



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS



Marlene Oliveira Soares Portela

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Dilemas da prática pedagógica do professor
bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina

TERESINA – PI
2017

MARLENE OLIVEIRA SOARES PORTELA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Dilemas da prática pedagógica do professor
bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina**

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela
Carvalhêdo.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P843d Portela, Marlene Oliveira Soares

Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/ Teresina/ Marlene de Oliveira Soares Portela. – 2017.

195 f. : il.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

1. Ensino Superior. 2. Prática Pedagógica 3. Ciências Contábeis – UFPI. 4. Saberes Docentes. I. Título.

CDD 378

MARLENE OLIVEIRA SOARES PORTELA

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Dilemas da prática pedagógica do professor
bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina**

Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 21 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Regina Maria Teles Coutinho
Examinadora Externa – UESPI

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Examinadora Interna - UFPI

Dedico...

A Deus, por ser essencial na minha vida, autor do meu destino e presença constante nessa jornada.

Aos meus pais Nelson *in memoria* e Dolores, por me ensinar que os sonhos podem ser possíveis.

Ao meu esposo, com quem eu amo partilhar a vida e que todos os dias demonstra seu amor por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de propósitos, pois sem Ele nada podemos fazer. A Ele toda a Glória e Honra!

A minha família pela paciência, amor e ternura proporcionados em períodos incertos. Ao meu querido esposo seu amor regozija minha alma todas as manhãs. Obrigada por estar comigo não apenas nos momentos bons de nossas vidas; por me ajudar muitas vezes a achar soluções quando elas parecem não existir e por demonstrar todos os dias o seu amor por mim, sou muito grata por seu amor e amizade. Além deste trabalho, dedico todo o meu amor à você.

Agradeço especialmente à Deus por ter me confiado o papel de mãe do Matheus Henrique. Ser sua mãe querido, é viver num mundo de questões para as quais não temos respostas.

Ao meu filho Felipe Alberto palavras são insuficientes para demonstrar a dimensão dos meus sentimentos por você.

Aos meus pais, a quem devo a vida e a possibilidade de ser conforme as minhas escolhas.

Aos meus irmãos (José Américo, Edilene, Orlene, Rogério e Lucilene) vocês são meu alicerce.

À D. Socorro pelo amor e incentivo. Amo desde sempre!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI-PI pela confiança em aceitar-me em seu quadro de mestrandos e a CAPES por fomentar minha pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Josania Carvalhêdo, sabias considerações e por confiar no meu potencial quando nem eu mesma acreditava. Sempre norteou nossa pesquisa e esteve ao meu lado dentro e fora do mundo acadêmico. Ela que acredita, assim como eu, que a pesquisa pode mudar o curso de uma profissão e que uma profissão pode transformar tantas outras que se articularem. Obrigada por sua atenção e disposição.

Às professoras Doutoras Neide Cavalcante Guedes e Regina Maria Teles Coutinho pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

Às amigas da 25ª. Turma de Mestrado em Educação: Ágata, Celene, Juliana, Keyla, Luana, Marina, Sueleuda e Valquíria; meninas nossa insensatez nesses dias de incertezas nos uniu e certamente nos fez mais sábias. As admiro pela competência, por participarem das

alegrias e dificuldades dessa caminhada. Em especial à querida Ágata por sua imensa e incansável ajuda e pelo privilégio da amizade. Amo você querida!

Aos professores do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, sujeitos desta pesquisa que se mostraram disponíveis a informar e revelar as singularidades de suas práticas pedagógicas.

A todos que contribuíram de alguma forma nesse processo de construção do conhecimento, porque agradecer a alguns é com certeza esquecer de muitos.

Não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes. [...] A dimensão “educadora” da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que [o professor] esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social (ZABALZA, 2004, p. 114-115).

RESUMO

O presente estudo vincula-se a linha de pesquisa “Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas”, tendo a docência no ensino superior no Curso de Ciências Contábeis como objeto de estudo. Elegeu-se como ponto de partida a seguinte questão-problema: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior? Foi delimitado como objetivo geral: analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino Superior no desenvolvimento da prática pedagógica, que teve como desdobramento as seguintes questões norteadoras: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino Superior? Que aspectos da docência são característicos da prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior? Quais as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis provenientes da prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior? O estudo fundamenta-se em teóricos que ressaltam as concepções, a complexidade, as singularidades, os saberes e os dilemas da docência no ensino superior e do desenvolvimento da profissionalidade docente, utilizando-se das contribuições de Behrens (2008), Brito (2006), Brzezinski (1996) Garcia (1999), Guathier et al (1998), Grillo (2004), Masetto (2001, 2010, 2015), Melo e Urbanetz (2008), Morin (2011), Pimenta (2014), Pimenta e Almeida (2011), Sacristan (1995), Tardif (2012, 2014), Trindade (2010) entre outros. De abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa teve como campo de investigação o Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, e utilizou-se como fonte de produção de dados o questionário, para traçar o perfil da totalidade do corpo docente do Curso, extraindo-se desta amostra do estudo que atendeu a critérios pré-estabelecidos, e a entrevista semiestruturada para coleta dos dados referentes ao objeto de estudo. Os dados foram organizados em três categorias: Ser professor: encontro com a docência, Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior e Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente e analisados à luz da Técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). O estudo mostra que os professores enveredaram pela docência por diversos caminhos e motivos e vivenciaram muitos dilemas: falta de aprofundamento do conhecimento contábil, ausência do conhecimento pedagógico e a própria imaturidade intelectual. Buscando caracterizar a prática pedagógica, verificamos que coexistem práticas diversificadas, com ênfase nas aulas expositivas, e exercícios de fixação, embora haja professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Para compreender as necessidades formativas atuais (provenientes da prática pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, não são muito diferentes hoje das iniciais: formação pedagógica centrado na didática, nas metodologias ativas, contextualização da prática e a relação professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática, aprofundamento no conhecimento contábil e na própria legislação, que se dá na formação continuada e na própria pesquisa, e uma pós-graduação *stricto sensu* que incorpore na matriz curricular elementos para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Curso de Ciências Contábeis. Dilemas. Prática Pedagógica. Desenvolvimento da profissionalidade docente.

ABSTRACT

The present study is linked to the research line "Teaching, teacher training and pedagogical practices", with teaching in higher education in the Course of Accounting Sciences as object of study. The following problem question was chosen as the starting point: what are the dilemmas faced by bachelors degree teachers in the accounting sciences in the development of their pedagogical practice in higher education? It was delimited as a general objective: to analyze the dilemmas faced by bachelors teachers in accounting sciences in Higher Education in the development of pedagogical practice, which had as a result the following guiding questions: what dilemmas faced by bachelors degree teachers in accounting sciences in the exercise of teaching in teaching Superior? What aspects of teaching are characteristic of the pedagogical practice of bachelors degree in accounting sciences in higher education? What are the formative needs of the bachelors degree teacher in accounting sciences coming from the pedagogical practice, in the exercise of teaching in higher education? The study is based on theories that highlight the conceptions, complexity, singularities, knowledge and dilemmas of teaching in higher education and the development of teaching professionalism, using the contributions of Behrens (2008), Brito (2006) , Brzezinski (1996) Garcia (1999), Guathier et al (1998), Grillo (2004), Masetto (2001, 2010, 2015), Melo and Urbanetz (2008), Morin (2011), Pimenta Almeida (2011), Sacristan (1995), Tardif (2012, 2014), Trindade (2010) and others. From a descriptive qualitative approach, the research had as its field of study the Course of Accounting Sciences of the Federal University of Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, and the questionnaire was used as a source of data, to outline the profile of the entire faculty Of the course, drawing from these the sample of the study that met pre-established criteria, and the semi-structured interview to collect the data referring to the object of study. The study shows that teachers have embarked on teaching through various paths and motives and experienced many dilemmas: lack of deep knowledge of accounting, lack of pedagogical knowledge and intellectual immaturity. Seeking to characterize the pedagogical practice, we verified that diverse practices coexist, with emphasis in the expositive classes, and exercises of fixation, although there are teachers who offer opportunities for collective reflection and other methodologies. In order to understand the present formative needs (coming from pedagogical practice), in the exercise of teaching in higher education, are not very different today from the initials: pedagogical training centered on didactics, active methodologies, contextualization of practice and the teacher-student-knowledge relation ; Spaces for reflection on / about practice, deepening of accounting knowledge and the legislation itself, which occurs in continuing education and in the research itself, and a stricto sensu postgraduate course that incorporates into the curricular matrix elements for pedagogical practice.

Keywords: Teaching in Higher Education. Accounting Course. Dilemmas. Teaching Practice. Development of the teaching profession.

LISTA DE QUADOS

QUADRO 1	Tipologia de saberes	39
-----------------	----------------------	----

LISTA DE FUGURAS

FIGURA 1	Categorias de Análise	70
-----------------	-----------------------	----

SUMÁRIO

1 PARA INICIAR: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	11
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES, COMPLEXIDADE E SINGULARIDADES	16
2.1 Formação de professores para a docência no ensino superior no contexto brasileiro: aspectos históricos	17
2.2 Formação do bacharel em ciências contábeis e o exercício da docência no ensino superior	22
2.3 Concepções, complexidades, singularidades e dilemas da docência no ensino superior	25
3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: SABERES E FORMAÇÃO	37
3.1 Saberes da docência	38
3.2 Processos formativos para a docência no Ensino Superior e a dimensão pedagógica	42
4 APORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	51
4.1 A pesquisa: abordagem	52
4.2 Contexto da pesquisa	53
4.3 Participantes do estudo	58
4.4 Produção dos dados empíricos	65
4.5 Organização e análise dos dados empíricos	66
5 PRODUZINDO CONHECIMENTO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR QUANTO AOS DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	71
5.1 Ser professor: encontro com a docência	72
5.2 Desafios do bacharel em tornar-se professor no ensino superior	81
5.3 Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente	100
6 PARA CONCLUIR: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	145
Apêndice I – Questionário	146
Apêndice II – Roteiro de Entrevista	147
ANEXOS	148

1 PARA INICIAR: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Docência no ensino superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em Ciências Contábeis da UFPI/Teresina

Este foi o tema que nos instigou a enveredar pelos caminhos da pesquisa em educação, por compreender a especificidade do trabalho docente. A formação de professores para o exercício da docência no ensino superior tem sido alvo de estudos de teóricos como Masetto (2001, 2010, 2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2000), Veiga e Viana (2009), dentre outros, que analisam mais detalhadamente a prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, e que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica para o desempenho da função docente.

Diante dessa realidade, embora cientes de que os professores bacharéis, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, vão se constituindo professores por meio da produção de saberes na medida em que pensam seu trabalho e sobre o seu trabalho – saberes da experiência, entendemos que, nesse percurso, são diversos os dilemas vivenciados por estes profissionais que nos instigaram a investigar a temática, pois os saberes da experiência são diferentes do saber pedagógico “[...] elaborado por pesquisadores e técnicos da educação” (AZZI, 2002, p. 44) e que a prática pedagógica do professor requer uma fundamentação teórica que advém de uma formação específica para o magistério, cuja ausência provoca a vivência de situações desafiadoras, denominadas de dilemas por Zabalza (1994).

Leite e Ramos (2010) chamam a atenção para a contradição presente no contexto universitário, visto que as Instituições de Ensino Superior, como espaços de formação profissional para a docência na Educação Básica, aceitam a condição não profissional da docência universitária, pois não exigem formação pedagógica para o ingresso no Magistério Superior dos candidatos bacharéis. Dessa forma, as instituições de ensino superior compreendem que há conhecimentos específicos para o exercício da docência na Educação Básica ao ofertar os cursos de licenciatura – cursos de formação de professores para as diversas áreas do conhecimento –, mas não exigem dos seus profissionais para atuar no magistério superior uma formação pedagógica, visto que a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) preconiza

que, para este nível de ensino, a formação deve ser adquirida em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*).

Apesar da presença de profissionais sem a formação pedagógica adequada ser comum no âmbito de cursos de graduação, principalmente nos bacharelados, nos últimos anos, temos observado uma massificação em nome da democratização do seu acesso, sendo criadas inúmeras instituições em todo o País, com o advento do que as políticas denominam de expansão do ensino superior, motivando a contratação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para compor o quadro de docentes das faculdades, dos institutos e das universidades, seja na esfera privada seja na pública.

A expansão provocou um aumento na contratação de profissionais sem a devida qualificação pedagógica para atuar no magistério, para cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento, dentre os quais, o de Ciências Contábeis. Dessa feita, são contratados bacharéis para atuar em sala de aula sem formação pedagógica para o exercício da docência, pois esses profissionais não contaram na sua formação inicial ou mesmo na continuada, bem como nos cursos de mestrado e doutorado específicos da área de atuação, com uma formação específica para atuação no magistério, resultando, muitas vezes, no comprometimento da qualidade do ensino ou em uma prática pedagógica reprodutivista, ou seja, centrada na reprodução de conteúdo sem articulação com a realidade e, portanto, sem muito significado para o aluno, com ênfase na memorização.

Assim, mesmo que a baixa qualidade do ensino ou uma prática reprodutivista não esteja restrita aos profissionais sem a formação pedagógica, no caso específico dos profissionais bacharéis, o fato contribui para a sua continuidade, pois eles não possuem uma fundamentação teórica que forneça elementos necessários à reflexão das suas práticas a fim de transformar a realidade.

Se por um lado há garantia dos conhecimentos técnicos dos conteúdos do curso em que atuam, pois, se, por um lado, fundamentados em suas práticas, podem contribuir com conhecimentos pertinentes de sua profissão e articulá-los com as teorias estudadas, por outro lado, faltam-lhes conhecimentos pedagógicos ou do fazer pedagógico.

A docência é marcada pela complexidade, portanto, requer formação para fundamentar a ação dos professores que passam pela formação inicial e continuada. Diante desse contexto, nosso objeto de estudo é, portanto, a análise da prática pedagógica de professores bacharéis em Ciências Contábeis que atuam nesse nível de ensino.

Diante da problemática exposta, elegemos a seguinte questão-problema: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da

sua prática pedagógica no ensino superior? Com a demarcação dessa questão, delimitamos como objetivo geral da pesquisa: analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino superior. E como objetivos específicos: identificar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino superior; caracterizar a prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior; e, compreender as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis provenientes da prática pedagógica da docência no ensino superior.

O interesse pela temática surgiu a partir da nossa vivência ainda como aluna do Curso de Ciências Contábeis quando nos deparamos com situações no cotidiano da sala de aula em que faltavam aos mestres elementos na sua prática pedagógica, que, naquele momento, não sabíamos definir o quê. Ainda, como servidora da Universidade Federal do Piauí pude continuar acompanhando o trabalho de profissionais das diversas áreas no exercício da docência e perceber situações complexas e conflituosas no desenvolvimento de suas práticas, decorrentes da ausência da formação pedagógica dos professores cuja formação inicial se deu em bacharelados. Portanto, é um estudo que resulta da nossa experiência como aluna e como servidora de uma Instituição de Ensino Superior, procurando entender as inquietações e angústias dos professores bacharéis a partir da reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida neste nível de ensino.

Assim, a proposição do presente estudo pode contribuir para suscitar reflexões acerca da importância da formação específica para o magistério e compreender de que forma esses professores bacharéis que atuam no ensino superior superam os dilemas provenientes das suas práticas pedagógicas, refletindo com base na sua própria trajetória pessoal e profissional.

Diante do exposto, elegemos como questões norteadoras do estudo: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino superior? Que aspectos da docência são característicos da prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior? Quais as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis exigidas pela prática pedagógica da docência no ensino superior?

Em face da possibilidade de escolha por uma das várias trajetórias metodológicas possíveis, optamos pela abordagem qualitativa descritiva para a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos e, no caso específico, dos profissionais contábeis no exercício da docência no ensino superior, buscando estabelecer um processo de análise, descrição e compreensão da realidade relativa aos dilemas

vivenciados pelos professores-bacharéis de ciências contábeis quanto a sua natureza e necessidades formativas.

Vislumbrando a realização dos objetivos propostos, constituímos como contexto para a produção dos dados a Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella e o Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, em Teresina-PI e, mais especificamente, o Curso de Ciências Contábeis. Os participantes do estudo foram os professores bacharéis do referido curso que, de forma voluntária, aderiram à proposta, dentre os dezesseis (16) do quadro permanente. Contamos com a participação de nove (09) professores que atenderam aos seguintes critérios: ser professor efetivo do curso, possuir formação inicial em Ciências Contábeis (Bacharel), ministrar disciplinas básicas do curso, ou seja, disciplinas relativas aos conteúdos específicos da formação do bacharel em ciências contábeis e ter no mínimo três (3) anos de experiência na docência do ensino superior.

Para a produção dos dados empíricos laçamos mão do questionário, a fim de traçar o perfil dos professores do Curso de Ciências Contábeis da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, e da entrevista semiestruturada para os dados referentes ao objeto de estudo: a docência no ensino superior dos professores-bacharéis em ciências contábeis. Os dados coletados foram organizados em categorias e analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

Buscando uma melhor compreensão da configuração do estudo e dos resultados obtidos, estruturamos o presente relatório de pesquisa (dissertação) em seis seções descritas a seguir. Na seção introdutória, primeira seção: “**Para iniciar: contextualizando o objeto de estudo**”, iniciamos a nossa discussão acerca da docência no ensino superior, espaço em que partimos da sua contextualização para a delimitação do tema, problema, objetivos gerais e específicos e revelamos a origem do nosso interesse pelo estudo e a sua relevância social.

Na segunda e na terceira seções apresentamos o referencial teórico do estudo: “**Docência no ensino superior: formação de professores, concepções, complexidade e singularidades**”, para tratar dos aspectos históricos da formação de professores para a docência no ensino superior, especificamente, da formação do bacharel em ciências contábeis e do exercício da docência no ensino superior e refletir acerca das concepções, da complexidade e singularidades da docência e dos dilemas vivenciados pelos profissionais que atuam neste nível de ensino. Por sua vez, a terceira seção “**Profissionalização Docente no Ensino Superior**” contempla os saberes da docência e dos processos formativos para a docência no Ensino Superior, dando ênfase à dimensão pedagógica desta formação.

A quarta seção: “**Aportes metodológicos da investigação**”, traz o percurso metodológico da investigação descrevendo o tipo de abordagem – pesquisa qualitativa descritiva, o contexto da pesquisa – o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí, o perfil dos professores do referido Curso e, extraindo destes, o dos participantes do estudo, os instrumentos para a produção dos dados empíricos (questionário e entrevista) e a forma de organização dos dados e a técnica de análise dos dados – Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

A quinta seção: “**Produzindo conhecimento sobre os dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em Ciências Contábeis**”, apresenta os dados empíricos organizados nas categorias e subcategorias, faz a interpretação e análise com base na técnica de análise adotada para o estudo à luz do referencial teórico. São três as categorias e subcategorias em que foram organizados os dados: **Categoria 1 - Ser professor: encontro com a docência**, com as seguintes subcategorias: opção pela docência no ensino superior, motivação para a docência e início da carreira profissional: contador e/ou professor; **Categoria 2 – Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior**, tendo como subcategorias: dilemas iniciais no desenvolvimento da prática pedagógica, percepções acerca das necessidades formativas iniciais e estratégias de superação dos dilemas iniciais; e, a **Categoria 3 – Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente**, com as subcategorias: organização e reelaboração da prática pedagógica, relação teoria e prática na prática pedagógica e dilemas e necessidades formativas atuais.

Por último, a sexta seção denominada “**Para concluir: as evidências do estudo**” traz a síntese dos achados, elucidando o problema anunciado e os objetivos propostos. Ao final apresentamos os apêndices, que apoiaram toda a trajetória de construção da pesquisa.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES, COMPLEXIDADE E SINGULARIDADES

Dada a complexidade que hoje se apresenta para a docência no ensino superior, muitas vezes a formação inicial, mesmo que agregada à experiência profissional, não é suficiente para se enfrentarem as situações de sala de aula (GAETA; MASETTO, 2013, p. 107).

Com base na premissa de que a docência no ensino superior é uma atividade complexa, nesta seção realizamos uma reflexão teórica a começar pela formação de professores para atuação neste nível de ensino para, em seguida, tratar da formação do bacharel em ciências contábeis. Ainda nesta seção, na sequência, apresentamos também nossas reflexões sobre as concepções de docência, sua complexidade e singularidades e os dilemas vividos pelos profissionais bacharéis no exercício da prática docente do ensino superior.

Corroborando com a ideia da complexidade da docência, Gaeta e Masetto (2013) afirma que não basta a formação inicial em uma área específica para atuação no ensino superior, pois a profissão docente é complexa e os profissionais para atenderem às necessidades da sua prática necessitam de conteúdos pedagógicos que vão possibilitar o desenvolvimento da sua profissionalidade: profissão professor, na medida em que fornece os elementos necessários para a análise da realidade em que desenvolve a sua prática e fundamentos para a transformação de suas práticas em busca de melhores resultados de aprendizagem, pois a docência é uma atividade multidimensional e o desenvolvimento profissional passa necessariamente pela revisão teórico-prática da ação docente. No que se refere ao professor bacharel, o fato da sua formação inicial não o qualificar para o magistério, resulta na ausência de bases epistemológicas para a análise do contexto educativo em que se inserem elementos para a fundamentação da prática pedagógica.

Com a intencionalidade de promover esta discussão, dividimos a seção em três subseções, sendo que na primeira abordamos aspectos históricos da formação de professores no contexto brasileiro para o exercício da docência no ensino superior. Na subseção seguinte, nos reportamos à formação do bacharel em ciências contábeis e o exercício da docência pelo professor bacharel no contexto universitário, e na terceira subseção, refletimos acerca da

docência no ensino superior quanto às concepções, à complexidade, às singularidades e aos dilemas.

2.1 Formação de professores para a docência no ensino superior no contexto brasileiro: aspectos históricos

Nos últimos anos, as pesquisas em educação têm revelado certa preocupação com a formação de professores, discutindo principalmente o papel da formação pedagógica destes profissionais do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior (IES) em virtude da crescente expansão deste nível de ensino e a conseqüente precarização das condições de oferta, como discutem Gatti e Barretto (2009), Masetto (2001), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2000), Veiga e Viana (2009), entre outros teóricos.

Segundo Gatti e Barretto (2009), a reflexão acerca da formação de professores no Brasil não pode desconsiderar o fato de que a expansão do ensino teve início nos fins dos anos 1970, de forma a alcançar as camadas da população menos favorecidas social e economicamente, pois:

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola (p. 11).

A ampliação da oferta de Educação Básica no País e o advento da expansão industrial e do capital refletem, conseqüentemente, na Educação Superior provocando a abertura de novas salas de aula para formação dos profissionais de forma a atender à Escola Básica e aos setores econômicos que demandam por profissionais qualificados das mais diversas áreas, fazendo crescer a procura por professores para a formação desses profissionais, tanto nas licenciaturas como nos bacharelados. Dessa feita, segundo as autoras, a formação de professores é impactada com o crescimento das redes (pública e privada) de ensino:

[...] Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Um dos aspectos a se considerar nessa direção, entre outros, é a formação dos

professores, sua carreira e perspectivas profissionais (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 12).

As afirmações das autoras nos conduzem aos seguintes questionamentos: Mas como são formados os profissionais da educação superior? Como suprir as demandas por profissionais docentes para atuar no ensino superior? Para atuar nos cursos de licenciatura, esses profissionais são oriundos dos cursos dessa modalidade, que lhes oferecem a fundamentação para o exercício da docência, embora reconheçamos que há especificidades na docência nesse nível de ensino que abrangem as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Podemos inferir que, para os professores licenciados, a sua formação inicial e os cursos de formação continuada exigidos para a atuação docente na educação superior – mestrado e doutorado – propiciam os saberes essenciais para o exercício da docência.

Mas o que dizer dos professores bacharéis, caso do curso de Ciências Contábeis? Apenas os saberes da profissão são necessários ao exercício da docência na educação superior? A sua vivência como aluno no mesmo curso capacita-o para o exercício da profissão docente? Sabemos que: “ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor...” (FLODEN; BUCHMANN apud GARCIA, 1999, p. 24).

Os autores fazem questionamentos que nos levam a pensar na docência no ensino superior, objeto da nossa investigação, quanto à formação dos professores bacharéis. Ser professor requer saberes para a gestão do ensino, pois, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 143), “[...] as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade”. Para que as escolhas sejam realizadas racionalmente, o professor, além de saber ensinar, deve saber justificar as suas opções e ações, ou seja, o porquê faz e da forma que faz.

Ademais, na academia, o processo de organização do ensino ainda se dá de forma individualizada. Constituindo-se, assim “[...] um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 143).

Historicamente, o ingresso na profissão docente para os professores bacharéis ocorria em decorrência da “[...] reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que irá atuar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142). Eram pessoas socialmente reconhecidas na sua atuação profissional, convidados a assumir a docência nos cursos de bacharelados em que foram formados.

O pressuposto é de que, por dominar a área profissional relacionada ao curso, “[...] o profissional já possui em si condições suficientes para ser ele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142). Mas a mediação não importa? A transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento ensinável?

Compreendemos que a docência é uma atividade que requer outros saberes além do saber específico da profissão do bacharel em ciências contábeis. Reconhecemos que, embora o saber específico seja importante não supre as necessidades da profissão professor, mas se faz necessária uma formação que ajude a desenvolver a sua profissionalidade, criando bases e legitimando a sua prática, na medida em que o capacita a fazer uma análise do contexto em que insere a sua ação para, se necessário, transformar a sua prática em busca da garantia da aprendizagem e da formação de profissionais com o perfil requerido pelo contexto social e de acordo com a proposta da IES.

Segundo Garcia (1999, p. 72), “[...] a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e de ensino [...]”, que demandou profissionais para atuação no magistério. Assim, a formação de professores ocorreu a partir de uma demanda estabelecida no contexto social.

No Brasil, de acordo com Aranha (1996), o ofício de professor teve início com a chegada dos jesuítas e permaneceu sob o comando da Companhia de Jesus até a sua expulsão de Portugal e de seus domínios no século XVIII. Nóvoa (1995, p. 15), analisando a história da profissão docente, ressalta que essa “[...] desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma educação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens [...]”, fato que aconteceu no Brasil, com os religiosos assumindo a função de professores.

Embora o exercício da profissão por leigos tenha alcançado outras profissões, das mais diversas áreas, cujos profissionais aprendiam as profissões na prática e desenvolviam a atividade no contexto social brasileiro de forma subsidiária à sua atividade profissional principal ou ao exercício sacerdotal cristão, sem a devida formação teórica, por ser o nosso objeto de estudo a profissão docente, não nos reportaremos a outras profissões.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, o ensino no Brasil Colônia, segundo Aranha (1996), ficou a cargo dos profissionais leigos, sem nenhuma organização e de caráter fragmentado, não havendo preocupação com a formação do profissional docente. Esse quadro se modificou com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, pois, segundo o autor, esse fato provocou a criação de várias instituições e foram implantadas as primeiras

ações com vistas à educação superior de caráter pragmático, visto que havia a necessidade de formação de militares, engenheiros, médicos, destinados à aristocracia brasileira.

Vale ressaltar, entretanto, que não houve investimentos nos ensinos primário e secundário. Aranha (1996) revela que os profissionais que atuavam no ensino eram improvisados e geralmente desempenhavam outra atividade paralela para sobreviver. O ensino formal básico só ganhou atenção do Estado após a Independência do Brasil, em 1889, e mesmo assim, o estabelecimento de um sistema educacional nacional só ocorreu por meio do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834.

Segundo Brzezinski (1996), no Brasil, até a década de 1930, a formação de profissionais para o magistério estava restrita às escolas normais, formando o professor primário. Essas escolas apresentavam sérios problemas que comprometiam o seu funcionamento e que perpassavam também pela questão da formação dos formadores.

Nóvoa (1995, p. 15) afirma que, embora diante de todas as fragilidades existentes nas escolas normais, elas constituíram um espaço de excelência na formação de professores, pois “[...] mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

Entendemos que a constituição da profissão professor começou a ser delineada no contexto das escolas normais de nível médio, embora, paradoxalmente, muitos dos professores que ali atuavam na formação de outros profissionais do ensino fossem profissionais liberais que não possuíam formação pedagógica adequada para o exercício da docência, como acontece ainda atualmente nos cursos de bacharelado.

Secundo Monlevade (1997), no Brasil, foi apenas no final da Primeira República (1889 – 1930) que começaram a surgir as faculdades que agregavam as áreas de Filosofia, Ciências e Letras, a fim de formar profissionais licenciados para atuar nos cursos secundários, reflexo da Reforma Francisco Campos (Decreto nº 21.241/1932) e da Reforma proposta por Capanema, em 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), no Governo de Getúlio Vargas, em decorrência da necessidade das escolas secundárias comporem os seus quadros de pessoal com profissionais qualificados a fim de serem formalmente reconhecidas.

Azevedo (1976) destaca o avanço em relação à formação de professores imputado pelas reformas de 1932 e 1942 que, segundo ele, surgiram em decorrência do Movimento da Escola Nova no Brasil, a partir da qual, segundo Aranha (1976), educadores introduziram o pensamento liberal democrático com o ideal de escola pública para todos, na busca da construção de uma sociedade igualitária.

Em decorrência desses movimentos em favor da educação no País, segundo Aranha (1996), a Universidade de São Paulo (USP) foi organizada em 1934, como resultado da aglutinação de diversas faculdades isoladas, tais como a de Filosofia, de Ciências e de Letras.

Esses movimentos tiveram reflexos ainda na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961) que marcou a década de 1960 no País. Essa lei trouxe mudanças nos níveis e modalidades de ensino, especialmente para a Educação Superior. Preconiza a Lei, no seu artigo 52, que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano e, ainda, requerendo que “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”.

Em sequência, temos a Lei da Reforma Universitária, de 1968, Lei nº 5540/1968, período do Regime Militar no Brasil. Segundo Antunes, Bandeira e Silva (2011, p. 1), essa lei teve dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para atender às demandas do sistema econômico.

Quanto à formação de professores, a Lei da Reforma Universitária “[...] obrigava, também, a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA apud ANTUNES; BANDEIRA; SILVA, 2011, p. 2). Apontava a necessidade de formação de profissionais com conhecimento especializado quanto às questões da educação.

Dando sequência, a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, Lei nº 5.692/1971, estabeleceu a formação docente para atuação nesses níveis, portanto, na educação básica, com a formação em licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais. Como não era seu objetivo, a referida lei não trata da carreira para o Magistério Superior.

Gatti e Barretto (2009, p. 38-39), fazendo um resumo da formação de professores no contexto da Lei nº 5.692/1971, destacam:

O suprimento de professores para uma rede de ensino que crescia não estava garantido à época, e essa lei, na previsão de que não haveria docentes suficientes para o atendimento das demandas dos sistemas educacionais em virtude da ampliação do ensino obrigatório para oito anos e, sobretudo, da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª séries, criava, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciaturas (arts. 77 e 78). Além disso, seu texto mantinha em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II, respectivamente para 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries.

A Lei 5.692/1971, portanto, antevia a necessidade de mão de obra docente especializada para atuação na educação básica, propondo formações emergenciais ou suplementares que pudessem atender à demanda por estes profissionais, pois as redes públicas de ensino estavam sendo ampliadas com a exigência legal do ensino obrigatório de oito anos e havia maior acesso das classes menos favorecidas à escola pública.

Na sequência, a Lei nº 7.044/82, que alterou o artigo 30 da Lei 5.692/71, manteve “[...] a formação na habilitação magistério, mas [introduziu] outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 39). Assim, a Lei exigia uma formação mínima para o exercício do magistério em cada nível de ensino, prevendo soluções suplementares para atuação no 1º grau, com os estudos adicionais. Como não era seu objeto, não tratava do ensino superior.

Por sua vez, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pós-redemocratização do País, Lei nº 9.394/1996, a formação do professor para o Magistério Superior, conforme dispõe o Artigo 66, deve ocorrer em cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado, haja vista a necessidade de formação de profissionais pesquisadores fomentando o desenvolvimento científico e o fundamento metodológico que rege o ensino neste nível: a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, a formação pedagógica do professor, que garante as competências para o ensino, não é assegurado na Lei, sendo que os profissionais provenientes dos cursos de bacharelados, como por exemplo os docentes oriundos do Curso de Ciências Contábeis, não possuem a formação necessária para assegurar uma qualidade no ensino, como podemos observar a seguir.

2.2 Formação do bacharel em ciências contábeis e o exercício da docência no ensino superior

Nesta subseção, iniciamos com a trajetória histórica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis para compreender a problemática do exercício da docência no ensino superior sem a formação pedagógica. O curso, de natureza prática, surgiu da necessidade da

sociedade capitalista, resultado do seu desenvolvimento econômico, como está historiado a seguir.

A história da Contabilidade está vinculada ao desenvolvimento das civilizações que trouxe transformações profundas, sobretudo, no campo da economia, do comércio, da produção de bens e serviços com necessidade de controle contábil das contas, demonstrando a história que a construção da ciência contábil “[...] é produto do meio social de seus usuários, em termos de espaço e de tempo” (PELEIAS et al. 2007, p. 20).

No Brasil, não foi diferente das outras civilizações, pois a Contabilidade foi pensada a partir de uma necessidade utilitarista das instituições, do comércio, dos banqueiros, entre outros segmentos econômicos, de profissionais de escrituração contábil, no contexto da sociedade capitalista, no início do século XX. Nesta ocasião (1902), foi fundada a escola marco da Contabilidade no País, denominada Escola Prática de Comércio, atualmente Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, que funciona com a missão que há um século lhe foi outorgada pelos fundadores: formar profissionais com excelência de ensino (SACRAMENTO, 1998).

Anterior à criação desta escola, Peleias et al. (2007), relatam ainda no século XIX, na década de 1850, outro marco importante: a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro e a sua materialização em 1856, a partir da reforma das aulas de comércio existentes na capital imperial, como consequência do movimento social resultante da vinda de Dom João VI para o Brasil em 1808, pois “[...] até então, a atividade comercial brasileira resumia-se à venda dos bens produzidos ao mercado internacional” (p. 22).

Todo esse movimento social que requereu a criação de escolas contábeis no Brasil, segundo Peleias et al. (2007, p. 24-25), foi provocado por um conjunto de fatores, “além da cultura cafeeira, o surgimento do Código Comercial, em 1850, a expansão das estradas de ferro, das empresas de serviços urbanos e dos investimentos estrangeiros foram indicadores de crescimento da economia”, a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, que trata das Sociedades Anônimas do Brasil e o crescimento urbano.

Porém, de acordo com Brzezinski (apud PELEIAS et al., 2007), o Instituto Comercial no Rio de Janeiro fechou em 1882, em decorrência da pouca procura em relação aos outros cursos ofertados, tais como: direito e medicina, bem como das dificuldades de atendimento aos critérios de ingresso e da própria capacidade do Instituto em atender as exigências formativas dos comerciantes da capital federal da época.

Mais de dez anos após a extinção do primeiro Instituto, ocorreu “a criação de outro Instituto Comercial do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Legislativo nº 98, de 26 de julho

de 1894” (PELEIAS et al., 2007, p. 25), extinto posteriormente pelo Decreto nº 832, de 07 de maio de 1902. Segundo o autor, 1894, o ano de criação do segundo Instituto Comercial do Rio de Janeiro, foi um marco na evolução do ensino contábil no País, pois, na época ocorreu paralelamente a criação do Curso Comercial no Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, dando início a uma nova fase no ensino da contabilidade, provocado pelo deslocamento do investimento em café (agronegócio) para as indústrias tradicionais, conseqüentemente, houve o crescimento econômico nas cidades e cresceram os serviços públicos, fatos que demandaram mão-de-obra especializada.

De acordo com Iudícibus, Martins e Carvalho (2005), desde o seu surgimento, com *status* de simples método de escrituração, até a sua maturação como ciência genuinamente social aplicada, de forte cunho econômico, a ênfase da Contabilidade sempre foi nas questões práticas. Entretanto, na compreensão dos autores essa função utilitarista potencializa as especulações teóricas como ciência.

Até a década de 1950, conforme Nossa (1999), eram escassos os cursos de Contabilidade no país, mas a expansão do Ensino Superior vem sendo considerável desde essa década, com maior ênfase nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Esse crescimento, segundo o teórico, aconteceu na forma quantitativa, sem preocupação com os aspectos qualitativos. Assim, aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas, sem preocupação com a formação dos formadores nos cursos de graduação. Com o crescimento quantitativo do ensino superior, acentuado nas últimas décadas do século XX, o descaso com a questão pedagógica evidenciou-se de forma assustadora, alcançando a área contábil com a criação dos cursos superiores de contábeis por meio do Decreto nº 1339, de 9.01.1905. Além dos profissionais mais experientes e estabelecidos na profissão, jovens profissionais passaram a exercer a docência na educação superior sem nenhum preparo para o exercício do magistério e sem a experiência no exercício da profissão (NOSSA, 1999).

O autor em referência vai nos explicar que, historicamente, no ensino da Contabilidade, os professores são recrutados entre profissionais de sucesso na profissão que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo domínio das questões pedagógicas, ou seja, há ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência na Educação Superior. Entretanto, esses profissionais com larga experiência no exercício da sua profissão, possuíam o conhecimento da área e do fazer contábil.

Verificamos, portanto, que desde a implantação dos cursos superiores, os currículos são voltados para o exercício de determinada profissão, em que o interesse era instruir e formar profissionais com competência e conhecimento em determinada área, sendo que a

escolha dos profissionais formadores dessas áreas estava condicionada ao sucesso obtido na profissão, como se o êxito profissional pudesse ser transferido aos seus alunos. Hoje, porém, além de profissionais não habilitados para o magistério, estão ingressando os que não possuem sequer experiência profissional na área do curso, restringindo os conhecimentos ao currículo do curso de formação.

Essa realidade histórica é promotora de uma depreciação da importância da habilitação pedagógica para o exercício da docência. Esse aspecto foi ressaltado por Pimenta e Almeida (2011), quando enfatizam que há uma compreensão de que, para a atuação no contexto da docência, os profissionais necessitam reproduzir o que realizam na atuação profissional na área específica, rememorar suas experiências como aluno e recorrer aos saberes sedimentados ao longo do exercício da própria docência.

Ao concluir o curso de graduação na área contábil, o bacharel que se aventura no magistério superior não compreende a profissão docente como uma carreira que possui as suas especificidades que, assim como a sua formação básica, requer fundamentação teórica, estratégias de ensino e competência pedagógica. A docência, portanto, é uma atividade complexa e mobiliza conhecimentos, competências e habilidades da área de formação do bacharel, mas requer saberes pedagógicos necessários ao seu exercício.

2.3 Concepções, complexidades, singularidades e dilemas da docência no ensino superior

A palavra docência tem sua origem no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Para Veiga e Viana (2009), refere-se ao trabalho dos professores que, na educação superior, são os responsáveis pela formação de profissionais nas diversas áreas de atuação profissional e, neste contexto, mais especificamente na área contábil. Para isso, é necessário haver profissionais não só com conhecimentos, aptidões e atitudes éticas relativas a cada profissão, mas também com os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

A docência envolve um conjunto de saberes que abrange tanto a dimensão técnica, quanto humana, ética e política da prática pedagógica, compreendendo um arcabouço de saberes para desenvolver a complexa tarefa da mediação da aprendizagem no contexto do ensino superior, requerendo ainda deste profissional que situe a sua prática no contexto em

que esta se desenvolve na perspectiva restrita: a sala de aula e a Instituição de Ensino Superior, como também de acordo com o contexto social, numa perspectiva ampla.

Compreendemos que a concepção de docência, ou seja, do que seja ensinar, implica a forma como o professor ensina e a intencionalidade da sua ação. Estas concepções que fundamentam o trabalho docente são resultados da sua formação e das suas experiências. Portanto, o exercício da docência mantém uma interface como campo da formação de professores. Essa perspectiva é fomentada por Gatti ao afirmar que, “quando se pesquisa ensino, seja sob qual perspectiva for, está sempre no horizonte a questão de quem ensina, de sua formação” (2008, p. 72).

Para o professor, ensinar é uma atividade prática, sistemática e científica porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos. É, portanto, uma atividade teórica (de conhecimento e intencionalidade) e é prática (de intervenção e transformação). Desta forma, a docência é a atividade teórica e prática do professor no processo ensino-aprendizagem.

Para compreender a docência, nos reportamos ao processo de formação de professores em que a aprendizagem da profissão assumiu formas diversas. Pimenta (1995) faz um estudo desse movimento histórico no campo da formação de professores no Brasil entre 1930 e 1980 e revela que nos anos de 1930 a 1940 os cursos de formação de professores enfatizam a imitação dos modelos teóricos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas. Assim, a docência poderia ser aprendida mediante a observação e a reprodução de bons modelos. A ênfase estava na dimensão prática, como sinônimo de imitação de modelos, sem articulação com a teoria.

Nos anos de 1950 a 1960, há o registro da predominância da figura feminina nos cursos de formação de professores no âmbito da escola normal que preparava para o exercício do Magistério como extensão do papel da mulher (da casa (mãe) para a escola (professora)). Neste contexto, a aprendizagem da docência foi se tornando teórica, isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora era a exigida por algumas disciplinas do currículo (prática curricular), que serviam de modelo para a docência (PIMENTA, 1995).

Ainda segundo a autora, no fim dos anos de 1960, mantido o conceito de prática como o de observação e reprodução de práticas modelares de ensinar, a aprendizagem da docência consistia em reproduzir os modelos de ensino julgados eficazes para as crianças que possuíam os requisitos adequados à aprendizagem. Esse entendimento de “prática” culpava aqueles que não aprendiam, a maioria das crianças, por seu próprio fracasso.

Apesar de não abranger o ensino superior, nos anos 1970, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971), que pretendia profissionalizar o ensino médio, o conceito de prática ficou restrito à instrumentalização no contexto educacional, a aprendizagem da docência era a aprendizagem de técnicas de ensino. Apesar das tentativas de superação dessa visão por meio das pesquisas e debates realizados pelas universidades, ainda hoje existe enraizada a ideia de prática docente vinculada às técnicas de instrumentalização de como ensinar.

Nesta perspectiva, Candau (2005, p. 13-14), destaca que:

A didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados.

Entendemos que, para ensinar, era necessário se apropriar somente dos meios e das técnicas (como fazer) e, assim, para ser bem-sucedido, o profissional deveria se apropriar dos instrumentais sem preocupação com o contexto em que essa prática seria desenvolvida, pois a técnica era concebida como neutra, conseqüentemente, a ênfase estava em tornar o processo educativo objetivo e operacional.

Essa perspectiva positivista predominante na formação de professores até então, compreendia teoria e prática como lados separados ou justapostos do processo de ensinar. De um lado está a prática, que tem um caráter utilitarista imediato, pois “prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 12).

De outro lado, está a teoria, compreendida como conhecimento cientificamente estruturado e produzido de forma abstrata e, portanto, separado da prática. No contexto da prática pedagógica, essa compreensão se traduz na aplicação do conhecimento teórico, proveniente das diferentes áreas, sem a mediação necessária com a realidade concreta que será utilizada para a solução de problemas.

Nos anos de 1980, como essa perspectiva de ensino instrumental não atendia às necessidades formativas exigidas no contexto social em constante transformação, a insatisfação provocou a necessidade de revisar os cursos de formação de professores no que se referia à teoria e à prática, propondo uma articulação entre elas. Havia a necessidade de compreender o “[...] ensino enquanto processo humano, portanto, histórico, por em constante transformação” (MELO, URBANETZ, 2008, p. 73).

Dessa feita, o ensino “[...] ao ser entendido em suas múltiplas determinações, quais sejam, sociais, econômicas, políticas, educacionais, entende o caráter social e histórico de onde se encontra” (MELO, URBANETZ, 2008, p. 73). Conseqüentemente, com esse entendimento, a docência não pode ser reduzida ao domínio das técnicas de ensino, mas apresenta-se como prática social mediadora, em que o conjunto de ações de como fazer estão articuladas ao porquê fazer, ao para que fazer e ao para quem fazer.

Rompe-se com a didática instrumental para a proposição de uma didática fundamental, assumindo “[...] o ensino como prática social e compreender como ele ocorre [...]” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 24). Como prática social, é preciso perceber um conjunto multidimensional de relações que acontecem para que ocorra o ensino e a aprendizagem, que devem ser compreendidos como processos interdependentes, portanto, para que ocorra aprendizagem é preciso que o ensino aconteça e o ensino cumpre a sua intencionalidade quando a aprendizagem se realiza. Para que o ensino alcance os seus objetivos, a sua intencionalidade, é preciso conhecimento do contexto em que se desenvolve a organização, o espaço em que os aspectos pedagógicos da formação do professor são evidenciados, bem como o compromisso com a formação dos alunos, tanto para o exercício da cidadania quanto para o exercício profissional.

Esclarecendo a perspectiva proposta, os autores afirmam que:

Os estudos sobre a didática, ao proporem a superação da perspectiva instrumental pela fundamental, não sugerem o fim das discussões sobre o que e como ensinar, mas a sua recontextualização, visto o entendimento de que o ensino representa uma prática social, o que requer uma epistemologia que o considere no contexto das situações históricas e sociais nas quais ocorre (OLIVEIRA et al, 2014, p. 29).

Ao reconhecer o ensino como prática social, a partir dos anos de 1990, a prática é percebida como o eixo da formação de professores, e a partir desse contexto, inúmeros teóricos explicitam a necessidade de se refletir com base na prática (LIBERALI (2008); SACRISTÁN (1995); SHÖN (2000)). Entretanto, essa prática não pode ser desvinculada da teoria, pois, embora a reflexão tenha como ponto de partida os problemas concretos da prática, para a formação de professores, são necessários os fundamentos teóricos para o suporte da tomada de decisão, no sentido da *práxis*, ou seja, uma prática fundamentada.

Assim, embora haja críticas à racionalidade prática proposta nos cursos de professores voltada para os problemas do cotidiano, pois segundo Zeichner (1993), pode levar a um reducionismo sem a percepção das relações sociais estabelecidas no contexto social amplo, ou

a uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais, a proposta de se pensar a formação de professores articulando teoria e prática pode ser considerada como um avanço significativo, assim, embora o autor não negue a importância da reflexão, alerta para que a prática refletida não seja reduzida ao espaço da sala de aula, propondo-a a partir de contextos mais amplos em que a escola está inserida, considerando as condições sociais nas quais o ensino ocorre.

Neste sentido, a didática fundamental ajuda “[...] o professor a entender o processo de ensino para delinear-lo a partir de um contexto situado [...]” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 30), que é social, histórico, político e pedagógico, em que a docência apresenta questões complexas, requerendo, assim, ser refletida constantemente sempre em relação ao que, a quem e ao para que ensinar.

A qualificação docente para a docência é preferencialmente vista nesse momento histórico como um exercício prático, entretanto, a questão não é ampliar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa, mas o problema consiste em adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação em que as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de conhecimento profissional docente, com base em contextos reais.

Todo esse entendimento que resultou na superação do paradigma positivista, só foi possível a partir dos paradigmas da ciência emergente nas últimas décadas do século XX, que contribuíram para repensar a relação teoria/prática. Primeiro, a perspectiva fenomenológica que considera que a realidade é construída socialmente pelo homem ao significar objetos, situações e experiências. A concepção de prática se modifica, pois não apenas o conhecimento é produto da própria prática, como o contexto em que se desenvolve a prática deve ser considerado em cada situação, articulando sempre teoria e prática. É, portanto, segundo Sánchez Vázquez (1977), a relação teoria e prática compreendida como de dependência e autonomia relativa, pois a teoria é produzida a partir da realidade e a própria realidade, pela sua dinâmica, no desenvolvimento da prática pode produzir novas teorias.

Com base no autor, a perspectiva histórico-crítica avança no sentido da compreensão da realidade como totalidade concreta. A realidade é dialética e, para compreendê-la a reduzimos em partes, pois “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes” (KOSIK, 1976, p. 48). Entretanto, a totalidade concreta é mais do que as partes que foram isoladas para a produção do conhecimento, por isso, não se pode desvincular a teoria da prática.

Nesta perspectiva, a teoria e a prática possuem uma relação de interdependência e autonomia relativa e, apenas por um processo de abstração, conseguimos identificar teoria/prática separadamente. Essa prática respaldada na teoria é o que se denomina práxis, como nos aponta Sánchez Vázquez: “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (1977, p. 241).

Essa compreensão tem reflexos na prática docente, compreendida como prática social conforme enfatizamos anteriormente, como atividade teórico-prática. Assim, embora a prática docente seja construída no espaço da sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, é uma ação intencional, fundamentada numa concepção do que seja ensinar/aprender, determinada pelo contexto em que ocorre e pelas necessidades/possibilidades dos envolvidos.

Neste contexto, a teoria proporciona o conhecimento indispensável para a intervenção na realidade, mas esta, por si só, não altera a realidade, que é alterada pela *práxis*, ou seja, pela ação docente revestida de intencionalidade. Assim, a antecipação consciente do resultado que se precisa alcançar é de natureza teórica, mas para a transformação da realidade se faz necessária uma ação prática. A ação prática desenvolvida deve ser respaldada em uma teoria. É, portanto, essa unidade teoria/prática, ou seja, conhecimento/ação consciente que transforma a realidade.

Considerando que, de acordo com Roldão (apud CRUZ et al, 2014, p. 74) “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”, neste ponto, retomamos objeto de estudo: a docência. Indagamos acerca da docência no ensino superior dos profissionais bacharéis em ciências contábeis quanto aos dilemas da prática diante da ausência da formação pedagógica, pois o bacharelado não oferece subsídios ao saber ensinar, existindo uma relação da docência com o conhecimento específico necessário, saber próprio, como esteio para exercer a profissão do bacharel, que legitima a ação profissional, em detrimento do exercício profissional docente.

Esse questionamento nos remete à compreensão de que o ensinar, no contexto da prática docente dos bacharéis-professores do Curso de Ciências Contábeis, ocorre a partir da imitação de modelos, como já descrevemos anteriormente, e a profissão professor é construída a partir dos saberes provenientes da experiência, sem a fundamentação teórica necessária para subsidiar as decisões a ser tomadas no exercício da docência. Embora não se possa negar com base em Formosinho que “a docência é uma profissão que se aprende desde

que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (2009b, p. 95), a observação da realidade não invalida a necessidade de fundamentos teóricos para subsidiar a interpretação das situações vividas pelos profissionais da educação.

Como a docência possui as suas singularidades, embora os conteúdos específicos da ciência contábil sejam de domínio do profissional bacharel desta área de conhecimento, eles precisam ser organizados de modo que se tornem acessíveis aos seus alunos, o que denominamos de transposição didática, atendendo as suas necessidades formativas, articulando-os as suas experiências e criando situações de aprendizagem diversificadas e que possa articular teoria e prática.

As situações de aprendizagem propostas pelo professor devem ser diversificadas, de modo a considerar que os sujeitos não aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo; que suas experiências anteriores com o conhecimento não são homogêneas; e, além disso, a relação professor-aluno deve revelar uma intencionalidade consciente que traduz a ação educativa, baseada no diálogo.

A singularidade da docência se manifesta na relação teoria e prática, conteúdo e forma e professor-aluno, para que a relação ensino-aprendizagem aconteça, sempre considerando o que os alunos necessitam aprender. Dessa forma, cabe ao professor como mediador do processo educativo, responsável pela formação de novos profissionais, compreender a complexidade da docência e as exigências que são requeridas de um profissional da educação.

Comprendemos por mediação pedagógica, “[...] o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2015, p. 57).

Para a mediação pedagógica, dada à complexidade da docência, a exigência é de um profissional que:

[...] além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Em face da especificidade e da complexidade da ação docente, evidencia-se, pois, a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nesta sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico (BRITO, 2006, p. 42).

Portanto, docência não se resume ao domínio de conhecimentos específicos da formação profissional, e dos conhecimentos da profissão docente, as novas tecnologias da informação e comunicação vão exigir desse profissional saber utilizar as ferramentas em favor

da aprendizagem. Na verdade, as tecnologias disponíveis no contexto social devem ser utilizadas a fim de facilitar e favorecer a aprendizagem e a construção da autonomia do que aprende. É preciso, pois fazer uso de forma crítica das tecnologias disponíveis sempre no sentido da contribuição ao processo de ensino e de aprendizagem. Precisamos compreender que as tecnologias é que estão à disposição da aprendizagem e do ensino.

Grillo (2004) afirma que a complexidade da docência envolve o professor e a sua totalidade, revelando na sua prática o saber, o saber fazer e, principalmente, o saber ser, assumindo um compromisso consigo mesmo, com o aprendiz, com o conhecimento e a própria sociedade para sua transformação.

Nesta perspectiva, a totalidade envolve o conhecimento do contexto social em que desenvolve a sua ação, da cultura que o aprendiz faz parte, de sorte que possa realizar um ensino que esteja em consonância com as reais necessidades do aprendiz, neste caso, no ensino superior a sua formação cidadã e profissional.

Grillo (2004) afirma ainda que a docência deve ser considerada a partir das dimensões: pessoal, prática, conhecimento profissional e contextual. Na pessoal, anuncia a inseparabilidade do pessoal e do profissional, posto que essas são dimensões do mesmo ser. Essa inseparabilidade se manifesta nas suas ações ou no modo de ser e fazer e na forma como se relaciona com o outro e com o mundo. Dessa forma, o pessoal reflete no profissional apresentando-se como elemento que distingue o ser professor e o fazer pedagógico de cada profissional.

Em relação à dimensão prática da docência, compreendemos que as habilidades técnicas do professor são importantes ao desenvolvimento da prática pedagógica, mas não podemos perder de vista a multidimensionalidade do processo educativo. Portanto, a técnica pela técnica, ou seja, a perspectiva instrumental da docência, não faz sentido no contexto atual, mas devemos compreendê-la como necessária, desde que articulada às outras dimensões do processo educativo. Portanto, as reflexões acerca do que e do como se ensina continuam necessárias desde que se compreenda a prática na dimensão social. A dimensão prática está em consonância com a dimensão teórica, visto ser uma ação fundamentada, ou seja, práxis, como foi discutido anteriormente.

A dimensão do conhecimento profissional, explicitada por Grillo (2004), no caso dos professores bacharéis em ciências contábeis, pode ser compreendida na dimensão do conhecimento da profissão do contador ou na dimensão do conhecimento do profissional professor de ciências contábeis. Na docência, o conhecimento profissional vai além do conhecimento de uma área específica: ciências contábeis; como também é maior que os

resultados da experiência profissional como contador. Embora estes sejam essenciais, é o conhecimento da profissão docente, a apropriação dos saberes diversos, necessários ao professor para ensinar, que se circunscreve à profissão docente, a partir da própria especificidade das situações de ensino, visto ser esta a profissão do professor do ensino superior.

Finalmente, a dimensão contextual apontada por Grillo (2004) articula a ação docente ao contexto em que esta se desenvolve e aos sujeitos envolvidos. É preciso que o docente tenha conhecimento do contexto e dos sujeitos, numa postura sempre aberta a novos contextos para ampliação e enriquecimento do cenário pedagógico, adequando os conteúdos do ensino à realidade dos educandos para que a aprendizagem ocorra.

Dada a complexidade da docência acrescida das profundas transformações da sociedade contemporânea que apontam para uma nova forma de relação com o conhecimento e, considerando as demandas que provêm da prática pedagógica, há a necessidade de profissionais preparados para o exercício profissional da docência.

A complexidade se revela na multidimensionalidade do processo educativo e a alteração do paradigma reflete no ensino superior no perfil do profissional docente para atuar em um contexto que incorpora novas características da sociedade da informação e da comunicação, exigindo novas práticas docentes que possam favorecer a formação de um profissional apto a acompanhar as inovações técnicas e tecnológicas no seu campo de atuação, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas, possibilitando práticas profissionais inovadoras e cidadãs.

Dessa forma, diante do paradigma da complexidade, não cabe uma ação docente mecanizada, que prioriza a memorização e a reprodução dos conhecimentos, fundamentados no paradigma tradicional do ensino como acontece quando a docência se baseia em modelos, mas requer que a atuação profissional do professor crie condições para formação de um indivíduo mais crítico e participativo. Para isso, o professor precisa compreender que:

Desenvolver uma reflexão crítica é fundamental para o adulto, permitindo-lhes conhecer diferentes teorias e pontos de vista, discutir alternativas para o exercício de sua profissão, dialogar sobre os valores embutidos nas soluções técnicas apresentadas, analisar as perspectivas do mundo social e político (MASETTO, 2015, p. 62).

Podemos afirmar que as práticas desenvolvidas para formar um profissional crítico no ensino superior, na perspectiva apontada por Masetto (2015), ainda não conseguiram se libertar das amarras do paradigma tradicional, mecanicista e cartesiano, compreendendo que

passa pela questão da formação do professor do ensino superior. Dessa feita, o profissional que se propõe a formar um profissional com o perfil necessário ao contexto contemporâneo, também deve ser formado neste mesmo paradigma, que tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade, conforme Morin (2011).

Behrens (2008) assume o paradigma da complexidade, em superação ao paradigma emergente, e diz que este altera a lógica epistemológica de concepção do mundo, sendo que “a aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para a vida” (p. 14). Na medida em que desmitifica a ideia de complexidade associada a complicado, aponta o sentido de profundidade, de amplidão, de abrangência (vários ângulos e dimensões da realidade/do problema) e se apoia em Moraes (2004) para definir complexidade:

[...] como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (BEHRENS, 2008, p. 19).

Podemos compreender que no paradigma da complexidade, a formação de professores para a docência no ensino superior, resgatando o nosso objeto de estudo, deve superar o paradigma conservador, baseado na reprodução e memorização do conhecimento, para, segundo Behrens (2008): renunciar a visão estanque e reducionista de conviver com o universo; aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções; reconhecer que a visão unilateral/unidimensional da ciência tradicional não dá conta da realidade complexa; e, reconhecer que a realidade apresenta várias dimensões compostas de redes de relações.

Para a autora, as ideias propostas inicialmente por Capra (2002), de uma nova maneira coerente e sistêmica de compreensão científica da vida, foram agregadas ao pensamento de Morin (2011), trazendo algumas consequências para a docência: a necessidade de uma educação holística, no sentido de integral e sistêmica (integrada e inter-relacionada).

O paradigma proposto traz inúmeras implicações para o ensino, com a superação da fragmentação do saber, do currículo linear para currículos integradores (sistêmicos, globais, integradores e complexos); das metodologias que estimulem a curiosidade tanto dos alunos como dos professores; da formação que gere indignação/inconformismo em frente às injustiças sociais, ética, autonomia pessoal e intelectual e transformação da realidade (BEHRENS, 2008).

Neste sentido, a docência deve ser pautada numa visão de totalidade, superação da fragmentação com proposição de reaproximação das partes ao todo e de uma formação mais

geral, complexa, holística e sistêmica, como enfatiza Behrens (2008). Com base nesses princípios, a autora apresenta os quatro pilares de aprendizagem propostos para a educação do século XXI, com base no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI (DELORS et al., 2010), como proposta que atende ao paradigma da complexidade, “[...] na busca da visão integral da pessoa, em todas as dimensões humanas, ou seja, intelectual, emocional, social, física, profissional, artística e espiritual” (p. 27).

Os quatro pilares propostos por Delors et al. (2010) apresentam o perfil dos sujeitos necessários para o século XXI. O profissional a ser formado num contexto de grandes e rápidas transformações deve estar ancorado nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Segundo o Relatório (DELORS et al., 2010), há diversas tensões no contexto social da contemporaneidade que, embora não sejam novas, requerem dos profissionais saber lidar com elas, além das transformações profundas da existência humana no presente século, seja em termos de valores, da tecnologia disponível seja da forma de organização social e produção da existência, entre outros aspectos, que exigem melhor compreender o outro e o mundo, começando pela compreensão de si mesmo. Dessa forma, a formação deve envolver as dimensões pessoal/interpessoal e pessoal/profissional.

Para Behrens (2008, p. 28), a dimensão pessoal está relacionada ao conhecimento de si mesmo, exercendo de forma responsável e crítica a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, enquanto a dimensão interpessoal:

[...] implica superar atitudes de egoísmo, consumismo, competitividade e superficialidade, que se fazem presentes na sociedade. Neste contexto, cabe ao processo educativo a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, de justiça, de participação, de respeito aos demais e as suas diferenças.

A dimensão pessoal refere-se ao seu próprio conhecimento, promovendo o desenvolvimento por meio do autoconhecimento, e a interpessoal está fundamentada no respeito ao outro, já a dimensão pessoal/profissional refere-se “A interconexão de aprendizagens, na busca da formação do ser humano e do profissional” (BEHRENS, 2008, p. 28), contemplando a vida global das pessoas. Envolve, portanto, segundo a autora, “a formação humana nas múltiplas dimensões: pessoal, profissional, emocional e social” (p. 28-29).

Para atender ao paradigma da complexidade, a prática pedagógica dos professores no ensino superior deve contemplar a visão de totalidade (superando a fragmentação do conhecimento), de rede, de teia, de conexão (compreendendo que os fenômenos estão interconectados e há interdependência entre os seres humanos), de sistemas integrados

(globalizados), de relatividade e movimento (os conhecimentos são relativos e estão em constante movimento) e de cidadania e ética (respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz) (BEHRENS, 2008). Portanto o ensino precisa observar a complexidade para produzir conhecimento crítico, transformador, significativo e relevante.

Com base no panorama apresentado a partir do paradigma da complexidade e diante da singularidade e complexidade do trabalho docente, a prática pedagógica no ensino superior, para os professores que não possuem formação para a docência (bacharéis), traz alguns desafios que, com base em Zabalza (1994), denominamos de dilemas.

Assim, fundamentados em Zabalza, compreendemos dilemas como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional” (1994, p. 61). Consequentemente, no presente estudo tratamos como dilemas as situações desafiadoras vivenciadas pelo professor bacharel em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica, relacionadas às questões da didática, sobre as quais necessita operacionalizar, tanto no momento que antecede a sua ação docente em que ocorre o planejamento do curso ou da aula, quanto nas situações problemáticas no decorrer e após a aula.

De acordo com Zabalza (1994), é certo que nem sempre as situações dilemáticas são reconhecidas e o processo de resolução dos dilemas ocorre de forma consciente pelo professor. Ainda, diz o autor, que a intensidade em que alguns professores são atingidos pelos dilemas varia de acordo com a sensibilidade individual de cada profissional.

Compreendemos que, pela ausência de uma formação que o habilite para a docência, fundamentando as suas decisões de forma racional, o professor bacharel como gestor da sua prática pedagógica vivencia situações complexas, singulares e conflituosas, faltando-lhes elementos que Pérez Gómez (apud ZABALZA, 1994, p. 66) denomina de “competência epistemológica”, que implica a fundamentação do agir profissional dos professores.

No caso dos professores bacharéis que não possuem formação inicial para a docência, essa competência epistemológica se desenvolve no processo de profissionalização docente, em que os saberes oriundos da formação continuada e das experiências vivenciadas no exercício da profissão, formam uma base de saberes que fundamentam a sua prática pedagógica. Essa competência epistemológica carece, portanto, de um corpo de saberes plurais específicos da profissão professor que possa subsidiar a ação do profissional professor nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, sob os quais nos debruçaremos na seção a seguir.

3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: SABERES E FORMAÇÃO

Quando escolhemos a profissão que queremos seguir, estamos escolhendo nossos futuros amigos, nossos pares de trabalho, os assuntos que conversaremos, a forma como enxergamos o mundo (GAETA; MASETTO, 2013, p. 106).

Nesta seção, trataremos acerca dos saberes e da formação dos profissionais que optam pela docência como profissão. A escolha da docência pelos profissionais bacharéis implica, como enfatiza Gaeta e Masetto (2013), o redimensionamento da vida pessoal e profissional, modificando relações interpessoais, os assuntos tratados nas interações sociais e até as concepções de mundo destes profissionais, sendo a construção da identidade profissional do professor extremamente importante para a profissionalização docente, processo em que o professor busca adequar o seu perfil profissional às demandas advindas da profissão, tanto os seus projetos de formação continuada quanto o investimento na sua profissionalização no magistério.

Compreendemos profissionalidade como “[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Com base nesse entendimento, podemos afirmar que o exercício da profissão docente no ensino superior exige competências e habilidades do profissional bacharel que escolhe esta profissão que superam a experiência profissional e o domínio de conhecimentos específicos.

Dentre os saberes necessários ao exercício da docência, aqueles vinculados ao professor, como profissional do magistério superior, estão relacionadas as competências e habilidades específicas que dão suporte ao desenvolvimento do pensamento teórico e do aporte didático-metodológico, imprescindível ao exercício profissional que se reflete nas práticas pedagógicas em tempo e espaço determinados.

Partindo do pressuposto de que a profissionalidade docente é construída socialmente com base numa cultura específica de cada profissão, nesta seção trataremos acerca dos saberes da docência e dos processos formativos para a docência no Ensino Superior, enfatizando a dimensão pedagógica, cujas reflexões foram organizadas em duas subseções: Saberes da docência para o ensino superior e Processos formativos para a docência no Ensino Superior e a dimensão pedagógica.

3.1 Saberes da docência

Pensar na profissionalidade é considerar os saberes dos docentes, além dos conhecimentos e das características pessoais e profissionais inerentes ao exercício da profissão, no caso da profissão professor do magistério superior, que cria uma identidade profissional pela qual a sociedade o reconhece.

O desenvolvimento dos saberes possibilita ao profissional compreender a si mesmo e as suas ações, implicando a compreensão de “como se produz o sujeito, de como se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e sua ação” (PEREIRA, 2001, p. 38). Portanto, a profissionalidade se relaciona ao modo como os professores percebem as suas práticas e refletem sobre elas

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos adquiridos pelos bacharéis na formação inicial não estão relacionados ao exercício da profissão professor, compreendemos que o contexto do magistério superior traz ao professor, em especial no início da carreira, desafios relacionados ao exercício profissional, principalmente àqueles que não possuem formação pedagógica que possa subsidiar a sua prática, pois, embora todo professor deste nível de ensino possua conhecimento para desenvolvimento de uma atividade profissional, no caso dos professores bacharéis esse conhecimento não está relacionado ao exercício profissional da profissão professor.

Consequentemente, ao ingressarem no magistério superior os professores identificam necessidades formativas, distintas dos saberes inerentes a sua área de atuação profissional, passando a reconhecer a existência de saberes além dos relacionados aos conteúdos que ensinam. Estes saberes são construídos pelo professor do magistério superior à medida que o seu desenvolvimento profissional contempla os espaços formativos oportunizados ao longo dos anos, pois “o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (ISAIA; BOLZAN, 2006, p. 3).

Em relação aos saberes para tornar-se professor, Tardif (2014, p. 12) afirma que “[...] o saber do professor é um saber social”, que vai sendo construído com a prática associada aos aspectos pessoais, profissionais, formativos e aqueles relativos à própria organização da instituição em que atua como professor, que oportuniza ou não a sua participação em espaços democráticos, propositivos e deliberativos.

Nessa direção, Borges (2004) assimilou que os saberes são sempre individualizados, pois, embora atuem em um mesmo nível de ensino ou façam parte de uma mesma instituição, cada um desenvolve um conjunto de conhecimentos diferentes dos outros, mesmo que sejam

produtos do trabalho desenvolvido entre os pares, das parcerias e das experiências vividas em conjunto.

Esses saberes construídos, no caso dos professores bacharéis em ciências contábeis, objeto da nossa investigação, que não contaram com a formação inicial nos cursos de licenciatura, são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde também se originam e servem para resolver os problemas do cotidiano da profissão professor. Quanto à origem dos saberes, Tardif e Lessard (2012) afirmam ter diversas naturezas e especificidades diferentes para atendimento às necessidades do cotidiano escolar, que diante das situações problemáticas são mobilizados.

Pensar a sua mobilização é, portanto, compreender a necessidade de uma base de saberes para o exercício da profissão. Para apresentar as diferentes tipologias de saberes presentes no exercício da profissão professor, buscamos os escritos de Guathier et al (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014) e organizamos as tipologias descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Tipologia de saberes

GUATHIER et al (1998)	TARDIF (2014)	PIMENTA (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Das Ciências da Educação • Disciplinares • Experienciais • Curriculares • Da ação Pedagógica • Da tradição Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Da formação Profissional • Disciplinares • Experienciais • Curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento Pedagógico • Experiência

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir dos escritos de Guathier et al. (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014).

Com base no quadro 1, verificamos as diferentes tipologias de classificação dos saberes, sendo que alguns são elencados por mais de um teórico, como os disciplinares (GUATHIER et al. (1998) e TARDIF (2014)), que são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da sua história e constituídos pelos diferentes campos do conhecimento (língua, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).

Os experienciais apontados por todos os teóricos que compõem o quadro (GUATHIER et al. (1998), TARDIF (2014) e PIMENTA (2014)), correspondem aos adquiridos no exercício da profissão, ou seja, que vão se constituindo com a prática, influenciados pelos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

Os curriculares denominados por Guathier et al. (1998) e por Tardif (2014) são relativos aos organizados nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e que permitem construir o perfil do profissional a ser formado. Outros saberes são apontados apenas por um dos teóricos, como: da ação pedagógica e da tradição pedagógica (GUATHIER et al., 1998).

Na perspectiva de Guathier et al. (1998), o saber das ciências da educação corresponde ao saber profissional específico para a ação pedagógica que, no caso dos profissionais bacharéis em ciências contábeis, não estava acessível à sua formação inicial. O saber disciplinar se refere àqueles produzidos nas diversas disciplinas científicas pelos pesquisadores e cientistas; o saber experiencial refere-se à construção de saberes no decorrer da vivência profissional do professor; os curriculares estão relacionados ao currículo e sua operacionalização no ensino; o da ação pedagógica é o saber experiencial sistematizado como produto de pesquisa; e, por último, o saber da tradição pedagógica que compreende o saber ensinar, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Para Tardif (2014), os saberes da formação profissional são os saberes baseados nas diversas ciências que, no caso dos professores deste estudo, abrangem os saberes produzidos pelas ciências contábeis, mas não abrangem os pedagógicos necessários ao exercício profissional do bacharel-professor. Os disciplinares relativos a cada disciplina que é administrada e transmitida pela comunidade científica nos cursos e departamentos universitários; os experienciais são adquiridos pelo exercício da profissão professor; e; os curriculares relativos aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos.

Por sua vez, Pimenta (2014) organiza os saberes nas tipologias: conhecimento, pedagógico e experiência. O primeiro, conhecimento diz respeito à relação entre ciência e produção material, produção da existência e sociedade da informática. O saber pedagógico está relacionado às necessidades pedagógicas da prática docente, que são reinventadas a partir das condições postas pelo contexto em que é desenvolvida esta prática, compreendida como prática social. Por último, o saber da experiência que é produzido no cotidiano das práticas pedagógicas no processo de ação, reflexão e ação.

Vimos que, ao apresentarem os diferentes saberes construídos e mobilizados pelo professor na prática pedagógica, há aproximações entre as tipologias de saberes apontados pelos autores elencados neste estudo, que sugerem possíveis relações entre os tipos apresentados, como já ressaltamos anteriormente. Entretanto, verificamos que os saberes experienciais aparecem na classificação de todos os autores em discussão, apresentados como produzidos pelos professores, no exercício da profissão docente, no cotidiano da ação

pedagógica. Quanto a estes saberes, Tardif (2014, p. 54) ressalta que não são como os demais e, embora “[...] formados de todos os demais” são “retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (grifos do autor).

É o saber que se destaca em relação aos outros saberes docentes, visto ser incorporado ao longo do exercício da profissão professor fruto das experiências individuais e coletivas vividas no cotidiano, seja com seus pares, com seus alunos, nas interações produzidas no contexto social onde a Instituição em que atua está inserida seja em outros contextos sociais nas diversas relações estabelecidas. Portanto, é fruto dos saberes experienciais, das situações concretas que os professores vivenciam em que os saberes são mobilizados (saber, o saber ser e o saber fazer) diante das situações dilemáticas.

O cotidiano da profissão vai, portanto, oportunizar ao professor experiências que são necessárias ao desenvolvimento profissional e que produzem saberes que são utilizados à medida que desenvolve a sua ação docente, em frente às situações postas. Mesmo os professores bacharéis, no caso os bacharéis em ciências contábeis, ao optarem pelo magistério superior “[...] precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é ser professor” (BEHRENS, 2011, p. 444). Isto se traduz na responsabilidade do profissional professor em agregar saberes que possam ser mobilizados para as questões relacionadas ao ensinar/aprender.

Isso ocorre ao longo da trajetória profissional docente em que, neste nível no ensino (docência), na pesquisa ou na extensão, assume a responsabilidade de agregar saberes para agir de forma adequada nos vários âmbitos de atuação do professor no ensino superior, assumindo a condição de que ao mesmo tempo que ensina, aprende, num contexto em que ocorrem aprendizagens mútuas.

Portanto, a experiência vai mostrando ao profissional professor suas necessidades formativas provenientes das necessidades da prática pedagógica e das atividades de pesquisa e de extensão universitária. Essa caminhada, em que vai se constituindo professor e edificando a carreira, está associada ao seu jeito de ser e de conviver.

Esta caminhada pressupõe, ainda, “[...] o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência”. Portanto, podemos apontar como ingredientes a criatividade e a inovação.

Na perspectiva de Nóvoa (2009), para avançar na profissão docente, aperfeiçoando e inovando, é necessário registrar as práticas, refletir sobre o trabalho desenvolvido e proceder à contínua avaliação. Dessa feita, podemos inferir que, por mais saberes provenientes da

experiência que o professor adquira na sua trajetória profissional, sempre deve estar aberto à recriação de suas práticas e aos novos conhecimentos produzidos, novas formas de ver o mundo, novas técnicas e novos instrumentos e métodos.

Esse movimento parte da reflexão individual ou coletiva. A coletiva possibilita a percepção do objeto sob os diversos pontos de vista, oportunizando ricas aprendizagens. Assim, no exercício da docência, o professor mobiliza saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2014) que advêm de fontes variadas e são de natureza diversa, sendo fruto da experiência individual e coletiva, de forma a alimentar e confrontar suas práticas, produzindo saberes pedagógicos.

3.2 Processos formativos para a docência no Ensino Superior e a dimensão pedagógica

E como se forma o professor do ensino superior? Há garantia da presença dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação dos professores para esse nível de ensino? Esses questionamentos nos anunciam a necessidade da reflexão acerca dos processos formativos para a docência no ensino superior, pois os professores, assim como outros profissionais, necessitam de saberes específicos, que se traduzem em competências e habilidades para o exercício da profissão. Mesmo a formação requerida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que resulta na valorização da titulação e da produção científica, não colabora na qualidade da formação pedagógica deste profissional, quando restrita à área profissional desses bacharéis.

Segundo Leite e Ramos (2010, p. 30), em busca da profissionalidade docente, é preciso “[...] superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura [...]”, para compreender a complexidade e a especificidade da profissão. É preciso compreender a necessidade de preparo para lidar com os desafios e exigências do magistério superior.

Para compreender a complexidade e especificidade da profissão docente, é necessário o discernimento de que qualquer prática tem concepções que a fundamentam, mesmo que não explícitas. Assim, mesmo quando o professor não possui uma formação pedagógica que possa de forma consciente oferecer fundamentos às suas decisões, a própria tradição acadêmica que subsidia a sua tomada de decisão tem por base uma racionalidade, pois:

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por uma racionalidade; os saberes diversos que sustentam uma decisão prática e que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor. Este de alguma forma sabe justificar o que faz e apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou modo de agir. [...] O rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino (THERRIEN, 2012, p. 119).

Dessa feita, é preciso superar a racionalidade da tradição acadêmica da docência no ensino superior que se limita ao domínio do conteúdo da área específica – saber disciplinar – e/ou a experiência prática na área da formação – saberes experienciais (GUATHIER et al., 1998) – com base no pressuposto de que ensinar se aprende na prática (ação docente). Não estamos negando, com essa afirmação, a importância da experiência profissional, ou seja, no exercício da profissão docente, como em qualquer outra profissão, há a construção dos saberes experienciais, mas ressaltamos a importância dos saberes pedagógicos que possam fundamentar a reflexão na e sobre a ação, como orienta Schön (1992), possibilitando a fundamentação e o redimensionamento da ação docente, visto que a prática sem uma fundamentação teórica que a sustente, resulta em ofício.

Ademais, a docência é uma atividade complexa que abrange várias dimensões: humana, técnica, política e ética, que não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um todo como discutimos de forma exaustiva na seção anterior. Barbosa e Oliveira (2009, p. 1744), em relação à dimensão humana da docência, compreendem que essa “[...] se expressa nos aspectos afetivos/ emocionais, de valor/ respeito e de relações pessoais / interpessoais e sociais, articulados de maneira complexa e não conectados apenas entre si [...]”.

Portanto, a dimensão humana não pode ser considerada de forma isolada das outras dimensões, ao tempo em que não deve ser subestimada, pois a sua interferência se revela no compromisso ou o comprometimento dos profissionais na garantia da aprendizagem ou de uma educação de qualidade que se traduz na garantia do sucesso do educando, sendo explicitada nas relações que são estabelecidas na sala de aula, nas relações interpessoais sejam pessoais ou sociais.

Superando a concepção prescritiva da atividade docente, a dimensão técnica possibilita a organização e a gestão do trabalho pedagógico pela “[...] compreensão do caráter mediador do conhecimento pedagógico-didático, que, por ser estruturante, não oferece soluções, mas possibilita encontrar meios de agir na ação pedagógica docente” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 32).

A dimensão política da docência pode ser compreendida na perspectiva da sua intencionalidade, pois, como enfatiza Freire (2004), toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo. Como experiência humana, portanto, não é neutra, mas traz subjacente sua ideologia na perspectiva da conservação, reprodução ou transformação social, sendo, ao mesmo tempo, determinada e determinante do contexto social e cultural em que se insere.

A dimensão ética tem relação com a autonomia docente que pressupõe opções e compromissos assumidos no desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois, segundo Sacristán (1999), a ação docente deve ser pautada por critérios ou parâmetros éticos, sempre na perspectiva da garantia da oferta de uma educação de qualidade.

Seja em relação à dimensão humana, técnica, política e/ou ética, a construção dos fundamentos da profissão docente ocorre no desenvolvimento da profissionalidade a partir do reconhecimento da sua natureza teórico-prática, pressupondo “[...] a existência de um corpo de conhecimentos em função dos quais se questione a ação docente e as interações que no seu quadro vão ocorrendo” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 32).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da profissionalidade diz respeito a “[...] um processo sistemático que se orienta pelo desenvolvimento pessoal, profissional, individual e coletivo dos docentes cujo objetivo último é melhorar a aprendizagem do aluno e a renovação e melhoria contínua da escola” (MOYA, 2006, p. 17), pois é resultado da tomada de consciência de suas responsabilidades e do reconhecimento de suas necessidades formativas para melhor desempenho da profissão. A consciência e o reconhecimento do professor promove o investimento pessoal, relativo às trajetórias individuais, e o investimento coletivo, vinculadas às construções do grupo de trabalho desenvolvidas no ambiente laboral e institucional, que diz respeito ao investimento das instituições na formação do seu quadro docente.

A consciência de que a docência é profissão e como profissão é aprendida “[...] a partir de declarações públicas e não por simples aprendizagem imitativa” (BOURDONCLE apud LEITE; RAMOS, 2010, p. 33), como acontece com os ofícios, as autoras estabelecem a diferença entre profissão e ofício, sendo que a primeira requer uma certificação pública da capacidade teórico-prática para o seu exercício e a segunda resulta da aprendizagem prática, sem fundamento teórico que respalde a ação.

Além da consciência, a questão da profissionalidade docente implica perceber o caráter mediador do conhecimento pedagógico-didático, sendo esse estruturante da ação docente, oferecendo subsídios ao professor a fim de eleger metodologias adequadas a cada

situação de aprendizagem, considerando, entre outros elementos, o público, o conteúdo, os objetivos, de forma que as abordagens sejam epistemologicamente circunscritas.

Os saberes são mobilizados para atendimento das demandas requeridas pela prática pedagógica, sendo que “[...] a docência universitária reclama requisitos que vão além dos relativos aos campos disciplinares a que cada docente se encontra vinculado” (LEITE; RAMOS, 2010, p. 35), requerendo a formação pedagógica para compreender a racionalidade que fundamenta a sua prática. Com a formação pedagógica, como já enfatizamos anteriormente, o professor constrói argumentos para as suas opções nos processos de tomada de decisão.

Nesse sentido, é preciso considerar também que as instituições de ensino superior são singulares enquanto espaços de formação em que os processos de mediação pedagógica não podem ser dissociados dos projetos formativos de cada área do conhecimento, pois há especificidades epistemológicas que condicionam a sua estrutura e a sua operacionalização.

Para atendimento às singularidades da academia e às especificidades dos projetos formativos nas instituições de ensino superior, o conhecimento pedagógico-didático deve ser possibilitar:

[...] uma leitura presente e decorrente da ação docente, que corresponde tanto a um conhecimento que o norteia, como o que se produz na ação, enquanto campo que trata do fenómeno educativo. [...] vem assumindo o papel mediador no processo de (re) construção e (re) significação do conhecimento profissional docente universitário, nomeadamente sendo propositivo e referente, e não apenas prescritivo e normativo (LEITE; RAMOS, 2010, p. 35).

Está relacionado, portanto, aos fazeres docentes, porém, diferente de uma receita, o conhecimento teórico que sustenta as reflexões sobre a ação pedagógica, nessa perspectiva, possibilita o planejamento da prática pedagógica que envolve a dimensão política e organizacional, sua análise com base nos pressupostos e nas concepções teórico-metodológicas adotadas e o redimensionamento a partir dos resultados obtidos, desenvolvendo investigações na e da prática pedagógica como meio de ressignificação teórico-metodológica, incorporando inovações e construindo novos conhecimentos a partir de uma prática concreta, ainda, considerando que cada campo disciplinar ou cada área de conhecimento tem suas especificidades.

Segundo Leite e Ramos (2010), para pensar a profissionalidade docente é preciso compreender os papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento

do currículo na academia e reconhecimento da natureza teórico-prática da profissão docente que pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos em função dos quais se questione a ação docente quanto às interações entre sujeito/conhecimento e sujeito/sujeito.

De forma geral, pela pouca experiência e carência de uma formação pedagógica, o professor bacharel em início de carreira é invadido por sentimentos de insegurança e despreparo. Assim, a garantia de uma formação pedagógica do professor reduz a possibilidade de resultados insatisfatórios, motivando a prática da ação-reflexão-ação e a percepção das necessidades formativas.

Com base no pressuposto de que cada área de formação tem as suas especificidades que a caracterizam e devem ser consideradas na organização e gestão do ensino, o exercício da profissão docente requer dos professores uma formação pedagógica para fundamentar a prática pedagógica. O conhecimento pedagógico-didático está relacionado, portanto, aos fazeres docentes, porém, diferente de uma receita, o conhecimento teórico que sustenta as reflexões sobre a ação pedagógica, nessa perspectiva, possibilita o planejamento da prática pedagógica que envolve a dimensão política e organizacional, sua análise com base nos pressupostos e nas concepções teórico-metodológicas adotadas e o redimensionamento a partir dos resultados obtidos, desenvolvendo investigações na e da prática pedagógica como meio de ressignificação teórico-metodológica, incorporando inovações e construindo novos conhecimentos a partir de uma prática concreta, sendo responsabilidade do professor os procedimentos de planejamento, planificação, transposição didática e avaliação da aprendizagem, na mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno.

São muitas as responsabilidades docentes e os conhecimentos adquiridos na sua formação em ciências contábeis fundamentam a sua prática como contador, mas, e a sua prática pedagógica? Onde recorrer para fundamentar as suas decisões? Tem clareza das concepções teóricas que fundamentam a sua prática? Como organizar uma prática pedagógica considerando os elementos curriculares, os sujeitos envolvidos com suas necessidades, saberes e interesses, ou seja, como mediar uma prática determinada pelos aspectos curriculares, sociais, políticos, humanos, dentre outros?

Nesta perspectiva, de acordo com Trindade (2010), a formação pedagógica supera a função prescritiva da ação docente, de caráter universal, independente das propriedades do objeto do saber e dos sujeitos envolvidos, possibilitando uma prática que considera as características cognitivas, afetivas, emocionais e valoriza as experiências e os saberes dos alunos, propondo a formação do sujeito autônomo, consciente do seu projeto de formação, conforme os saberes especializados da área.

Segundo Masetto (2015, p. 44), a prática docente deve ser centrada no aprendiz, quanto às “[...] capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda”, fazendo sempre questionamentos relativos ao que o aluno precisa aprender para se formar um profissional-cidadão e a melhor forma de condução do processo de ensino-aprendizagem para crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em sua totalidade.

Com base nas ideias do autor, a formação pedagógica do professor pressupõe a compreensão do processo de ensino-aprendizagem quanto às concepções que o professor possui. Portanto, é preciso ter clareza do que seja ensinar e aprender. No nosso entendimento, toda ação tem por fundamento concepções que a sustentam. Dessa forma, a compreensão das dimensões do processo educativo (ensinar/aprender) determina os fundamentos didáticos do currículo e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

O professor como parte responsável pela formação de um profissional, com perfil determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso - PPC em que atua, deve participar da construção do currículo e da sua operacionalização. Para isso, há implicações de ordem pedagógica que possibilitam a clareza quanto às responsabilidades dos docentes do ensino superior na construção permanente do currículo e na sua operacionalização, na sua atuação seja em sala de aula seja como membro das instâncias deliberativas responsáveis pela operacionalização do curso (Colegiado do curso ou Núcleo Docente Estruturante – NDE).

Com a intencionalidade de construção permanente do currículo, o professor, como parte responsável, não pode concebê-lo como restrito aos aspectos burocráticos institucionais, ou seja, um documento para atendimento às exigências legais dos órgãos reguladores, mas deve compreendê-lo como vivo e pulsante, na medida em que atende aos anseios do contexto em que se insere, sem perder de vista contextos mais amplos, pois:

A universidade como instituição prestadora de serviços a comunidade deve manter um diálogo crítico e reflexivo no sentido de atender suas aspirações, formando cidadãos portadores de um saber que responda as exigências atuais de empregabilidade, pois estas são constantes, dinâmicas e vitais, mas, ao mesmo tempo, cumpra os princípios filosóficos, éticos e morais que a instituição de ensino superior deve ser portadora (COUTINHO, 2007, p. 37).

Para atendimento aos anseios da comunidade, o currículo deve abranger, portanto, não apenas a formação técnica, mas a formação integral do profissional e do cidadão, formando-os para a vida pessoal, social ou profissional, no ritmo da dinâmica social, sendo esta formação fundamentada em princípios filosóficos, éticos e morais.

Quanto à operacionalização do currículo, Masetto (2015) desafia o professor a perceber a abrangência do currículo, que excede a área cognitiva, alcançando a aprendizagem de habilidades, valorização do conhecimento e a sua produção, os aspectos éticos, os valores sociais, os culturais, os políticos e os econômicos, além do compromisso como cidadão, com a participação na sociedade e a transformação social.

Portanto, o professor deve perceber qual o papel de cada disciplina como componente curricular para a formação do profissional, a fim de planejar a sua disciplina, respeitando a intencionalidade para a qual foi proposta no PPC, articulando sempre a teoria com a prática profissional a ser futuramente desenvolvida.

Outro aspecto no âmbito da formação pedagógica do professor, diz respeito à compreensão das relações interpessoais que são estabelecidas no contexto da prática pedagógica, assumindo o professor um “papel orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender. [...] desenvolvendo uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos [...]” (MASETTO, 2015, p. 36). Portanto, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estabelecer uma relação dialógica que favoreça a aprendizagem, valorizando não apenas o diálogo professor-aluno, mas também aluno-aluno, ser um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento individual e coletivo dos seus alunos.

Como estabelecer uma relação com o aluno de forma a favorecer a aprendizagem? Importa romper essa distância professor-aluno de forma a promover a aprendizagem, faz parte do papel mediador do professor garantir a troca de conhecimentos e de experiências, pois a postura profissional do professor responsável apenas pela transmissão de informações precisa ser redimensionada para uma condição de mediador que permitirá o aluno construir seu próprio conhecimento.

Uma das habilidades que o professor deve desenvolver, é saber ouvir. Ao ouvir, o professor acompanha a aprendizagem do aluno, seja ao ingressar na disciplina, numa avaliação diagnóstica, seja ao longo do seu desenvolvimento, numa perspectiva formativa. Portanto, no ensino superior deve haver parceria e corresponsabilidade para que a aprendizagem seja garantida, e a atitude de escuta do professor é importante neste processo.

Mas, como despertar o interesse e motivar os alunos para a aprendizagem? A resposta ao questionamento passa, necessariamente, pela compreensão do que é ensinar e do que é aprender, requer do professor condições de planejamento da sua aula que envolve a pesquisa, o uso de estratégias de ensino diversificadas e outros aspectos que a formação pedagógica possibilita relativos à compreensão da sua importância para o processo de ensino-

aprendizagem, para que, embora a motivação seja intrínseca ao sujeito, a aula seja também propulsora de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias educacionais à disposição do professor também é importante para despertar o interesse e motivar a aprendizagem. Quando falamos de tecnologias, não estamos restringindo as técnicas de aulas, mas abrangendo todas as técnicas existentes no contexto social. Deve forma, o professor precisa ter conhecimento das tecnologias disponíveis e fazer uso em sala de aula, seja de técnicas de aula ou das tecnologias da informação e da comunicação. Como usar as tecnologias a favor da aprendizagem? Quais os critérios para a seleção e uso de uma tecnologia? Como utilizar tecnologias que possam despertar o interesse e motivar os alunos a aprendizagem? Esses questionamentos indicam que a escolha requer conhecimentos de tecnologias adequadas para o trabalho com quantitativos maiores ou menores de alunos, com a heterogeneidade presente nas salas de aula, entre outros aspectos, considerando-se estes critérios na tomada de decisão pelos professores.

Assim, compreendemos que formação pedagógica é imprescindível para enfrentar as situações dilemáticas da prática pedagógica, não que esta formação apresente uma receita pronta ao professor de como fazer, mas, ao planejar a sua disciplina, como atividade educacional e política, o professor necessita desta para a tomada de decisão quanto às opções mais adequadas às situações de ensino com fundamento teórico. Para isso, o professor deve “perceber o planejamento como um grande instrumento para facilitar a ação educativa” (MASETTO, 2015, p. 39).

A prática não deve se reduzir ao fazer do professor, mas esta também é fundamental aliada à dimensão humana e política. Assim, a prática pedagógica deve envolver “[...] os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saber se posicionar como cidadãos e profissionais” (MASETTO, 2015, p. 41), sempre conciliando a dimensão técnica da profissão com a política, fundamental tanto para o exercício profissional como para o exercício da cidadania.

Segundo Laffin (2005), é o trabalho pedagógico que difere o professor bacharel em ciências contábeis dos demais usuários do conhecimento contábil, pois o formato que assume a sua ação envolve o planejamento, a formação do sujeito tanto profissional como pessoal e social, bem como a responsabilidade social.

Dessa feita, o professor do curso de ciências contábeis não se resume a um profissional contábil que tem conhecimentos específicos desta ciência, mas é um profissional que, de posse do conhecimento contábil, assume a responsabilidade de mediar a formação de

peças jovens e adultas que possuem pretensões pessoais e profissionais, tendo por base um projeto formativo institucional e as necessidades formativas do contexto social em que insere a sua prática que, por sua vez, vive um momento de transformações profundas.

Com esta responsabilidade, o profissional professor deve dispor de conhecimentos pedagógicos dos quais possa lançar mão para fundamentar a sua prática, certo de que modelos preestabelecidos não comportam a complexidade do contexto educacional atual, mas que, para a tomada de decisões diante das opções metodológicas existentes de forma racional e técnica, deve considerar o conhecimento das dimensões do processo educativo, para a garantia da aprendizagem e formação do profissional e cidadão do século XXI.

Nesta perspectiva, queremos ressaltar que as reflexões desenvolvidas nas seções teóricas serviram de base ao produzir conhecimentos relativos à formação de professores para o ensino superior, enquanto movimento pessoal e profissional importante para o desenvolvimento da profissionalidade docente, subsidiando a nossa reflexão acerca dos dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior, que constitui o nosso objeto de estudo, a ser explorado na seção em que apresentamos os dados empíricos da pesquisa realizada.

4 APORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explica-las e interferir em sua constituição (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 71).

A pesquisa é momento do apreender para explicar a realidade a fim de transformá-la. Na sua concretização, o pesquisador assume uma trajetória metodológica para, como enfatiza Ghedin e Franco (2011), lançar um olhar atencioso, que compreendemos ser apurado e detalhista, sob determinado objeto de estudo. Na pesquisa em apreço, lançamos o olhar sobre a docência no ensino superior dos professores-bacharéis em ciências contábeis para, no processo de construção da pesquisa ou no processo de investigação, nas interações sociais estabelecidas entre pesquisador e pesquisados ou no exercício interpretativo dos dados empíricos do estudo, desvelar os dilemas enfrentados por estes profissionais no desenvolvimento da prática pedagógica, caracterizando-a, a fim de compreender as necessidades formativas provenientes dela, no exercício da docência no ensino superior. É importante, portanto, o exercício investigativo que o presente texto apresenta para compreender a realidade dos professores-bacharéis, explicar essa realidade e contribuir para que a problemática vivenciada revelada nos dados produzidos e analisados possa afetar o complexo contexto em que se desenvolve o ensino superior.

Diante da possibilidade de várias trajetórias metodológicas, a fim de lançar o olhar sob o objeto de investigação, optamos pela abordagem qualitativa descritiva para a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos no caso específico, os profissionais contábeis no exercício da docência, buscando estabelecer um processo de análise, descrição e compreensão da realidade relativa à natureza dos dilemas vivenciados pelos professores-bacharéis de ciências contábeis.

4.1 A pesquisa: abordagem

Investigar fenômenos em ambientes sociais não constitui tarefa fácil, especialmente, quando relacionados à realidade educacional. Isso acontece porque as dinâmicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos espaços escolares são de difícil compreensão à primeira vista. Entretanto, não é impossível chegar a uma conclusão quanto aos dilemas vivenciados pelos professores bacharéis, desde que sejam utilizados os meios adequados para decifrar questões referentes ao objeto de estudo.

Segundo Richardson (2009), a pesquisa pode ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos e, no caso específico, dos profissionais contábeis no exercício da docência.

Corroborando com essa visão, Oliveira (2010a, p.37) destaca que a pesquisa qualitativa consiste num “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Portanto, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adequa ao estudo pelos objetivos aqui pretendidos, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para compreender a natureza dos dilemas vivenciados pelos professores bacharéis no exercício da docência no ensino superior.

“Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 48). Por isso, a premissa maior desta investigação será a visão da totalidade e análise qualitativa dos dados, levando em consideração o tempo e o espaço da sua produção. Para isso, os dados serão recolhidos nos seus contextos naturais pelo pesquisador, possibilitando maior proximidade com os sujeitos pesquisados e melhor compreensão de suas ações.

Como a pesquisa que ora se delineia possui abordagem qualitativa descritiva, há grande esforço na busca de respostas às questões norteadoras e, por esse motivo, todos os detalhes percebidos são passíveis de avaliação, sendo a descrição pertinente por se pretender que nenhum detalhe fuja ao olhar do pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa adotará a postura “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.49).

Uma vez que a pesquisa qualitativa assume caráter descritivo, seu interesse é observar o fenômeno fazendo sua descrição, classificação e análise, objetivando a explicação da relação causa e efeito, ou seja, busca a compreensão dos fatores que influenciam ou causam determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2010a). Os fenômenos educativos são dinâmicos e requerem muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades, detendo-se nas relações que se estabelecem no tempo e no espaço da pesquisa para tornar possível a percepção e determinação da natureza do fenômeno.

A pesquisa qualitativa empenha-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo dos significados das ações e relações humanas, crenças, as quais não são perceptíveis e captáveis através de equações, médias e estatísticas (MINAYO; DESLANDES; NETO; GOMES, 2004). Os autores acrescentam também que, através da pesquisa, obtemos dados subjetivos relacionados a valores, atitudes e opiniões dos sujeitos.

Para Goldim (2000), a pesquisa qualitativa vem ao encontro da percepção das questões relacionadas com os sentimentos e as experiências vivenciadas pelos seres humanos, bem como os fenômenos observados na prática com representações repletas de significados. Os significados encontrados nestas representações estão diretamente relacionados com o ambiente onde estão inseridos.

4.2 Contexto da pesquisa

Como contexto de investigação empírica, optamos pelo espaço da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella, *locus* em que trabalho como servidora pública e, mais especificamente, o espaço do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição Federal de Ensino Superior – IFES sediada na cidade de Teresina - Estado do Piauí e com campi nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela Lei nº 5.528, de 12/11/1968) e é financiada com recursos do Governo Federal (UFPI, 2015).

A UFPI foi instalada em 01 de março de 1971 a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFPI, sua missão é "Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico,

artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional" (UFPI, 2015, p. 176).

A universidade tem como objetivo cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado. Compete à UFPI, de acordo com o capítulo I do seu estatuto:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científica e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive;
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (UFPI, 2015, p. 24).

Dentre os 102 (cento e dois) cursos oferecidos pela UFPI, o Curso de Ciências Contábeis, ora investigado, foi criado em 04 de fevereiro de 1976, pelo Ato da Reitoria nº 33/1976 e reconhecido pelo MEC, através da Portaria nº 085, de 16 de janeiro de 1981, publicada no DOU em 20 de janeiro de 1981. Seu funcionamento deu início no primeiro semestre de 1976, após vestibular realizado pela Instituição.

O curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI tem como objetivo geral:

Formar o profissional de contabilidade comprometido com os valores éticos e morais da sociedade, capaz de identificar, entender, explicar, criticar, aprimorar e aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos, visando à contribuição para o desenvolvimento das Ciências Contábeis e da sociedade através das organizações, com as competências e habilidades inerentes à profissão (UFPI, 2007, p.20).

O Curso tem duração mínima de 08 (oito) períodos letivos e máxima de 12 (doze), quando deverá ser integralizada a carga horária mínima de 3.030 (três mil e trinta) horas, entre disciplinas obrigatórias, optativas e estágio.

No ano de 1993, com base na Resolução nº 03, de 05 de outubro de 1992, do Conselho Federal de Educação - CFE, a IES procedeu à reforma curricular do Curso para atendimento às determinações legais; e em 2007 se deu a última reforma curricular. O documento que normatiza o curso na IES estabelece o perfil profissional que deve revelar a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares, sendo que o egresso deve ser capaz de desenvolver, analisar e implementar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercendo com ética as atribuições e prerrogativas previstas pela legislação pertinente.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2007), é relevante considerar a importância do papel do contador no contexto social, político e econômico do País, enquanto um profissional comprometido com os interesses e com os desafios que emanam da sociedade e, tendo como pressuposto básico a ideia de que, a formação do contador deve ter um caráter abrangente e eclético.

Nesse sentido, a UFPI reconhece como imperativo capacitar profissionais, na área de contabilidade, com formação básica adequada, buscando dotá-los de uma visão crítica, com capacidade plena de avaliação e reavaliação de seu desempenho e de ajustamento, com competência, às novas exigências geradas pelo avanço científico e tecnológico e às exigências conjunturais em permanente evolução.

O compromisso assumido pela Universidade é desenvolver o perfil do contador, cuja formação garanta a internalização de ideias, valores e convicções fundamentadas na responsabilidade social, justiça e ética; uma formação humanística e geral, que assegure a compreensão de seu meio social, político, econômico e cultural; e uma sólida formação teórica e prática, voltada para uma atuação crítica e reflexiva acerca da área de contabilidade; com capacidade de compreensão da necessidade de aperfeiçoamento profissional, interpessoal e institucional contínuo.

O currículo do curso em vigor é constituído por 45 (quarenta e cinco) disciplinas obrigatórias, incluídas as de Estágio Supervisionado I e II, com 90 (noventa) horas de duração cada uma, e por 15 (quinze) disciplinas optativas. O aluno para integralizar a matriz curricular necessita cursar um total de 2.850 (duas mil, oitocentas e cinquenta) horas/aula, sendo 2.670

(duas mil, seiscentas e setenta) horas/aula representadas por disciplinas obrigatórias e 180 (cento e oitenta) horas/aula por disciplinas optativas (UFPI, 2007).

A distribuição das disciplinas por carga horária é a seguinte: três disciplinas de 30 (trinta) horas; 40 (quarenta) disciplinas de 60 (sessenta) horas e duas disciplinas de 90 (noventa) horas. Para completar a carga horária é exigido que o aluno curse pelo menos mais três disciplinas optativas de 60 (sessenta) horas.

A disciplina Contabilidade Comercial no atual currículo está dividida em duas disciplinas, Contabilidade Comercial I e II, ambas de 60 (sessenta) horas. O estágio curricular é realizado através das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, ambos com 90 (noventa) horas-aula. Durante o estágio, o aluno é orientado sobre a constituição e registro de empresas, além de receber noções básicas sobre os principais sistemas contábeis utilizados atualmente pelos profissionais da Contabilidade, como, sistema de registros de fatos contábeis e elaboração de relatórios, folha de pagamento, apuração de tributos, controle de estoques etc.

O curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI tem como missão formar profissionais e pesquisadores capazes de contribuir significativamente para o contínuo aperfeiçoamento da qualidade de vida da sociedade brasileira, através de sua atuação junto às entidades contábeis e promover a competitividade dos agentes econômicos, com a produção e disseminação de conhecimentos nas áreas específicas de mensuração contábil e de modelos de gestão econômica (UFPI, 2007).

O currículo de um curso é o conjunto de atividades, de experiências, de situações de ensino-aprendizagem, vivenciadas pelo aluno durante sua formação. Como afirma Macêdo, é:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma 'dada' formação (MACEDO, 2007, p. 24).

É o currículo que assegura a formação para uma competente atuação profissional, considerando que as atividades desenvolvidas articulam harmoniosamente as dimensões: humana, técnica, político-social e ética. Nesta perspectiva, no decorrer do curso de Ciências Contábeis, são considerados os seguintes princípios, conforme o seu PPC (UFPI, 2007):

Indissociabilidade – entre ensino, pesquisa e extensão – este princípio demonstra que o ensino deve ser compreendido como o espaço da produção do saber, por meio da centralidade da investigação como processo de formação para que se possam compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades e, se necessário, transformar tais realidades.

Formação profissional para a cidadania – a UFPI tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o profissional, por meio do questionamento permanente dos fatos, possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais.

Interdisciplinaridade – a integração disciplinar possibilita análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, constituindo-se questionamentos permanentes que permitam a (re)criação do conhecimento.

Relação orgânica entre teoria e prática – todo conteúdo curricular do curso de Ciências Contábeis fundamenta-se na articulação teórico-prática, que representa a etapa essencial do processo ensino-aprendizagem. Ao adotar este princípio, a prática está presente em todas as disciplinas do curso, o que permite o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica e criativa.

O egresso do Curso de Ciências Contábeis da UFPI é um profissional dotado de conhecimentos que o capacitam a atuar em um ambiente econômico globalizado, com responsabilidade social e sua atuação técnica e instrumental deve ser articulada com outros ramos do saber e, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares.

Assim, o egresso do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis é capaz de desenvolver, analisar e implementar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercendo com ética as atribuições e prerrogativas previstas pela legislação pertinente. Para isso, está afeito ao uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas, à elaboração de relatórios empresariais de natureza econômico-financeira, que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários e à articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares para a captação de dados, geração e disseminação de informações contábeis.

Desta forma, o curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contador seja capaz de:

- a) compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- b) apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais, quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; e
- c) revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação (UFPI, 2007, p. 19).

Visa, portanto, proporcionar ao bacharel uma percepção ampla do mundo abrangendo as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras das organizações, a fim de capacitar o profissional da área contábil para assumir responsabilidades múltiplas, utilizando as tecnologias disponíveis no contexto social de forma consciente quanto às implicações do uso e atuando de forma crítico-analítica nas organizações, públicas ou privadas.

4.3 Participantes do estudo

Os participantes desta investigação foram os professores efetivos do Curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella, com formação inicial em Ciências Contábeis, que aderiram voluntariamente ao estudo.

No primeiro contato com os professores foi solicitado o preenchimento do questionário a fim de traçar o perfil dos participantes. O questionário se caracteriza como instrumento que permite ao pesquisador desenhar o conjunto de características de um determinado grupo social, como também possibilita elementos aplicáveis na verificação de variáveis específicas sobre esse grupo, permitindo retratar minuciosamente suas características, sendo uma concepção vantajosa tanto para o pesquisador quanto para qualquer outro especialista que analise seus resultados.

O questionário é composto de questões abertas e fechadas com o objetivo de traçar o perfil do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI, quanto aos aspectos: sexo, idade, formação inicial e continuada, tempo de serviço na docência do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI e disciplinas que ministrou nos últimos dois semestres. A entrevista foi direcionada ao objeto de estudo quanto aos dilemas da prática pedagógica do professor bacharel no ensino superior no Curso de Ciências Contábeis.

Ao todo são 19 (dezenove) professores que compõem o quadro de docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFPI, que lecionam no campus de Teresina, sendo 16 (dezesesseis) efetivos e 03 (três) temporários. A totalidade do corpo docente do curso respondeu ao questionário. As informações relacionadas aos docentes foram analisadas preservando o anonimato, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), as identidades devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolha não lhes cause qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.

Assim, demos espaço para os participantes escolherem seu pseudônimo, desde que fossem termos técnicos relacionados ao Curso de Ciências Contábeis. Portanto, foram

escolhidos os seguintes pseudônimos: Análise de Custos, Controladoria, Controladoria I, Cultura Permanente, Custos, Ética, Financeiro, Gerencial, Gerenciamento, Gestão, Juros, Perícia Contábil, Contábil, Razão, Teoria, Teoria Contábil, Tributário, Tributos, e Valor Adicionado. Apresentamos, no perfil dos professores, dados relacionados ao gênero, faixa etária, formação inicial, formação continuada e tempo de docência.

No que se refere ao gênero, percebemos que as mulheres aparecem em maior quantidade no campo das Ciências Contábeis, compreendendo, portanto, 52,64% dos docentes do Curso, sendo os 47,36% de homens.

Esse dado revela que no ensino superior, assim como na educação básica, conforme pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009, p. 17), com dados de 2006, neste nível de ensino, “a docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos)”. A pesquisa realizada pelas autoras revela que, em relação ao total de professores, a maior parte está inserida na educação básica (77% dos professores) enquanto no ensino superior temos apenas 16,8%. Podemos inferir que, assim como na educação básica, conforme a pesquisa, no ensino superior o maior número de professores pertence ao sexo feminino, pois, até mesmo em um curso com predominância de estudantes do sexo masculino, como o de Ciências Contábeis, temos um número maior de mulheres na docência.

Quanto à faixa etária dos professores do Curso, 15,79%, correspondendo a três docentes (03) estão entre 30 e 40 anos; 47,37%, nove (09) professores entre 40 e 50 anos; e 36,84%, ou seja, sete (07) estão acima dos 50 anos. Os dados revelam que a faixa etária que tem predominância de professores é a de 40 a 50 anos.

Podemos fazer uma constatação importante a partir da observação dos dados relativos à faixa etária, de que a maioria dos professores do Curso de Ciências Contábeis, são adultos jovens com até 50 anos, o que demonstra estarem em plena atividade profissional, ou seja, cerca de 63%, pois 15,78% têm entre 30 e 40 anos e 47,36%, entre 40 e 50 anos.

Quanto à formação inicial dos dezenove professores do Curso, 94,74%, que corresponde a dezoito (18) professores, são bacharéis em ciências contábeis. Apenas um (01) dos docentes, correspondendo a 5,26%, tem formação inicial em bacharelado em engenharia.

Constatamos que um dos profissionais que integra o corpo docente não tem formação inicial na área do curso, portanto, além de não ter a formação pedagógica, o professor ainda é leigo em relação à área de formação inicial específica (Contábeis). Porém ele fez mestrado em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e ministra no curso as seguintes

disciplinas: análise de demonstrações financeiras, na análise de custos, planejamento e orçamento empresarial, empreendedorismo, matemática financeira e estatística.

É importante ressaltar que, dentre os professores do curso bacharéis em ciências contábeis, apenas um (01) possui, além do bacharelado em ciências contábeis, outra formação inicial em Licenciatura (Curso de Licenciatura em Letras Português). Portanto, dos professores do Curso, excluindo os três (03) temporários, um (01) que possui outra formação inicial (Licenciatura em Letras) e um (01) que não possui formação inicial em ciências contábeis (Bacharelado em Engenharia), os que atenderam ao critério de inclusão para a pesquisa totalizam 14 professores; destes, apenas nove participaram da entrevista, pelo critério de adesão voluntária.

No que se refere à formação continuada, do total de dezenove professores, cinco (05), correspondendo a 26,32%, são Especialistas; dez (10), ou seja, 52,63% possuem o título de Mestre; e quatro (04) ou 21,05% são Doutores. Podemos verificar a existência de um percentual elevado de professores, correspondendo a mais de 25% que possuem apenas pós-graduação *lato sensu*. Destes, dois são temporários, existindo, entretanto, três (03) professores efetivos nesta condição. Quando cruzamos os dados da formação continuada com a faixa etária, verificamos que os temporários e um dos professores efetivos estão na faixa etária entre 40 e 50 anos e dois efetivos acima de 50 anos. Podemos inferir pelos dados que os efetivos que são apenas especialistas (*lato sensu*) não investiram na formação continuada para o seu desenvolvimento profissional como professores do ensino superior, efetivos da instituição.

Quando observamos o tempo de docência no curso de bacharelado em ciências contábeis da UFPI, constatamos que quatro (04) professores ou 21,05% atuam há um período que corresponde entre 0 e 3 anos (incluídos neste percentual três professores substitutos); um (01) professor, ou seja, 5,26% tem tempo de docência no curso entre 4 e 6 anos; quatro (04), correspondendo a 21,05%, entre 7 e 14 anos; quatro (04), ou seja, 21,05% dos professores atuam há entre 15 e 25 anos; e seis (06) professores, ou 31,59%, por um período entre 26 e 35 anos.

É importante destacar que dos quatro (04) professores que têm tempo de docência entre 0 e 3 anos, três (03) são substitutos e apenas um (01) efetivo, portanto, temos apenas um dos professores do curso que possui até três anos de docência. Outro dado importante a ser destacado é que o maior percentual de professores que atua na docência do curso de bacharelado em ciências contábeis da UFPI, está no período que corresponde entre 26 e 35 anos, com um índice percentual de 31,59%, ou seja, seis (06) professores bastante experientes.

Huberman (1995) classifica em seis fases ou ciclos a vida profissional dos professores com base no tempo de exercício, embora ressalte que nem sempre essa sequência é vivida na

mesmo ordem, mas é característica da maioria da população estudada em pesquisa realizada e não da sua totalidade. As fases são as seguintes: **entrada na carreira** (de 1 a 3 anos de profissão), **estabilização** (de 4 a 6 anos), **diversificação** (de 7 a 14 anos), **questionamento** (de 15 a 25 anos), **serenidade e conservantismo** (de 25 a 35 anos) e **desinvestimento** (35 a 40 anos de profissão), sendo que nesta última fase há a preparação para a aposentadoria.

Com base nesta classificação, podemos observar que os professores do curso estão distribuídos em cinco fases ou nas cinco primeiras, sendo que cada uma das fases descritas por Huberman (1995) tem suas características próprias, que descreveremos a seguir. Quatro (04) professores estão entrando na carreira (Teoria, Tributos, Gestão e Razão). Ao ingressar na carreira docente, deparam-se com a realidade concreta e complexa, tendo que fazer as mediações entre o real e o ideal. Compreende esta fase, portanto, os primeiros contatos com a docência como profissional e as primeiras oportunidades de tomada de decisão no processo de ser professor que ora se inicia, atrelada à busca pela sobrevivência e à descoberta das possibilidades e das realidades da profissão.

Temos um (01) professor (Perícia contábil) no segundo ciclo que é a fase da estabilização (4 a 6 anos). Nesta fase ocorre a construção da sua identidade profissional, consolidando os conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento da sua prática, o que proporciona uma maior autonomia e segurança em lidar com as demandas da prática pedagógica, as rotineiras ou as inesperadas, as simples ou as complexas, consolidando uma maneira individual de ser professor.

Na fase da diversificação (7 a 14 anos) estão quatro (04) professores (Valor adicionado, Gerenciamento, Contábil e Financeiro) que experimentam novas práticas e as diversificam; engajam-se em movimentos políticos, bem como investem na formação profissional e participam da luta por melhores expectativas profissionais. Optam também por cargos de gestão pedagógica e administrativa.

Quatro (04) professores (Custos, Controladoria, Controladoria I e Teoria Contábil) estão na fase de questionamento (15 a 25 anos) em que examinam a sua própria vida pessoal e profissional. A monotonia e as rotinas provocam questionamentos ou para outros o desencanto, como consequência dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais.

Na fase da serenidade e conservantismo (25 a 35 anos), última fase ocupada por seis (06) professores do curso (Ética, Tributário, Juros, Cultura Permanente, Tesouraria e Análise de Custos), há o alcance do mais alto patamar do desenvolvimento da carreira, que pode ser vivida com serenidade ou com desilusão. A serenidade é resultado da tranquilidade com que enfrentam as situações cotidianas de sala de aula, pois assumem o que são e não como os

outros gostariam, não tendo mais o que provar aos outros ou a si próprios. Além disso, assumem uma atitude de distanciamento afetivo dos alunos. O conservantismo, por sua vez, é a fase dos queixosos do comportamento dos alunos, da atitude negativa para com o ensino, da política educacional, dos seus colegas mais jovens, entre outras queixas. Fase marcada pela nostalgia

Não temos nenhum participante na última fase, em que há um desinvestimento e preparação para a aposentadoria (a partir dos 35 anos). Nesta fase há o fenômeno de recuo, em que as pessoas se libertam do trabalho de forma progressiva, a fim de dedicar mais tempo a si próprias. Constitui uma fase do desprendimento da profissão.

Após análise dos questionários, e obedecendo aos critérios de inclusão previamente estabelecidos no projeto de pesquisa: efetivos, com formação inicial em Ciências Contábeis, atenderam aos critérios 14 professores, que foram convidados a aderir voluntariamente, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando que poderia ser revogado a qualquer momento pelo participante. No momento do convite, foi feita apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecidos possíveis questionamentos sobre a mesma, sendo que dos 14 (quatorze) professores 09 (nove) aceitaram participar do estudo: Controladoria, Controladoria I, Custos, Cultura Permanente, Ética, Financeiro, Gestão, Perícia Contábil e Contábil.

Apresentamos a seguir, a partir dos dados dos questionários, o perfil sucinto de cada um dos participantes para melhor identificá-los.

PSEUDÔNIMO	PERFIL DOS PARTICIPANTES
Controladoria	Controladoria, é do sexo feminino, sua faixa etária está entre 40 e 50 anos, é graduada em Bacharelado em Ciências Contábeis (UESPI), possui Mestrado em Contabilidade Gerencial (UFPE), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período compreendido entre 15 e 25 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Análises de demonstrações contábeis; Contabilidade de Custos; Controladoria e TCC.
Controladoria I	Controladoria I, é do sexo feminino, idade entre 40 e 50 anos, Graduada em Bacharelado em Ciências Contábeis (CESVALE), especialista em Contabilidade (UFPI); Mestre em Controladoria (UFC), exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI por um período que compreende entre 15 e 25 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade Governamental; Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC.

PSEUDÔNIMO	PERFIL DOS PARTICIPANTES
Custos	Custos, é do sexo masculino, idade acima de 50 anos, possui graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPI), é Bacharel em Direito (CEUT); e especialista em Contabilidade e Auditoria (PUC-MG), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 15 e 25 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade de Custos I e II; Contabilidade Geral II; e Ética.
Cultura Permanente	Cultura Permanente, é do sexo masculino, idade acima de 50 anos, é graduado em Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPI), especialista em Contabilidade (UFPI), Mestre em Ciência da Informação (UFMG),e Doutor em Políticas Públicas (UFMA), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 26 e 35 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade de Custos; Contabilidade Rural; Contabilidade Comercial e Legislação e Ética Profissional.
Ética	Ética é do sexo feminino, idade entre 40 e 50 anos, é graduada em Bacharelado em Ciências Contábeis (CESVALE-PI), especialista em Contabilidade (PUC-MG), Mestre em Auditoria (FGV-RJ), Doutora em Ciências Contábeis (UMSA-Bs-As), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 26 e 35 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Seminário de Introdução ao Curso; Estágio I e II; TCC I e II.
Financeiro	Financeiro, é do sexo feminino, faixa etária entre 40 e 50 anos, é graduada em Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPI), especialista em Administração Financeira (UNIVERSO); Mestre em Administração Financeira (UFPB), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 07 e 14 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade de Custos I; Estágio Curricular II e III; TCC I e II.
Gestão	Gestão é do sexo feminino, sua faixa etária está entre 40 e 50 anos, é graduada em Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPI), especialista em Contabilidade (FGV-RJ); Mestre em Contabilidade (UFRJ), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 0 e 3 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade Rural; Tópicos Contemporâneos de Contabilidade; Contabilidade Hospitalar; Contabilidade de Custos II e Planejamento e Orçamento Empresarial.
Perícia Contábil	Perícia Contábil é do sexo feminino, sua faixa etária está entre 40 e 50 anos, possui graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis (CESVALE), é especialista em Contabilidade (UFPI); Mestre em Contabilidade (FUCAPG), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por um período que compreende entre 4 e 6 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade Geral II; Análise de Demonstrações Financeiras; Contabilidade Atuarial; Perícia Contábil e

PSEUDÔNIMO	PERFIL DOS PARTICIPANTES
	Arbitragem e Contabilidade Ambiental.
Contábil	Contábil é do sexo masculino, sua faixa etária está entre 40 e 50 anos, é graduado em Bacharelado em Ciências Contábeis (UNIFOR), Mestre em Controladoria e Contabilidade (USP), e Doutor em Controladoria e Contabilidade (USP), possui vínculo efetivo na UFPI onde exerce a docência no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da por um período que compreende entre 07 e 14 anos; nos últimos dois semestres ministrou as disciplinas: Contabilidade Introdutória; Métodos Quantitativos Aplicados à Ciência Política e Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC I e II.

Da totalidade dos professores do Curso, em relação aos participantes da pesquisa que atenderam aos critérios de inserção, verificamos, ainda com base no questionário, que 77,78% dos participantes, ou seja, quatro (04) têm entre 40 e 50 anos, e dois (02) ou 22,22%, estão na faixa etária acima dos 50 anos; sendo que seis (06) professores, ou seja, 66,67% são do sexo feminino e 33,33%, o que corresponde a três (03) participantes, são do sexo masculino.

Com base em Huberman (1995), um (01) professor (Gestão) ou 11,11%, do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI encontra-se entre 0 e 03 anos de magistério - Fase de entrada na carreira; na fase que compreende 04 e 06 anos temos um professor (Perícia contábil), ou seja, 11,11% - Fase de estabilização; dois (02) professores (Financeiro e Contábil), ou seja, 22,22% atuam na docência do curso por um período entre 07 e 14 anos – Fase da Diversificação; três (03) professores (Custos, Controladoria e Controladoria I), ou 33,34% atua por um período entre 15 e 25 anos – Fase do questionamento; e dois (02) professores (Ética e Cultura Permanente), ou seja, 22,22% atua no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI por um período entre 26 e 35 anos – Fase serenidade e conservantismo.

Observamos também que, 55,56%, ou seja, cinco (05) dos participantes possuem o título de Mestre; que 33,33% ou três (03) participantes possuem o título de Doutor e um (01) possui o título de especialista o que corresponde a 11,11% dos participantes da pesquisa. Cruzando os dados, verificamos que o professor especialista (CUSTOS) se encontra na quarta fase, serenidade e conservantismo, não tendo investido na sua carreira docente, provavelmente, por desenvolver paralelamente outra atividade profissional.

No tocante ao tempo na docência no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, temos, na amostra selecionada, professores que representam as cinco primeiras fases descritas por Huberman (1995), desde aquele que está entrando na carreira, o professor Gestão atua há um período de até três anos, até a fase da serenidade e conservantismo (25 a 35 anos) representados pelos professores Ética e Cultura permanente. Na fase de estabilização (04 a 06 anos), o professor Perícia Contábil; na fase de Diversificação (7 a 14 anos), os professores Contábil e Financeiro; e, na fase de Questionamento (15 a 25 anos), os professores Custos, Controladoria e Controladoria I. São estes que possuem maior

experiência, por atuarem há um período entre 26 e 35 anos. Os dados revelam ainda que a maioria dos participantes 55,56% é egressa do ensino público superior (federal ou estadual), sendo quatro (04) interlocutoras graduadas em Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí - UFPI e um (01) pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, além dos egressos da rede privada: três (03) são formados pelo Centro de Ensino Superior Vale do Parnaíba - CESVALE e um (01) pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR.

4.4 Produção dos dados empíricos

Para a produção dos dados, utilizamos como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Estes instrumentos possibilitaram o estreitamento das relações entre os sujeitos participantes e o pesquisador. Para Bardin (2009), a entrevista é a fala espontânea que permite o afloramento da subjetividade do entrevistado. Assim, a utilização da entrevista permitiu captar dados importantes para o estudo acerca da prática pedagógica dos sujeitos, seus dilemas e as soluções buscadas.

Os dados reunidos através do questionário serviram para traçar o perfil dos participantes e os dados das entrevistas constituíram o *corpus* da pesquisa, que foi organizado em categorias gerais, categorias empíricas e unidades de análise, para interpretação com base na técnica de Análise de Conteúdo e se deu de acordo com a especificidade deste tipo de técnica, a qual permite a articulação entre a superfície do texto descrita e analisada e os fatores que determinam estas características escondidas por trás das palavras sobre as quais se debruçará o pesquisador.

A entrevista utilizada foi previamente organizada a partir de um roteiro semiestruturado, com questões abertas, lembrando sempre e afirmando os objetivos propostos pelo estudo. Durante a pesquisa, trilhamos os caminhos propostos por Marconi e Lakatos (2010), que propõem quatro fases para que a entrevista alcance os seus objetivos e que as suas informações sejam válidas e pertinentes ao objeto de estudo. Desse modo para dar início à entrevista, buscamos um contato inicial com os participantes para uma primeira aproximação e estabelecer um clima de confiança. Nesse contato inicial tivemos a primeira conversa com os participantes em que foram abordados o tema e os objetivos do estudo e solicitada a participação dos mesmos no estudo.

Após o aceite, as entrevistas foram agendadas, conforme a disponibilidade dos participantes, sempre primando por um ambiente calmo, silencioso, em que o sujeito pudesse

se expressar com tranquilidade, sem qualquer tipo de constrangimento e ambos, pesquisadora e participantes, se sentissem à vontade para usufruir ao máximo da interação.

Na segunda fase, elaboramos as questões pertinentes aos objetivos da pesquisa, construindo o roteiro da entrevista. Nesta fase definimos um roteiro para a condução da entrevista semiestruturada.

Na terceira etapa, realizamos as entrevistas previamente agendadas com o registro das respostas em áudio, que foram realizadas em salas disponibilizadas pela Coordenação do Curso de Ciências Contábeis e do Hospital Universitário, *locus* de trabalho dos participantes. Após a assinatura, pelos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na sequência, foi solicitada a permissão para a gravação através do celular da pesquisadora, aceito por todos os participantes.

As entrevistas seguiram o roteiro previamente estabelecido pela pesquisadora e transcorreram dentro do que estava previsto. Os participantes foram solicitados a falar sobre: o início da docência; dificuldades enfrentadas; caso tenha havido dificuldades, como foram superadas e que práticas contribuíram para essa superação; o que mudou na prática pedagógica ao longo dos anos; se ainda há dificuldades a ser superadas na prática pedagógica atual; e as necessidades formativas dos professores bacharéis para o exercício da docência no ensino superior. Nesta fase, ouvimos mais do que falamos. Apenas mantendo o controle da entrevista e intervindo o mínimo possível nas falas dos participantes.

As entrevistas não tiveram tempo mínimo ou máximo estabelecido previamente; o tempo destinado para cada entrevista dependeu apenas dos próprios participantes quanto à dimensão das respostas dadas, a partir das questões propostas pela pesquisadora, conforme roteiro previamente estabelecido.

Logo após a realização das entrevistas, partimos para a quarta fase que se constituiu da transcrição dos dados e sua organização. Após a transcrição, a gravação foi ouvida novamente, para conferir se houve alguma divergência entre gravação e transcrição da fala dos sujeitos. A seguir apresentamos a organização dos dados em categorias e subcategorias.

4.5 Organização e análise dos dados empíricos

Para a análise dos dados coletados, tomamos como técnica a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, articulando o texto com o contexto. Bardin define a análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (2009, p. 38).

Na análise de conteúdo os procedimentos são criteriosos e colaboram bastante no desvendar dos conteúdos das falas dos sujeitos. Embora a descrição seja parte integrante e indispensável do processo de análise, o interesse não se reduz à mera descrição do conteúdo, mas sua compreensão a partir das falas dos sujeitos em seu contexto social.

Depois de identificadas as unidades de registro e unidades de contexto, o passo seguinte foi a categorização, o agrupamento das unidades de análise em categorias. Na visão de Bardin (2009) a categorização é

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 117).

A categorização consiste na passagem de dados brutos a dados organizados, seguindo uma ordem de agrupamento determinada por aquilo que há de comum entre eles. Pode ser feita por analogia ou semelhança, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. As categorias definidas no processo são denominadas categorias empíricas, ou seja, são aquelas resultantes da coleta de dados na realidade empírica.

Oliveira (2010a) classifica a categorização em categorias teóricas e categorias empíricas. As categorias teóricas dizem respeito às leituras comuns ao tema central da pesquisa que são convergentes à temática do estudo. A segunda classificação, categorias empíricas, é específica e emerge dos dados coletados na realidade empírica. Finalmente, a unidade de análise corresponde à sistematização dos dados obtidos através dos instrumentais da pesquisa para facilitar o processo de análise.

Portanto, uma boa categoria possui as qualidades de exclusão mútua com cada elemento existindo apenas em uma categoria, a homogeneidade em que um único princípio de classificação governa a organização. Deve ainda seguir a regra da pertinência na qual as categorias devem refletir os objetivos da investigação, a objetividade e a fidelidade que submete as partes de um mesmo material numa categoria a um único modo de categorização. Por fim, a produtividade que advém de um conjunto de categorias capazes de produzir resultados fecundos.

A análise de conteúdo permite diferentes modos de conduzir o processo investigativo possibilitando ao pesquisador optar pelo tipo de conteúdo que irá examinar: manifesto ou latente. De um lado, o pesquisador poderá decidir pelo conteúdo manifesto, restringindo-se ao que é dito sem buscar os significados ocultos com vistas à inferência direta do que o sujeito quis dizer, conforme Moraes (1999). Por outro lado, a procura de uma compreensão mais aprofundada de determinado fenômeno social não pode ignorar o conteúdo latente que permite buscar os significados escondidos nas entrelinhas das mensagens, perceptível antes pelo não dito que pelo dito.

Na fase de organização dos dados, a categorização será indutiva, tomando como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias. Na fase da análise dos dados é construída, a partir dos dados organizados em categorias, a teoria. Sua finalidade é a compreensão dos fenômenos investigados. É importante enfatizar que o uso do conteúdo latente não impede a utilização do conteúdo manifesto, ou vice-versa na fase de análise dos dados.

A escolha da categorização como instrumento de organização dos dados empíricos se justifica por permitir condensar de maneira eficiente uma representação confiável dos dados brutos, possibilitando conhecer os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação que não seria facilmente perceptível nos dados empíricos, ou seja, como meio de se apreender os sentidos das falas dos participantes.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação correspondem à parte final da análise de conteúdo. Esta última etapa consiste no tratamento dos resultados, permitindo condensar e destacar as informações fornecidas para análise. A finalidade da análise de conteúdo é produzir a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio. A inferência permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

Com a identificação e definição das categorias e suas respectivas unidades de registro, será necessário informar os saldos da pesquisa, o que será feito através da descrição das características dos textos. Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Os recortes se constituirão de citações diretas das falas originais que guardam o sentido geral da mensagem, dispostos em um ou mais quadros síntese da análise, contendo: objetivos, instrumentos, categorias (e subcategorias se for o caso) e as unidades de registro.

De posse das informações coletadas e já definido o quadro teórico que dará sustentação à análise dos dados, o pesquisador realizará sua interpretação, que corresponde à

significação conferida às características dos textos analisados e constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa.

No caso deste estudo, a utilização da análise de conteúdo permitiu analisarmos atentamente os dados coletados de modo que a realidade das práticas pedagógicas dos professores bacharéis fosse explicitada nas dimensões dos seus dilemas.

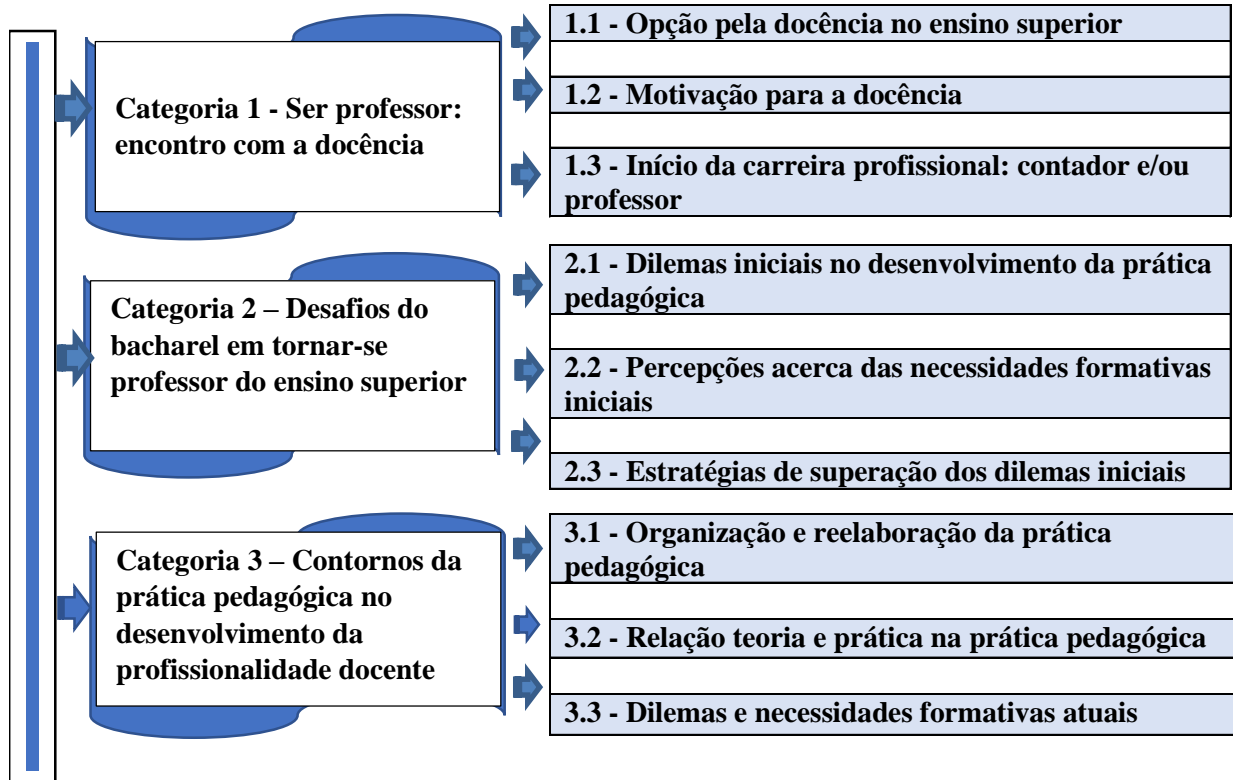
Para a organização da análise de conteúdo, recorremos a Bardin (2009), que estabelece a necessidade de uma pré-análise para exploração do material coletado; tratamento dos dados para a classificação e informações e a interpretação que se efetiva na definição das categorias da análise e ainda no desvelamento dos conteúdos implícitos nos relatos da entrevista.

A primeira fase, se constituiu da pré-análise com a organização dos dados e informações coletadas na entrevista, instrumentalizando o plano de análise. A princípio, nos debruçamos sobre o material para leitura e conhecimento do mesmo e ainda com o objetivo de definirmos as categorias da análise e a presença de semelhanças nas falas dos participantes. E na sequência, selecionamos o material que corresponde aos objetivos do estudo, ou seja, nessa fase elegemos as falas que emitiram as repostas ao problema da pesquisa.

Terminada a pré-análise, passamos para a exploração dos dados, na qual foram construídas as categorias para organização dos dados coletados na pesquisa, e na sequência a sua interpretação. Nesse contexto realizamos o levantamento dos trechos mais significativos apresentados nos dados da entrevista, formando um agrupamento a partir de temas, distribuídos em três eixos temáticos de análise.

Chizzotti (2010, p. 113), ao discorrer sobre organização de dados, entende que consistem na decomposição de unidades temáticas de um texto, para, a partir dessas unidades, estabelecermos as devidas intervenções. Nesse sentido, foram analisadas as recorrências de temas, de palavras, de ideias, estabelecendo três categorias e para cada categoria três subcategorias, delineadas na figura a seguir.

Figura 1 – Categorias de Análise



FONTE: Construído pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2016).

A partir do estabelecimento das categorias de análise, destacamos aspectos importantes da investigação, tais como: Ser professor: encontro com a docência; Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior e contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente. Após estabelecidas as categorias, iniciamos a fase de análise dos dados, ressaltando que nesta fase procuramos não perder de vista os objetivos do estudo e as questões norteadoras.

5 PRODUZINDO CONHECIMENTO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR QUANTO AOS DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS.

O esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 58).

Na epígrafe em destaque, as autoras enfatizam a importância do conhecimento pedagógico, ressaltando que, embora esse conhecimento não seja prescritivo, ou seja, ele não fornece ao professor um modelo pronto para a sua ação em frente a toda e qualquer situação, permite ao profissional da educação, de posse desses conhecimentos, uma análise crítica fundamentada das situações dilemáticas vivenciadas no desenvolvimento da sua prática pedagógica a fim de superá-las.

O conhecimento pedagógico subsidia a tomada de decisão dos profissionais da educação no cotidiano das suas práticas de forma criativa e criadora. Mas, como desenvolve a sua prática, o profissional bacharel que não possui esse conhecimento pedagógico no contexto do ensino superior, mais especificamente: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior?

Para analisarmos os dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina, partimos das seguintes questões que nortearam o estudo: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino Superior? Que aspectos da docência são característicos da prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior? Quais as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis provenientes da prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior?

O conhecimento pedagógico é importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando os dilemas vivenciados pelos professores bacharéis que foram revelados pelos dados empíricos que, nesta seção, serão apresentados e analisados com base na técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2009), organizados nas seguintes categorias:

Ser professor: encontro com a docência, Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior e Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente, como se observa a seguir.

5.1 Categoria 1 - Ser professor: encontro com a docência

A categoria: Ser professor: encontro com a docência aborda o ingresso na profissão docente destes profissionais que, na formação inicial nos cursos de graduação, optaram pelo bacharelado. Portanto, conforme Formosinho e Ferreira (2009, p. 34), neste caso, “[...] a condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da atividade docente”.

A categoria 1 – Ser professor: encontro com a docência se subdivide em três subcategorias: opção pela docência no ensino superior; motivação para a docência; e, início da carreira profissional: contador e/ou professor, que passaremos a analisar a seguir.

5.1.1 Opção pela docência no ensino superior

A análise dos caminhos que conduziram à opção pela docência dos participantes, no caso dos professores bacharéis, faz-se importante, pois este não é o caminho natural de quem faz a opção pela formação em Ciências Contábeis. Embora as Instituições de Ensino Superior necessitem formar profissionais para o Magistério Superior, o foco da formação e o perfil requerido pelo Projeto Pedagógico do Curso não visa atender a essa demanda. Em relação à opção pela docência, podemos verificar nas falas dos participantes que são diversificados os caminhos que os conduziram à docência:

É..., eu acho que eu gostei do que eu estava vendo, gostei de alguns professores muito bons, muito empenhados, e, isso me motivou bastante a ser professor. Eu falei: “é isso que eu quero pra minha vida”, na hora que olhei, no banco da universidade, já no primeiro semestre eu já vi, é isso que eu quero pra mim. Então isso é uma coisa realmente que eu nutri já desde o primeiro semestre da graduação (CONTÁBIL).

[...] Surgiu de forma natural, ah eu quero ser professora, eu quero ensinar, eu quero compartilhar um pouco do que eu sei. Foi por conta disso! (CONTROLADORIA I).

É assim eu me formei e num primeiro momento porque não tinha alternativa. E passei 02 (dois) anos como professora substituta na Universidade Estadual e aí depois dos dois anos eu gostei (risos) apesar dos alunos ter aquele preconceito, porque eram colegas na Universidade (CONTROLADORIA).

Que, eu trabalhava no Banco no Nordeste quando ingressei na Universidade Federal do Piauí, através de concurso e, era a oportunidade de aumentar a minha renda mensal

familiar e também ter algo pra fazer quando eu me aposentasse do Banco (CULTURA PERMANENTE).

[...] no curso de mestrado e nas próprias especializações a gente tem matérias que voltam você para o aspecto da docência. Inclusive eu me lembro lá na época em 1986 quando eu fiz esse citado curso aí que, comentado anteriormente a gente chegou até a fazer uma prática da disciplina de Contabilidade Geral lá na Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientado por um professor. [...] após o término dos créditos, eu retornei pra minha terra e houve um concurso e aí eu resolvi fazer o concurso pra professor da Universidade Federal, de certa forma era uma maneira de eu retribuir pro meu estado o investimento que o país tinha feito em mim, já que o meu ciclo de estudo foi todo em escola pública. Então foi mais por aí. (CUSTOS).

Então, a docência na verdade, é, no meu caso, ela está... ela corre e circula nas veias do corpo, eu poderia até dizer que, primeiro ela é genética, minha, na minha família, a minha mãe, afora meu pai, todos são professores, todos os irmãos (ÉTICA).

Por incrível que pareça, eu acho que foi a docência que me escolheu. Não foi nem tanto eu que escolhi a docência. Eu estava iniciando minha pós-graduação, quando eu concluí o curso de bacharel, eu já entrei imediatamente numa especialização (FINANCEIRO).

Na verdade, eu não optei, ela que optou por mim (risos), porque eu fui morar no Rio de Janeiro no intuito de fazer especialização e ingressar na área... E foi o que aconteceu, me envolvi, acabei passando no mestrado [...]. Nisso, terminei o mestrado, vim pra Teresina, já com emprego, enfim não existia mestre, isso foi há quinze anos atrás [...] (GESTÃO).

Na realidade eu não sei. É... é a única coisa que eu sempre digo é que pra qualquer curso, pra qualquer área do conhecimento que eu enveredasse, eu ia ser professora, porque eu, eu já... desde que eu me entendo por gente eu já sabia que queria ser professora (PERÍCIA CONTÁBIL).

Podemos constatar nas falas dos participantes que a opção pela docência ocorreu por diversos caminhos. O professor Contábil optou pela docência a partir do primeiro semestre da graduação, ocorreu na formação inicial mesmo em curso de bacharelado, ou seja, em um curso que não objetivava formar professores, em virtude do bom desempenho de seus professores.

A formação continuada também conduziu a opção pela docência dos professores Custos, Financeiro e Gestão, pois ao fazer cursos de pós-graduação, especialização (lato sensu), ou mestrado (stricto sensu) foram despertados para o magistério superior.

Podemos observar que a opção pelo magistério superior, tanto para os participantes que fizeram a opção durante o curso de formação inicial (Contábil), como para os que optaram durante a pós-graduação (Custos, Financeiro e Gestão), deu-se em virtude da observação do desempenho profissional de outros profissionais da educação, pois, de acordo com Formosinho:

[...] a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores; nisto, a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho observadas (2009a, p. 9).

Verificamos que, embora a visibilidade da profissão professor seja diferenciada pois é objeto de observação dos alunos durante toda a formação escolar, em todas as etapas da educação básica ou nos níveis do ensino superior (graduação e pós-graduação), como afirma Formosinho (2009a): ao longo da aprendizagem do ofício de aluno, compreendemos que, apenas quando o aluno possui maturidade para a escolha de uma profissão, ou seja, na etapa final da educação básica (Ensino Médio) e, nos cursos de graduação e pós-graduação, no ensino superior, passa a observar o professor como um profissional e vislumbrar, conseqüentemente, a profissão. Este fato ocorreu com os participantes do estudo.

Controladoria I, por sua vez, diz ter surgido a docência na sua vida profissional de forma natural, ou seja, naturalmente foram acontecendo situações e oportunidades que a encaminharam para o magistério superior, pelo desejo que havia em compartilhar conhecimentos. Naturalmente também ocorre a opção pela docência em virtude da tradição familiar, como relata Ética, situação que é muito comum na escolha profissional, pois os filhos acabam enveredando pelos caminhos profissionais trilhados pelos pais. Também relata Perícia Contábil que a opção ocorreu de forma natural, pois desde criança já sabia que queria ser professora, embora tenha ingressado no ensino superior em um curso de bacharelado.

Essa forma natural, ou seja, pela influência familiar ou pelo fato de naturalmente ter se aproximado do contexto em que atua, esse profissional não surge da noite para o dia, como afirma Lima (2012), mas foi sendo construído pelos exemplos positivos de profissionais professores ou pela negação de modelos estabelecidos, resultando em formas de ser ou estar na profissão. Foram as referências que estes profissionais tiveram que os influenciaram na profissão. São parâmetros que serviram para referenciar a opção pelo magistério e que influenciam no profissional que são e nas próprias perspectivas quanto à profissão (estar), como nos adverte a autora citada.

Controladoria fez a opção por falta de outras oportunidades no mercado de trabalho no interior do estado do Piauí. Assim, como o ensino superior em expansão requeria profissionais graduados na área contábil, mesmo que sem pós-graduação, acabou enveredando pelo magistério. Ademais a carreira do magistério é reconhecida como grande absorvedora de mão-de-obra, pois, segundo Gatti e Barretto, “[...] quanto ao volume de emprego, os

professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações [...]” (2009, p. 17).

Cultura Permanente buscou a docência como complementação da renda familiar e uma ocupação para o futuro, quando encerrasse sua carreira como bancário. Assim, tanto Controladoria como Cultura Permanente adentraram as portas do magistério superior pela “[...] facilitação de acesso à profissão, o alargamento da base de recrutamento e a diminuição das exigências de formação” (FORMOSINHO, 2009c, p. 41), a fim de suprir uma necessidade de inserção no mercado de trabalho ou para compor a sua renda ou para sua complementação. Essa ausência de outras opções ou assumir a profissão como um bico pode levar ao não comprometimento com a profissão, resultando em uma prática profissional medíocre, ou pode levar a sua identificação com a profissão, no segundo caso, há um investimento na profissionalização docente.

Os relatos revelaram que a opção pelo magistério se deu por diversos fatores sempre como resultado das condições oferecidas pelo contexto social e pelas mediações sociais estabelecidas. Embora enveredando por cursos de formação inicial que não são específicos para este fim, como o curso de Ciências Contábeis, pelo exemplo, pela influência familiar, pelo exemplo de outros profissionais ou pelas necessidades objetivas de subsistência, estes profissionais são professores ou estão na profissão docente.

5.1.2 Motivação para a docência

Quanto à motivação para a docência, há variados motivos que conduziram os participantes a ingressar no magistério superior. Segundo Lima (2012), são importantes as experiências significativas em relação à docência, pois é necessário que haja um processo de identificação com a profissão. Essa identificação desperta o desejo de ser professor, como verificaremos a seguir:

[...] na ocasião, os professores que mais me deixaram estimulados eram exatamente aqueles que tinham Mestrado e estavam é... vindos recente da USP do mestrado. [...] Então , aquelas professoras, estavam vindo duas professoras, [...] as duas chegaram muito quente, muito jovens ainda, entusiasmadas e aquilo me deu uma, um gás, sabe? Elas trouxeram um conhecimento novo, bom e comparativamente aos outros professores, era algo sensacional. E aquilo me deu um estímulo. [...] Então toda aquela responsabilidade que eu via sendo formada em mim, aquele interesse, aquela provocação, eu senti que aquilo, o trabalho do professor ia muito mais além do que simplesmente ensinar. Ele mexia com a capacidade do aluno de pensar e ir mais além, entendeu? Então foi mais ou menos isso que me motivou. Acho que bons professores, resumidamente bons

professores. Difícil ter totalmente todos os professores bons, mas particularmente essas duas professoras que chegaram muito, muito, muito fresquinhas do Mestrado, de uma boa escola e isso me ajudou bastante, foi o que me motivou (CONTÁBIL).

Primeiro eu acho que, porque meu pai, começou por meu pai era... é docente. (CONTROLADORIA I).

Foi a primeira coisa que me apareceu é...na universidade eu me formei no interior do Piauí, é... não tinha professores então com a graduação mesmo, eu digo eu vou enfrentar pra eu aprender, na verdade a intenção era aprender mesmo. Então eu fui com a cara e a coragem pra ensinar (CONTROLADORIA).

Porque é uma oportunidade, aliás são vários os motivos. Primeiro é uma oportunidade de a gente estar sempre se atualizando com a profissão que a gente escolheu. Segundo, como uma maneira de contribuir com a sociedade, transmitindo conhecimentos para os alunos no curso para é se qualificarem como bacharéis em ciências contábeis. E o terceiro motivo, como não poderia deixar de ser também, é a questão financeira (CULTURA PERMANENTE).

Porque de certa forma, se você for analisar a docência em termos de finanças, ela não é uma profissão atrativa. Então você tem que ir realmente por um outro motivo. E o motivo foi... gostar do convívio, estar sempre me reciclando? Novos conhecimentos e... retribuir à sociedade (CUSTOS).

[...] a sala de aula, pra mim é um momento em que há uma troca de energia, uma troca de conhecimento, é onde há um aprendizado, a gente estuda pra aprender, aprende pra estudar, é uma troca maravilhosa. Assim, é um momento especial (ÉTICA).

[...] foi uma coisa assim meio até... de paraquedas, mas, por incrível que pareça, eu me encontro dentro da sala de aula, dentro da sala de aula, é onde eu sou mais perfeita e mais completa. [...] mas eu acho que eu sou mas professora pelo dom [...] eu acho que hoje o meu perfil é até um perfil que é o mais procurado e eu já era há muito tempo, hoje os professores estão tendo que se enquadrar a um perfil que eu já sou há séculos, que é o perfil que toda instituição quer. E eu digo é muito, não é que eu estava à frente não. Foi o meu dom, foi o que meu corpo me cobrava, o que eu gostaria de assistir de aula. [...] porque na sala de aula eu me refaço, eu me renovo; eu posso até sair cansada, mas eu saio satisfeita, eu não sei explicar que sensação é essa, mas eu sou até uma outra pessoa, eu sou uma pessoa mais leve (FINANCEIRO).

[...] minha família é toda de professores, meu pai foi professor, meu avô... enfim, tenho meio que o sangue voltado pra isso e quando a gente iniciou essa questão de docência no mestrado, que a gente deu aula na UFRJ, teve a oportunidade meio que um estágio, na verdade substituindo professores efetivos de lá, sem nenhum registro, enfim... de forma informal mesmo, deram essa oportunidade e a gente abraçou e eu fui me apaixonando por essa área em que estou até hoje, e foi assim que eu ingressei (GESTÃO).

[...] e assim eu acredito muito que é por, pela diversidade de pessoas que a gente lida. Eu gosto muito de lidar com pessoas, eu não conseguiria trabalhar num ambiente fechado que eu não conseguisse entrar em contato com pessoas e assim, não tem melhor laboratório, é, é pra esse contato com as pessoas e com a diversidade das pessoas... [...] Pela vocação mesmo, tá? (risos) pela vocação. Eu sou uma bacharel vocacionada ao magistério [...] (PERÍCIA CONTÁBIL).

Ao analisar as falas dos participantes, constatamos que a escolha pela docência deu-se pelos mais diferentes motivos: Contábil nos relata que o que mais o estimulou foi a empolgação dos professores que vinham de cursos de formação continuada *stricto sensu*, compreendendo que o prazer em ser professor vai além de dar aula ou da sala de aula, mas agrega a possibilidade de instigar a capacidade cognitiva dos seus alunos.

Controladoria I e Gestão foram motivados pela tradição familiar no magistério: a figura do pai professor, segundo Controladoria I, e Gestão fala do pai e do avô. Dessa forma, vendo e convivendo com professores na sua labuta diária, acabaram por ser motivados pela docência. Além disso, Gestão fala da experiência no estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*. A possibilidade de aproximação com a profissão e o seu aprendizado, segundo Lima (2012), podem acontecer em três dimensões: aproximação com os profissionais professores ou com o exercício da profissão, resgate das experiências significativas de memória docente e pela literatura pedagógica a respeito da formação do educador.

Já para Controladoria foi a necessidade de trabalho que a motivou, pois a oportunidade surgiu naquele momento. Financeiro diz que a docência surgiu de forma inesperada na sua vida, mas, apesar disso, na sua perspectiva, tinha um dom para a docência o que se revelou ao longo da sua carreira profissional. Além da professora Financeiro, Perícia Contábil diz que a motivação consiste na própria vocação pela docência, pois é “uma bacharel vocacionada ao magistério”.

Cultura Permanente considera, além da oportunidade de atualização profissional presente de forma permanente na docência, a própria transmissão de conhecimentos apontada pelo professor que oportuniza a sua própria aprendizagem, pois como afirma Becker (2012, p. 13) “o professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocráticos de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos”.

Da mesma forma, Custos revela como elemento motivador o fato de poder estar sempre se qualificando, além de gostar do convívio profissional com os professores. Estes aspectos também motivaram Ética, que enfatiza a troca de energia e de conhecimentos, espaço em que o professor, ao tempo em que ensina, aprende. Tanto Cultura Permanente como Custos mostram que o fato de contribuir (retribuir) com a sociedade também os motivou para o magistério superior.

Cultura Permanente também traz a questão financeira como motivação para o magistério, pois já era bancário em uma instituição pública e, para complementação da renda e pensando na sua futura aposentadoria do banco, buscou a profissão. Esse motivo também foi

indicado por Controladoria, que necessitava ingressar no mercado de trabalho, embora tenha ressaltado que era uma oportunidade de aprendizado de alguém que estava saindo do curso de formação inicial. A oportunidade de aprendizado foi indicada por Ética, que diz ser a troca maravilhosa.

Na verdade, a motivação que leva o profissional à escolha da carreira nos auxilia a perceber o significado que a profissão tem para cada um individualmente, pois se traduz em gozo, em curiosidade ou em empenho afetivo no desenvolvimento da profissão. Portanto, saber os motivos que conduziram os participantes para a carreira docente “[...] é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje, e como nos constituímos no que somos e nas possibilidades autopoieticas que nos singularizam (ou não) como pessoas e professores” (OLIVEIRA, 2010b, p. 146).

Sintetizando os motivos descritos nos relatos dos participantes, podemos dizer que: o prazer em ser professor, a vocação natural ou dom para a docência, o desejo de uma formação permanente, a própria questão financeira, embora o magistério não seja uma profissão reconhecidamente valorizada socialmente, entre outros motivos descritos, conduziram os bacharéis em ciências contábeis para a docência.

5.1.3 Início da carreira profissional: contador e/ou professor

Nesta subseção analisamos o início da carreira profissional dos participantes com a sua inserção no mercado de trabalho: ou como professor ou como contador ou, de forma concomitante, como professor e contador. Embora o curso de formação inicial dos participantes do estudo não conduza à docência de forma evidente, nas respostas dos participantes podemos observar que há profissionais que, mesmo fazendo bacharelado, são vocacionados à docência. Outros que foram conduzidos ao magistério pelas situações vivenciadas, como podemos observar nos relatos a seguir:

Eu me percebi professor ali bem no início do curso. Então é uma coisa realmente muito vocacional. Em 2007 eu entrei no concurso, mas como eu já estava fazendo o Doutorado no curso era uma época em que eu podia estar afastado mesmo no probatório (CONTÁBIL).

[...] eu era sócia de um escritório de contabilidade, só que eu ficava só... na periferia, entendeu? Quando eu iniciei literalmente na docência eu já deixei, mas eu constituí firma, eu fiz, eu fiz, eu apurei resultado, eu elaborei balanço, eu fiz de tudo nos programas de empresas no caso (CONTROLADORIA I).

E sempre eu trabalhei no escritório, trabalhei na Caritas - uma ONG como contadora, ahh, [...] Aí a oportunidade que surgiu foi trabalhar no INCRA com um cargo comissionado na área de contabilidade [...] [...] E passei 02 (dois) anos como professora substituta na Universidade Estadual. [...] Sempre dava aula, sempre mantinha aula porque o contrato foi renovado e depois foi renovado mesmo sem poder, foi, foi numa época de gestão que não havia professores, eram muito poucos e sempre eu fiquei durante 08 (oito) anos na UESPI, sendo professora substituta, na verdade. [...] fiz concurso pra professor efetivo na UESPI, aí eu já tinha terminado a minha especialização, fui pra lá? Tentei. Deu certo. E com uns quatro meses no INCRA eu vi que não era aquilo que eu queria. Nunca gostei do escritório, nunca gostei. O que eu mais gostei foi de trabalhar na ONG como contadora porque eu via os recursos públicos sendo aplicados sem desvio. Era eu que cuidava. Então eu gostava disso. Mesmo assim eu não gostava da rotina, preferia a sala de aula. Aí na UESPI, eu passei pra professor efetivo, fiquei lá 1 (um) ano e pouco até que apareceu o concurso pra cá. Pra UFPI ainda como Especialista. Eu acho que foi um dos últimos que teve como Especialista. Aí eu passei pra cá. Na verdade, pra Picos na UFPI de Picos – Campus de Picos, passei pra lá, passei uns seis anos lá e consegui a transferência agora pro Campus de Teresina. Agora em setembro faz 10 anos. [...] É... 10 anos na UFPI como professora efetiva. 04 anos em Teresina (CONTROLADORIA).

[...] Banco no Nordeste quando ingressei na Universidade Federal do Piauí. [...] Trabalhei no Banco do Nordeste até 1998, quando me aposentei e a partir daí eu fiquei com dedicação exclusiva na Universidade (CULTURA PERMANENTE).

[...] após eu me formar em meados de 1984, eu resolvi ir fazer um curso de mestrado na Fundação Getúlio Vargas [...] e aí, após o término dos créditos, eu retornei pra minha terra e houve um concurso e aí eu resolvi fazer o concurso pra professor Universidade Federal. [...] a gente chegou até a fazer uma prática da disciplina de Contabilidade Geral lá na Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientado por um professor (CUSTOS).

Eu trabalhava com ensino fundamental, ensino pré-escolar e fundamental, meu início foi lá na escola da família, desde o início da graduação. Daí quando eu concluí o curso, fiz a especialização e tive a oportunidade de fazer o mestrado. Foi quando eu larguei o ensino médio e fundamental para fazer o mestrado. Quando eu concluí o mestrado, que retornei, daí sim, foi que eu iniciei o magistério, continuei... dei continuidade na verdade, só que agora no magistério superior onde estou até hoje (ÉTICA).

Ao concluir (Especialização na área financeira), a instituição CEUT procurava... porque tinha pouquíssimos professores, o pessoal que tinha, trabalhava todo na UFPI e tinha aquele paradigma em cima da instituição privada; ela (a coordenadora) me procurou, [...] na época, e me contratou e eu entrei com a cara e a coragem pra área da docência. [...] Até porque o meu perfil em sala em aula não é um perfil padrão. Por isso que eu digo que a docência que me escolheu. [...] Então eu tive esse problema, por ser nova. Mas assim, mas pra mim do que realmente com meus alunos, com o desenvolvimento da minha disciplina, tanto que eu entrei com uma sala, e no outro semestre eu já tinha sete turmas, já me deram seis turmas a mais. Então meu perfil foi bem aceito, bem avaliado. Depois eu já tinha quase dez turmas dentro da instituição e no ano seguinte eu já era Coordenadora do curso da instituição. Então eu acho que foi, era gostoso... (FINANCEIRO).

[...] eu fiz especialização da FGV com intuito de ingressar, que era meu sonho, na área executiva, de grandes empresas, auditoria.... Inclusive participei do processo seletivo de uma grande empresa e fui chamada, enfim, mas já estava também dentro do processo seletivo do mestrado porque no momento em que eu ingressei nessa especialização da FGV fui muito estimulada a fazer o mestrado também porque as grandes empresas lá também buscam profissionais com mestrado; um perfil um pouco diferente daqui do

nordeste que os mestre acabam se dedicando exclusivamente à docência, lá não, grandes executivos são também docentes e mestres, doutores, phds envolvem a prática com a docência. Aqui no nordeste, pela carência, acredito, a gente acaba se envolvendo somente com a parte da docência. E foi o que aconteceu, me envolvi, acabei passando no mestrado antes de ser chamada por essa empresa, e no momento em que fui chamada pra lá, tinha que optar entre as duas, como o mestrado já estava mais “com o pé lá dentro” com bolsa e tudo optei por continuar no mestrado. Nisso, terminei o mestrado, vim pra Teresina, já com emprego, enfim não existia mestre, isso foi há quinze anos atrás e acabou que... essas busca sempre das universidades atrás de mim e eu acabei gostando (GESTÃO).

Eu não ingressei aqui na Federal, eu ingressei em faculdades particulares (PERÍCIA CONTÁBIL).

A análise revela que o início da carreira profissional do professor Contábil, que se percebeu professor ainda no início do curso, motivo que o leva a denominar-se um vocacionado, fez a opção pelo magistério ainda enquanto cursava o doutorado. Já Controladoria I, sócia de um escritório de contabilidade, o início profissional foi como contadora, quando teve a oportunidade de exercer todas as funções inerentes à profissão no escritório contábil. Da mesma forma, Controladoria I iniciou sua carreira profissional na contabilidade e só algum tempo depois ingressou na docência.

O início profissional para Cultura Permanente deu-se na área bancária e ainda trabalhando no banco ingressou na docência. Custos ingressou na docência após concluir os créditos do Curso de Mestrado, quando foi aprovado em concurso público para o cargo de professor, não chegando à conclusão do curso, mesmo na condição de professor do magistério superior.

Ética iniciou na docência, ensino pré-escolar e fundamental, ainda na graduação, pelo fato da tradição familiar, pois a família possuía uma escola em que iniciou a sua carreira docente. Após concluir o mestrado, ingressou no magistério superior. Financeiro iniciou na docência após concluir a especialização na área financeira e Gestão deu início à sua carreira profissional, após o término do mestrado, na docência. O início profissional de Perícia Contábil ocorreu no magistério superior.

Diante dos dados, podemos afirmar que os professores Contábil, Ética, Financeiro, Gestão e Perícia Contábil ingressaram na docência e permaneceram investindo na sua profissionalização para o Magistério Superior, de acordo com o que preconiza a Legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como demonstra o perfil de Contábil (doutor), Ética (doutora), Financeiro (Mestre), Gestão (Mestre) e Perícia Contábil (mestre).

Custos, ao ingressar no magistério superior, estava matriculado em um curso de mestrado na Fundação Getúlio Vargas – FGV no Rio de Janeiro, já havia cursado todos os

créditos e realizado estágio de docência na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, mas não concluiu o referido curso, retornando ao Piauí, após a aprovação no concurso público para professor da Universidade Federal do Piauí.

Embora Custos tenha optado pela docência do magistério superior, não investiu no seu desenvolvimento profissional, pois, se encontra na faixa entre 15 e 25 anos em relação ao tempo de magistério, possui apenas especialização (*lato sensu*). O desenvolvimento profissional na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2009, p. 225), constitui “[...] um processo de aprendizagem/crescimento” na profissão, que se revela vivencial e integrador, refletindo no ser professor no ensino superior.

Para Becker (2012), é preciso que o professor desenvolva o pensamento crítico reflexivo e sistematize o seu pensamento, cada vez em níveis mais complexos. Se o professor não investe na sua formação, conseqüentemente, há reflexos negativos na sua prática pedagógica, pois como compreende o autor citado, a pesquisa deve estar vinculada ao ensino no nível superior e a atitude de questionamento em frente à realidade do docente contribui para a formação de profissionais com uma postura investigativa e dá um caráter autoral à atividade docente.

O professor que realiza no magistério superior o ensino, a pesquisa e a extensão, além das atividades de gestão, como funções que fazem parte do trabalho docente neste nível de ensino, precisa investir no seu desenvolvimento profissional “[...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes [...]” diante da complexidade do ato educativo, pois a ação docente “requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamentam” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Dos professores participantes do estudo, Controladoria e Controladoria I iniciaram a sua carreira profissional como contadores, no escritório ou instituições sociais públicas e sem fins lucrativos. Cultura permanente iniciou a sua carreira profissional em instituição financeira pública, ingressando posteriormente no magistério, desenvolvendo paralelamente o trabalho docente e o trabalho como bancário. Tanto Cultura Permanente, como Controladoria e Controladoria I investiram na formação para atendimento à legislação, sendo o primeiro doutor e as duas professoras mestres.

5.2 Categoria 2 – Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior

Nesta categoria, considerando o professor como sujeito epistêmico, ou seja, como alguém que constrói saberes (BECKER, 2012), pois continua aprendendo, ampliando sua

capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos, a fim de resolver situações dilemáticas no desenvolvimento da sua prática pedagógica, apresentamos a categoria 2 - desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior, que se divide em três subcategorias: dilemas iniciais no desenvolvimento da prática pedagógica; percepções acerca das necessidades formativas iniciais; e estratégias de superação dos dilemas iniciais.

5.2.1 Dilemas iniciais no desenvolvimento da prática pedagógica

Através das entrevistas com os interlocutores, identificamos as mais variadas situações dilemáticas vivenciadas no início do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas como professores do ensino superior. Adotamos a perspectiva de Zabalza (1994), compreendendo dilema como a um conjunto de situações problemáticas vivenciadas pelos professores no exercício da docência no ensino superior, que possui múltiplas origens.

Ao ser confrontado com a complexidade da atuação profissional no magistério superior, os dilemas surgem naturalmente e se mostram mais evidentes ao professor bacharel, pois este não detém os conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da docência. Neste sentido, ao rememorarem as situações dilemáticas vivenciadas no início do exercício da profissão professor, os participantes apresentaram os seguintes relatos:

Você não tem conhecimento profundo de nada, por mais que você estude bastante uma coisa, [...] ainda existem algumas deficiências de formação na graduação, que, mesmo você estudando bastante [...] Ainda, não tá tão claro. Ainda falta essa maturidade intelectual, eu diria. [...] Ainda se soma a isso, a insegurança, não é nem que se soma, eu acho que é uma consequência da insegurança: o nervosismo. [...] uma grande, é, dificuldade, medo, temor, stress... devido à insegurança. É que, quando eu saí do mestrado, aquilo que foi o melhor momento da minha vida em termos de amadurecimento intelectual, de independência; é... a minha entrada em sala de aula é algo absolutamente irresponsável, seja em que área do conhecimento for, em que assunto for, em que turma seja, que perfil de público seja, certo? [...] é absolutamente irresponsável. No sentido, irresponsável no sentido de que... absolutamente eu me preocupo com quem está ali, sabe? Então tinha a insegurança, natural. E também a preocupação de ter a aprovação dos outros. Então isso sempre me deixou muito preocupado. Então eu acho que o maior desafio meu, eu vou falar particularmente de mim, é, foi isso. E que foi superada com uma dose de estudo e uma formação do mestrado, excepcional, aí foi que me deu a segurança que eu precisava (CONTÁBIL).

Dificuldades, foram várias as dificuldades. Primeiro assim: porque você, o primeiro contato que a gente tem com a turma, [...] preparação de aula, e até o próprio plano de curso, plano de disciplina, [...] de como fazer um plano de disciplina, de curso [...] O curso, o conteúdo quer você quer ministrar, vai ministrar ou compartilhar (CONTROLADORIA I).

Eu tinha uma visão muito ligada, como eu comecei só com os livros, era muito estrita a livros. E hoje não, eu tenho uma visão mais científica, então não é só a técnica. Eu era muito técnica de ensinar só fazer, e com o tempo eu fui, eu fui aprendendo e tentando repassar que temos que pensar sobre o que a gente tá fazendo e criticar algumas coisas também, porque algumas coisas, algumas técnicas que não têm muita razão (CONTROLADORIA).

As dificuldades que a gente enfrentou, eu acredito que sejam comuns até hoje aos bacharéis. É a falta das disciplinas de Metodologia de Ensino, não é? E... a falta também de... é... naquela época em que eu entrei, em 1984 nós tínhamos problemas com toda espécie de material didático. A gente não tinha um data-show. Usavam-se retroprojetores, muita dificuldade, um aparelho grande para deslocar até a sala, terminar, voltar, recolher esse material, tinha que recolher esse material. Tinha que se fazer as transparências, é... o material para fornecer para os alunos eram todos mimeografados, feitas cópias em mimeógrafos. Eram grandes as dificuldades. Hoje eu acredito que melhorou muito. E que a gente tem uma sala de aula bem instalada, com ar condicionado, naquela época eram ventiladores, a maioria quebrados. A gente usava naquela época usava-se quadro de giz, terminava a aula estávamos sujados de pó de giz, hoje a gente usa pincel para os quadros brancos. E a gente pode usar hoje um recurso didático melhor como o data-show. E assim a gente melhorou muito. Outra dificuldade que a gente encontrava era a falta de livros na biblioteca. A gente tinha pouquíssimos livros, e, quando tinha, os livros eram desatualizados (CULTURA PERMANENTE).

Questão de literatura. Questão de meios como hoje a internet e tudo é disponibilizado. Era complicado. Até um escritório modelo, num local era aquela dificuldade, alguns anos posteriores é que as Universidades foram criar isso aí . [...] tem, às vezes (o professor), o conhecimento técnico, mas pode não ter a capacidade de repassar isso aí. É por aí (CUSTOS).

[...] sensação da inexperiência de preparar o conteúdo e da insegurança que é típica de qualquer profissional quando começa, na verdade quando eu entro em sala de aula eu costumo dizer que essa é uma preocupação, é uma ansiedade que eu acho que qualquer profissional tem, seja um ator ao pisar no palco de um teatro, um médico... todo mundo tem essa insegurança, no seu início, e, como preparar um material? Que técnica? Que didática? Que metodologia utilizar? Eu acho que é um dos grandes, vamos dizer assim... problemas que todo profissional... sente [...] às vezes você diz: “olha eu tenho professor, é maravilhoso, ele é uma sumidade, mas ele não consegue transmitir” e existe aquele professor que sabe um pouco menos, mas o pouco menos que ele sabe ele transfere com maestria, então eu acho que...é complicado. [...] E o grande problema é que a nossa formação, ela é muito técnica. [...] mas a estrutura do projeto pedagógico, das disciplinas que compõem o curso são extremamente técnicas. O que acontece? O cidadão, se ele não faz, se ele não vai lá um pezinho na docência ele corre o risco de sentir a necessidade, dele não conseguir desenvolver o conteúdo dele, então aquela sensibilidade humanística, pedagógica vai ficar totalmente comprometida. Ele vai aprender, mais vai aprender com mais dificuldade (ÉTICA).

Primeiro foi minha faixa etária, eu tinha na época 22 anos, tinham salas de aulas que eu entrava, onde eu era a mais nova da sala, então eu tinha esse problema, não pra domínio de sala, mas até pra minha própria segurança, pra eu me sentir firme, preparada. A minha matéria, me deram logo uma matéria bem complexa, umas das mais aprofundadas realmente, a administração financeira pura e crua, e eu trabalhava muito com gente que era investidor, gerentes de banco, superintendentes de bancos. Então tinha um perfil de padrão elevado. Quis também ser uma professora que me rotulassem como exigente, como uma professora rígida, então eu tinha sempre aquele, um pouco do conflito, um pouco por ser nova, por ser muito criteriosa; mas por incrível que pareça no decorrer dos

anos foram, foi se soltando. [...] Eu não tenho tantas regras da docência superior que usam. Eu dou aula até muito por um instinto. Até hoje eu sou muito feliz no meu instinto [...] eles não entendem a metodologia do ensino superior, eles não têm um plano de aula elaborado, eles não têm uma sequência lógica de aula organizada, eles não têm. Porque mesmo eu não tendo no papel, mas eu tenho essa sequência mental, mas eles não têm. Eles anotam milhares de coisa no quadro, os alunos levam um tempão copiando depois eles leem o que está no quadro e aquilo foi uma aula. É hoje o que acontece. Ou bota um slide no Datashow ele lê, o aluno dorme e ele diz que deu aula, e pra mim isso não é aula. Isso não é ser professor [...]!” (se referindo a um colega professor) E eu sou a cópia fiel dele: meu estilo de aula, meu jeito na sala, meu contato com os alunos, todo. [...]E ele foi quem me deu meu primeiro livro de Administração Financeira, eu sou hoje o que eu sou... graças a ele, foi ele quem me montou... é, ele que me montou. Ele que, ele fazia eu estudar e eu ia dar aula ele dizia: “não tá legal, palavreado equivocado, forma errada, postura errada” Aí eu dizia: “professor!” Ele dizia: “Não tem problema, você passar na frente do data show, do retro projetor (ainda era retro projetor), você mexer no retro projetor, esse não é o problema, o problema é a forma como você está falando, a forma como você está me olhando. Ele sempre dizia: “foque em mim, olhe pra mim, passe segurança, tenha segurança de você mesma”. Então eu sou o que eu sou, meu estilo de aula é completamente o dele; [...] Mas somos muito amigos (FINANCEIRO).

Primeiro porque ele não tem essa preparação pedagógica. É posto em sala de aula “vai lá e te vira”. Ninguém ensina, é... acho que assim, acho que esse é o primeiro grande desafio. [...] minha timidez, eu era muito tímida, e... mas foi uma coisa que, passei por cima e botei pra... porque gostava.... mas, dava aula pra sessenta alunos logo de início e tudo, então... (GESTÃO).

Pra mim a maior dificuldade era a desvalorização. Muito embora nós na pública sejamos menos desvalorizados, ainda há essa desvalorização e pra mim a maior dificuldade é essa (PERÍCIA CONTÁBIL).

Os dilemas quando ocorrem, exigem do professor tomadas de decisões, fazendo com que ele tenha que escolher entre diferentes formas de resolução das situações inusitadas relativas ao exercício da profissão docente. As decisões, por sua vez, devem ser deliberadas imediatamente, pois serão fundamentais para restabelecer o equilíbrio da prática docente. A resolução de dilemas implica um difícil processo de reflexão sobre a atividade do professor para o bacharel que não possui formação pedagógica para subsidiar teoricamente sua decisão, entretanto, nem sempre os professores são conscientes sobre o processo de resolução dos dilemas. É importante considerar também, a subjetividade de cada professor como fator que mostra que o que pode ser dilema para um, pode não ser dilema para outro professor.

Ao observarmos as falas dos interlocutores, percebemos que de uma maneira geral os dilemas estão relacionados com a falta de formação específica para a docência na educação superior. A sua ausência os deixa vulneráveis a dilemas relacionados a atividades básicas da docência, tais como: planejamento, metodologia, relação professor-aluno etc. O professor percebe certo distanciamento entre os conhecimentos da sua formação e a realidade da prática de ensinar.

O professor contábil relaciona como dilemas iniciais: deficiências formativas, pois lhes falta conhecimento, aprofundamento tanto da área pedagógica quanto da área contábil. Outros aspectos apontados pelo interlocutor são: imaturidade intelectual, insegurança que provoca nervosismo, medo, terror e stress. Descreve que o amadurecimento intelectual e a independência, que compreendemos como maior domínio da prática pedagógica, vieram com o mestrado e, que a partir dessa formação passou a se preocupar com o outro. Esse aspecto nos leva a diferenciar a dimensão humana da prática pedagógica, pois ser professor não é apenas ensinar, mas acompanhar a aprendizagem do seu aluno, numa perspectiva formativa, garantindo-lhes a aprendizagem e o seu desenvolvimento como profissional e como cidadão. Masetto (2015) enfatiza que a dimensão humana da prática docente é centrada no aprendiz, na relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento.

A interlocutora Controladoria I, ao se deparar com a realidade da sala de aula, sentiu muitas dúvidas e dificuldades, revelando um dos principais dilemas da iniciação docente: o primeiro contato com a turma, em que a ausência dos conhecimentos referentes à formação docente, tanto da dimensão humana como da dimensão técnica, foram sentidos pela interlocutora. Como estabelecer uma relação professor-aluno? Como iniciar o contato com os alunos? Geralmente, no primeiro contato com a turma, a fim de vencer a sua insegurança, que é natural para alguém que está iniciando na docência e, mais ainda, para alguém que não possui a formação específica para o magistério, o professor estabelece uma distância dos alunos a fim de se proteger. Entretanto, segundo Masetto (2010), no contexto da prática pedagógica, professor/aluno buscam objetivos comuns, portanto essa relação deve ser de corresponsabilidade pelo aprendizado, parceria, diálogo e respeito, que permita a troca de experiências, vivências, conhecimentos, interesses e problemas.

Essa relação, que não costuma ser valorizada pelos profissionais sem formação pedagógica, deve ser construída desde o primeiro dia de aula numa dimensão horizontal, deixando de ser “[...] de imposição cultural e passa a ser de parceria e corresponsabilidade na construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais” (MASETTO, 2010, p. 41).

Mas, como preparar a aula? Como transpor o conteúdo científico ao conteúdo didático? Como organizar o conteúdo ao tempo disponível? É a dimensão técnica do ser professor que se revela como importante para atender às necessidades de organização do trabalho pedagógico. Na perspectiva de Leite e Ramos (2010), esta dimensão é apontada como importante para estruturação do trabalho pedagógico, pois oferece um leque de soluções

do modo como agir. Compreendemos, portanto, que esta dimensão se revela como necessária na perspectiva do interlocutor para realizar o fracionamento/adequação do conteúdo, a sequência didática, a transposição didática, entre outras necessidades da organização e da prática pedagógica, além da dimensão humana quanto à relação professor/aluno.

Controladoria nos faz compreender que a sua prática “centrada no livro” revela-se reprodutora. Como já enfatizamos anteriormente, embora a prática reprodutivista não esteja restrita aos profissionais sem a formação pedagógica, no caso específico dos profissionais bacharéis, o fato contribui para a sua continuidade, pois, como os professores não possuem uma fundamentação teórica que forneça elementos necessários para pensar sobre suas práticas a fim de transformá-las, centralizam, portanto, a sua aula nos conteúdos pelos conteúdos, sem a sua contextualização, sem articulação com a realidade.

A ausência da dimensão política da prática pedagógica não permite ao professor, como alerta Oliveira et al., (2014), contextualizar o processo de ensino a partir de um espaço situado, além de não refletir sobre sua prática em relação ao que, a quem e para que ensinar aquele conteúdo. Faltam-lhes fundamentos teóricos para subsidiar a reflexão na e sobre a ação, como explicita Schön (1992), dando possibilidade ao redimensionamento da ação docente.

Além da não reflexão acerca da sua prática, o professor não oportuniza aos alunos espaços de reflexão crítica dos conteúdos trabalhados e sua relação com a realidade, numa articulação da teoria com a prática. Para Masetto (2015), o professor não compreende que desenvolver uma reflexão crítica é fundamental para a formação profissional, pois permite perceber diferentes perspectivas teóricas e pontos de vista, diversas alternativas, disputas de poder e valores presentes no contexto social.

As amarras da prática reprodutivista, portanto, mecanicista e cartesiana, não atendem ao perfil necessário ao contexto contemporâneo, cujo paradigma tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade (MORIN, 2011), além de que cabe ao professor, por ser mediador do processo educativo, responsável pela formação de novos profissionais, compreender a complexidade do contexto social e prepará-los para atender às exigências que são requeridas pelo mercado de trabalho.

Cultura Permanente também destaca a necessidade de formação específica para o magistério e reconhece que a sua formação inicial não dá conta de todas as demandas da prática pedagógica, sentindo a ausência da dimensão técnica da formação pedagógica, quanto às metodologias de ensino. A ausência da formação pedagógica quanto à dimensão técnica, com base na didática que, segundo Leite e Ramos (2010) tem como objeto de estudo o ensino

e suas relações, faz o interlocutor apresentar como dificuldade de organização do seu trabalho pedagógico o conhecimento acerca das metodologias de ensino. A didática tem como foco os processos de ensino e de aprendizagem, oferecendo ao professor uma variedade de metodologias de ensino que podem ser utilizadas, a depender das situações concretas de ensino que são complexas; que por vezes exigem integração teoria-prática ou prática interdisciplinar; o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais e de atitudes e valores, portanto, dos objetivos a que se propõem e dos conteúdos a ser trabalhados.

Além da dimensão técnica, Cultura Permanente apresenta como dificuldades enfrentadas no início da profissão professor a falta de estrutura física e material da instituição (equipamentos, biblioteca (faltavam livros da área e os que existiam eram desatualizados)), o que dificultava o trabalho docente. Compreendemos que a apropriação e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC possibilitaram um avanço significativo no campo educacional, porém podem se constituírem em simples materiais de apoio às aulas ou em importante componente didático. Para isso, precisa investimento na formação dos professores como parte do seu desenvolvimento profissional para seu uso adequado no contexto do ensino, a fim de promover contribuições significativas, qualificando o ensino superior, com vistas à formação do profissional para o contexto atual.

Custos enfatiza, assim como Cultura Permanente, que o acesso à literatura da área contábil e o acesso às tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC dificultavam o trabalho do professor no início da carreira docente. Porém, acrescenta como dilema da prática pedagógica o fato do professor ter o conhecimento contábil, mas faltar-lhe a capacidade de repassar os conhecimentos. Mais uma vez a dimensão técnica da prática pedagógica aflora na fala do interlocutor, pois o pressuposto de que dominar a área contábil é suficiente para ser professor não é verdade, visto que o ato de ensinar não se resume a transmitir conteúdos a um grupo de alunos reunidos em sala de aula, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), mas importa a mediação pedagógica: a transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento ensinável, as relações que são estabelecidas no âmbito da sala de aula, o uso de técnicas de ensino, entre outros aspectos, que fazem a diferença quanto à garantia da aprendizagem e o perfil do profissional a ser formado.

Ética relata dilemas relacionados à dimensão técnica, além da inexperiência e da insegurança típica dos iniciantes. O preparo, a adequação do conteúdo e a seleção da técnica metodologia a ser utilizada revelam a falta de conhecimento quanto às possibilidades existentes e faz o professor reproduzir conteúdos, resumindo a sua ação a uma perspectiva tradicional, de simples reprodução do conteúdo e a ênfase na aula expositiva.

Compreendemos que a aula expositiva tem o seu valor, mas a diversidade de metodologias e, especificamente, das metodologias ativas, requerem a participação real dos estudantes, pois, segundo Masetto (2010, p. 18), “O processo de aprendizagem acontece pela interação dos aprendizes, que exige estudo e participação em atividades que são de diversas ordens [...]”.

Outra dimensão que aparece na resposta da interlocutora é a humana, pois fala da ausência da sensibilidade humanística/pedagógica. Segundo Masetto (2010), o relacionamento humano entre professor e alunos é fundamental e pode significar bem mais do que um encontro intencional, mas um momento rico de trocas e de aprendizagem. Como mediador, o professor se coloca como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, proporcionando um encontro dinâmico e criativo. Ocorre por meio do planejamento de situações e técnicas que favorecem a aprendizagem individual e colaborativa, a participação e a integração.

A fala de Financeiro traz um dilema novo em relação aos outros participantes, pois a pouca idade era um fator que contribuía para os conflitos vivenciados no início da carreira do magistério. Sinaliza que os dilemas enfrentados pelo professor da área contábil estão relacionados à dimensão técnica, pois faz uma crítica às aulas centradas na reprodução do conteúdo, além de enfatizar a dimensão humana. Aborda esta última dimensão quando se refere à rigidez e à exigência, características da sua prática no início da docência. Era uma forma de lidar com a insegurança própria dos iniciantes, blindando-se do questionamento dos estudantes. A própria interlocutora diz que, com o tempo, foi se soltando, pois à medida que se tornava mais experiente e, portanto, mais segura, revelando a produção dos saberes da experiência ou experienciais, de acordo com Guathier et al (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014).

Com os saberes produzidos pela experiência, a professora rompia com essa distância estabelecida na relação com os estudantes, tornando-se mais flexível, estimulando as relações essenciais ao processo educativo, sendo, pois, o professor responsável por desencadear essa relação por meio da definição de normas/limites para a adequada convivência.

Quanto à dimensão técnica, diz que dá aula por instinto, o que deixa transparecer a ausência de uma fundamentação teórica que possa oferecer suporte a escolhas planejadas com vistas à garantia da aprendizagem e à reflexão do professor sobre sua prática (SHÖN, 2000) para repensá-la de forma autônoma e responsável. Outra dificuldade apresentada pela interlocutora foi a adequação da linguagem e a postura que deveria assumir em frente aos estudantes na sala de aula.

Gestão, por sua vez, fala da preparação pedagógica e da atividade de ensinar como um desafio, diante da ausência de um apoio institucional para os iniciantes. Traz, portanto, novamente a dimensão técnica da formação do professor. Trata na sua fala da sua timidez, até pela ausência da formação pedagógica para a docência, em um curso que forma profissionais aptos para lidar com a prática escriturária e fiscal. Portanto, a dimensão humana na relação professor/aluno é prejudicada pela timidez que vai sendo rompida pela própria experiência docente, que faz parte do desenvolvimento pessoal e profissional do docente que, segundo Moya (2006), se traduz na tomada de consciência do professor de suas responsabilidades e do reconhecimento de suas necessidades formativas para melhor desempenho da profissão.

Por último, Perícia Contábil fala da desvalorização da profissão professor, pois quando o bacharel faz a opção pelo magistério enfrenta resistências no contexto social em que se insere. Essa dimensão social da profissão professor se revela em empecilho para que o magistério seja a opção profissional de muitos estudantes do ensino superior, revelando-se, na verdade, como um dilema social e não da prática pedagógica do profissional do magistério superior. Com base nos dilemas iniciais vivenciados pelos professores bacharéis, em seguida, revelamos as percepções destes acerca das suas necessidades formativas iniciais.

5.2.2 Percepções acerca das necessidades formativas iniciais

A formação profissional envolve um conjunto de atividades que permitem o acesso aos conhecimentos, capacidades e atitudes específicas de cada profissão, uma vez que ao profissional é exigido um leque de competências e habilidades inerentes. Com o magistério não é diferente e o professor bacharel, que atua na educação superior, exerce a docência sem a adequada formação pedagógica. Por ser a docência uma atividade complexa e que exige muito do profissional que a exerce, as falas dos interlocutores nos revelam as necessidades formativas iniciais na perspectiva destes profissionais do magistério superior.

[...] uma formação é, de cunho mais pedagógico [...] Eu acho que falta reflexão, falta reflexão. Eu acho que falta refletir as práticas. Não tem como não fazer errado se você não pensar sobre o que você está fazendo [...] É claro que a formação acadêmica, pós-graduação (mestrado/doutorado) é importante também e como lhe falei ela contribuiu e muito para, profissionalmente eu ser quem sou hoje (CONTÁBIL).

Então assim eu acho que as dificuldades têm relação, primeiro porque se é bacharel e não tem uma formação, não existe uma disciplina no curso que possa remeter, que venha a remeter pra docência do ensino, se você quiser, você vai ter que fazer um curso ou de docência do ensino superior ou você já ingressa num mestrado, onde você de qualquer forma vai estar sendo preparado, tá? Tem uma preparação, não vou te dizer que seja

suficiente porque também não é, acho que depende muito da gente; você enquanto profissional quer realmente trabalhar da forma correta para atingir seus objetivos. {...} hoje ainda existe grande dificuldade de qualificação, muitas vezes a gente não tem ainda aqui, a gente sabe que o nosso ensino ainda é muito tradicional, não só aqui no Piauí, mas em qualquer local, e assim, às vezes a pessoa não tem condições de sair do estado pra se qualificar, a instituição que ele tá, principalmente no início; como é que... eu preciso sobreviver com a minha profissão, então assim, muitas vezes o bacharel sai, ele não é só professor, ele é contador (CONTROLADORIA I).

[...] A área fiscal, por exemplo, a gente faz, mas, não é uma coisa que reflita muito bem o que a ciência contábil é. É muito uma coisa governamental, imposta pelo governo. Então a gente faz, mas leva o aluno a pensar: “olha, isso não tem muito fundamento científico”. A gente tem que pensar mais cientificamente. O mestrado me ajudou muito nisso. Abriu um mundo. É uma professora que dizia: “vocês entram como uma lagartinha e saem como uma borboleta” e foi assim que eu me senti. É um mundo de eventos, um mundo de pesquisas, de descobertas, de como funciona fora do Brasil, que eu não saberia buscar isso sozinha. Então não é que ninguém deu nada pronto, mas ensinou a pensar [...] Falta... um apoio em termos de didática na sala de aula, a gente não tem isso; então eu não tive talvez tanto trabalho, assim tanta dificuldade, porque eu já dava aulas no ensino médio. Eu tinha uma a antiga escola normal, então eu já tinha essa coisa. Mas o bacharel não é, não é preparado pra isso. Ele não é preparado pra sala de aula. Então falta recurso didático. Muita, muita metodologia pra sala de aula. Ele não tem conhecimento disso. Então ele tenta passar assim... a prática muito secamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, o que o aluno sabe, as condições. Eu noto isso. Muita, muita impessoalidade. Quando você senta para conversar com o aluno, às vezes o aluno tem um conteúdo grande. Mas você quer sentar, conversar. Você tem que ficar próximo do aluno e isso é mais difícil na nossa área, porque a nossa formação não é pra isso, a nossa formação é pra trabalhar na mesa, no escritório (CONTROLADORIA).

O principal desafio, eu acredito que seja a questão de metodologia. Porque o bacharel, ao entrar na universidade para ser professor, geralmente não tem um curso preparatório de metodologia de práticas pedagógicas. Então ele aprende porque ele tem os conhecimentos, ele sabe. E os próprios alunos exigem que o professor tenha uma certa postura, um certo conhecimento, uma certa maneira de transmitir os conhecimentos e aí o profissional vai e, e... dependendo do seu, de sua boa vontade, e geralmente os nossos professores têm boa vontade; principalmente os que entram mais recente. Os que vem mesmo do curso de[...] hoje, com a exigência do professor entrar aqui com o curso de Mestrado, com o curso de Doutorado, é... facilita muito; porque geralmente nas disciplinas, principalmente nas Especializações, nos cursos de Mestrado sempre você tem disciplinas de Didática do Ensino Superior. Então isso ajuda muito. E como hoje os professores entram com esse nível de qualificação, geralmente já entram mais ou menos preparados (CULTURA PERMANENTE).

[...] a questão da disciplina de metodologia do ensino, da prática de ensino, alguma disciplina da prática pedagógica [...] (o bacharel) tipo de profissional que é voltado pra atender um outro tipo de cliente externo que não o ensino, não é? É para atender a empresas, atender às empresas públicas e privadas. Atender às questões do fisco, essas coisas e tal. Eu acredito que o bacharel [...], ao querer ingressar em sala de aula, partir para a pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado principalmente na área educacional (CUSTOS).

[...] o livro de cabeceira do profissional da contabilidade... então toda a legislação contábil [...], mas eu digo para o meu aluno: “só isso não basta”. Ele precisa estudar comunicação? Precisa. Um curso de oratória é importante? É, ele precisa se comunicar. O curso de psicólogo? [...] Eu considero que o professor não pode parar nunca de estudar. Esse aprendizado é constante. Ininterrupto. Graduação, especialização, mestrado,

doutorado.... mas não para por aí, é um processo que nunca acaba. O aprender é interminável (ÉTICA).

Mas a metodologia em si, eu acho, como... eu mudei muito o quê? (FINANCEIRO).

[...] acredito por não haver essas disciplinas de... pedagógicas de docência, voltadas exatamente pra orientar nesse sentido, ele teria que ter realmente um mestrado e olha que só tem uma disciplina e que talvez não... pra mim não supriu, no mestrado (GESTÃO).

É... ao ingressar..., Pronto! Eu acho que é a falta de um direcionamento assim, da parte pedagógica. Porque nós, nós aqui, a maioria de nós foi aprender o que era ser professor mesmo em sala de aula, nós não tivemos esse direcionamento pedagógico. Nós temos no curso de especialização uma disciplina chamada Metodologia do Ensino Superior. Mas eu particularmente acho que ela deixa muito a desejar, e, e, e eu acho que é isso, a parte pedagógica mesmo, sabe? Da coisa, de como você dar aula, é, é, que mecanismo você pode utilizar.... Sabe?... eu acho que a maior dificuldade é essa, a parte pedagógica (PERÍCIA CONTÁBIL).

Cada um dos interlocutores ao ser questionado, sobre necessidades formativas, as percebe com base nas experiências vividas, mas, de forma geral, a formação pedagógica foi indicada pelos professores bacharéis. Estes reconhecem a formação pedagógica como importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, compreensível diante da complexidade do ato educativo e da necessidade de pensá-lo como prática social.

A partir do pressuposto de que a prática pedagógica é uma prática social, a formação pedagógica compreende, com base em Melo e Urbanetz (2008), os conhecimentos que fundamentam a ação docente, relacionados ao “como fazer” articulados ao “porque”, “para que” e “para quem”, dando ao professor bases para problematização da sua prática com vistas ao enfrentamento das situações vividas com o planejamento da ação didática, considerando as relações: professor-aluno-conhecimento, teoria-prática, conteúdo e forma e ensino-aprendizagem, entre outras.

Contábil explicita a necessidade de formação de cunho mais pedagógico, bem como da formação continuada, além da reflexão sobre a prática. Quanto a esta última, Gaeta e Masetto (2013, p. 60) alertam que “a prática docente não pode ser determinada de fora, por agentes externos, mas é resultado da consciência do professor sobre seu processo de ensinar”. Revela ainda o interlocutor que o desenvolvimento profissional por meio da formação continuada - o mestrado e doutorado - contribuiu para a superação dos dilemas iniciais, delineando o ser professor hoje. A partir do seu relato, verificamos que o exercício da docência o desafiou a buscar a ampliação do seu processo formativo.

Controladoria, Cultura Permanente, Custos, Financeiro, Gestão e Perícia Contábil apresentam como necessidades formativas aspectos da formação pedagógica: didática,

metodologia, disciplinas pedagógicas, contextualização da prática, as relações estabelecidas, com o estudante ou com o próprio conhecimento. Essa ausência do conhecimento pedagógico se traduz na afirmação comum entre os estudantes de que muitos professores sabem muito, mas não têm didática, pois, segundo Pimenta (2002, p. 24), para os estudantes, “ter didática é saber ensinar” e que “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”, corroborando o entendimento de que a profissão docente requer conhecimentos específicos que vão além do conhecimento da área específica que, no nosso estudo, refere-se ao conhecimento contábil.

Além do conhecimento pedagógico, Controladoria coloca como necessidades formativas iniciais a reflexão acerca do conhecimento contábil na busca pela sua fundamentação científica e Custos enfatiza a necessidade de pós-graduação na área educacional, para aqueles bacharéis que se aventuram na docência, redimensionando pela escolha profissional o seu desenvolvimento profissional, como enfatiza Gaeta e Masetto (2013). Ética, por sua vez, trata da formação contínua diante da dinâmica social, mas apresenta outras necessidades, como o estudo da legislação, comunicação e oratória e a própria psicologia. Compreendemos a ênfase dada pela interlocutora nestes aspectos, como a relação professor-aluno e a necessidade de comunicação e do uso adequado da linguagem pelo professor, abrangendo a dimensão humana da prática pedagógica.

Assim, são vários os dilemas vivenciados pelos professores bacharéis que, por sua vez, impulsiona-os a formação continuada, pois revelam as suas necessidades formativas, além de os remeter estes profissionais a busca de estratégias de superação, como podemos verificar a seguir.

5.2.3 Estratégias de superação dos dilemas iniciais

No que se refere à resolução dos dilemas, o ponto de partida deve relacionar-se com a reflexão na/sobre a prática, conforme Schön (1992), possibilitando o redimensionamento da ação docente. Esses momentos de reflexão no contexto das experiências vividas pelo professor são espaços de produção dos saberes experienciais, ou seja, os professores bacharéis, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, vão se constituindo professores por meio da produção saberes na medida em que pensam seu trabalho e sobre o seu trabalho.

Os saberes da experiência, segundo Azzi (2002) são diferentes do saber pedagógico elaborado por pesquisadores e técnicos da educação, que constituem a teoria que fundamenta a prática pedagógica do professor, disponíveis nos cursos de formação de professores.

São, portanto, os saberes experienciais, classificados por Guathier et al. (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014), produzidos no exercício da profissão, ou seja, que vão sendo constituídos no desenvolvimento da prática, influenciados pelos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, pois, para resolver os dilemas, o professor deverá analisá-los e decidir sobre a solução mais conveniente, uma vez que cada situação exige uma resposta diferente e imediata, requerendo da pessoa do professor e do profissional conhecimento do contexto organizacional em que desenvolve a sua prática, para a tomada de decisão. O processo de tomada de decisão na solução de dilemas exige conhecimento da realidade e das possibilidades e reflexão como condição básica.

A seguir, apresentamos as estratégias de superação dos dilemas vivenciados pelos professores interlocutores do estudo, que produziram saberes experienciais ao longo da carreira no magistério superior, como podemos verificar.

Mas eu, eu acho que o que mais possibilita que um professor tenha a sua atividade exercida com... digamos assim é, é, eu diria corretamente ou mais adequadamente eu, acho que é a reflexão dele. Eu acho que o professor que entra na sala de aula todos os dias, que volta pra casa, que pensa na sua aula, que pensa que a sua aula foi ruim e diz assim, poxa, amanhã eu quero melhorar... é, esse próximo semestre esse conteúdo já não vai ser dado mais assim, o professor reflexivo, aquele cara que chega em casa, que pensa no que deu e acha que sempre pode melhorar, e ter sensibilidade, eu acho que é fundamental. Então, sensibilidade eu me refiro por exemplo, a perceber os problemas, seja, o aluno com dificuldade de aprendizagem, você chamar e conversar com ele, eu costumo fazer isso. Seja o aluno com dificuldade de orientação na própria profissão, às vezes eu percebo; às vezes me procuram [...] é a sensibilidade que eu acho que o professor tem que ter. e essa sensibilidade deve ser vocacional, entendeu? Você tem vocação, você faz bem aquilo que você faz. Eu me percebi professor ali bem no início do curso. Então é uma coisa realmente muito vocacional. [...] Então assim, todas as dificuldades que eu tive na minha sala de aula, eu tentei resolver conversando. Sempre foi com o diálogo. [...] enfim, as minhas dificuldades realmente foram resolvidas na conversa e acima de tudo eu as preveni quando eu planejava as minhas aulas; quando eu sou responsável quando eu chego no meu horário; quando eu saio no meu horário, quando eu não falto [...] Ah, mudou muito. O professor reflexivo é isso, não é? Essa palavra é meio da educação, eu sei disso (risos), mas é como eu me sinto diariamente. Todo dia eu penso: isso é no mestrado, isso é na graduação; toda vez quando eu saio da sala de aula eu digo: “poxa, semestre que vem eu vou ter que melhorar isso”, sabe? É, e aí eu estou continuamente lendo a mesma coisa, é... parece que é um ciclo que não se acaba nunca, sabe? É, enfim não há como eu ensinar uma coisa melhor se eu não for profundo naquilo, se eu não for, se eu não abrir meu horizonte de leitura pra que eu consiga ver outros autores falar da mesma coisa sob uma outra abordagem e isso melhorar a forma de entender e tentar passar isso pro aluno. Então eu acho que basicamente as minhas mudanças, elas acontecem diariamente; agora eu não tenho dúvida nenhuma de que a minha maior mudança foi no mestrado. Quando eu saí do mestrado, podia dizer que eu era uma outra pessoa, eu podia dizer que em 2004 quando eu concluí o mestrado, eu podia dizer que tinha duas pessoas ali. Uma antes, e uma depois. Porque foi o momento que eu mais dei um *improve* na minha carreira intelectual, eu diria, um momento que eu dei uma melhorada no aspecto da minha independência, ali foi um divisor de águas total; com reflexos diretos na sala de aula. Diretos, diretos, diretos, diretos. Eu não diria nem

tanto quanto às abordagens didáticas dentro da sala de aula, mas eu diria que a segurança. Eu vim seguro, eu vim muito seguro e vim entusiasmado. Porque eu sabia que tinha melhorado [...]Então todo dia eu me renovo, eu chego entusiasmado e eu acho que... é a segurança que eu tive no Mestrado, que eu adquiri no Mestrado, essa independência que eu aprendi pra estudar. É, de ler qualquer coisa, que eu não saiba de nada, mas poder ler e entender... e, ir mais além. Como foi o caso da estatística, por exemplo, da minha independência da estatística foi uma coisa sensacional, é, apesar de não ser algo estreitamente relacionado à nossa área, de contabilidade, mas uma área que, vai ter uma interseção muito forte em qualquer pesquisa, em qualquer área, mas por ser um conhecimento muito diferente do nosso é, eu tive uma guinada radical. Isso foi uma guinada radical nessa disciplina, a estatística. Foi uma guinada na própria contabilidade. Enfim, sem dúvida nenhuma: todos os dias eu mudo. Mas a mudança, o ponto de inflexão na minha carreira foi exatamente no Mestrado, quanto ao Doutorado, já foi algo mais tranquilo. Porque você evoluiu tanto no Mestrado que a linha se mantém reta. O ganho do Doutorado foi muito pouco. Eu diria que no Doutorado foi de relacionamento, de amadurecimento. Não há mais aquela linha ascendente como foi no mestrado (CONTÁBIL).

[...] com o tempo a gente vai amadurecendo e vai, vai estudando, vai se apropriando desses conhecimentos, mas no início, eu tive muitas dificuldades, procurei colegas que pudessem me auxiliar, colegas realmente que, que tinham o curso já de pedagogia, eu tenho uma prima que faz, que fez na verdade, é pedagoga então busquei isso, uma tia minha também de muitos anos, anos e anos trabalhando com isso, então foi como eu comecei a me aproximar... [...] eu tive condições de fazer cursos, muitos cursos o que não é a realidade da maioria, eu digo muito que eu não tive assim dificuldades em relação à profissão em questões de qualificação, não vou te dizer que eu tive. [...] Tive acesso, mas porque eu tive condições de fazer isso, a sorte foi essa, porque senão tinha ficado aí... aquele professor totalmente tradicional, sem saber o que fazer direito em sala de aula, conduzindo mesmo pela... pelo dia-a-dia [...]Em questão de amadurecimento, os cursos de aperfeiçoamento que a gente vem fazendo [...]eu fiz já três cursos de aperfeiçoamento em metodologias ativas e... isso abriu muito a minha mente e isso me levou a não conseguir mais chegar e dar uma aula da forma tradicional, tá? Eu não vou te dizer que eu utilizo só metodologias ativas, até porque eu não tenho condições [...] consigo, é muito difícil pra mim entrar em sala de aula e utilizar, trabalhar aquele formato normal da sala de aula, já pelo que eles, ou eles se reúnem em grupo, a gente faz uma roda, tá?... um círculo; eu fico acessível a eles, hoje o meu aluno tem voz em sala de aula que não tinha, eu entrava e saía, dava a minha aula ia embora, não permitia que ele... sim, sim tinha dúvidas a gente tirava mas, eu sempre repeti quantas vezes precisasse tirar a dúvida do aluno, sempre fui muito acessível, mas assim não era a mesma coisa, não chegava pra ele e perguntava se ele tinha conhecimento prévio sobre o assunto, porque qual era a... o quê que significava pra ele aquela aula, não tinha essa interação, não tinha mesmo. Então a partir de 2013, veja que está bem recente, essa mudança drástica de postura ocorreu por conta dos três cursos de aperfeiçoamento (CONTRALADORIA I).

Geralmente é visitando os escritórios, é conversando com outros profissionais, é estudando muito. É o jeito que eu consigo é... mais me aproximar dessa prática. Então eu sempre tô visitando aqui ou acolá um escritório de um amigo, vendo como é que é... alguma rotina... que algum colega chega pra conversar às vezes. Porque acham que é ... a gente.... eu terminei o mestrado, acham que, com o mestrado a gente sabe mais... então às vezes vem tirar uma dúvida com a gente “e eu nem sei” (risos), mas acabo conversando e eu aprendo com um colega da prática e lendo muito. A, a internet é um grande facilitador dessas práticas contábeis também. [...] A prática docente é estudar e gostar. Eu acho que você só suporta a sala de aula, você só vai pra sala de aula e é um bom professor, se você gostar. Eu gosto muito do contato com o aluno, eu gosto muito de perceber que eu tô passando alguma coisa, que eles tão aprendendo comigo e eu aprendo muito com os

alunos também, tem isso. [...] Essa coisa de ser autodidata tem que acontecer, senão você não consegue suprir essas necessidades. É, e as próprias é, necessidades dos alunos, as próprias dúvidas dos alunos, fazem você se atualizar. Eles perguntam e às vezes não eu não sei, realmente eu não sei, mas eu vou procurar. E aí eu mesma fico interessada em saber aquilo e aí vou buscar pra tentar trazer pro aluno. [...] Uma coisa que eu achei que por exemplo, bem prático, eu peguei uma disciplina chamada Contabilidade Avançada – que eu não tive na minha graduação, não tive na minha pós-graduação. E como é que eu vou fazer isso? Então eu comprei livros, li. E aí eu lembro que quem dava essa disciplina aqui na UFPI era o professor Neto, ainda hoje é o professor Neto. E eu pedi para ele: “deixa eu ver uma aula sua como é. Como são as suas aulas? Deixa eu assistir umas aulas porque eu nunca ministrei a disciplina” E ele disse: “Não fique à vontade”. E aí eu fui assistir às aulas dele para ver como é que era uma aula de Contabilidade Avançada. Hoje a gente tem mais é, essa coisa da internet, tem os vídeos..., tem as palestras..., essas coisas facilitam muito... cursos “on-line”. Mas na época, a internet era uma coisa mais difícil, então essa foi uma das atitudes que fiz, assistir aulas de outro professor pra ver como era (risos), eu não sabia (CONTROLADORIA).

Dentro do que tínhamos de possibilidades. Por exemplo, material... a gente procurava sempre fornecer para os alunos fotocópias ou textos mimeografados, usava as transparências, retroprojetores e recomendava... usava também como incentivo para os alunos para buscar novas informações. É..., nessa época que eu entrei, em 1984, também não existia essa facilidade de acesso à internet que nós temos hoje. Isso era um grande problema também, era muito limitado. Você praticamente buscava somente as informações que tinha nos livros. E... incentivando os alunos a se qualificarem melhor, motivando pra que eles não se limitassem apenas às aulas expositivas, mas fizessem outras leituras complementares, buscassem novas fontes de pesquisas para ir melhor qualificando na sua formação. Então, com isso a gente conseguiu ir ajudando esses alunos a adquirirem mais conhecimentos e a se transformarem em alunos melhor qualificados. [...] O professor adquire o livro, atualizado, e coloca na fotocopadora à disposição do aluno para tirar cópia, tá? O que limita em tanto porque é um custo adicional para o aluno, não é? O custo de fotocópia, mas pelo menos ameniza o problema da falta de livros na biblioteca. É uma dificuldade, é uma deficiência? É ! Porque o aluno fica mais limitado a um único autor para estudar. Se ele tivesse os livros na biblioteca ele podia pegar mais autores, dois ou três autores daquela disciplina e poderia melhor se qualificar. Mas estamos conseguindo superar essa dificuldade através do auxílio do material fotocopiado. [...] Eu, fui fazer um curso de Especialização (na área de docência do ensino superior) já bem depois que tinha entrado na universidade. Então, eu superei essas minhas deficiências, naquela época, com muita boa vontade, pesquisando mesmo e com muita força de vontade, mesmo! Mas a gente sempre procurou ter um bom diálogo com os alunos [...] Então isso tem sido assim, muito importante; porque a gente se preocupa não só em transmitir os conhecimentos técnicos, mas eu me preocupo, eu particularmente tenho uma preocupação com a educação desses alunos (CULTURA PERMANENTE).

[...] naquela época nós não tínhamos uma internet para pedir, as bibliotecas virtuais, nós não tínhamos, por exemplo, assim a própria internet para acessar o site da livraria e pedir para o livro vir, mas aí eu tinha alguns contatos de algumas livrarias fora em outros centros mais avançados como São Paulo e Rio de Janeiro e pedia via Correios que era o disponível naquela época; inclusive assim para aquela época, eu tinha uma biblioteca que pouca gente aqui da minha área teria. Lógico que hoje esses livros, nosso curso é um curso que tem muita mudança na questão de legislação, eles hoje já estão obsoletos, ultrapassados. Mas pra época não, foram de grande serventia. [...] Eu tinha disponível as literaturas que eu procurava em outros meios e às vezes os alunos não tinham como dispor dessa mesma literatura. [...] fazendo disseminar essa pouca literatura que a gente conseguia, de uma maneira que, se você considerar, não é adequada, que é tirando, efetuando cópias. Aquela época você não tinha a questão do Datashow. Você tinha que

ter era o quê? Era o retroprojektor. As universidades não disponibilizavam aquelas lâminas para você fazer; a gente tinha que improvisar com aquele chamado papel, não sei se o nome é correto, papel selefone pra fazer as transparências com pincel apropriado que pegasse naquilo alí (CUSTOS).

Então, a gente vai recuperando essas necessidades com... experimentando. [...] A primeira delas foi é... buscar as humanidades. [...] quando na verdade me deram uma disciplina que eu tinha que ministrar, Legislação e Ética Profissional, então eu fui construir meu material, aí eu falei: “meu Deus do céu”. Peguei o código de ética da profissão e pensei: “mas não é só... não deve ser isso, falta um pouco mais, não tem?”. Aí eu digo, sabe de uma coisa? Vou lá pro berço da filosofia. Aí a filosofia você para e pensa: “Hum”!... eu acho que eu entendi mais ou menos como o cidadão pensa, mais se ele pensa, ele vive em sociedade. Vou lá na sociologia. Nossa se ele vive isso, nossa... comunidade. E como seriam essas comunidades? E como seria o homem? Aí você volta e vai lá um pouco na geografia, e vai lá um pouco. Aí você vai na psicologia pra entender como é que é o comportamento, como que ele pensa. Aí depois você diz: “eu preciso voltar naquela história”. Não tem? Nossa, aquele período, que eu... passou, não tem? É um caminho sem volta (ÉTICA).

Eu tentava passar exatamente a minha segurança, que era eu ciente do que eu sabia, que eu sabia e que eles tinham que aprender junto comigo. Mas também notava que eu podia ter uma troca de informações, porque todo aluno, tem alguma coisa que eu não sei; todo ser humano tem algo que a gente não sabe. Professor, ele não é o detentor da verdade e nem de tudo. Então ele sempre tinha uma informação sobre uma padaria, ou sobre um negócio da família, sobre algo; então eu preferia fazer essa troca, dentro de sala de aula, e estimulá-los e eles iam trocando opiniões comigo e a gente ia discutindo e a gente ia conversando e a aula ia ficando agradável, mais segura. Eu também adquiria mais informação, era uma aula muito mais participativa. E tentei tirar certos rótulos que eu como aluna não gostava, me perguntava sempre assim: o quê que eu não gostava das minhas aulas na Federal, que eu não gostaria de fazer? Não gostaria! Eu queria que meu aluno dissesse assim: “não, olha gente, foi mal vou indo porque é a aula da Augusta e a aula dela é massa”! Eu acho que o professor não precisa entrar na linguagem do aluno, essas coisas como tem professor... não, eu acho que a gente pode estar num patamar de professor mais com eles mais próximos da gente, mostrando que a troca é importante, que o conteúdo é importante ser questionado, que eu tenho que fazê-los pensar, que eu tenho que levá-los também pra sociedade em que a gente vive. O pessoal diz assim: “E a crise do Haiti?” Porque que eu vou questionar uma crise num outro país se eu não questionei a crise do meu bairro, da minha capital, do meu estado, do meu país e depois eu posso olhar pros outros, primeiro vamos olhar pra cá. Então eu sempre dava aula mostrando a realidade do estado do Piauí pra depois em pensar em Brasil. Porque assim eu podia fazê-los melhores, a disciplina melhor. Então eu fiz isso. [...]Eu sempre me perguntei qual era a aula que eu gostaria de assistir. É uma aula em que o professor faz eu ler um texto que depois o professor mesmo vai discutir comigo, mas nem ele mesmo leu direito, que ele quer que eu faça uma resenha... sinceramente!... eu prefiro botar o quê? Uma situação de realidade que nós estamos vivendo, por exemplo, na época em que a Sadia teve uma crise, que ela foi comprada pela Perdigão, pela Seara, o quê que eu levei pros meus alunos, por que que aquilo aconteceu? [...] Agora a gente também não pode colocar... generalizar; há as exceções, há aquele que entra mais novo e que ele vai se capacitando, vai se qualificando, fazendo as especializações, fazendo um mestrado, vai fazendo um doutorado e que pra mim, sinceramente, às vezes até os títulos também não querem dizer tanto, eu conheço tantos doutores que são péssimos de metodologia... e, conheço especialistas que são show na sala de aula, possuem metodologias espetaculares de lhe questionar, de lhe estimular, de lhe instigar; que eu acho que hoje é isso que a gente tem que fazer, então eu conheço ‘ennes’ exemplos; então eu acho que a gente também não pode generalizar, existem formandos que acabam e se tornam bacharéis e se tornam

professores e são bons professores, bons, que vão se qualificando. Mas isso também advém com a maturidade, vai vir com a maturidade, o primeiro ano dele vai ser muito sofrido, mas depois ele se enquadra, se ele tiver a humildade, porque eu acho que hoje o que falta mais no mercado é a humildade, é saber também dizer: o senhor pode me orientar? [...] quando eu entrei na Federal me deram disciplinas que eu nunca tinha ministrado na vida, que em meu currículo não existiam e eu lembro que o (coordenador) um dia disse pra mim: “estude!” E eu tive que estudar, paguei uma disciplina que se chama Contabilidade Rural, que ele foi titular durante muitos anos, e ele me transferiu e eu tive que estudar – eu não gostei muito – mas hoje, quando me perguntam sobre Rural eu sei; eu digo que nada se perde, tudo se conquista e se agrega, então eu agreguei mais um conhecimento (FINANCEIRO).

Apesar de eu ter esperado que o mestrado fosse me ensinar muito dessa parte de docência, eu meio que me decepcionei. A disciplina em si não houve esse aprendizado de postura, como se fala, como, é... como se planeja uma disciplina... achei até muito desorganizado. Não tive essa orientação, esse foco. Foi uma questão mais da gente correr atrás mesmo de tudo; então a gente foi aprendendo mesmo com o próprio esforço. [...] Então assim, alguns aprendizados acontecem quando ele já tem esse interesse durante o curso, que aí quando a gente promove seminários de apresentação a gente vê que a maioria não se identifica. São poucos que se identificam com isso. Mas alguns já são natos. [...] Então, é difícil porque você age na intuição. Agora eu tive depois que entrei numa grande universidade em Aracajú, foram diversos treinamentos assim, é... simples, mas que você vai aperfeiçoando com o tempo. Então, nem todo mundo tem essa oportunidade. (GESTÃO).

Eu acredito que é um desafio muito grande a gente aprender na prática; errar, aprender no erro, como é que é isso.[...] Esse treinamento pedagógico. O pedagógico mesmo. Essas disciplinas, na Especialização no Mestrado, no Doutorado. Eu hoje penso, seu eu pudesse eu faria um Doutorado em educação, porque eu acho que ele iria enriquecer muito a minha prática (PERÍCIA CONTÁBIL).

Contábil apresenta como estratégia de superação dos dilemas a reflexão, a sensibilidade do professor em perceber problemas como as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e para orientar o desenvolvimento da própria profissão professor. Ainda enfatiza ser o diálogo, ou seja, a conversa o caminho apresentado para resolver os dilemas que surgem no desenvolvimento da prática pedagógica; assumir a responsabilidade pela condução do processo educativo, o planejamento da ação, a leitura e a formação continuada, pois, ao concluir o mestrado, ela “[...] podia dizer que eu era uma outra pessoa. [...] Uma antes e uma depois”. Portanto a formação proporcionou, como podemos perceber na sua resposta, o letramento acadêmico e o desenvolvimento da criticidade, além de refletir na sua prática de forma positiva, dando segurança e renovando o entusiasmo pela docência.

Controladoria I traz como estratégias de superação dos dilemas iniciais o próprio amadurecimento intelectual do professor “[...] com o tempo a gente vai amadurecendo”, que compreendemos como produção de saberes da experiência, além do apoio de colegas e da formação continuada que se reflete na mudança de uma prática inicial tradicional, sem saber

realmente o que estava fazendo, sendo conduzida pelo cotidiano, e da postura do professor na relação com o estudante.

Controladoria aborda um aspecto que, embora à primeira vista não esteja diretamente relacionado aos dilemas relativos à formação pedagógica, o contato com os profissionais da área contábil, resulta, porém, numa melhor articulação teoria/prática na organização do ato educativo acadêmico pelo professor. Além desse aspecto, o participante do estudo aponta outras estratégias de superação dos dilemas: o estudo, as novas TICs que possibilitam o acesso a vídeos, palestras, entre outros materiais, o gosto pelo que faz que o impulsiona à busca de conhecimentos e trocas, além de uma estratégia não muito comum entre os professores do ensino superior, visto ser um espaço em que há ênfase na ação docente de forma individualizada, que é a de assistir às aulas dos colegas mais experientes. Porém, como enfatiza Gaeta e Masetto (2013, p. 61), o trabalho coletivo cria um excelente espaço de aprendizado que deve ser utilizado como estratégia para que “[...] tanto nós, professores, como nossos alunos possamos melhorar nossas condições de trabalho e obter sucesso no desenvolvimento do curso”.

Cultura Permanente apresenta como estratégia de superação dos dilemas o fato de fornecer o seu próprio material bibliográfico aos alunos, as leituras complementares, a pesquisa em novas fontes, o incentivo à busca de novas fontes pelos estudantes. Foi, portanto, pesquisando e dialogando que conseguiu superar os dilemas iniciais da sua prática pedagógica.

Assim como Cultura Permanente, Custos colocava a sua biblioteca à disposição dos alunos, como forma de superação de dilemas vividos no início da carreira docente, tempo em que havia uma escassez de bibliografia disponível, acrescido das dificuldades de acesso à internet. Os próprios equipamentos disponibilizados pela Instituição eram dilemas enfrentados no dia a dia do professor do magistério superior, como nos relata Custos.

Ética e Perícia Contábil afirmam ter superado os dilemas iniciais experimentando, numa prática de ensaio e erro, ou seja, a experimentação embora favoreça a criatividade do professor, no caso do professor bacharel, as decisões não possuem um respaldo teórico e, assim, o professor vai errando e aprendendo com o erro, separando as práticas exitosas das fracassadas. Outra estratégia apontada por Ética foi o fato de ter recorrido às humanidades (filosofia, sociologia, geografia, psicologia etc) em busca de teorias que pudessem fundamentar suas aulas sobre ética. Neste caso era uma contextualização do conteúdo a ser ministrado, referente ao perfil profissional a ser formado, mas os fundamentos teóricos

também possibilitam ao professor compreender o contexto em que se insere o ensino para delinear-lo a partir do contexto situado.

Financeiro recorreu a várias estratégias para superação dos dilemas iniciais, como: estar segura em relação aos conteúdos a ser trabalhados, proporcionada pela consciência do conhecimento que possuía; buscava aprender junto com o aluno, oportunizando as trocas de informações e a aproximação com a realidade vivida pelo estudante, por meio das aulas mais participativas e contextualizadas. Uma estratégia interessante era pensar na sua condição de aluna para compreender quais as aulas que gostava de assistir e, assim, tornando as aulas mais atrativas, visto que a docência, como afirma Formosinho (2009a), é uma profissão em que a aprendizagem se inicia ao ingressar na escola, por meio da observação do comportamento dos nossos professores, embora esse fato não invalide a necessidade de fundamentos teóricos para a compreensão baseada teoricamente nas situações vivenciadas na prática, subsidiando a tomada de decisão, pelos profissionais da educação.

A interlocutora ainda apresenta como estratégia a formação continuada, cursos de especialização e mestrado, embora reconheça que a formação *stricto sensu* não, necessariamente, produz bons professores, pois muitos doutores são péssimos professores, mas, sem dúvida nenhuma, contribui para o desenvolvimento da maturidade intelectual do professor, quando, segundo Becker (2012, p. 13), vivencia todo o processo de produção do conhecimento científico e, ademais, “[...] pesquisar faz parte da função docente” no magistério superior, envolvendo assim a função docente: ensino, pesquisa, extensão e gestão tanto do currículo quanto administrativa.

Por último, Gestão utilizou como estratégia de superação o próprio esforço e o investimento na formação continuada para o desenvolvimento profissional, enfatizando ainda que o aperfeiçoamento ocorreu com o tempo, com base nas necessidades vivenciadas na prática pedagógica como um processo de aprendizagem/crescimento, como enfatiza Oliveira-Formosinho (2009).

Sintetizando, podemos dizer que foram variadas as estratégias de superação apresentadas pelos participantes, sendo as mais recorrentes: o diálogo, a experimentação, a formação continuada, a reflexão, as leituras, o próprio tempo que trouxe amadurecimento intelectual e o acesso aos recursos tecnológicos, entre outras, que constituem saberes provenientes da experiência do profissional professor produzidas ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Após compreender os desafios do bacharel em tornar-se professor no ensino superior, quanto aos dilemas vivenciados, as necessidades formativas iniciais e as estratégias de

superação utilizadas, na sequência, apresentamos os dados referentes aos contornos da prática pedagógica deste profissional da educação no desenvolvimento da sua profissionalidade.

5.3 Categoria 3 – Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente

Nesta categoria, considerando que o professor, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, é o responsável pela dimensão organizacional do seu trabalho, apresentamos os contornos da prática, ou seja, a sua organização e reelaboração, a articulação teoria e prática e os dilemas e as necessidades formativas atuais dos professores bacharéis, identificadas pelos interlocutores do estudo no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

Como enfatizam Gaeta e Masetto (2013), as instituições de ensino superior necessitam de um professor que, além de participar da gestão do currículo do curso, realize o planejamento da sua disciplina. Após a conclusão da etapa de planejamento, o professor o executa, realizando a mediação pedagógica que abrange, além da transposição didática do conteúdo, o respeito pelo aprendiz quanto a sua capacidade de aprendizagem, atitudes de diálogo e de parceria, em um ambiente organizado por ele, a fim de favorecer a aprendizagem, espaço em que serão vivenciadas experiências diversas, para o desenvolvimento do senso crítico do estudante, articuladas à realidade concreta, para que a formação atenda ao perfil profissional proposto no Projeto Pedagógico do Curso e à formação do cidadão com responsabilidade social.

O desenvolvimento da profissionalidade docente, segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 105), envolve “[...] a forma de a pessoa exercer uma profissão, aquilo que precisa dominar para enfrentar situações de trabalho cotidianas”. Assim, compreendemos que é específico da ação docente um conjunto de saberes que distinguem a profissão professor de outras profissões no contexto social, que se traduz em competências e habilidades pedagógicas.

Nesta categoria, os dados empíricos referentes à prática do professor bacharel e ao desenvolvimento da profissão professor, intitulado na categoria 3 – Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente, se divide em três subcategorias: Organização e reelaboração da prática pedagógica; Relação teoria e prática na prática pedagógica; e, Dilemas e necessidades formativas atuais, a seguir.

5.3.1 Organização e reelaboração da prática pedagógica

Embora o planejamento de forma ampla seja uma atitude natural do ser humano no contexto social, numa perspectiva restrita, quando inserida no contexto educacional, ganha a intencionalidade proposta pelo projeto formativo institucional, pois as ações planejadas devem ter como alvo o perfil do profissional e do cidadão a ser formado.

A prática pedagógica, como prática social intencional, deve ser planejada para atender aos fins propostos. Sendo o professor o responsável por esse processo no contexto educacional, comporta a responsabilidade em planejar, executar e avaliar. Quanto ao processo de planejamento, superando a sua perspectiva burocrática, deve ser compreendido como recurso necessário à gestão do processo de ensino-aprendizagem para a realização dos objetivos propostos. Assim, o professor, a partir dos objetivos a alcançar:

[...] inicia seu planejamento e passa a organizar o conteúdo da disciplina, as informações a serem trabalhadas, a bibliografia a ser estudada, as estratégias ou técnicas empregadas que irão colaborar com a aprendizagem dos alunos, o processo de avaliação que será realizado e o tempo ou carga horária disponível (GAETA; MASETTO, 2013, p. 100),

Essas escolhas, para sistematização da prática pedagógica pelos professores, devem ter por base o contexto histórico e social em que esta ocorre, portanto, estão condicionadas à realidade concreta, aos sujeitos do processo e as expectativas sociais. Entretanto, a atividade docente não se encerra com o plano, que contém os elementos constituintes da ação didática, mas continua na sua execução (mediação pedagógica) e na avaliação, necessária tanto ao acompanhamento da aprendizagem do estudante quanto ao redimensionamento da prática pedagógica; sendo complexa e ampla a ação docente, como podemos observar nas falas dos interlocutores a seguir.

[...] eu tenho uma relação muito assimétrica com meus alunos, apesar de respeitá-los muito e acho que dou o melhor de mim pra eles; mas eu acho que a distância deve ser mantida, essa assimetria pra mim é importante.[...] Mas o meu planejamento basicamente é esse, é sempre na reflexão do que eu acho como aquilo pode ser dado da melhor forma e, vendo os horários que a universidade me disponibiliza, é... o conteúdo é, eu me sinto na liberdade, às vezes, de sempre acrescentar alguma coisa porque, diminuir me parece eu nunca posso por quê o sistema, o sistema não, o projeto pedagógico não permite, mas eu sempre incluo mais coisas. Que eu sinto que, tem certos conhecimentos que são considerados meio estanques e que eu não vejo como estanques e eu tenho que trazer pra junto de outros conhecimentos que são vistos. Então o meu planejamento se dá basicamente nisso. Então é pensar num plano de aula que a universidade me dá, na Ementa do curso é, eu pego todos os meus livros quando é a primeira vez, estudo vários, não apenas um livro, mas vários livros... seleciono os capítulos que eu acho que são mais didáticos, é, escolho aquele capítulo e indico pra leitura e preparo exercícios pra fazer em

sala de aula, é esse meu planejamento é muito trivial, talvez, eu não sei se há algo diferente pra fazer, mas é basicamente isso. Mas eu tenho pensado nos últimos anos de me planejar. [...] Então, é bem expositiva. As minhas aulas são expositivas, infelizmente. Eu reconheço que essa é a pior forma. A única forma que eu acho que os alunos sentem um pouco de diferencial é que, normalmente isso não é frequente, mas eu tento instigar um pouco o aluno em sala de aula a perguntar, a que ele participe [...] Mas eu tenho pensado já há alguns anos atrás e isso pra mim é uma coisa que é emergente. Eu tenho que fazer isso emergentemente, é... inverter um pouco a lógica da coisa. É o que se chama de *flipped classroom*, seria fazer uma inversão da sala de aula, é... trazer um pouco mais as ferramentas digitais pra minha aula, como por exemplo, eu não gostaria de mais de aulas expositivas na sala de aula, pra mim isso é uma coisa que é, eu acho que apesar dessa empolgação que acontece durante a discussão é, numa aula expositiva é, eu não acredito que ela vá acabar com essa mudança, com essa inversão, eu tava pensando muito seriamente e isso particularmente na nossa área é muito sério, e seria muito bem-vinda... passar a dar minhas aulas *on line*, certo? todas as minhas aulas, e dedicar é, por exemplo, botar *on line* minhas aulas, digitalmente, a minha fala, mostrar os *slides* exatamente como eu faria na sala de aula, não mudaria nada. Iria pra sala de aula... pra trinta minutos iniciais fazia algumas provocações, questionamentos, tá? Cobrando pontos de leituras que eu tenha passado e também da minha fala no próprio *slides*, pra saber se eles assistiram, se eles ouviram... enfim. É, aí isso que é um grande fator, importante. E como fazer isso? que é o grande exercício que é, fazer essa provocação de uma coisa que já aconteceu naquele momento, portanto é difícil você fazer isso. É... e depois ,na sala de aula nas horas restantes é, trabalhar.... atividade prática. Então ao invés de fazer um *home working* é faz o *home working* em sala e aula didática que era pra ser na sala vai pra casa. Porque aí seria uma... e também ele pode reler, pode ouvir, pode... entendeu? Esquece de anotar coisas. Vai simplesmente só pra sala de aula pra me ouvir... [...] E são avaliações é...., bem objetivas. Então, todas as minhas provas, a Universidade pede três notas então eu adoto três avaliações pra gerar essas três notas. No mínimo. Então eu faço isso. É... eu tenho adotado algumas práticas diferentes, mas, pelo fato da atividade ser tanta, academicamente, administrativamente você termina não dando o feedback necessário aos alunos, então por exemplo, das três avaliações da instituição.[...] A minha intenção é essa. É, e desde o início do curso eles já têm os capítulos que têm que ser lidos, o que vai ser tratado naquele dia. E eu digo que a obrigação do aluno é estar na sala de aula, apesar do direito que ele tem de faltar vinte e cinco por cento, é...pra mim isso é inconcebível. Entendeu? Eu faço três avaliações... grandes; é.... contemplando aí os 30% do curso 60 e 100%. Como sempre, tudo cumulativo. Conteúdo cumulativo. Primeira 30% ok! é o que foi até agora. Segunda avaliação vai os 60% de conteúdo, tem que ler tudo de volta se for o caso; e olha eu não tô nem aí pra o quanto que eles vão reclamar que o assunto é grande, eu acho que a função do aluno é isso “tem que estudar, tem que se virar” risos. Eu acho que, eu sei que pode ser duro isso, mas...lá na frente eles vão colher bons frutos com esse tipo de avaliação (CONTÁBIL).

[...] não só pelo conteúdo programático, é claro que eu não posso fugir daquilo ali, tá? Até porque a gente ainda trabalha com conteúdo e não com necessidade de aprendizagem; então assim, eu tento pegar aquele conteúdo e pensar na necessidade de aprendizagem do aluno e tentar coletar essa, essa necessidade, até a gente faz isso sem eles perceberem dentro da sala de aula conversando com ele, então assim, trabalhando é, é de forma diversificada aqueles assuntos, tá? [...] Anteriormente eu não saberia fazer isso (Avaliação Formativa). Hoje eu já tenho, eu já tenho critérios de avaliação formativa pra que eu possa fazer. [...]Eu me tornei construtivista totalmente a partir de 2013, como eu já te disse, sendo repetitiva, mas eu realmente transformei a minha prática; então eu estou sempre refletindo sobre ela, sempre, sempre, sempre. Eu me tornei, eu consegui me disciplinar a terminar um encontro, uma aula e fazer uma avaliação daquela aula e eu acho que isso é importante (CONTROLADORA I).

Então pra mim o mestrado foi muito importante, e é a partir daí que eu vi que diferença faz um professor com mestrado e um professor sem mestrado... é muito diferente... ensina... você ensina o aluno depois a pensar também, como você foi ensinado. [...] Todo semestre a gente recebe a oferta de disciplina. Geralmente eu procuro pegar as disciplinas que eu tenha pelo menos um pouco de afinidade. Essas, então, sempre eu vou em busca, primeiro, saber o que tem de mais novo em relação àquele tema. Então eu vou geralmente pegando planos de cursos em outras, de outras universidades com conceitos melhores... vou verificando. Vou conversando com colegas que trabalham em outras instituições também e vendo o que é que tem de mais novo em pesquisa, nos eventos, nas revistas porque nelas você descobre também muita novidade. Eu gosto de pegar o que tem... porque o livro tem o tradicionalzão. Depois eu pego livros mais novos e aí vou efetivamente planejar a aula. Mas num primeiro momento é descobrir o que é que tem de novo nessa disciplina. Às vezes não tem nada, você descobre que não tem nada de novo, por exemplo, é Introdução a Custos, nunca tem muita coisa nova. Mas Controladoria tem muita coisa nova, Teoria da Contabilidade todo tempo tem muita, muita coisa nova. E cada disciplina sempre eu encerro com eles fazendo apresentação de artigos referentes à disciplina. Porque eu não tive essa oportunidade, meus alunos anteriores ao mestrado não tiveram, e quando eu cheguei na UFPE, vi uma realidade dos alunos de graduação já publicavam artigos a partir do terceiro ou quarto período. Aqui eles não tinham muito esse conhecimento, então sempre trago: “vamos, vocês não vão ler naturalmente, não adianta que eles não vão ler mesmo porque...”, há alguns professores que dizem: “isso é uma besteira” (risos). Então eu trago isso sempre lá no finalzinho do curso. Vamos ver se o que vocês estão vendo é o que realmente está se passando no mundo. Aí escolho alguns artigos, eles vão apresentar, vão discutir em sala de aula [...] (CONTROLADORIA).

A gente foi buscando, na proporção que foram surgindo as novas tecnologias, a gente sempre buscou o uso dessas novas tecnologias e a proporção que foram surgindo é... é... as ferramentas: livros, acesso à internet, é... a gente foi procurando é... suprir a biblioteca com mais recursos, solicitando a Superior Administração para suprir a biblioteca da Universidade com livros mais atualizados e em maior quantidade para que os alunos pudessem ter acesso. É... a gente procurou indicar, é... outras fontes de pesquisa pra eles, é... [...] Então a gente sempre fez aulas expositivas seguidas de exercícios de fixação da aprendizagem. Pra que o aluno pudesse aprender melhor e superar essas dificuldades. [...] Uma outra coisa que a gente estimula sempre é a questão dos Seminários. [...] com apresentação, isso visa o aluno a contribuir com a disciplina, porque ele busca novas informações, ele vai pesquisar mais e..., ele consegue melhorar até a qualidade da nossa disciplina porque é mais informação que ele traz para o grupo. Então isso tem ajudado bastante a disciplina, a nossa disciplina que a gente administra aqui na universidade. Então geralmente é um trabalho em grupo. O aluno usa os equipamentos, a sala de vídeo... usa o Datashow... quando a sala tem o Datashow a gente usa a própria sala. Quando usa a sala de vídeo a gente usa o som, a caixa de som, e os alunos têm feito excelentes pesquisas nessa área, principalmente nas disciplinas como: Contabilidade Rural, Ética Profissional, ... a gente sempre usa essas ferramentas e tem ajudado muito porque eu sempre digo pra eles que é uma maneira deles contribuírem com o engrandecimento da disciplina. Porque eles vão buscar novas informações e ajudam o professor, existe a interação, o aluno perde aquele medo de participar, de apresentar um trabalho, de falar em público, contribui muito mesmo. E a gente reconhece que realmente tem essas limitações. Mas se o aluno deixa de frequentar às aulas aí é mais um motivo pra ele diminuir o seu nível de aprendizagem. Com isso a gente incentiva a frequência às aulas colocando nas nossas avaliações um ponto de qualitativo pela frequência. Então o aluno que assiste a todas as aulas, ele ganha. A minha prova por exemplo vale nove, então com um ponto da frequência ele chega a dez. Se ele vai faltando a aula aí ele vai perdendo... aquele ponto, ele vai diminuindo o seu qualitativo. Então isso é uma maneira de incentivar o aluno a estar às aulas pra que ele tenha um melhor aproveitamento, e isso vem dando certo. [...] Uma outra coisa que a gente estimula sempre é a questão dos

Seminários. Sempre nas nossas disciplinas uma das avaliações, são três avaliações, uma delas a gente faz um trabalho em grupo [...] O que a gente planeja no início do período, a gente já coloca, no sistema o nosso plano de aula e a gente já apresenta no primeiro dia de aula tanto a nossa a... a... ementa da disciplina, os objetivos geral e específicos, o conteúdo programático, a metodologia que nós vamos utilizar ao longo da disciplina, os sistemas de avaliação e a bibliografia básica e as bibliografias complementares. Então, isso é assim, funciona bem porque o aluno começa o período já sabendo até onde a gente vai e pra onde vai e como caminhar. Então isso é interessante. Eu tenho me dado bem com isso e os alunos têm se manifestado satisfeitos. [...] É como eu falei, a gente desenvolve através de aulas expositivas. [...] algumas disciplinas, a gente varia um pouco. Por exemplo eu já ministrei a disciplina de Ética que tem muitos textos teóricos e se ficar usando muito o Datashow dá cansaço, cansa os alunos. Então a gente varia. Tem dia que a gente faz uma leitura sequenciada pelos alunos, coloca os alunos em círculo e cada um lê uma parte. Outras vezes quando a disciplina é mais técnica, como a Contabilidade Geral I, eu faço a aula expositiva é... é resumida e, em seguida, exercícios práticos que eu faço em sala de aula com eles, além dos exercícios propostos, sem solução, pra eles fazerem sozinhos (CULTURA PERMANENTE).

[...] essa entrada desses recursos tecnológicos que de certa forma eu acho assim que desperta um pouco mais o aluno, te libera mais, te possibilita mais assim, é até se você dar mais conteúdo num menor espaço de tempo. Porque assim, você por exemplo, assim, quase que, a questão de usar o quadro. Aí você passa a expor ao invés de tá escrevendo rotineiramente; embora existam algumas situações que você tenha que escrever. Você enviar materiais para os alunos para a leitura prévia, esse tipo de coisa aí, tudo facilitou. Isso é o avanço da tecnologia (CUSTOS).

Reflexão. Pensar. E o equilíbrio também, isso é muito importante. Eu acho assim que não basta ser professor, ele precisa ser uma pessoa equilibrada. Ter bom senso. Eu acho que, isso cabe, essas habilidades, elas cabem em qualquer sala de aula. É o que eu acho que é a mola mestra. E a paciência também. [...] Então eu costumo elaborar tudo, selecionar os textos que eu vou utilizar, os livros, planos de disciplinas, planos de... eu só não elaboro o plano de aula, mas todas as aulas, as sessenta horas ficam organizadas numa pasta e em arquivo digital, não é? Então o que que eu faço? Preparo todas as atividades que vão ser feitas, fica tudo pronto! Isso não quer dizer obviamente, que isso não seja modificado no decorrer da... flexibilidade é a onda do momento. O que acontece? [...] Eu já vou inserir uma novidade, eu retiro aquela que eu... já tá mais antiga [...] E já disparo para o aluno o material de cada mês. Mês a mês eu disparo pra ele ou por meio eletrônico ou disponibilizo em papel um cartorial e assim dá pra trabalhar direitinho [...] eu gosto de utilizar o primeiro tempo, [...] para desenvolver a aula, desenvolver o tema, as discussões. E costumo utilizar os outros trinta minutos [...] para uma atividade mais prática de fixação. [...] A gente tem que infelizmente avaliar e essa avaliação, ela é necessária.[...] Se é uma sala de aula: ingressos, processamentos, entradas e o feedback que é a avaliação; saber se... aí se você pegar esse modelo de Von Bertalanffy, o nome do biólogo, o pai da teoria (Teoria Sistêmica), se você pegar e jogar para a sala de aula, você vê, eu estou jogando, trabalhando conteúdo, o conteúdo está sendo processado e ele sai, eu preciso saber: informação, um dado transformado em informação, que gera o conhecimento, que volta pra ser reavaliado. Então essa avaliação é necessária sim, e é subjetiva termina assim (ÉTICA).

Porque acho que professor não é aquele que tá ali pra reprovar, eu tô pra mudar seres humanos, dentro da área que eu exerço. Então eu tenho que tentar fazer com que ele seja uma pessoa capacitada, preparada, mostrando não só teoria, eu tenho, fazendo ele pensar... porque eu acho, o que hoje nós queremos é só jogar aquele conteúdo e que ele não se questione em nada; e a minha área ele tem que se questionar realmente dois e dois vão se transformar em quatro? Ele tem que se questionar: ele pode reduzir, ele pode

aumentar? Não uma fraude... eu posso reduzir custos dessa empresa? Eu posso em vez de somar dois mais dois, somar dois mais um e ficar três? Então o pessoal, eu preciso que ele seja proativo, ele tem que tá atualizado, ele tem que ter equilíbrio emocional. Ele não é só um aluno, ele não é só aquela figura que eu jogar o que eu sei e ele capturar pelo ar, não é; eu acho que tem que ter uma relação a mais [...] Eu mudei meu estilo de prova, minhas provas não perguntam conceitos eles não são obrigados a decorar nada. Toda informação necessária está anexada na prova, então fórmulas que normalmente a gente é obrigada a decorar eu acho que eles não devem ser obrigados, porque nós professores podemos consultar em sala de aula o livro, então por que eles não podem consultar na prova a fórmula?... ele tem é que entender a fórmula. Até porque quando ele for fazer alguma atividade no trabalho ele vai poder consultar o livro, o livro é a nossa referência, é a nossa bíblia, vamos dizer assim; então eu não vejo porque ele não pode consultar; agora eu cobrava era o quê? que ele entendesse uma questão bem elaborada, na qual ele tem que ter entendimento da fórmula para a aplicabilidade dela. Então minha prova tem muito estudo de casos, reais, de restaurante que nós visitamos; então como se calcular, por exemplo, um prato de filé com fritas... então eles têm todo esse... passam dentro do restaurante comigo, veem que as sobras de pele de filé, o que são considerados perdas... e assim vão aprendendo, e eu vou cobrar aquilo na prova, vou fazer uma simulação daquilo. Então quando eles visualizam, praticam e têm a teoria é um conjunto que fica perfeito. [...] a minha metodologia vai mudando um pouco, porque meu nivelamento, que eu vou tentando fazer, porque hoje eu tenho cotas dentro de sala de aula, eu tenho alunos que vieram de colégios privados, eu tenho alunos de colégio público, então ali eu tenho que primeiro nivelar pra eu poder trabalhar todo mundo na mesma igualdade, então isso muda também sua metodologia, você vai ter que ir se adequando. [...] O uso, por exemplo, da própria internet, porque hoje eles estão muito plugados, eles estão on-line 24 horas eles, então se a aula ainda é aquela mesmice, eles também não suportam muito tempo de aula, eles começam a desfocar e isso dá um problema em sala, hoje eles lhe gravam, hoje eles lhe filmam, eles fazem tudo, com ou sem a sua autorização, eu digo que hoje a gente tá bem mais vulnerável, muito mais vulnerável, a gente tá numa situação que a metodologia tem que ir se adequando. [...] Eu digo que meu planejamento ele é diário. Eu não tenho uma aula padrão. Se tu me pedir minhas aulas agora eu não tenho uma aula para te dar. Por isso eu te digo que eu sou uma exceção, uma raridade. A minha aula ela tá dentro da minha cabeça, se eu sofrer algum problema de memória, eu tô ferrada, (risos). É até vergonhoso eu te dizer isso, mas eu não tenho, porque eu acho que pra mim, se eu tiver uma aula formatada, eu vou ser a mesma o tempo inteiro, eu vou. Como eu via professores que não largavam certos papeizinhos. E meu sonho era entrar na sala de aula sem um papel sem um livro, que a aula estivesse dentro da minha cabeça, e por incrível que pareça, você pode me entregar quatro turmas no mesmo período, eu sei onde eu comecei, eu sei onde eu parei, eu sei o que eu tenho que dar naquele dia. Eu sei o exercício que eu vou aplicar, a questão que eu vou elaborar, agora tá dentro da minha cabeça. Se tu pedir pra mim agora: me mostra ao menos teus arquivos, eu tenho um arquivo de questões, mas nem minhas provas eu não salvo pra eu não tê-las iguais, não! Pra eu não repetir. [...] Eu odeio prova. Se eu pudesse eu não aplicava prova. Mas como a gente tem que ter um parâmetro, eu não poderia também avaliar por subjetividade. Tem que ter esse parâmetro. [...] agora tem gente que quando chega o dia da prova... é pressão, o psicológico não fica bacana; pra você ter noção, tem alunos que tem diarreia na minha prova, ficam muito estressados na minha prova, porque também tem alunos dos anos anteriores (risos), que ele são sem vergonha e ficam dizendo que a gente, que a prova é terrível, que é muito cansativo porque são quatro horas, que eu boto pra matar, falam loucuras só pra deixar os coitados estressados, então eu tenho alunos que são bons alunos mas que às vezes... naquele dia você não está feliz. Ou você leu e não entendeu, não compreende fielmente. [...] eu tenho até tenho um percentual elevado de reprovação, mesmo com todo esse.... [...] Eu tenho alunos que têm dificuldade em cálculos, que já vêm com uma base fraca, então o que é que eu vou fazer? Eu vou tentando fazer com que o aluno cresça, que ele vá se desenvolvendo melhor na disciplina. Então eu não sou

aquela professora, se ele tirou um cinco, aí eu vejo que ele tirou um seis, depois ele tirou um sete... mas eu sei que ele participa bastante da aula, que ele desenvolve comigo na aula, que ele questiona bastante, que ele não é um aluno ruim. [...] Então, eu sou da teoria que eu tenho que conhecer meu aluno, eu tenho que sentir o meu aluno. [...] eu acho que a gente tem que conhecer mais o alunado da gente. [...] Ele quer... o professor da Federal tem por padrão manter a distância, parece que eles acham elegante manter a distância. E eu já não acho que isso seja... Eu digo é muito: “O palco caiu há muito tempo”! Então a gente hoje está no mesmo, quase no mesmo patamar. E eu está próximo dele não quer dizer que eu estou me igualando ao aluno não, pelo contrário! Professor é orientador. [...] Então a gente tem que ter muito cuidado com o que a gente fala em sala de aula, com a forma como a gente dirige a nossa disciplina, que a gente ministra a disciplina, a nossa postura mesmo... (FINANCEIRO).

Mudou pra melhor, é... me sinto mais segura cada vez que vou... apesar de ter sempre aquele friozinho na barriga que é gostoso, que são os desafios que a gente sempre recebe de uma disciplina nova, de estar com novos alunos, cada turma é diferente da outra e a gente tem que entender cada turma pra saber como levá-los a aproveitar a disciplina da melhor forma possível, não é? E eu gosto muito de sentir meio... como sentir? Não sei! É algo que intuitivo., então eu vou tentando levar mais do que a disciplina em si, mais um ensinamento da vida como um todo, tentando mostrar pra eles qual a importância deles que vai ser lá fora, pra que eles vão utilizar aquela disciplina? Qual a importância do contador pra é... toda a economia do país principalmente? Principalmente nesse momento que a gente tá vivendo de crise, como o contador tem que se portar para se valorizar? Como era o perfil do contador quando eu... porque eu sempre dou exemplos pra eles. [...] Sempre conversar com eles também nesse aspecto de relacionamento, até mostrando que vai ser importante pra carreira deles. [...] A minha disciplina tem um planejamento formal, que é realizado de acordo com o plano de curso da disciplina, tem que como se diz... é um planejamento. E como te falo? Cada turma é uma turma e a gente vai trabalhando... é... às vezes você planeja que três tópicos vão ser para a primeira unidade mas tem turma que tem maior dificuldade naquele aproveitamento... às vezes você só consegue dois e você vai mais, tentando; tentando não, cumprindo de formas diferentes aquilo que foi planejado. Eu planejo assim, dentro do que foi planejado na prática, no papel e levo pra sala de aula no cronograma que está sendo estabelecido. Com o tempo, como a gente já vai adquirindo prática, a não ser que seja uma disciplina que eu nunca tenha ministrado, é dá aquela... às vezes num vai muito de acordo com aquilo que você planejou no papel. Você tem que às vezes correr um pouquinho mais, desacelerar um pouquinho mais, mas hoje em dia eu já tenho uma segurança maior, mesmo em disciplinas que eu nunca tenha ministrado, a gente consegue ir ao encontro do que foi descrito no papel. [...] Logicamente é bem melhor do que na época que eu estudei, que era quadro de giz e não tinha nem data-show e era... papel, não é? Pra você até expor um trabalho era na cartolina. É... praticamente você vê hoje é... um sonho, salas com ar condicionado... enfim, eu não tenho do que reclamar; mas às vezes acontece de você se planejar pra uma aula de Datashow e chegar e o Datashow estar quebrado... então você tem que vir sempre com a segunda possibilidade, na prática, independente de ser Datashow ou não, que tem que ir pro quadro ou não, porque a aula tem que ser um pouco mais dinâmica, porque os alunos, com esse envolvimento com tecnologia, já... é... não aguentam você escrevendo no quadro, porque eles vão lá e tiram uma foto simplesmente do quadro, eu já mando logo é tirar a foto (risos) que é pra não ficar na... sem moral. Então, porque tem momentos que você realmente tem que escrever no quadro, principalmente quando é lançamento contábil, e... não tem como. É.. já tive uma turma no semestre passado, que eu vi que funcionou melhor eu escrevendo no quadro, mesmo a parte teórica, foi a única maneira deles sossegarem, era uma turma muito complicada que eu peguei no semestre passado e vi que não funcionava o Datashow, então não funciona, vai no quadro o tempo todo, nem que eu canse meu braço e eles tirem fotos, mas eles estavam realmente escrevendo. Então, foi uma intuição que eu tive, num primeiro momento, como reverter

aquela situação que eles estavam dispersos. Eu disse: “não vou tentar escrever no quadro!” Então assim, por mais que eu já tenha uma aula preparada eu sempre modifi... eu nunca me conformo com a aula que eu preparei no semestre anterior, eu releio, acrescento mais alguma coisa, modifico outra dentro do contexto que a gente está atual, eu não... consigo me conformar com aquilo ali que a gente já... tem proposto anteriormente, não é? [...] Olha, eu acho que a avaliação é um dos temas mais... eu acho questionáveis no mundo da educação. Eu vejo assim. Eu não sou a favor da prova, mas eu queria muito que eles fossem sinceros, por exemplo, ao fazerem um trabalho. [...] então, sinceramente eu não percebo nitidamente como avaliar um aluno realmente no seu aprendizado, eu coloco muito a responsabilidade pra eles. Que eu me deixo muito aberta a questionamentos, dentro e fora de sala de aula, pra que eles mesmos me busquem em prol de um crescimento profissional deles. E que eu seja ali só um, que eu esteja naquele momento transmitindo um conhecimento e que eles aproveitem da melhor forma possível, porque uma nota não vai medir se ele vai ser um excelente profissional ou não fora da sala de aula. Por esses fatores que eu te falei, ele pode estar mal no momento, ele pode não estar bem, ele pode colar que a gente não vê, por mais que olhe, ele... então... vai muito da consciência dele; eu gostaria muito de avaliar meu resultado, mas eu ainda não consegui. As vezes a gente só escuta falar: “Professora, foi muito legal te ter nesse semestre, aproveitei bastante...” um ou outro chega pra gente e fala, mas eu não consigo me avaliar não. Eu faço o melhor que eu posso de mim e espero que eles me busquem nesse intuito. Eu faço avaliações escritas individuais e trabalhos em grupos. São essas as formas de atividades (GESTÃO).

[...] hoje eu posso dizer que eu amadureci. Eu acho que hoje eu procuro mais assim, ver o que o aluno quer, qual o interesse do alunado, eu procuro ver o nível da turma, pra poder adaptar minha aula. O quê que eles querem; o quê que eles estão precisando. Minha disciplina é uma disciplina mais de final de curso, é uma disciplina específica. Então eu procuro direcionar mais, eu acredito nisso. [...] Bom, eu, eu sempre pego os planos de cursos anteriores e aí eu vejo o que está defasado em relação ao que aconteceu, de inovação com relação à legislação que fazem parte da minha disciplina, com relação a normas. Porque minha disciplina é muito direcionada a isso. E aí eu vou modificando. Eu vou dando, dando aquela roupagem nova de acordo com as modificações efetuadas. [...] A maioria, grande parte dos alunos de contabilidade gosta muito de cálculo e a minha disciplina, por ser teórica, ela já foge à regra. [...] Eu faço provas... eu faço trabalhos, individuais e em grupos. Esse tipo de coisa. Não gosto muito de seminários (PERÍCIA CONTÁBIL).

Como podemos observar no relato do professor Contábil, há uma necessidade de manter uma distância dos seus alunos. Compreendemos, com base em Libâneo (2013, p. 274), que “a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”” (*grifo do autor*), que congrega vários aspectos que interferem na aprendizagem: cognoscitivos, socioemocionais e disciplinares. A relação de distanciamento estabelecida pelo professor Contábil é o reflexo da forma de organização da sua aula, como será explicitado logo à frente.

De forma oposta, Financeiro afirma ser necessária essa proximidade para conhecer o aluno e a proximidade não interfere na sua autoridade como professora, pelo contrário, pois, como o professor é orientador, a proximidade do aluno facilita a sua orientação. Entretanto, como podemos verificar mais adiante, quando se refere à avaliação da aprendizagem, a

professora demonstra uma prática autoritária, não sendo caracterizada como uma continuidade do processo educativo, mas como um momento de pressão e de controle.

Contábil trata do seu planejamento, realçando que parte sempre da reflexão para a seleção do conteúdo e a definição da metodologia. Quanto ao conteúdo, sempre acrescenta, ou seja, vai além da ementa proposta no Projeto do Pedagógico do Curso - PPC. Seleciona a bibliografia que considera mais didática ou de mais fácil aprendizagem para os seus alunos. Mas se contradiz quando primeiro declara que parte sempre da reflexão conteúdo/metodologia e depois afirma ser o seu planejamento trivial, pois se restringe às aulas expositivas, embora sempre incentive a participação dos alunos.

Quanto à reflexão, Controladoria I, conforme a proposta de Schön (1992), reflete sobre a aula, o que possibilita o redimensionamento da ação docente, sempre em função da garantia da aprendizagem do estudante. Ética também enfatiza a reflexão (pensar) como importante para o professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica, além de características pessoais como equilíbrio, bom senso e paciência.

Quanto ao seu planejamento, Controladoria afirma que, na organização do trabalho pedagógico, parte da busca pelo que existe de mais recente acerca do tema a ser estudado, em outras instituições ou conversando com colegas da área, nos periódicos, nos materiais divulgados nos eventos, pois considera que o livro aborda o tema de forma mais tradicional, diríamos, de forma mais desatualizada, pois no periódico as informações circulam de forma mais rápida. Depois desse processo de recolhimento das informações acerca da temática, planeja a aula, sempre oportunizando a discussão em sala de aula e a relação da temática com o que está passando no mundo, sendo importante, portanto, para contextualizar os conteúdos trabalhados.

Em relação ao planejamento, Cultura Permanente diz realizar no início do período, estabelecendo, para o aluno, o seu plano, funcionando bem, pois “[...] o aluno começa o período já sabendo até onde a gente vai e pra onde vai e como caminhar”. Essa prática torna a relação professor-aluno mais transparente, evitando conflitos ao longo do período. Afirma utilizar várias estratégias de ensino além da aula expositiva, como: seminários que são realizados em grupo, oportunizando ao aluno pesquisar e romper com o medo de se expressar; a leitura sequenciada; e exercícios práticos, tanto em sala de aula como extraclasse.

Ética costuma organizar todo o material e elaborar o plano de aula e todas as aulas tanto físico como digital; prepara todas as atividades a ser realizadas; seleciona os textos e livros que vai utilizar, mas ressalta que é flexível, pois ajusta o seu planejamento sempre que uma temática nova aparece, por exemplo. Organiza a sua aula em dois momentos, o primeiro

expositivo e o segundo uma atividade de fixação. Restringe-se, portanto, ao uso como estratégia de ensino da exposição oral e realiza atividades de fixação. Entendemos que estas, quando não limitadas à reprodução do conteúdo, possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas mais complexas.

Financeiro, como recebe alunos em diferentes níveis de conhecimento das operações matemáticas, diz ser necessário realizar o nivelamento, pois chegam com dificuldade de cálculos. Com isso, adapta também a sua metodologia, pois vai se adequando às necessidades da turma. Como afirma que não sistematiza o planejamento das suas ações, entendemos que a própria adequação fica comprometida, pois se não há planejamento como adequá-lo? Não possui uma aula padrão, diz ser seu planejamento diário, mas não sistematiza suas aulas por compreender que o fato de registrá-las no plano (documento) resulta na sua reprodução o tempo inteiro, ficando refém dos papeizinhos, como muitos dos seus professores. Ter tudo na cabeça, como afirma a professora, no mínimo dificulta a sua reflexão na e sobre a ação, proposta por Schön (1992).

Embora o planejamento seja processo, essa compreensão de Financeiro não condiz com o entendimento dos teóricos da área da educação que afirmam ser a ausência do plano sistematizado o que leva a uma prática repetitiva (MELO; URBANETZ, 2008), pois o professor não pensa antecipadamente na sua ação e, conseqüentemente, não estabelece os objetivos pretendidos ou seleciona materiais e estratégias de ensino em função dos objetivos propostos, não estabelece uma sequência adequada, não seleciona os recursos didáticos ou planeja a avaliação formativa, entre outros aspectos inerentes ao planejamento, resultando na reprodução de suas práticas. Para Libâneo (2013, p. 246), como o trabalho docente é uma atividade complexa, consciente e sistemática, que tem como foco a aprendizagem do aluno, o planejamento é essencial como “[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que deve ser articulada ao projeto de formação da Instituição e ao contexto social.

Gestão compreende que a aula tem que ser dinâmica, diz fazer um planejamento formal e as adequações de acordo com cada turma, que tem seu ritmo próprio, tendo que, às vezes, acelerar ou não. Essa adequação, na verdade, traduz a flexibilidade que deve haver no planejamento didático, pois, mesmo planejado o curso ou a aula, o professor modifica de acordo com as necessidades e expectativas dos estudantes. Trata ainda da segurança conquistada, embora o desafio de ser professor frente às situações novas permaneça, como é natural ao ser humano. Revela a forma como motiva os alunos para a disciplina que ministra e para a importância da formação profissional, favorecendo, conseqüentemente a aprendizagem.

Perícia Contábil, no seu planejamento, considera o interesse dos alunos, as suas necessidades, o nível da turma para adaptação da aula. Faz seu planejamento, tendo como referência os planos anteriores, mas sempre buscando inovar, no sentido de trazer a legislação mais recente. Embora seja uma disciplina teórica, que foge da regra do Curso de Ciências Contábeis, com predominância de cálculos, acredita que direciona a aprendizagem, dando uma roupagem mais atual.

Quanto ao uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação - TIC, Contábil sente a necessidade de fazer diferente, fazer uma inversão da aula (*flipped classroom*), trazendo um pouco mais de ferramentas digitais a fim de trabalhar os conteúdos à distância e, no tempo de sala de aula, fazer provocações, questionamentos acerca dos conteúdos estudados e trabalhar atividades práticas. Por sua vez, o professor Cultura Permanente incorporou as novas tecnologias como ferramentas, buscando oportunizar ao aluno acesso às produções científicas mais atualizadas disponibilizadas na internet, incentivar a pesquisa, a troca de conhecimento na interação entre os alunos.

O professor Custos afirma que a entrada dos recursos tecnológicos facilitou a atividade de ensinar, pois, possibilitou o envio do material para leitura prévia dos alunos, além de liberar o professor do quadro, ao tempo em que oportuniza aumentar o quantitativo de conteúdos trabalhados. Reduz, portanto, o uso da tecnologia ao envio do material, como faz também Ética que mensalmente “dispara para o aluno”.

Para Masetto (2010), o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC trouxe inúmeras possibilidades ao campo educacional e o professor acerta quando intenciona trazer um pouco mais de tecnologia na mediação didática, pois oportuniza:

[...] desenvolver a autoaprendizagem e a interaprendizagem à distância. [...] Dinamiza-se a possibilidade de orientar os alunos em suas atividades não apenas em momentos de aula, mas nos períodos “entreaulas” também, oportunidade de desenvolvimento da criticidade diante de tudo o que se vivencia por meio do computador, curiosidade para buscar coisas novas, criatividade para se expressar e refletir, ética para discutir os valores contemporâneos e os emergentes em nossa sociedade e em nossa profissão (p. 140, *grifos do autor*).

Para uso das tecnologias digitais, entretanto, precisa haver um planejamento detalhado para que não se reduza à leitura de textos disponibilizados pelo professor para simples memorização, oportunizando espaços, como enfatiza o autor, para expressão, reflexão, posicionamentos e atitudes, desenvolvendo a criticidade. O que os professores Contábil e Custos propõem é apenas oportunizar a leitura do material da aula pelo aluno antes de

adentrar na sala de aula e Cultura Permanente avança no sentido de propor a pesquisa e a interação dos alunos.

Gestão ressalta a importância da estrutura física e dos equipamentos disponíveis que favorecem o ensino e a aprendizagem e da necessidade de sempre planejar uma outra possibilidade de aula, caso ocorra falha nos equipamentos disponíveis e não descarta o uso do quadro. Libâneo (2013) ressalta ser, o que denomina de meios de ensino, os utilizados pelo professor na tarefa de ensinar, a fim de possibilitar a aprendizagem. Embora estejam disponíveis no contexto contemporâneo, o professor precisa conhecê-los para utilizar em favor do ensino e da consequente aprendizagem.

Controladoria I, diferente de Contábil, diz que, embora não possa fugir dos conteúdos estabelecidos na Proposta do curso, sempre pensa na necessidade de aprendizagem, fazendo isso sem que eles percebam, mas contribuindo para aprendizagens significativas. Diz também trabalhar de forma diversificada, ou seja, fruto dos saberes experienciais, pois, como afirma: “[...] anteriormente eu não saberia fazer isso”, colocando como marco no seu desenvolvimento profissional o ano de 2013, quando concluiu o curso de Mestrado (*stricto sensu*).

Da mesma forma, Controladoria afirma ter sido o Curso de Mestrado (*stricto sensu*) um marco importante na sua prática pedagógica, pois passou a possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico do seu aluno: “[...] você ensina o aluno depois a pensar também, como foi ensinado”, sempre buscando explorar publicações científicas (artigos) mais recentes que abordam a temática a ser estudada.

Para Esteves (2010, p. 51), o pensamento crítico e reflexivo resulta numa autonomia intelectual, sendo evidenciado “[...] na capacidade para identificar e levantar problemas, interrogar e problematizar a realidade, [...] colocar hipóteses de compreensão ou de explicação para os fenômenos, fazer escolhas fundamentadas em argumentos da razão”. O seu desenvolvimento requer uma fundamentação teórica que forneça elementos para problematizar a realidade, explicá-la e fundamentar os processos de tomada de decisão.

Ainda, os relatos de Controladoria I e de Controladoria revelam a importância da formação continuada do professor para o desenvolvimento da profissionalidade docente, embora a ênfase seja dada na pós-graduação *stricto sensu* para a formação de mestre e doutores, pois, conforme Garcia (1999), não há o favorecimento da formação pedagógica dos professores no contexto dos cursos de pós-graduação no ensino superior.

Quanto à inserção das atividades práticas indicadas pelo professor Contábil, Masetto (2010, p. 123) aponta como aspecto importante “[...] para motivar os alunos, envolve-los com

a disciplina que lecionamos e incentivá-los a estudar e aprender é a aplicação do que se está aprendendo à vida prática”. Por certo que as intenções do professor Contábil em trabalhar com mais intensidade as atividades é fundamental para a aprendizagem, pois estas produzem motivação e envolvem os alunos. Para o autor:

Trata-se de uma situação real, complexa, conflitiva, que exige conhecimentos teóricos adquiridos ou a serem pesquisados, a habilidade de os aplicar à situação real, integrando teoria e prática, buscando solução ou encaminhamento para um problema, convivendo com a equipe de trabalho [...] demonstrando a necessidade da multi ou interdisciplinaridade (p. 123).

Portanto, a proposta de introdução de atividades práticas é facilitadora da aprendizagem dos alunos, sendo fundamental a articulação teoria/prática para a formação profissional. Entretanto, pelo relato do professor Contábil, podemos observar a necessidade de investimento nos conhecimentos pedagógicos, quanto às metodologias ativas em sala de aula, compreendidas como aquelas estratégias que oportunizam ao aluno aprender de forma integral, ao tempo em que desenvolve a sua autonomia no âmbito do trabalho coletivo, aprendendo a conviver e a ser na relação com o outro, pois o professor afirma serem suas aulas apenas expositivas, embora oportunize a participação dos alunos.

Embora a técnica seja meio e não fim na mediação do conhecimento, segundo Fernandes (2013), cada técnica é envolvida por determinados ideais filosóficos com vistas à formação de um tipo de homem para um tipo de sociedade. Portanto, a técnica não é neutra e, quando reduzimos o ensino à exposição oral, a opção por uma técnica centrada na reprodução do conteúdo produz uma prática reprodutivista, com ênfase nos conteúdos pelos conteúdos, em que o professor é o centro do processo. Embora não estejamos negando a sua importância quando associada a outras estratégias de ensino, ressaltamos que as aulas expositivas utilizadas de forma isolada não atendem às necessidades formativas da contemporaneidade.

As técnicas de ensino, para o atendimento ao perfil do profissional/cidadão atual, “[...] trabalhadas na complexidade da prática pedagógica como prática social tendem a uma relação pedagógica crítica entre professor e alunos que pode favorecer a autonomia e o espírito crítico, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas” (FERNANDES, 2013, p. 9).

Portanto, embora a aula expositiva seja importante em alguns momentos do processo educativo, o professor não pode deixar de oportunizar aos seus alunos a vivência de situações diversificadas em sala de aula, que viabilizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, o diálogo e a autonomia, possibilitando a sua emancipação.

A prática avaliativa do professor Contábil também revela a perspectiva reprodutivista do ensino, pois no processo avaliativo diz ser bem objetivo, não diversifica, faz apenas provas com 30%, 60% e 100% do conteúdo de forma cumulativa, embora os alunos reclamem quanto ao volume de conteúdos, eles têm que estudar, têm que se virar. Entende a importância de o aluno estar na sala de aula, embora ele possa ter uma margem de 25% da carga horária de faltas.

Apesar da prova, por si só, não ser um instrumento bom ou ruim, como afirma Carvalhêdo (2012), a prática pedagógica descrita pelo professor Contábil nos leva a inferir que a utilizada no processo avaliativo é centrada no conteúdo, sem muitas possibilidades de desenvolvimento pelos estudantes das competências cognitivas mais complexas, além da necessidade de variar o uso de instrumentos, a fim de oportunizar a avaliação de outras competências e habilidades dos alunos, como da oralidade, de sistematização do pensamento, de argumentação e de crítica, de convívio coletivo, entre outros.

Em relação à avaliação, Ética a compreende como um mal necessário e, com base na teoria sistêmica, como importante para acompanhar o processamento da informação pelo estudante e o conhecimento gerado. Esclarece ser a avaliação necessária e subjetiva. Financeiro, por sua vez, diz que odeia prova e, se pudesse, não aplicava provas. Superando essa perspectiva da avaliação como um mal necessário, centrada na classificação e seleção, Carvalhêdo (2012) diz ser a avaliação um espaço oportuno de reflexão acerca do processo educativo, para todos os sujeitos envolvidos, centrado na dimensão formativa da avaliação, sempre com a intencionalidade da garantia da aprendizagem, cujos resultados sevem para regulação do processo. Contraditoriamente, Financeiro se propõe a fazer com que o aluno cresça, que ele se desenvolva em relação à disciplina, mas como promover a aprendizagem se não avaliar? Como realizar a regulação do processo se não adotar a perspectiva formativa da avaliação?

Outro aspecto que nos chama a atenção, é o uso autoritário da avaliação pelo professor Contábil, pois compreende que o aluno “tem que estudar, tem que se virar”. Não estamos negando a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem, mas ressaltando a corresponsabilidade do professor. Quanto ao Professor Financeiro, embora afirme que mudou o seu estilo de prova, dando ênfase atualmente ao entendimento da fórmula e sua aplicabilidade, sem requerer a simples memorização, utiliza a avaliação numa perspectiva autoritária quando causa estresse, nervosismo, nos alunos, conseqüentemente, há na sua disciplina um percentual elevado de reprovações. Contraditoriamente, na sua fala, diz que “professor não é aquele que está ali pra reprovar”, mas que busca a formação de pessoas

capacitadas, preparadas, proativas, atualizadas, com equilíbrio emocional, mostrando não só a teoria, mas o entendimento da fórmula e sua aplicabilidade.

Gestão, em relação à avaliação da aprendizagem, diz recorrer à avaliação escrita (prova) e trabalhos em grupo, mas não é favorável à prova, pois entende que a nota não vai indicar se o estudante vai ser um profissional excelente, mas quando utiliza trabalhos não percebe responsabilidade dos estudantes em demonstrar efetivamente a sua aprendizagem. Da mesma forma Perícia Contábil, que diz recorrer a provas e aos trabalhos individuais e em grupo, mas não gosta de seminários. Tanto Gestão como Perícia Contábil precisam, na nossa compreensão, avançar na concepção formativa da avaliação, de forma que possam percebê-la como aliada do trabalho docente, fornecendo importantes dados para orientá-los, como já explicitamos anteriormente.

Para modificar a postura diante da avaliação, adotando uma perspectiva formativa, Vasconcelos (2005), alerta para a necessidade de busca pelo professor de algumas alternativas dentro das possibilidades da sua ação, dentro do que está ao seu alcance fazer, buscando práticas que correspondem aos princípios assumidos no projeto de formação, com vistas a atender às necessidades do contexto atual.

A primeira linha de ação indicada por Vasconcelos (2005, p. 68) trata da alteração da metodologia de trabalho em sala de aula. Como observamos anteriormente, “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante”. Portanto, a avaliação só muda quando muda também a prática pedagógica como um todo e deixa de ser centrada na reprodução do conteúdo.

Na sequência, a segunda linha visa diminuir a ênfase na avaliação classificatória. Essa perspectiva enfatiza a avaliação do processo em detrimento do produto, pois a ênfase da avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve ser na perspectiva formativa, a fim de regular as aprendizagens. Embora seja requerida ao professor a avaliação certificadora ao final de cada etapa de ensino, se a avaliação acontece durante todo o processo a fim de ajustá-lo, garantindo a aprendizagem, a certificação será com certeza consequência.

Outra linha de ação, a terceira apontada por Vasconcelos (2005, p. 80), é o redimensionamento do conteúdo da avaliação, deixando de ser decorativa para “[...] ser reflexiva, relacional e compreensiva”, buscando explorar aquilo que é significativo, de forma contextualizada e interdisciplinar. Dando continuidade, a quarta linha faz referência à postura que o professor deve assumir diante dos resultados da avaliação, pois a avaliação é um processo em que os dados coletados, após análise, devem resultar em uma tomada de decisão, seja em relação ao prosseguimento do processo educativo, seja em relação aos ajustes

requeridos: quanto à metodologia utilizada, ao atendimento individualizado ou outras decisões sempre que necessário à garantia da aprendizagem, numa perspectiva formativa da avaliação.

Por último, a quinta linha de ação apontada pelo teórico diz respeito à conscientização da comunidade educativa quanto ao significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, superando a perspectiva deformada que vem sendo adotada na escola: de classificação, de controle e de punição, para a compreensão da avaliação como recurso para a garantia da aprendizagem, numa dimensão formativa.

Na perspectiva da avaliação formativa, Controladoria I diz adotar estes critérios na avaliação dos seus alunos, mas essa postura ocorreu a partir de 2013, percebendo um desenvolvimento profissional da professora, transformando a sua prática.

Na sequência, ainda quanto aos contornos da prática pedagógica do professor bacharel, os dados empíricos abordam a relação teoria e prática, como veremos a seguir.

5.3.2 Relação teoria e prática na prática pedagógica

A relação teoria e prática constitui elemento essencial para a aprendizagem, pois motiva ao estudo e significa o conteúdo estudado, principalmente, na formação de profissionais no ensino superior. Estabelecer a relação da teoria com as situações práticas da vida e da profissão oportuniza ao estudante mobilizar seus conhecimentos e suas habilidades em razão da resolução da situação ou da problemática proposta, de forma interdisciplinar, além de possibilitar a ampliação dos conhecimentos, motivando-os a construir uma autonomia intelectual.

Por vezes, no ensino superior, a prática foi compreendida ou continua sendo para alguns professores como estágio, reservada para o final do curso, espaço em que a teoria seria colocada em prática, como lados opostos ou subsequentes da formação (a teoria primeiro e, em seguida, a prática). Estas ideias estão entre as que Masetto (2010, p. 71) diz que se constituem em princípios basilares nos cursos de formação no ensino superior: “[...] a teoria deverá sempre se anteceder a qualquer prática; o estágio ou atividade equivalente só poderá acontecer nos últimos anos ou semestres dos cursos; o estágio é sempre uma aplicação da teoria estudada ou verificação da teoria em campo [...]”.

Superando esta concepção, embora ela ainda esteja presente nos espaços formativos, atualmente a prática é compreendida, para além do estágio, como componente curricular que deve ser articulada à teoria ao longo do desenvolvimento do currículo, independente do estágio curricular que deve ser ofertado a partir da metade do curso. Para Masetto (2010, p. 129), “os aspectos teóricos nunca estarão dispensados, mas será mais interessante e motivador tratá-los e aprendê-los de forma integrada com a realidade profissional do que subjetivamente”.

Por compreender a importância da articulação teoria e prática na formação de profissionais no ensino superior para apropriação do conhecimento pelos estudantes, a seguir, quanto a este aspecto, vejamos os contornos da prática pedagógica no Curso de Ciências Contábeis, na fala dos participantes do estudo:

[...] eu trago algumas coisas novas não muito comuns nas aulas de contabilidade, aí os alunos começam a fazer perguntas porque isso tem muito diretamente muito relacionado com o que eles viram na televisão, com o que ele leu no jornal e aí eu começo a fazer as conexões, os conceitos... enfim, aí eu vou andando. E aí a aula fica agradável, fica gostosa. E eu até brinco com os alunos porque, que é o momento que eu mais fico feliz é quando a aula não é só eu, é com eles junto, a gente conversando (CONTÁBIL).

[...] tentando realmente trabalhar a vivência que eles tem, tá? Com aquilo que a gente tem que ministrar, que tá lá, olha você tem que ministrar conteúdos X, Y e Z então vamos trazer pra nossa realidade, por exemplo, quando eu ministro Contabilidade Pública, o que está acontecendo agora com o Impeachment da Dilma então eu trago, quando eles falaram das pedaladas fiscais a gente trabalha a questão da, da, dos créditos adicionais que foram abertos e a gente trabalha créditos adicionais na Contabilidade Pública, os tipos de créditos que podem ser abertos, como eles são abertos, então de acordo com realmente com a lei e com o que a gente trabalha eu mostro pra eles a Dilma realmente infringiu a lei? Então a gente vai trabalhar isso, trazer pra realidade deles; então isso torna a aula interessante, tem um significado pra ele, não é irreal, não é inatingível. O que eu vou fazer com essa informação? Ele tem que saber o que ele vai fazer com aquela informação. [...] Então ele atua no escritório, muitas vezes ele vai pra lá com o que ele sabe, e ele dá aula essencialmente técnica, ele não permite que o aluno pense; então assim, a dificuldade que eu vejo é justamente desse profissional que muitas vezes utiliza a docência como um bico, então assim se é um bico não há um compromisso efetivo na minha opinião [...] é como eu te falei, ele precisa sobreviver. Como é que ele vai largar o trabalho dele, se dedicar à docência, se dedicar a uma boa qualificação, pra que ele possa realmente fazer um trabalho é... vou te dizer efetivo mesmo. Há uma emergência em concluir o curso pra ganhar... até por causa do perfil do próprio aluno. Porque eu precisava da vivência no escritório de contabilidade. Se eu não tenho essa vivência, como é que eu posso passar isso pro meu aluno? Tem isso. Na contabilidade existe isso. Só que eu deixei, eu era sócia de um escritório de contabilidade, só que eu ficava só... na periferia, entendeu? Quando eu iniciei literalmente na docência eu já deixei, mas eu constituí firma, eu fiz, eu apurei resultado, eu elaborei balanço eu fiz de tudo nos programas de empresas no caso. [...] quando fui convidada (para voltar à prática contábil), eu senti necessidade de voltar pra ver a prática novamente, trabalhar com sistemas... eu precisava. Minha aula mudou drasticamente também. Por que? Porque eu já consegui levar para lá a realidade. Até porque a legislação é muito... (CONTROLADORIA I)

O que eu acho, sempre o que eu acho mais difícil, é..., você não trabalhar na área e tentar trazer a prática para o aluno. Você tem que trazer a prática para o aluno.[...] E mesmo que fosse uma dedicação que não fosse exclusiva, você trabalhar numa rotina contábil e trabalhar como docente é muito difícil de conciliar, eu acho muito difícil. [...] E é uma coisa que eu sempre observo, é... em conversas com os alunos e com os outros professores é essa coisa mesmo deee, de dizer... da afirmação: “quem trabalha muito no escritório, às vezes não tem muita didática na sala de aula e quem aprende a ter didática na sala de aula a ter mais aquela paciência pra preparar as aulas, conversar, ouvir o alunos geralmente não tem muita prática, ou não quer voltar pra pratica”. Eu pelo menos não tenho a menor vontade (CONTROLADORIA).

A gente procurou assim fazer mais exercícios, muito mais exercícios práticos; porque o aluno de Contabilidade ele precisa de prática, porque só a teoria não resolve. Então ele precisa de prática. [...] Agora na contabilidade, professora, nós temos um desafio muito grande, é que muitos professores que não têm a prática do escritório, que não têm a prática na contabilidade, não faz contabilidade, ele fica limitado a informar, porque, hoje, é... os órgãos públicos exigem muitas informações que são fornecidas pelo contador. Então se o contador não tem a prática, fica difícil. Então é por isso, que no meu caso, eu mantenho algumas pequenas empresas que eu faço contabilidade pra me manter atualizado com essas ferramentas que surgem a cada dia no mercado. E é um mercado hoje muito dinâmico. Porque todo dia tem novas exigências da Receita Federal, novas exigências da SEFAZ, novas exigências da Prefeitura. [...] Hoje a Junta Comercial está passando por um processo de transformação grande. Pra registrar uma empresa está totalmente diferente do que era no ano passado. Então se você nunca registrou uma empresa você vai penar; Como é que você vai dizer pro aluno como é que se registra uma empresa? Então, é... é... muito importante que o professor de contabilidade ele tenha um pouco de prática. Como é que ele vai fazer uma DCTF? Que é uma declaração que é todo mês feita pela empresa para a Receita Federal... Como é que ele vai fechar um balanço se ele não conhece o programa de contabilidade? Como é que ele vai dizer para o aluno, “olha o programa de contabilidade faz o diário..., faz o razão..., faz o livro caixa..., faz o encerramento do exercício..., você pode emitir o diário lá no computador... depois você faz o registro... então... se ele não conhece...?” Então, eu acho, eu me sinto privilegiado por isso, porque eu tenho essa prática; eu tenho umas pequenas empresas do terceiro setor, associações... Mas que me vendem, gratuitamente essas informações que são necessárias para o contador professor ter na sua prática; então eu me preocupo muito com as pessoas que não tem esse conhecimento, porque realmente fica difícil ele transmitir esse diálogo com os alunos se ele não conhece a prática. [...] (CULTURA PERMANENTE).

São ministradas aulas verbais, com o uso de data-show, com o uso de exercícios, com o uso de computadores. Essa questão assim, porque o curso é mais de matérias muito técnicas, então é mais voltado para a prática em si para o melhor entendimento do aluno. Para o aluno poder entender tem que exercitar bastante (CUSTOS).

Eu sempre faço com que eles vivam o que eu digo. Eu sempre faço. Então visitam indústrias comigo. Eles conhecem bairros, cooperativas, a gente adota alguma cooperativa pra fazer com que aquela cooperativa fature mais, que mude aquela realidade daquele bairro. Eu queria ter tido mais possibilidades dentro da Federal, só que eu não consigo taaanto assim dentro do meu departamento, eu faço mais isso dentro das minhas disciplinas. Tem uma parte da minha disciplina de Custo que eles têm que criar desde o produto, a parte de marketing, a logística do produto, tudo... eles me levam pra sala de aula com ele adesivado, eles olham todos os custos, se tem nicho de mercado, qual a precificação disso, quanto será a folha... eu concedo um dinheiro pra eles e eles criam. Outra forma também que eu faço, eu pego do meu próprio salário e dou cinquenta reais pra cada grupo que se forma na sala, e eles têm que investir esses cinquenta reais em algo legal, é no meu primeiro dia de aula já isso, em algo que é lícito e legal. Quem transformar os cinquenta reais em maior percentual de rentabilidade, ganha o que ele faturou mais o dinheiro de todos os outros colegas que faturaram também. Agora eles têm que me provar que foi feito um investimento da bolsa, uma poupança, um título de capitalização, alguma coisa dentro da legalidade vinculada a algum banco, a alguma instituição financeira... quem investir melhor, ganha o dinheiro dos outros.[...] Porque nós somos muito número, muita prática, muita... exercício em si, repetição também (FINANCEIRO).

Eu sempre faço uma releitura e, assim, trabalho teoria e prática, como a gente não tem uma prática de campo por ser a Contabilidade uma Ciência e ter pouco acesso aos atos

financeiros das empresas porque nem todas abrem, é... eu sempre simulo situações, então eu faço sempre a parte teórica e a parte prática, que é uma atividade prática, mesmo que não seja em computador... no papel. E peço que eles realizem essa atividade pra gente depois corrigir. Eu sempre faço esses dois momentos. [...] Fora o que agregaria durante já a execução seria a prática do exercício contábil é paralelo a isso, não é? (GESTÃO).

As minhas disciplinas elas são bem teóricas. Uma não tem prática e a outra tem uma parte finalzinho que é prática. A prática eu trabalho com estudo de casos reais que eu adapto à sala de aula. E é basicamente a teórica mesmo. Procuro trazer também GDs (grupos de discussão); e também é, é... tem uns “testeinhos” principalmente na perícia contábil que são lúdicos que eu procuro trazer até para descontrair a turma também . [...] No final da disciplina, tem um trabalho de prática onde os alunos expõem o que eles fizeram (PERÍCIA CONTÁBIL).

O professor Contábil afirma ficar agradável e gostosa a aula em que traz coisas novas relacionadas ao que os alunos assistem na televisão ou leem no jornal, momento em que fazem as conexões com a realidade ou com os conceitos. Embora a contabilidade seja uma ciência de natureza prática, o professor afirma que esta articulação não é “[...] muito comum nas aulas de contabilidade”. Entendemos, portanto, que a prática fica relacionada a exercícios de reprodução ou de aplicação do conhecimento, para aprendizagem da técnica de escrituração contábil, e, poucas vezes, os professores articulam o conhecimento com a realidade, de forma a preparar o estudante para situações reais, pois estas são:

[...] complexa, conflitiva, que exige conhecimentos adquiridos ou a serem pesquisados, habilidade de os aplicar a uma situação real, integrando teoria e prática, buscando solução ou encaminhamento para um problema, convivendo numa equipe de trabalho que pode envolver profissionais de áreas diferentes trabalhando conjuntamente, demonstrando a necessidade da multi ou da interdisciplinaridade (MASETTO, 2010, p. 71).

A prática, portanto, não se resume a exercícios práticos ou à aplicação da teoria na prática, mas deve oportunizar ao estudante a vivência de situações reais, mesmo que, na forma de estudo de caso, do trabalho coletivo para a busca de solução de um problema e da mobilização do conhecimento para a solução da problemática anunciada, além de agregar conhecimentos de diversas áreas de forma interdisciplinar ou multidisciplinar, espaços em que é desenvolvida a autonomia profissional e o pensamento crítico, há o compartilhamento de conhecimentos e a busca por novos conhecimentos, entre outros aspectos.

Controladoria I diz tentar trazer os conhecimentos para a realidade, dando o exemplo de que, ao ministrar a contabilidade pública, trouxe para a discussão o que comumente ficou conhecido como “pedaladas fiscais” do governo da Presidente Dilma Rousseff, que denominamos de créditos adicionais, aproveitando para trabalhar o tema e os tipos de créditos. A professora diz que articular o conteúdo com a realidade faz a aula interessante e

passa a ter um significado para eles, pois o conhecimento deixa de ser irreal e inatingível e oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo a professora, quando o professor trabalha apenas a dimensão técnica da profissão não oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico. Aponta também a problemática do professor que exerce a docência como bico e não possui um compromisso efetivo com a formação dos profissionais.

Controladoria afirma ser necessário trazer a prática para o aluno, mas diz ser muito difícil, principalmente, para o professor que não trabalha com a rotina contábil, vivenciar situações práticas cotidianas de um contador. Cultura Permanente diz que procura fazer muitos exercícios práticos, pela necessidade da prática no curso de contabilidade.

Custos diz que as aulas são verbais, com o uso de datashow e de exercícios, utiliza computadores, por ser o curso técnico, tem que exercitar bastante. Entendemos que o risco é tornar a articulação teoria/prática apenas como exercícios de reprodução de rotinas contábeis com ausência de espaços reflexivos e do desenvolvimento do pensamento crítico, como já ressaltamos anteriormente, pois, como afirma Laffin (2005, p. 209), “[...] é possível derivar da reflexão competências profissionais para que, através da mediação do professor de contabilidade, no âmbito do seu trabalho, tornem-se efetivas as aprendizagens”.

A professora Financeiro diz que sempre oportuniza a vivência da teoria na prática, seja por meio de visitas técnicas às indústrias e às cooperativas, entre outras organizações, até práticas em que o aluno desenvolve o produto, faz o marketing, a logística, custos de produção, nicho de mercado, preço, folha de pagamento, entre outras ações necessárias à criação, produção, comercialização do produto e gestão da empresa. Outra prática relatada está relacionada a investimento financeiro em busca do maior percentual de rentabilidade dentro da legalidade vinculada a uma instituição financeira, mas enfatiza também a existência de muitos exercícios de repetição.

A professora Gestão simula situações sempre fazendo a parte teórica e a parte prática, ou seja, sempre faz uma atividade prática mesmo que não utilize o computador, ressaltando que agregaria muito ao aluno a oportunidade de realização da prática contábil de forma paralela às aulas. A compreensão apresentada pela professora como partes separadas de um mesmo processo (parte teórica e parte prática) pode resultar na prática apenas como momento de aplicação da teoria, não oportunizando a reflexão acerca da teoria a partir da prática, em um movimento de produção do conhecimento, pois, a teoria não é imutável ou definitiva, ela se renova a partir das exigências da realidade concreta.

Perícia contábil diz ser as suas disciplinas teóricas, sendo que “[...] uma não tem prática e a outra tem uma parte finalzinho que é prática”. Diz que a prática trabalha por meio

de estudos de casos, mas as suas disciplinas são, basicamente, teóricas. Procura trazer a técnica de Grupos de Discussão – GD e faz uns testes lúdicos com relação à perícia contábil para descontrair a turma e, no final, tem um trabalho de prática, em que os alunos expõem o que fizeram. Há uma contradição nesta afirmação, em que a professora informa a exposição de trabalhos que os alunos realizaram durante a disciplina ao final desta, entretanto, afirma que a prática é apenas no finalzinho da disciplina. Seria a prática na compreensão da professora a própria exposição? Diante da afirmativa da professora de que as suas disciplinas são teóricas, ressaltamos que, na formação profissional, toda teoria estudada tem uma intencionalidade, sendo necessária para fundamentar a ação profissional dentro do perfil proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

Compreendemos que, não há teoria que não possa ser relacionada aos aspectos práticos da profissão contador e, como o professor trabalha com a perícia contábil, a análise de situações práticas de perícia contábil seria muito interessante para oportunizar a articulação teoria/prática. O professor afirma que trabalha com estudos de casos reais, não considera essa atividade como prática que oportuniza ao aluno a articulação do conhecimento teórico com a realidade, inferimos, portanto, que não compreende a prática como componente curricular, relacionando-a com as práticas vivenciadas no estágio ou em espaços ou situações reais da profissão. Embora o estágio deva ser valorizado na formação profissional, a prática deve permear o curso como componente curricular de articulação da teoria com a realidade do exercício profissional e da formação cidadã do estudante.

Um dos dilemas apontados na relação teoria e prática na prática pedagógica, pela professora Controladoria I, é a falta de prática da profissão contador pelo próprio professor que dificulta essa articulação na sala de aula. Controladoria I diz que “[...] precisava da vivência no escritório de contabilidade. Se eu não tenho essa vivência, como é que eu posso passar isso pro meu aluno?” Diz ter precisado voltar a trabalhar com a prática contábil, a partir de então, sua aula “[...] mudou drasticamente também”.

Acerca da mesma temática, Controladoria diz que, embora seja muito difícil de conciliar, o exercício da docência com o exercício da profissão contador, essa ausência de contato com a profissão torna difícil trazer a prática para o aluno, embora reconheça que o profissional que trabalha muito no escritório não se prepara para a docência.

Cultura Permanente discute a questão da prática, ressaltando como desafio para “[...] muitos professores que não têm a prática do escritório”, pois compreende que ficam limitados a informar, compreendendo, pois, ser imprescindível que o professor de contabilidade tenha

um pouco de prática. Diz ter essa prática, pois faz a contabilidade de algumas empresas do terceiro setor que proporcionam a ele essa prática da profissão.

Compreendemos que o dilema apresentado pelos professores Controladoria I, Controladoria e Cultura Permanente, quanto à necessidade de prática contábil para os professores a fim de se manterem em consonância com o exercício da profissão contador, pode ser superado com a criação de empresa júnior na Instituição, pois além de oportunizar a vivência da prática contábil em um escritório aos professores e aos alunos, beneficia a comunidade em que a IES se insere. Conforme Masetto (2010, p. 128):

Trata-se de espaços criados junto às instituições de ensino superior, com atividades profissionais realizadas diretamente pelos alunos, que prestam serviços e atendimento à população em suas respectivas áreas de formação, sob a supervisão de docentes ou de profissionais do ramo.

Portanto, a criação e a manutenção de empresa júnior de contabilidade pelas Instituições oportuniza, segundo o autor, o desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais necessárias ao exercício da profissão, tais como: vivenciar processos administrativos, burocráticos e processuais, elaboração e redação de documentos, desenvolvimento de atitudes éticas e profissionais em relação à prática contábil, ao cliente e aos próprios colegas, capacidade de diálogo e de negociação, de escuta e de pesquisa, entre outros elencados pelo teórico, trazendo benefícios não somente ao estudante, mas também aos professores envolvidos e à própria comunidade.

Continuando, quanto aos contornos da prática pedagógica, descrevemos a sua organização e reelaboração e a articulação teoria e prática e, na sequência, apresentamos os dilemas e necessidades formativas atuais dos professores bacharéis, a partir dos dados empíricos do estudo.

5.3.3 Dilemas e necessidades formativas atuais

Além do dilema identificado na subseção anterior quanto à ausência da vivência das práticas contábeis pelos professores, o que resulta na dificuldade de articulação da teoria com a prática nas diversas disciplinas do curso, na análise das falas dos interlocutores, identificaremos outros dilemas e necessidades formativas atuais dos professores bacharéis no desenvolvimento diário da prática docente, a partir da compreensão de dilemas como situações problemáticas que se apresentam no dia a dia da ação docente, no exercício profissional.

Recorrendo a Zabalza (1994), podemos descrever como dilemas as articulações das exigências dos programas oficiais com as necessidades dos alunos; dilemas nas realizações das avaliações, na adequação dos conteúdos, a própria realidade dos alunos, entre outras. O ato de ensinar envolve os mais diversos tipos de dilemas, por ser uma atividade imprevisível, ou seja, o professor nunca sabe o que pode acontecer na operacionalização da aula, além da própria complexidade inerente ao exercício da docência, pois a prática pedagógica envolve várias dimensões: humana, técnica, política e ética, conforme Barbosa e Oliveira (2009). A partir dessa compreensão, observemos as respostas dos participantes:

[...] falta de é... apoio institucional, reconhecimento institucional. [...] muitos professores, acham que entrar aqui é o bastante e param de estudar, prepararam uma aula e é o suficiente pra poder dar a mesma aula daqui a trinta anos. [...] Talvez, esse seja um dos principais problemas que eu tenho. Que não dá pra superar, que é local. Que é o fato de não ter com quem conversar. Como é que eu posso conversar com pessoas desse tipo, não comprometidas e mesmo sem conhecimento? Que não têm nada pra conversar comigo. Que queira conversar comigo. Inclusive é uma coisa natural, eu sempre fui um cara disponível, todo mundo sabe disso. Mas ninguém me procura. Ninguém vem até mim. Ninguém quer conversar sobre. Ninguém quer saber o que foi que eu abordei no semestre passado e... se pudéssemos sentar numa reunião para o professor poder fazer uma readequação no seu conteúdo ou aprofundamento num tópico ou não no outro, ou seja, essa conversa, até mesmo uma conversa necessária de planejamento pedagógico que deveria existir – não há! Certo? Então é muito complicado. Isso eu diria que é a grande decepção. E que às vezes é uma das únicas coisas que me faz é, pensar um dia em desistir da carreira. Porque, é nós estamos convivendo com professores que estão aqui efetivos, e... você vê uma instituição ruim, é... em todos os aspectos, muito ruim, com problemas seríssimos, de, de qualificação. Porque não é a titulação que faz um Doutor, um Mestre. É... a titulação todos os que fazem Mestrado e Doutorado terão o título, mas o que faz é exatamente a mudança de espírito, é a mudança na cabeça e essas coisas eu acho que muitos deles não conseguiram atingir. Eu tô falando daqueles que fizeram doutorado. [...] [...] é uma deficiência da minha formação pedagógica, mas, as minhas avaliações elas são muito duras, ou seja, é aquilo que a universidade oferece, é, e aquilo que simplifique a minha atividade, infelizmente. Se eu não tivesse mais nada pra fazer, só dar aulas. Eu simplesmente eu acho que arriscaria fazer novas coisas, certo? Umav avaliações mais qualitativas, é... mas isso você sabe muito bem que avaliar qualitativamente é complicadíssimo. Isso sem falar no subjetivismo. E uma coisa que eu tenho muito medo também é de injustiça. Então, é... quando você é subjetivo na avaliação, você pode cometer algumas injustiças (CONTÀBIL).

[...] hoje o próprio docente porque a gente tá mais aberto a novas práticas a repensar, refletir sobre a nossa prática. Eu chego numa sala onde tem sessenta alunos, como é que eu vou me comportar nessa sala, assim de forma a integrar e a dar atenção a todos eles? São pessoas diferentes, têm valores diferentes, têm momentos diferentes, momentos de aprendizagens diferentes. Como é que eu posso atingir a todos? Entendeu? Como é que eu posso trabalhar o objetivo de aprendizagem de cada um deles, as suas necessidades de aprendizagem? Então isso ainda é, é... a estrutura das salas de aula, até o formato das salas, é os equipamentos disponíveis pra gente ainda são meio complicados, assim se a gente não tiver muitas coisas a gente não, a gente não consegue é dar aula do jeito que a gente ou compartilhar do jeito que a gente queria, então assim a questão do formato de sala de aula, a quantidade de alunos em sala de aula eu acho que vai mais por aí [...] eu

acho que a dificuldade tá mais é, hoje em dia tá mais na estrutura, porque tudo aí está ao nosso alcance, a gente só não muda se não quiser mesmo, então é de estrutura mesmo.[...] Então eu acho que é sempre a formação. Eu acho que partir, esquecer um pouco, verificar o que tem por aí... como é que tá se comportando, como é que se comporta a sociedade hoje? Ingressar mesmo no conhecimento do ensino, o que que é (CONTROLADORIA I).

A ementa nem sempre condiz com o que tem de mais novo, então não necessariamente eu sigo a ementa [...]. A dedicação exclusiva não permite que você tenha essa prática. [...] Eu pelo menos não tenho a menor vontade. Às vezes eu tenho vontade de passar tipo, uma hora não remunerada, por dia, no escritório, só pra eu ver como é que acontece, mais de perto e poder repassar pros alunos, pra não perder esse contato. [...] É, há uma troca. Então, o que eu acho mais difícil de tudo, é que tudo na nossa área, há pouca pesquisa, há pouco curso. É... então, acaba isso, acaba dificultando então você tem que buscar por meios próprios... essas conversas, essas leituras. [...]Eu sinto falta de laboratórios, de softwares na nossa área, eu sinto falta de biblioteca mais atualizada. Eu sinto falta de mais tempo... eu gosto muito de orientar trabalhos de conclusão de curso... então assim: é muito trabalho, muita disciplina. Então eu gostaria de ter mais tempo pra focar em uma coisa só, então talvez se fosse só pra eu orientar trabalhos de conclusão de curso eu acho que eu orientaria melhor. Se fosse por exemplo um semestre só orientando e outro dando aulas... não sei se, talvez fosse melhor, entendeu? São muitas atividades que a gente acaba abordando aqui na, na, na universidade e que dificulta a gente focar ou na pesquisa, ou às vezes, por exemplo, por falta de professores, você fica num rodízio de disciplinas muito grande e não lhe permite aperfeiçoar, que não permite aperfeiçoar, há uma área de conhecimentos específicos, então um semestre você pega uma disciplina Y que não tem nada a ver, e que você às vezes não tem muita profundidade e aí você tem que começar tudo de novo. Então são fatores, tecnológicos, recursos humanos, estruturais... Então são fatores, tecnológicos, recursos humanos, estruturais... eu sinto falta por exemplo eu dou a disciplina de Controladoria e tem dois livros de Controladoria na biblioteca atualizados. Então como é que eu posso dizer: “alunos vão pra biblioteca, vão pesquisar vários livros”. Os livros de Controladoria são caríssimos. Aí, isso dificulta muito. É... não tem um software na área de custos pra você dizer: Vamos fazer isso aqui agora, no laboratório. O laboratório é muito deficiente e não dá. Então esse tipo de coisa... às vezes recursos financeiros também, vamos pegar um ônibus e viajar pra tal lugar, conhecer tal empresa. Existem dificuldades também, humanas do ponto de vista dos empresários que têm muito medo de dar informações e às vezes você só quer mostrar pro aluno coisa básica, mas o empresário não entende (risos) de jeito nenhum. Então não deixa entrar na, pra ver como é que funciona uma indústria, pra você poder explicar, depois como é que acontece a contabilidade, o processo produtivo. Sem o aluno saber de nada, o aluno não tem noção de nada, só pra ele começar a ver na prática, começar a entender, fazer a relação teoria e prática. Então, essas são dificuldades que a gente tem muito. Então eu acho necessário a cada semestre fazer uma reciclagem. E como os eventos em Contabilidade são muito caros também (risos), essa reciclagem acaba a gente fazendo por meio das revistas que são de graça, por meio da internet, dos anais dos eventos que acabam ficando disponíveis, dos planos de cursos numa FER dessa, USP, do Rio Grande do Sul a própria UFPE, outras universidades que a gente vai vendo o que está acontecendo e vai tentando condensar as ideias e vê o que disso aí eu posso trazer pra minha disciplina. [...] Deveria ter mestrado, deveria ter doutorado. Deveria nos mestrados e doutorados terem mais práticas pedagógicas, é... ter cursos voltados para isso. Ter mestrado na área de educação contábil que nunca tem. Nunca tem. A gente sempre é ... área contabilidade financeira, muita técnica. Contabilidade pública, muita técnica. Mas não tem nada voltada para a educação, docência, a educação de uma forma geral é meio colocada de lado (CONTROLADORIA).

Esse problema (quantitativo de livros na biblioteca) ainda persiste até hoje, principalmente, porque a Contabilidade vem sofrendo um processo de mudanças, de

alterações. A partir de 2007 o Brasil resolveu aderir aos padrões internacionais de contabilidade, chama-se convergência às Normas Internacionais de Contabilidade. Então os padrões de contabilidade foram mudados. Então hoje, se você for à biblioteca, vai encontrar diversos livros que já estão totalmente desatualizados. Então, na época que eu fui chefe de departamento, fiz um pedido ao Reitor de comprar muitos livros. Foram adquiridos pela Universidade diversos livros de Contabilidade, foi uma grande aquisição, foram mais de cinquenta títulos com diversos exemplares; mas é como eu disse: hoje, esses livros já estão todos desatualizados, por causa da reforma na contabilidade, na legislação. [...] Eu diria assim, que hoje a maior dificuldade que a gente pode citar é exatamente devido a essa mudança na contabilidade, é o suprimento de novas obras atualizadas na biblioteca. [...] Mas a gente tem procurado é... mostrar alguns recursos didáticos que possam melhorar o processo de ensino aprendizagem aqui na universidade. E o que é mais importante também pra nós aqui do Curso é incentivar os professores a se qualificarem e também a participarem de cursos de atualização. Porque sempre tem essas mudanças e a gente sempre traz professores para dar palestras e pra dar é... cursos aqui na universidade, pra gente melhorar a qualificação dos nossos professores. Porque a gente entende que se o professor dominar a matéria é mais pra ele conseguir transmitir do que se ele desconhecer a disciplina. [...] Então por isso que hoje é muito importante que o professor de contabilidade ele tenha experiência lá fora. Não dá pra ele ser só DE aqui na Universidade porque ele perde esse contato com a prática. Não. O problema só é mesmo assim, incentivar os nossos professores a ter um pouco de prática. Se não tiverem essa oportunidade de participar elaborando os trabalhos de contabilidade que se fazem hoje, pelo menos participarem dos cursos que são oferecidos pelo Conselho Regional de Contabilidade que oferece muitos cursos de atualização. Seria importantíssimo se os nossos professores participassem desses cursos que são oferecidos pelo nosso Conselho Regional de Contabilidade, porque é uma maneira de se atualizarem. Mas o bom mesmo é ter a prática da Contabilidade. Por exemplo, na Declaração de Imposto de Renda: Se o professor não sabe fazer a sua própria declaração, como é que vai ensinar para os alunos? Se ele não sabe é... quais são as mudanças que estão havendo, por exemplo, a declaração de imposto de renda pessoa jurídica, hoje mudou, acabou o endorno no exercício 2015, foram criadas novas declarações. Então se o professor não conhece essa prática, ele desconhece. Daqui a pouco o aluno está sabendo mais do que ele. Então isso é complicado. A legislação do ICMS é muito complexa, tem mudanças constantes. Variam de produto para produto as alíquotas. E aí é difícil para o professor acompanhar. E então o que eu aconselharia para os nossos professores é que procurassem se inteirar mais e ter esse conhecimento prático da contabilidade, porque se eu não conheço o sistema. Por exemplo, hoje a vida do profissional da contabilidade tá muito mais facilitada por causa das ferramentas tecnológicas, principalmente do programa de escrituração contábil, programa da Receita Federal, Programa da Receita Estadual, Municipal. Mas se eu não tenho a prática... se eu não faço, fica mais difícil ensinar para o aluno. Então eu, sugeriria aos nossos professores que tivessem a junção teoria e prática. [...] porque ele vai ter conhecimento prático e não só teórico (CULTURA PERMANENTE).

Essa questão tecnológica porque a gente pensa que já está atualizado, mas não, sempre vão ter outros meios, novas tecnologias; novas técnicas, então eu acho assim que a gente não pode parar. A questão do manter-se atualizado, antenado, focado é ao mesmo tempo uma dificuldade e um desafio (CUSTOS).

[...] mudar alguma forma de pensar, alguma forma de agir, alguma metodologia diferente. É planejamento (ÉTICA).

Eu queria ter mais tempo para pesquisar, mais tempo para me atualizar. Eu acho que nós ainda somos muito professores de palco na Federal, pelo menos no meu Departamento. A gente quase não tem tempo pra pesquisa. Apesar de que na minha área a pesquisa é bem mais complexa do que qualquer outra área. Eu não tenho uma facilidade de pesquisa

como a medicina tem, como a química tem, e física... não. A nossa área de Humanas é bem restrita. Mas eu acho que tinha muita coisa que a gente podia fazer. E a gente ainda não tem. Meu Curso, a gente quase não tem doutores na nossa área. Então a gente quase não tem projetos de extensão. A nossa pesquisa é quase zero, no Departamento. Então isso dificulta um pouco pra gente também ter essa aprendizagem mais, uma metodologia, um aprendizado melhor, um perfil de alunado diferenciado, porque ele fica muito naquela rotina sempre singular, o plural quase nunca vai existir, a gente não muda, o que eu acho que é necessário; pra mim, eu sinto muito eu não poder pesquisar, eu sinto muito não poder ir tanto para congressos, eu sinto muito não existirem aqui outras atividades pra gente, a gente fica só presa à sala de aula, a gente tem alguns projetos de quando a gente entrou, a gente mantém, por exemplo, fazer o imposto de renda na praça, que até a coordenadora é a professora Regina, a gente mantém algumas coisas que foram entrando por uma geração mais nova. [...] mas mesmo assim com muita dificuldade, porque tem um grupo, nós temos um grupo dentro do Departamento, um grupo mais antigo e um grupo mais jovem e que isso dificulta um pouco, alguns cessam um pouco a gente, o pessoal tem muito medo de... nós não temos uma Empresa Júnior ativa, que deveria existir. Então isso pra mim me deixa assim numa situação um pouquinho, que eu acho que podia mudar, que a minha parte de aprendizado, porque você aprende muito com a Empresa Júnior, você vê muita coisa, você aprende junto com o aluno, é aula de laboratórios também; a gente tem um laboratório nosso. Criaram um laboratório que era pra Contábeis, mas Geografia usa, Sociologia usa, todo mundo do CCHL usa. Quando eu vou precisar usá-los, os computadores estão todos com vírus, as salas não estão com estrutura adequadas, não tem horário, porque tem professores que pegam o período inteiro, sem ser do Curso. Aí diz: “não, porque não é só de vocês, é do CCHL”. Contábeis tinha que ter, pra gente ter programas exclusivos, pra gente ter a parte do Imposto de Renda, tudo mais fechado, então a gente quase não tem isso. Aí também o professor vai ficando por mais que não queira, desatualizado, ficando enferrujado, você só está na sala de aula, um Curso... chato, não é um curso que te dê muito, que te instigue. É isso que eu acho que falta, a gente precisa ser instigado. [...] Nós temos muito problema com a falta de prática, eles sentem muito quando saem, abrir um escritório, ter a coragem de abrir um escritório de trabalhar dentro do próprio escritório, porque eles não têm muita prática, por aqueles problemas que eu te disse: a gente não tem um laboratório, não trabalha muito sistemas. Então eles sentem isso, muito medo. [...] Hoje o pessoal acha que formou pode ser professor, certo? Então eles entram.... crus. E dão aula de qualquer jeito, ensinam de qualquer jeito, recebem uma remuneração ínfima, mas se sujeitam, porque, por não ter tanta opção de mercado, eles acabam... e eles sempre acham assim: eles não são professores, eles estão.... até aparecer algo melhor. Eles acham que a profissão de professor dá tempo de eles poderem exercer uma outra atividade, é um bico. E não é bem assim quando eles vão pra realidade. Por isso que acaba saindo também um nível em outras, principalmente nas instituições privadas... tão baixo. [...] Eu acho que o que a gente puder se qualificar é o ideal. Eu acho que a gente tem que, se eu me tornei professor, eu tenho que fazer aquele trâmite real; especialização, mestrado, doutorado. [...] eu tenho especialização, mas mestrado não. Então a maior parte do nosso pessoal não tem mestrado na área [...] e doutores muito menos. Mas eu acho que a gente como é acadêmico, eu tenho que me qualificar academicamente, eu tenho que ter as titulações que normalmente nossa área requer, e eu acho que todo curso que a gente possa se qualificar, se manter atualizado é o ideal, é o que a gente tem que fazer. E tentar se modernizar, estar dentro das novas tecnologias, usar, saber manusear um computador, um data show; [...] então eu sou a favor que o professor se qualifique o tempo inteiro, que ele mantenha atualizações de textos pela internet que ele se atualize porque nossa lei, eu vivo de lei também, então a lei muda muito. Eu vivo da legislação. Eu sou normatizada sempre por órgãos que estão mudando o tempo inteiro, você veja que o imposto de renda muda alguma coisa na declaração, então eu tenho que estar a par dessa mudança, tenho que estar, isso é uma obrigação da gente; é constante, então eu digo que não é só seguir aquele coisa da carreira de mestrado; a gente também tem que se atualizar, tem que se atualizar

também no conteúdo que você ministra, procure sempre estar informado do que você está ministrando, você está a par, e eu acho também que a gente não pode se negar. [...] Não eu acho que o professor, ele tem que tentar mudar um pouco esse perfil pragmático, essa coisa mais... fria; eu acho que a gente tem que dar mais emoção, mais calor, mais vida à profissão. A gente também tem que amar (FINANCEIRO).

Os alunos na época (de ingresso na docência) eram bem mais esforçados do que os alunos atualmente, a gente via um outro nível de relação entre professor e aluno, apesar de na época eu ser bem mais jovem, [...] mas eles mantinham o respeito pra com o professor de forma muito impressionante, muito diferente de atualmente. [...] Existe, é... essa questão de relação quando a gente pega uma turma difícil de trabalhar, que tem um temperamento forte, às vezes disperso, enfim, ainda não, não tive orientações formais, pedagógicas de como eu pudesse superar isso. Eu realmente me estresso quando eu entro numa turma que eu tento várias vezes conversar, trocar ideias numa boa e tudo mas chega a um ponto que não dá mais... são adultos! Eu tenho que, é... aí eu levo de uma forma mais rígida. Então... fica um clima... horrível. [...] minha produtividade baixa e eu já entro bem... por, assim, que seja a melhor disciplina que eu gosto de ministrar eu já entro chateada dentro da turma; isso aconteceu raras vezes mas já aconteceu, é... ontem mesmo, segunda-feira comecei... iniciei uma disciplina e um dos nossos papos foi esse e eu obtive um resultado muito bom, hoje no meu primeiro dia de aula efetivamente, é... inclusive falei que não ia ter rigidez com relação à presença, que era optativa a presença deles e todos estavam lá... pra me ouvir; então, outro resultado eu vou saber na próxima aula porque eu vou saber se gostaram ou não dessa, não é? (GESTÃO).

Esse treinamento pedagógico. O pedagógico mesmo. Essas disciplinas, na Especialização no Mestrado, no Doutorado. Eu hoje penso, seu eu pudesse eu faria um Doutorado em educação, porque eu acho que ele iria enriquecer muito a minha prática (PERÍCIA CONTÁBIL).

Organizamos os dilemas apresentados pelos professores participantes do estudo em quatro áreas: Institucional, Desenvolvimento profissional, Pedagógica e Formação continuada.

O Institucional está relacionado à instituição ou à ausência de apoio institucional ou de estrutura, o que gera dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica ou impede a atuação docente de forma a abranger o ensino, a pesquisa e a extensão. O Desenvolvimento profissional está relacionado ao investimento pessoal e institucional na profissão, como afirma Oliveira-Formosinho (2009), traduz-se em um contínuo de aprendizagem/crescimento na profissão, refletindo, consequentemente, no ser e estar professor no ensino superior.

Os dilemas da área Pedagógica são os relacionados à sala de aula, aos saberes pedagógicos identificados por Guathier et al. (1998) como os da “ação pedagógica” para o exercício da docência e por Pimenta (2014) como “conhecimento pedagógico”, que ressaltamos como inerentes e importantes para o exercício da profissão professor.

A Formação continuada, embora seja componente do desenvolvimento profissional, contempla os dilemas identificados pelos professores quanto ao investimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois embora seja exigido pela legislação para atuação no ensino

superior e, segundo Becker (2012), forma o pesquisador que é parte da função docente neste nível de ensino, não contribui, muitas vezes, com a formação pedagógica dos professores. Uma formação continuada que atenda às necessidades dos profissionais em exercício da docência, segundo Nóvoa (2009), deve possibilitar o avançar na profissão, trazendo perspectivas inovadoras, alicerçar reflexões na e sobre a prática, de forma a qualificar o trabalho docente.

Quanto aos dilemas Institucionais, o professor Contábil aponta na sua fala a ausência do apoio e o reconhecimento da Instituição do trabalho desenvolvido. Essa ausência de apoio ao desenvolvimento das atividades inerentes à docência no ensino superior resulta, segundo Financeiro, na atuação docente restrita à sala de aula, denunciando a ausência da pesquisa e da extensão na Instituição, na área contábil. Além disso, Financeiro e Controladoria I relatam a precariedade dos laboratórios disponíveis, que são compartilhados com outros cursos e não possuem programas de softwares exclusivos da área, disponíveis no mercado, para facilitar a aprendizagem do estudante, além de possibilitar a aproximação com o contexto real do exercício da profissão contador. Controladoria I, Controladoria e Cultura permanente fazem referência também à deficiência da Biblioteca quanto ao quantitativo de livros e sua atualização. Outro aspecto abordado pelos professores Controladoria e Financeiro, que se insere nesta área institucional é a ausência de apoio à participação de professores em eventos científicos da área contábil, o que dificulta a atualização dos profissionais. A participação de forma independente do professor em eventos científicos é dificultada, segundo Controladoria, pelo alto custo do investimento.

Outro aspecto identificado no âmbito da área que denominamos de institucional, é a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho relatada por Controladoria, necessária para o conhecimento da realidade da profissão quanto ao processo contábil e produtivo. Compreendemos que o investimento em convênios por parte da Instituição favorece a superação desse dilema, possibilitando uma maior aproximação da Instituição formadora com o *locus* de trabalho deste profissional. Além disso, compreendemos, como já foi ressaltado anteriormente com relação à articulação teoria e prática, tanto para os professores como para os estudantes, a necessidade de investimento em empresa júnior, que possa oportunizar o que Controladoria explicita como “vivência da prática contábil” e a experiência na prática contábil que o professor Cultura Permanente diz ser necessária ao professor. Financeiro, por sua vez, expõe a necessidade de uma empresa júnior como laboratório para as práticas contábeis. Esses espaços, com certeza, não infringem a lei em relação à dedicação exclusiva requerida do professor da Instituição, além de prestar um serviço de qualidade à comunidade. Outras

práticas que oportunizam essa relação do estudante e do professor com o exercício da profissão, são os programas e projetos de extensão, como o citado pelo professor Financeiro: Imposto de Renda na praça, possibilitando a ênfase na relação teoria/prática apontada como essencial por Cultura Permanente.

Financeiro descreve momentos em que há cerceamento dos mais jovens pelos professores mais antigos quando intencionam implantar projetos inovadores, na perspectiva da manutenção da tradição do curso. Ao invés de apoiarem as propostas dos novos colegas, os professores do curso que estão no ciclo final da profissionalização identificado na pesquisa - **serenidade e conservantismo** (de 25 a 35 anos), comportam-se de acordo com as características descritas por Huberman., em que há uma tendência “[...] para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado [...] (1995, p. 45)”. Portanto, a fase de vida em que se encontram os professores do curso justifica a atitude desenvolvida com relação às ideias trazidas pelos professores que ingressaram na instituição há menos tempo. Cabe aos proponentes, investir na ideia e mostrar a sua viabilidade e importância para o Curso.

Quanto ao desenvolvimento profissional, agrupamos os dados referentes ao investimento na profissão professor, pois segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), está relacionado ao “[...] processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais”.

Segundo Contábil, há falta de investimento na profissão professor por parte dos professores do curso, enfatizando que, para que o investimento possa ocorrer se faz necessária a mudança de postura destes profissionais frente à docência. Custos ratifica a afirmativa de Contábil, colocando a necessidade de maior investimento, pois a produção do conhecimento não para, precisando o professor se manter atualizado. Assim, a consciência da importância da valorização de conhecimentos para o exercício da docência, conforme afirma Leite e Ramos (2010), promove o investimento pessoal na sua formação contribuindo para seu exercício profissional.

Conseqüentemente, o investimento na formação traz superação no dilema apontado por Controladoria: ausência de investimento em pesquisa, que a professora Financeiro diz ser em decorrência do número reduzido de doutores na área da contabilidade. Como relata Cultura Permanente, há ausência de incentivo da instituição na qualificação docente e na participação em cursos de atualização, como os ofertados pelo conselho da classe laboral, o

que contribui conseqüentemente para o investimento na pesquisa, pois o esforço é, na grande maioria das vezes, individual e não institucional.

Quanto a esse aspecto, Oliveira-Formosinho (2009), com base em Hargreaves e Fullan (1992), identifica três perspectivas de desenvolvimento profissional, dentre elas, a terceira perspectiva denominada de mudança ecológica, analisada em dois níveis: o do contexto do trabalho e do contexto do ensino. A ausência de incentivo da instituição para o desenvolvimento profissional está contemplada no nível do contexto do trabalho, sendo um dos aspectos a questão do tempo disponibilizado pela instituição para o desenvolvimento profissional dos seus professores. Esse aspecto do tempo foi ressaltado pela professora Controladoria quando afirma que a instituição não oportuniza tempo para aprofundamento/aperfeiçoamento de seus professores, exemplificando com o fato de haver rodízio de disciplinas, o que não permite um tempo maior de estudo em uma área do conhecimento contábil. Outros aspectos apontados por Oliveira-Formosinho (2009), quanto ao contexto de trabalho, trata da questão da alocação de recursos pela Instituição e da própria liderança do curso/Instituição, que afeta de forma decisiva os projetos de desenvolvimento profissional dos professores, aspectos que não foram apontados pelos participantes.

O outro nível identificado pela autora, o do contexto de ensino, traz aspectos da cultura docente dentro das instituições de ensino, abordados na entrevista pelo professor Contábil, que aponta como dilema a ausência de espaços coletivos de troca de conhecimentos, de reflexões e de planejamento pedagógico para os professores do curso, constituindo-se em espaços formativos. Ética aponta como essencial esses espaços de planejamento em que são geradas as transformações no âmbito do curso, na postura dos profissionais ou no seu perfil, entre outros. Esta ausência de espaços coletivos de aprendizagem com os pares, em que se oportunizam trocas e ocorrem formações, é resultado da cultura do trabalho individualizado dentro das Instituições de Ensino Superior - IES, em que o processo de organização do ensino ainda se dá de forma individual e solitária, em que o professor é entregue à própria sorte, como enfatiza Pimenta e Anastasiou (2014).

Na área pedagógica identificamos dificuldades na operacionalização das situações de avaliação da aprendizagem, cuja dificuldade foi traduzida pelo professor Contábil em “muito dura”. Sem a formação pedagógica, inferimos que os professores têm dificuldades de compreender a avaliação em suas diferentes funções dentro do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as modalidades, além da ênfase que deve ser dada à perspectiva formativa, de forma a regular o processo educativo, assegurando a aprendizagem dos estudantes, conforme enfatiza Carvalhêdo (2012).

Outra dificuldade que compreendemos ser decorrente da ausência da formação pedagógica é a própria seleção e elaboração do instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, pois a prova foi apontada como instrumento utilizado para avaliar. Não que ela não possa ser usada, mas devemos diversificar, além do cuidado com o conteúdo e a forma que damos às provas. O uso de instrumentos diversificados requer conhecimento, portanto, a sua não utilização nos leva a inferir a falta de conhecimentos da diversidade existente ou o uso de um único tipo por comodidade ou por tradição. A própria elaboração do instrumento “prova”, requer o conhecimento de uma série de regras e normas de elaboração não acessíveis a estes professores sem formação pedagógica, o que concorre para a elaboração de instrumentais na perspectiva tradicional com a ênfase na reprodução do conhecimento, com questões de nível cognitivo elementar, com exploração apenas da memorização, e com enunciados sem comandos definidos (CARVALHÊDO, 2012).

Controladoria I e Ética tratam das metodologias, sendo que Controladoria I enfatiza a necessidade de conhecimento de técnicas de ensino para que possa atender às diversidades de interesses, às necessidades e aos níveis de aprendizagem diferentes dos alunos em sala de aula no trabalho pedagógico. É certo que a Didática não tem a fórmula pronta para se trabalhar com tudo e com todos, como queria Comenius, segundo afirma Melo e Urbanetz (2008), mas oferece aos professores bases para problematização da sua prática com vistas ao enfrentamento das situações vividas com o planejamento da ação didática, considerando as múltiplas relações do processo educativo.

O professor Custos diz da necessidade do professor do uso de novas tecnologias. Certo de que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir com a promoção da aprendizagem, chamamos a atenção para o fato dessa relação não ser direta. Importa, pois, a fim de favorecer a aprendizagem, que o professor saiba utilizar as ferramentas tecnológicas, contribuindo a autonomia do aprendiz, mas isso requer uma percepção crítica sobre a realidade e as possibilidades, colocando-as à disposição do processo educativo. O uso é possível quando, de acordo com Brito (2006), houver domínio pelo professor de conhecimentos e habilidades para que possa responder às exigências e situação postas pela docência, utilizando as tecnologias para qualificar a ação e oportunizar a aprendizagem.

Outro aspecto abordado por Gestão foi a relação professor-alunos, que, embora concordemos com a necessidade de respeito mútuo, compreendemos que, no contexto complexo do mundo contemporâneo, não temos o mesmo perfil de aluno de outrora. Portanto, o perfil do aluno atual apontado pela professora Gestão como disperso e com menos esforço para aprender, requer o uso de metodologias ativas e não apenas a reprodução do

conhecimento pelo professor. Portanto, a superação da indisciplina, que gera uma relação que o professor denomina de “horível” em sua sala de aula, passa pela mudança nas práticas pedagógicas dos professores com a introdução de metodologias que oportunizem a participação, incentive a autonomia, instigue o aluno a produzir conhecimentos.

De forma geral, a formação pedagógica foi apontada como necessidade por Controladoria I, Financeiro “conhecimento de ensino”, Gestão “orientações pedagógicas” e Perícia Contábil “treinamento pedagógico”, dando a entender que, mesmo após vários anos de docência no ensino superior, os professores continuam carentes de formação nesta área, devendo a instituição investir na formação de seus quadros. Compreendemos que o investimento na formação pedagógica possibilita superar o dilema explicitado por Financeiro do perfil pragmático do curso, dando “[...] mais emoção, calor e vida à profissão”.

Na área da formação continuada, a professora Controladoria aponta a necessidade dos mestrados e doutorados incorporarem na matriz curricular disciplinas pedagógicas, pois os profissionais que investem na formação acadêmica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm a intenção de ser professores do ensino superior, visto que no País os pesquisadores se concentram nas Instituições de Ensino Superior, conforme Becker (2012).

Como anunciamos, nesta seção, a partir da análise dos dados, produzimos conhecimentos sobre a docência dos professores bacharéis no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Piauí no Campus de Teresina, delineando três categorias: ser professor: encontro com a docência, desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior e contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente. Com base nas análises realizadas, na seção seguinte apresentamos, para concluir, as evidências do estudo, embora haja espaço para outras análises e interpretações dos dados coletados e possam ser propostas diferentes discursões, além da que nos propusemos realizar.

6 PARA CONCLUIR: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (Rubem Alves, 2009).

Parafraseando Rubem Alves, podemos afirmar que os bacharéis que optam pela docência no ensino superior, primeiro vivenciam a experiência da beleza de ser professor e, ao longo da sua trajetória na profissão, vão se constituindo ao se apropriarem das bolinhas pretas e das cinco linhas para a produção da beleza do ensino. Não começam como os professores licenciados pelas partituras, notas e pautas, mas, vão se apropriando das ferramentas no seu desenvolvimento profissional.

O investimento no ser professor ocorre após a experimentação da profissão, espaço de tempo em que, encantados pela docência, trilharam os caminhos da sua formação (saberes curriculares, saberes pedagógicos), aprendem a partir da reflexão na e sobre a prática pedagógica, construindo os saberes experienciais que o tornam capaz de compreender a riqueza das muitas possibilidades na docência, desenvolvendo seus modos de ser professor e estar na profissão.

Para Tardif (2014), a constituição dos saberes dos docentes provém da formação inicial, que não é o caso dos professores bacharéis, mas também é consequência das práticas vivenciadas e das interações estabelecidas no coletivo, com seus pares, com seus alunos e com o contexto social mais amplo, para quem ocorre a partir dos dilemas vivenciados no ofício de ser professor. O professor constitui a sua professoralidade na medida em que investe no seu desenvolvimento pessoal e profissional, aspira ser um profissional melhor, para isso, busca o amadurecimento intelectual e os fundamentos pedagógicos, agrega sentidos e constrói novos sentidos para a sua prática pedagógica.

A realidade vivida como aluna do Curso de Ciências Contábeis e como servidora da UFPI, despertou o interesse em investigar a docência no ensino superior dos professores cuja experiência da beleza da profissão aconteceu sem uma formação que garantisse a apropriação das ferramentas teóricas e práticas para o seu exercício, a partir da seguinte questão-problema: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior? Para responder a esse

questionamento, delimitamos como objetivo geral da pesquisa: analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior no desenvolvimento da prática pedagógica.

Com base nos objetivos específicos, sistematizamos o presente estudo a partir das seguintes questões norteadoras: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino Superior? Que aspectos da docência são característicos da prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior? Quais as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis provenientes da prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior?

Para a pesquisa empírica, delineamos uma trajetória metodológica na trilha da pesquisa de abordagem qualitativa, recorrendo ao questionário a fim de traçar o perfil dos professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Piauí/Teresina e, de posse desse retrato, eleger os nove (09) participantes do estudo, a partir dos critérios de inclusão estabelecidos. Foram selecionados, para a produção dos dados acerca do objeto de estudo, os professores que compuseram a amostra e que responderam a uma entrevista semiestruturada com base nos objetivos propostos.

Os dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), fundamentados em um quadro teórico que apoiou as discussões propostas e realizadas no estudo acerca da docência no ensino superior, da formação de professores quanto aos aspectos históricos, concepções, complexidade e singularidades da profissão professor; da formação do bacharel em ciências contábeis e o exercício da docência no ensino superior; e da profissionalização docente, em relação aos saberes e aos processos formativos e a dimensão pedagógica.

Após a produção dos dados, as leituras e releituras dos mesmos foram importantes para delinear as três categorias em que organizamos: Ser professor: encontro com a docência, Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior e Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade docente, e suas respectivas subcategorias, a fim de, pelos achados do estudo, alcançar os objetivos específicos propostos.

Os professores do Curso de Ciências Contábeis, Campus de Teresina, enveredaram pela docência por diversos caminhos: influência da formação inicial, em virtude do desempenho dos seus professores, da formação continuada ou naturalmente pelas circunstâncias vividas foram sendo levados à docência ou pela tradição familiar. Ainda, pela falta de oportunidades no mercado de trabalho para o profissional contador ou pela necessidade de complementação da renda familiar.

Quanto à motivação para a docência, são apontados vários motivos: empolgação dos professores, a tradição familiar, experiências no estágio de docência, necessidade de trabalho, vocação, a oportunidade de constante atualização profissional, visto ser um profissional que lida com o conhecimento, a questão financeira, embora reconhecidamente a docência não seja uma profissão financeiramente valorizada no contexto social, e a contribuição a ser prestada à sociedade na formação de novos profissionais.

Alguns dos participantes do estudo iniciaram a carreira profissional como contadores (Controladoria I, Controladoria e Cultura Permanente), outro como bancário (Cultura Permanente), mas a maior parte adentrou a docência sem a experiência do exercício profissional da profissão contador (Contábil, Ética, Financeiro, Gestão e Perícia Contábil). Ao *identificar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no exercício da docência no ensino superior*, primeiro objetivo específico, constata-se no estudo que foram muitos os dilemas vivenciados: falta de aprofundamento do conhecimento contábil (saberes disciplinares e curriculares (GUATHIER et al. (1998) e TARDIF (2014)) e ausência do conhecimento pedagógico (da ação pedagógica (GUATHIER et al., 1998), da formação profissional professor (TARDIF, 2014) e do conhecimento pedagógico (PIMENTA, 2014) e a própria imaturidade intelectual dos professores.

A insegurança própria dos iniciantes, o estabelecimento do primeiro contato com a turma e a relação professor-aluno, que diz respeito à dimensão humana da prática, foram apontados como dilemas pelos professores. Outros são referentes à dimensão técnica, tais como: a organização do tempo, a prática reprodutora centrada nos conteúdos, mecanicista e cartesiana, não conhecimento de metodologias adequadas ao ensino superior, relativos à mediação pedagógica e a transposição didática, ao uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, a linguagem adequada e a postura do profissional.

A dimensão política da prática pedagógica foi evidenciada nos dados quanto à ausência de espaços para reflexão, tanto do próprio docente quanto dos estudantes para o desenvolvimento do pensamento crítico. A dimensão social da docência foi explicitada pela desvalorização da profissão.

Os dilemas vivenciados pelos professores foram agrupados, para melhor compreensão, em quatro áreas: Institucional, os relativos à própria instituição, como a falta de estrutura (precariedade dos laboratórios) ou de incentivo/apoio (pesquisa e extensão, participação em eventos, acesso ao mercado de trabalho do profissional contábil, entre outros) ou impulsionados pela própria tradição do curso; os relativos ao desenvolvimento profissional, como a falta de investimento pessoal e de mudança de postura, da consciência da necessidade

de conhecimentos da profissão professor, do investimento na formação continuada, do tempo disponível para investimento na profissão professor e a própria cultura docente da Instituição, em que há ausência de espaços coletivos de planejamento.

Há os dilemas da área pedagógica em virtude da ausência da formação para a docência que se revela na centralidade da aula expositiva e na consequente falta de utilização de metodologias ativas, numa avaliação muito dura com a utilização de um único instrumento, no uso das TICs sem favorecimento das aprendizagens, assim como a relação professor-aluno. Há os da área identificada como “formação continuada” que agrega os relativos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em que não oferecem uma formação pedagógica para a docência no ensino superior, acrescentando apenas em relação à formação do professor pesquisador.

Por certo que estes profissionais encontraram estratégias diversas de superação dos seus dilemas iniciais: o próprio amadurecimento ou por ensaio e erro com a produção dos saberes experienciais, pela formação continuada, a disponibilidade atualmente de acesso à internet, os instrumentos de tecnologia disponíveis, a própria reflexão (pensar nas aulas que gostava de assistir enquanto estudante), o diálogo e a pesquisa, foram essenciais para a continuidade de sua prática e para ser e permanecer na profissão.

Buscando *caracterizar a prática pedagógica dos professores bacharéis em ciências contábeis no ensino superior* podemos relatar, com base nos dados, que coexistem práticas diversificadas, pois há professores que na relação professor-aluno mantêm uma distância do aluno como forma de garantir a sua autoridade, há os que reconhecem a necessidade de proximidade para conhecer as necessidades e dificuldades dos alunos. Quanto às metodologias, verificamos ênfase nas aulas expositivas, aulas orais com o uso de Datashow, e exercícios de fixação, embora haja professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias.

Em relação ao planejamento, há professores que compreendem o processo como momento de reflexão para a seleção dos conteúdos/metodologias, operacionalizando-o de forma flexível, há outros que não sistematizam o seu planejamento. Embora tenham apontado o uso das TICs na prática pedagógica, a fim de favorecer a aprendizagem, são utilizadas, por vezes, para envio do material (conteúdos) a ser estudados.

Quanto à avaliação da aprendizagem, não é compreendida na perspectiva formativa, mantendo uma prática autoritária, por conseguinte, estressante, centrada na classificação, na reprodução dos conteúdos e memorização. Ênfase no instrumento prova, sem a diversificação que possibilita a verificação de aprendizagens de diversas áreas, na formação integral do profissional.

E na relação teoria-prática, há professores que reconhecem que essa articulação garante aulas mais agradáveis, em que os conteúdos possam ser significados, oportunizando o desenvolvimento do pensamento crítico, outros afirmam que essa relação com o contexto social não é muito comum nas disciplinas do curso. Apontam como dificuldade de articulação teoria-prática, a não vivência dos professores com a rotina contábil e há os que percebem a relação como momentos paralelos ou como separados de um mesmo processo. Há os que apontam como práticas desenvolvidas: as visitas técnicas, atividades que envolvem a criação do produto, produção, marketing, logística de distribuição e estabelecimento de preço; as simulações de situações e estudo de caso.

Com base na caracterização das práticas, buscamos *compreender as necessidades formativas do professor bacharel em ciências contábeis provenientes da prática pedagógica, no exercício da docência no ensino superior* e verificamos que não são muito diferentes hoje das necessidades formativas iniciais, apontadas pelos participantes do estudo. A formação pedagógica, centrada na didática, nas metodologias ativas, contextualização da prática e a relação professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática, que pode ser oportunizada pela Instituição, bem como pelos cursos de formação continuada; aprofundamento no conhecimento contábil e na própria legislação, que se dá na formação continuada e na própria pesquisa, e uma pós-graduação *stricto sensu* que incorpore na matriz curricular elementos para a prática pedagógica são necessidades formativas apontadas pelos professores.

Percebemos que, embora já tenham incorporado saberes da experiência e da própria formação continuada, não sendo os mesmos profissionais bacharéis que iniciaram na docência, pois, como afirma Heráclito, pensador grego, “ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”, dando a ideia de fluidez, pois naturalmente vamos nos transformando, atualmente ainda sentem falta da formação pedagógica para atuarem em um contexto social, visto que compreendemos a prática pedagógica como uma prática social, em um contexto complexo, ao tempo em que são singulares.

Para concluir, chamamos a atenção para a necessidade de a Instituição investir na formação pedagógica dos seus professores para que possam superar a prática reprodutivista ainda existente, diversificar e utilizar metodologias ativas, requeridas ao perfil profissional a ser formado para o contexto social contemporâneo, além da necessidade do próprio investimento pessoal de cada professor no desenvolvimento da sua profissão, a fim de superação dos dilemas vivenciados no seu cotidiano, oportunizando, além da formação

continuada formal, espaços de reflexão coletiva com os pares, em que haja troca de saberes, considerando a amplitude e a complexidade que permeia a docência no ensino superior e a atuação do profissional no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por fim, esclarecemos a incompletude das ideias expostas neste documento e das análises realizadas a partir dos dados coletados e a esperança de que novos estudos sejam propostos. Esperamos que o presente estudo, ao produzir conhecimento sobre a docência no ensino superior quanto aos dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis, possa influenciar no investimento institucional, na formação pedagógica do seu quadro docente e pessoal dos professores, assim como contribuir para a reflexão individual/coletiva dos docentes do Curso de Ciências Contábeis – Campus de Teresina quanto as suas necessidades formativas atuais, a fim de produzir práticas pedagógicas que, de acordo com Behrens (2008), possam superar a visão linear e disciplinar do ensino, buscando uma interconexão com as diversas áreas do conhecimento, de forma crítica, reflexiva e transformadora, como desafio posto pelo paradigma da complexidade, que estabelece as relações entre a formação integral da pessoa/cidadão/profissional para viver em um contexto social complexo, atendendo aos quatro pilares propostos ao perfil dos sujeitos necessários para o século XXI (DELORS et al., 2010), tendo em vista o atual contexto de grandes e rápidas transformações: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Primeiro a magia das histórias, depois a magia do be-a-bá. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.facebook.com/rubemalvesoficial>. Acesso em: 25.12.2016.

ANTUNES, I. C. B.; BANDEIRA, T. S.; SILVA, R. O. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: XIX SEMANA DE HUMANIDADES, 19, 2011, Natal/RN. **Anais da XIX Semana de Humanidades**. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011, p. 01 a 10.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**. Brasília: Melhoramentos, 1976.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-60.

BARBOSA, A. M.; OLIVEIRA, C. C. Dimensão humana da formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba/PR. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009, p. 1739-1753.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: _____; MARQUES, T. B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

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

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 7.044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

BRITO, A. E. Formar professores. Rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-56.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

CARVALHÊDO, Josania L. Portela. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da educação Básica. In: _____. CARVALHO, Antonia Dalva França. **Conversas Pedagógicas: elementos da construção da identidade docente**. Volume II. Teresina: EDUFPI, 2012.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para a vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2010.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do Ensino superior: formação inicial e formação continuada**. Teresina: Halley, 2007.

CRUZ, G. B. et al. (Orgs.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 50-61.

FERNANDES, C. M. B. Prefácio. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

FORMOSINHO, J. A. Apresentação. In: _____ (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 9 – 16.

FORMOSINHO, J. A. Formação prática dos professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In: _____ (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009b. p. 93 – 117.

FORMOSINHO, J. A. Ser professor na escola de massas. In: _____ (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009c. p. 37 a 69.

FORMOSINHO, J. A.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: _____ (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 19 – 36.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDIM, J. R. **Manual de iniciação à pesquisa em saúde**. Porto Alegre: Dacasa, 2000.

GUATHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set/Dez, 2006.

IUDÍCIBUS, S. de; MARTINS, E; CARVALHO, N. Contabilidade: aspectos relevantes da epopeia de sua evolução. **Revista Contabilidade Financeira**, São Paulo, n. 38, p. 7-19, mai./ago. 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAFFIN, M. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária UFSC, 2005.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 29-43.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2008.

LIMA, M. do S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília/DF: Liber Livros, 2012.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos da didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, M. C. S. (ORG.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Ceilândia: Ideia, 1997.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico** – educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: 2004.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOYA, J. L. M. **La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional**. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, 2006.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIEPECAFI, n. 21, p. 1-20, mai./ago. 1999.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, A. T. de C. C.a et. Al. Didática e formação de professores: contribuições do LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. In: CRUZ, G. B. et al. (Orgs.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: _____ (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221 – 284.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, V. F. de. A produção de sentidos e aprendizagens no espaço da prática educativa. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010b. p. 141-150.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32, Junho 2007.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e a autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C. F.; CANDAU, V. M. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 23-41.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** INEP/ Relatos de pesquisa- Série documental; nº25, maio/1995, p.16-25.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. A construção da profissionalidade do professor do ensino superior. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social - métodos e técnicas. 3.ed.rev.e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRAMENTO, C. O. de J. O ensino de teoria da contabilidade no Brasil. Caderno de Estudos, São Paulo, n. 18, p. 1-10, mai./ago. 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77 – 91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 7. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2012.

TERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. IN: D’ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior**. Campinas/SP: Papyrus, 2012, p. 109-132.

TRINDADE, R. O ensino Superior como espaço de formação. IN: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 75-98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015- 2019**. Teresina: EDUFPI, 2015. 365 p.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis**. UFPI, Teresina, 2007. 109 p.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, M. I. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pionera, 2000.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2009.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto editora, 1994.

ZABALZA, M.A. **La enseñanza universitária**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa/Portugal: Educa, 1993.

APÊNDICES

**PROJETO DE PESQUISA MESTRADO
DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA UFPI/TERESINA**

**MESTRANDA: MARLENE OLIVEIRA SOARES PORTELA
ORIENTADORA: JOSANIA L. PORTELA CARVALHÊDO**

**APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO
PERFIL DOS (AS) PROFESSORES (AS) DO CURSO DE BACHARELADO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS
SENADOR PETRÔNIO PORTELLA**

Pseudônimo: (Escolhe um TERMO CONTÁBIL com a qual se identifica a disciplina que ministra para ser seu PESUDÔNIMO)

- | | | |
|-----------|---------------------------------------|---|
| 1. Sexo: | <input type="checkbox"/> Masculino | <input type="checkbox"/> Feminino |
| 2. Idade: | <input type="checkbox"/> 20 a 30 anos | <input type="checkbox"/> 30 a 40 anos |
| | <input type="checkbox"/> 40 a 50 anos | <input type="checkbox"/> Acima de 50 anos |

3. Formação Profissional:

Área de Graduação:

Licenciatura em _____ Instituição: _____

Bacharelado em _____ Instituição: _____

Pós - graduação:

Especialista /Área: _____ Instituição: _____

Mestre /Área: _____ Instituição: _____

Doutor/ Área _____ Instituição: _____

4. Tempo de serviço na docência do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFPI?

0 a 3 anos 4 a 6 anos 7 a 14 anos 15 a 25 anos 26 a 35 anos

5. Disciplinas que você ministrou nos últimos dois semestres:

6. Considerando Dilemas como situações que geram dúvidas, inseguranças ou indefinições na prática educativa, que nem sempre são superados satisfatoriamente e conseqüentemente, interferem na prática pedagógica (ZABALZA, 1994), responda a seguinte questão:

- Quais os dilemas enfrentados no desenvolvimento da sua prática pedagógica no ensino superior no Curso de Ciências Contábeis?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR: Dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis na UFPI/Teresina

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Marlene Oliveira Soares Portela

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Por que da opção pela docência?
- 2- Quais as dificuldades enfrentadas ao ingressar na profissão docente?
- 3- CASO HAJA DIFICULDADES:
 - Como você superou as dificuldades iniciais?
 - Dê exemplo de práticas concretas/attitudes que contribuíram para a superação das dificuldades iniciais no exercício da profissão docente?
- 4- O que mudou na sua prática pedagógica ao longo dos anos?
- 5- Há outras dificuldades a serem superadas na prática pedagógica atual?
- 6- Como você planeja a disciplina?
- 7- Como você desenvolve a disciplina?
- 8- Como você avalia a aprendizagem dos alunos na disciplina?
- 9- Aponte os principais desafios enfrentados pelo bacharel ao ingressar na docência?
- 10- Na sua perspectiva, quais as necessidades formativas dos professores bacharéis para o exercício da docência no Ensino Superior?

ANEXOS

CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
<p>Categoria 1 - Ser professor: encontro com a docência</p>	<p>1.1 Opção pela docência no ensino superior</p>	<p>Quando eu comecei, ah, quando eu entrei na graduação por volta de 1994, é... isso em Fortaleza, é, eu era um aluno <i>full time</i>, então... o negócio era só estudar. E..., eu acho que eu gostei do que eu estava vendo, gostei de alguns professores muito bons, muito empenhados, e, isso me motivou bastante a ser professor. Eu falei: “é isso que eu quero para minha vida”, na hora que olhei, no banco da universidade, já no primeiro semestre eu já vi, é isso que eu quero para mim. Então isso é uma coisa realmente que eu nutri já desde o primeiro semestre da graduação (CONTÁBIL).</p> <p>[...] Surgiu de forma natural, ah eu quero ser professora, eu quero ensinar, eu quero compartilhar um pouco do que eu sei. Foi por conta disso! (CONTROLADORIA I).</p> <p>É assim eu me formei e num primeiro momento porque não tinha alternativa né? E passei 02 (dois) anos como professora substituta na Universidade Estadual e aí depois dos dois anos eu gostei (risos) apesar dos alunos ter aquele preconceito, porque eram colegas na Universidade. Os que antes eram meus colegas, passaram a ser meus alunos. Então tinha um monte de preconceito, mas apesar de tudo eu gostei. Aí eu resolvi fazer a especialização, eu digo não eu vou ficar com isso mas, pretendo fazer outras coisas... na área contábil. E fui fazer uma especialização em período de férias em Belo Horizonte na PUC e fui me inteirando desse meio (CONTROLADORIA).</p> <p>Que, eu trabalhava no Banco no Nordeste quando ingressei na Universidade Federal do Piauí, através de concurso e, era a oportunidade de aumentar a minha renda mensal familiar e também ter algo para fazer quando eu me aposentasse do Banco. Porque a gente se aposentar e ficar sem fazer nada é bastante estressante; então, pra mim, deu tudo certo.[...] Trabalhei no Banco do Nordeste até 1998, quando me aposentei e a partir daí eu fiquei com</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>dedicação exclusiva na Universidade e pude inclusive ocupar cargo de direção – como chefe de departamento e coordenador do curso – e pegar mais disciplinas para lecionar. E tive a oportunidade também aí de me qualificar como Mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais e posteriormente como Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>[...] no curso de mestrado e nas próprias especializações a gente tem matérias que voltam você para o aspecto da docência. Inclusive eu me lembro lá na época em 1986 quando eu fiz esse citado curso aí que, comentado anteriormente a gente chegou até a fazer uma pratica da disciplina de Contabilidade Geral lá na Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientado por um professor. [...] após o termino dos créditos, eu retornei pra minha terra e houve um concurso e aí eu resolvi fazer o concurso pra professor Universidade Federal, de certa forma era uma maneira de eu retribuir pro meu estado o investimento que o país tinha feito em mim já que todo o meu ciclo de estudo foi todo em escola pública? Então foi mais por ai (CUSTOS).</p> <p>Então, a docência na verdade, é, no meu caso, ela está... ela corre e circula nas veias do corpo, eu poderia até dizer que primeiro ela é genética, minha, na minha família, a minha mãe, afora meu pai, todos são professores, todos os irmãos (ÉTICA).</p> <p>Por incrível que pareça eu acho que a docência que me escolheu. Não foi nem tanto eu que escolhi a docência. Eu estava iniciando minha pós-graduação, quando eu concluí o curso de bacharel eu já entrei imediatamente numa especialização (FINANCEIRO).</p> <p>Na verdade, eu não optei, ela que optou por mim (risos) porque eu fui morar no Rio de Janeiro no intuito de fazer especialização e ingressar na área... E foi o que aconteceu, me envolvi, acabei passando no mestrado [...]. Nisso, terminei o mestrado, vim pra Teresina, já com emprego, enfim não existia mestre, isso foi há quinze anos</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>atrás [...] (GESTÃO).</p> <p>Na realidade eu não sei. É... é a única coisa que eu sempre digo é que qualquer pra curso pra qualquer área do conhecimento que eu enveredasse eu ia ser professora, porque eu, eu já... desde que eu me entendo por gente eu já sabia que queria ser professora (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>
	<p>1.2 Motivação para a docência</p>	<p>[...] na ocasião os professores que mais me deixaram estimulados eram exatamente aqueles que tinham Mestrados e estavam é... vindo recente da USP do mestrado. [...]então, aquelas professoras estavam vindo duas professoras, [...] as duas chegaram muito quente, muito jovens ainda, entusiasmadas e aquilo me deu uma, um gás, sabe? Elas trouxeram um conhecimento novo, bom e comparativamente aos outros professores era algo sensacional. E aquilo me deu um estímulo. [...]então toda aquela responsabilidade que eu via sendo formada em mim, aquele interesse, aquela provocação, eu senti que aquilo, o trabalho do professor ia muito mais além do que simplesmente ensinar. Ele mexia com a capacidade do aluno de pensar e ir mais além, entendeu? Então foi mais ou menos isso que me motivou. Acho que bons professores, resumidamente bons professores. Difícil ter totalmente todos os professores bons, mas particularmente essas duas professoras que chegaram muito, muito, muito fresquinhas do Mestrado, de uma boa escola e isso me ajudou bastante, foi o que me motivou (CONTÁBIL).</p> <p>Primeiro eu acho que porque meu pai, começou por meu pai era... é docente (CONTROLADORIA I).</p> <p>Foi a primeira coisa que me apareceu é...na universidade eu me formei no interior do Piauí, é... não tinha professores então com a graduação mesmo, eu digo eu vou enfrentar pra eu aprender, na verdade a intenção era aprender mesmo. Então eu fui com a cara e a coragem para ensinar (CONTROLADORIA).</p> <p>Porque é uma oportunidade, aliás são vários os motivos. Primeiro é uma oportunidade de a gente está sempre se atualizando com a profissão que a</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>gente escolheu. Segundo, como uma maneira de contribuir com a sociedade transmitindo conhecimentos para os alunos no curso para é se qualificarem como bacharéis em Ciências contábeis. E o terceiro motivo, como não poderia deixar de ser também, é a questão financeira. (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>Porque de certa forma, se você for analisar a docência em termos de finanças ela não é uma profissão atrativa. Então você tem que ir realmente por um outro motivo. E o motivo foi... gostar do convívio, estar sempre me reciclando? Novos conhecimentos e... retribuir a sociedade (CUSTOS).</p> <p>[...] a sala de aula, para mim é um momento em que há uma troca de energia, uma troca de conhecimento, é onde há um aprendizado, a gente estuda pra aprender, aprende pra estudar, é uma troca maravilhosa. Assim, é um momento especial (ÉTICA).</p> <p>[...] foi uma coisa assim meio até... de paraquedas, mas, por incrível que pareça eu me encontro dentro da sala de aula, dentro da sala de aula, é onde eu sou mais perfeita e mais completa. [...]mas eu acho que eu sou mas professora pelo dom [...] eu acho que hoje o meu perfil é até um perfil que é o mais procurado e eu já era há muito tempo, hoje os professores estão tendo que se enquadrar a um perfil que eu já sou a séculos, que é o perfil que toda instituição quer. E eu digo é muito, não é que eu estava â frente não. Foi o meu dom, foi o que meu corpo me cobrava, o que eu gostaria de assistir de aula. [...] porque na sala de aula eu me refaço, eu me renovo; eu posso até sair cansada, mas eu saio satisfeita, eu não sei explicar que sensação é essa, mas eu sou até uma outra pessoa, eu sou uma pessoa mais leve. (FINANCEIRO).</p> <p>[...] minha família é toda de professores, meu pai foi professor, meu avô... enfim, tenho meio que o sangue voltado pra isso e quando a gente iniciou essa questão de docência no mestrado, que a gente deu aula na UFRJ, teve a oportunidade meio que um estágio, na verdade substituindo professores efetivos de lá, sem nenhum registro,</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>enfim... de forma informal mesmo, deram essa oportunidade e a gente abraçou e eu fui me apaixonando por essa área que estou até hoje, e foi assim que eu ingressei (GESTÃO).</p> <p>[...] e assim eu acredito muito que é por, pela diversidade de pessoas que a gente lidar, né? Eu gosto muito de lidar com pessoas, eu não conseguiria trabalhar num ambiente fechado que eu não conseguisse entrar em contato com pessoas e assim, não tem melhor laboratório é para esse contato com as pessoas e com a diversidade das pessoas... [...]pela vocação mesmo, tá? (risos) pela vocação. Eu sou uma bacharel vocacionada ao magistério; e, é, uma coisa assim que na realidade eu particularmente nem sei se eu tô sendo “convencida” e eu acho que eu já fui anteriormente uma professora melhor do que eu sou hoje, né? Porque eu acho que hoje estando mais na parte burocrática, na parte de gestão da, da parte educacional do que envolve essa gestão dos alunos do que mesmo em sala de aula, mas eu sempre digo que eu não sei, eu não saberia fazer outra coisa (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>
	<p>1.3 Início da carreira profissional: contador e/ou professor</p>	<p>Eu me percebi professor ali bem no início do curso. Então é uma coisa realmente muito vocacional. Em 2007 eu entrei no concurso, mas como eu já estava fazendo o Doutorado no curso era uma época em que eu podia está afastado mesmo no probatório (CONTÁBIL).</p> <p>[...] eu era sócia de um escritório de contabilidade, só que eu ficava só... na periferia, entendeu? Quando eu iniciei literalmente na docência eu já deixei, mas eu constituí firma, eu fiz, eu fiz eu apurei resultado, eu elaborei balanço eu fiz de tudo nos programas de empresas no caso (CONTROLADORIA I).</p> <p>E sempre eu trabalhei no escritório, trabalhei na Caritas - numa ONG como contadora, ahh, [...]aí a oportunidade que surgiu foi trabalhar no INCRA com um cargo comissionado na área de contabilidade [...] [...] E passei 02 (dois) anos como professora substituta na Universidade Estadual. [...] Sempre dava aula, sempre mantinha aula porque o contrato foi renovado e depois foi renovado mesmo sem poder, foi, foi numa época</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>de gestão que não havia professores, eram muito poucos e sempre eu fiquei durante 08 (oito) anos na UESPI, sendo professora substituta, na verdade. [...] fiz concurso para professor efetivo na UESPI, aí eu já tinha terminado a minha especialização, fui pra lá? Tentei. Deu certo. E com uns quatro meses no INCRA eu vi que não era aquilo que eu queria. Nunca gostei do escritório, nunca gostei. O que eu mais gostei foi de trabalhar na ONG como contadora porque eu via os recursos públicos sendo aplicados sem desviar. Era eu que cuidava. Então eu gostava disso. Mesmo assim eu não gostava da rotina, preferia a sala de aula. Ai na UESPI eu passei para professor efetivo, fiquei lá 1 (um) ano e pouco até que apareceu o concurso para cá. Pra UFPI ainda como Especialista. Eu acho que foi um dos últimos que teve como Especialista. Aí eu passei para cá. Na verdade, para Picos na UFPI de Picos, né? – Campus de Picos, passei para lá, passei uns seis anos lá e consegui a transferência agora pro Campus de Teresina. Agora em setembro faz 10 anos. [...] É... 10 anos na UFPI como professora Efetiva. 04 anos em Teresina (CONTROLADORIA).</p> <p>[...] Banco no Nordeste quando ingressei na Universidade Federal do Piauí. [...] Trabalhei no Banco do Nordeste até 1998, quando me aposentei e a partir daí eu fiquei com dedicação exclusiva na Universidade (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>[...] após eu me formar em meados de 1984, eu resolvi ir fazer um curso de mestrado na Fundação Getúlio Vargas [...]e aí, após o termino dos créditos, eu retornei para minha terra e houve um concurso e aí eu resolvi fazer o concurso para professor Universidade Federal (CUSTOS).</p> <p>Ao concluir (Especialização na área financeira) a instituição CEUT procurava... porque tinha pouquíssimos professores, o pessoal que tinha trabalhava todo na UFPI e tinha aquele paradigma em cima da instituição privada; ela (a coordenadora) me procurou, [...] na época, e me contratou e eu entrei com a cara e a coragem para área da docência. [...]até porque o meu perfil em sala em aula não é um perfil padrão. Por isso que</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>eu digo que a docência que me escolheu. [...]então eu tive esse problema, por ser nova. Mas assim, mas para mim do que realmente com meus alunos, com o desenvolvimento da minha disciplina, tanto que eu entrei com uma sala, e no outro semestre eu já tinha sete turmas, já me deram seis turmas a mais. Então meu perfil foi bem aceito, bem avaliado. Depois eu já tinha quase dez turmas dentro da instituição e no ano seguinte eu já era Coordenadora do curso da instituição. Então eu acho que foi, era gostoso.... (FINANCEIRO).</p> <p>[...] eu fiz especialização da FGV com intuito de ingressar, que era meu sonho, na área executiva, de grandes empresas, auditoria.... Inclusive participei do processo seletivo de uma grande empresa e fui chamada, enfim, mas já estava também dentro do processo seletivo do mestrado porque no momento em que eu ingressei nessa especialização da FGV fui muito estimulada a fazer o mestrado também porque as grandes empresas lá também buscam profissionais com mestrado; um perfil um pouco diferente daqui do nordeste que os mestre acabam se dedicando exclusivamente à docência, lá não, grandes executivos são também docentes e mestres, doutores, Phds envolvem a pratica com a docência. Aqui no Nordeste pela carência, acredito, a gente acaba se envolvendo somente com a parte docência. E foi o que aconteceu, me envolvi, acabei passando no mestrado antes de ser chamada por essa empresa, e no momento em que fui chamada para lá, tinha que optar entre as duas, como o mestrado já estava mais “com o pé lá dentro” com bolsa e tudo optei por continuar no mestrado. Nisso, terminei o mestrado, vim pra Teresina já com emprego, enfim não existia mestre, isso foi há quinze anos atrás e acabou que... essa busca sempre das universidades atrás de mim e eu acabei gostando (GESTÃO).</p> <p>Eu não ingressei aqui na Federal, eu ingressei em faculdades particulares (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
<p>Categoria 2 – Desafios do bacharel em tornar-se professor do ensino superior</p>	<p>2.1 Dilemas iniciais no desenvolvimento da prática pedagógica</p>	<p>Você não tem conhecimento profundo de nada, por mais que você estude bastante uma coisa, [...] ainda existem algumas deficiências de formação na graduação, que, mesmo você estudando bastante [...]ainda, não está tão claro. Ainda falta essa maturidade intelectual, eu diria. [...]ainda se soma a isso, a insegurança, não é nem que se soma eu acho que é uma consequência da insegurança: o nervosismo. [...] uma grande, é, dificuldade, medo, temor, stress... devido a insegurança. É que, quando eu saí do mestrado, aquilo que foi o melhor momento da minha vida em termos de amadurecimento intelectual, de independência; é... a minha entrada em sala de aula é algo absolutamente irresponsável, seja em que área do conhecimento for, em que assunto for, em que turma seja, que perfil de público seja, certo? [...] é absolutamente irresponsável. No sentido, irresponsável no sentido de que... absolutamente eu me preocupo com quem está ali, sabe? Então tinha a insegurança, natural. E também a preocupação de ter a aprovação dos outros. Então isso sempre me deixou muito preocupado. Então eu acho que o maior desafio meu, eu vou falar particularmente de mim, é, foi isso. E que foi superada com uma dose de estudo e uma formação do mestrado, excepcional, aí foi que me deu a segurança que eu precisava (CONTÁBIL).</p> <p>Dificuldades, foram várias as dificuldades. Primeiro assim: porque você, o primeiro contato que a gente tem com a turma, [...] preparação de aula, e até o próprio plano de curso, plano de disciplina, [...] de como fazer um plano de disciplina, de curso [...] O curso, o conteúdo quer você quer ministrar, vai ministrar ou compartilhar. [...] O curso, o conteúdo quer você quer ministrar, vai ministrar ou compartilhar (CONTROLADORIA I).</p> <p>Eu tinha uma visão muito ligada, como eu comecei só com os livros era muito estrita a livros. E hoje não, eu tenho uma visão mais científica, então não é só a técnica. Eu era muito técnica de ensinar só fazer, e com o tempo eu fui, eu fui aprendendo e tentando repassar que temos que pensar sobre o que a gente tá fazendo e criticar algumas coisas também, porque algumas coisas, algumas técnicas que não tem muita razão (CONTROLADORIA).</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>As dificuldades que a gente enfrentou eu acredito que sejam comuns até hoje aos bacharéis, né? É a falta das disciplinas de Metodologia de Ensino, não é? E... a falta também de... é... naquela época que eu entrei em 84 nós tínhamos problemas com toda espécie de material didático, né? A gente não tinha um data-show. Usava-se retroprojetores, muita dificuldade, um aparelho grande para deslocar até a sala, terminar, voltar, recolher esse material, tinha que recolher esse material. Tinha que se fazer as transparências, é... o material para fornecer para os alunos eram todos mimeografados, feitas cópias em mimeógrafos. Eram grandes as dificuldades, né? Hoje eu acredito que melhorou muito. E que a gente tem uma sala de aula bem instalada, com ar condicionado, naquela época eram ventiladores, a maioria quebrados. A gente usava naquela época usava-se quadro de giz, terminava a aula estávamos sujos de pó de giz, hoje a gente usa pincel para os quadros brancos, né? E a gente pode usar hoje um recurso didático melhor como o data-show. E assim a gente melhorou muito. Outra dificuldade que a gente encontrava era a falta de livros na biblioteca. A gente tinha pouquíssimos livros, e, quando tinha os livros eram desatualizados (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>Questão de literatura. Questão de meios como hoje a internet e tudo é disponibilizado. Era complicado. Até um escritório modelo, num local era aquela dificuldade, alguns anos posteriores é que as Universidades foram criar isso aí . [...] [...] tem, às vezes (o professor), o conhecimento técnico, mas pode não ter a capacidade de repassar isso aí. É por aí (CUSTOS).</p> <p>[...] sensação da inexperiência do preparar o conteúdo e da insegurança que é típica de qualquer profissional quando começa, na verdade quando eu entro em sala de aula eu costumo dizer que essa é uma preocupação é uma ansiedade que eu acho que qualquer profissional tem, seja um ator ao pisar no palco de um teatro, um médico... todo mundo tem essa insegurança no seu início, e, como preparar um material? Que técnica? Que didática? Que metodologia utilizar? Eu acho que é um dos grandes, vamos dizer assim.... problemas que todo</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>profissional.... sente [...] [...] às vezes você diz: “olha eu tenho professor é maravilhoso, ele é uma sumidade, mas ele não consegue transmitir” e existe aquele professor que sabe um pouco menos, mas o pouco menos que ele sabe ele transfere com maestria, então eu acho que...é complicado. [...] E o grande problema é que a nossa formação, ela é muito técnica. [...] mas a estrutura do projeto pedagógico, das disciplinas que compõem o curso são extremamente técnicas. O que acontece? O cidadão, se ele não faz, se ele não vai lá um pezinho na docência ele corre o risco de sentir a necessidade, dele não conseguir desenvolver o conteúdo dele, então aquela sensibilidade humanística, pedagógica vai ficar totalmente comprometida. Ele vai aprender, mais vai aprender com mais dificuldade (ÉTICA).</p> <p>Primeiro foi minha faixa etária, eu tinha na época 22 anos, tinham salas de aulas que eu entrava, onde eu era a mais nova da sala, então eu tinha esse problema, não para domínio de sala, mas até pra minha própria segurança, pra eu me sentir firme, preparada. A minha matéria, me deram logo uma matéria bem complexa, umas das mais aprofundadas realmente, a administração financeira pura e crua, e eu trabalhava muito com gente que era investidor, gerentes de banco, superintendentes de bancos. Então tinha um perfil de padrão elevado. Quis também ser uma professora que me rotulassem como exigente, como uma professora rígida, então eu tinha sempre aquele, um pouco do conflito, um pouco por ser nova, por ser muito criteriosa; mas por incrível que pareça no decorrer dos anos foram, foi se soltando. [...] Eu não tenho tantas regras da docência superior que usam. Eu dou aula até muito por um extinto. Até hoje eu sou muito feliz no meu extinto [...] eles não entendem a metodologia do ensino superior, eles não têm um plano de aula elaborado, eles não têm uma sequência lógica de aula organizada, eles não têm. Porque mesmo eu não tendo no papel, mas eu tenho essa sequência mental, mas eles não tem. Eles anotam milhares de coisa no quadro, os alunos levam um tempão copiando depois eles leem o que está no quadro e aquilo foi uma aula. É hoje o que acontece. Ou bota um slide no data-show ele lê, o aluno dorme e</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>ele diz que deu aula, e para mim isso não é aula. Isso não é ser professor [...]!” E eu sou a cópia fiel dele: meu estilo de aula, meu jeito na sala, meu contato com os alunos, todo. [...]E ele foi quem me deu meu primeiro livro de Administração Financeira, eu sou hoje o que eu sou... graças à ele, foi ele quem me montou... é, ele que me montou. Ele que, ele fazia eu estudar e eu ia dar aula ele dizia: “não ta legal, palavreado equivocado, forma errada, postura errada” Aí eu dizia: “professor!” Ele dizia: “Não tem problema você passar na frente do datashow, do retroprojeter ainda era retroprojeter, você mexer no retroprojeter esse não é o problema, o problema é a forma como você está falando, a forma como você está me olhando. Ele sempre dizia: “foque em mim, olhe para mim, passe segurança, tenha segurança de você mesma”. Então eu sou o que eu sou, meu estilo de aula é completamente o dele; [...]mas somos muito amigos (FINANCEIRO).</p> <p>Primeiro porque ele não tem essa preparação pedagógica. É posto em sala de aula “vai lá e te vira”, né? Ninguém ensina, é... acho que assim, acho que esse é o primeiro grande desafio, né? [...] [...] minha timidez, eu era muito tímida, e... mas foi uma coisa que, passei por cima e botei pra... porque gostava.... mas, dava aula pra sessenta alunos logo de início e tudo, então... (GESTÃO).</p> <p>Para mim a maior dificuldade era a desvalorização. Muito embora nós na pública sejamos menos desvalorizados, ainda há essa desvalorização e para mim a maior dificuldade é essa (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>
	<p>2.2 Percepções acerca das necessidades formativas iniciais</p>	<p>[...] uma formação é, de cunho mais pedagógico [...]eu acho que falta reflexão, falta reflexão. Eu acho que falta refletir as práticas. Não tem como fazer errado se você não pensar sobre o que você está fazendo [...]é claro que a formação acadêmica, pós-graduação (mestrado/doutorado) é importante também e como lhe falei ela contribuiu e muito para, profissionalmente eu ser quem sou hoje. (CONTÁBIL).</p> <p>Então assim eu acho que as dificuldades têm relação, primeiro porque se é bacharel e não tem uma formação, não existe uma disciplina no curso</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>que possa remeter que venha a remeter para docência do ensino, se você quiser você vai ter que fazer um curso ou de docência do ensino superior ou você já ingressa num mestrado a onde você de qualquer forma vai estar sendo preparado tá? Tem uma preparação, não vou te dizer que seja suficiente porque também não é, acho que depende muito da gente; você enquanto profissional querer realmente trabalhar da forma correta para atingir seus objetivos. [...] hoje ainda existe grande dificuldade de qualificação, muitas vezes a gente não tem ainda aqui, a gente sabe que o nosso ensino ainda é muito tradicional, não só aqui no Piauí mas em qualquer local, e assim as vezes a pessoa não tem condições de sair do estado pra se qualificar, a instituição que ele tá, principalmente no início; como é que... eu preciso sobreviver com a minha profissão, então assim, muitas vezes o bacharel sai ele não é só professor, ele é contador (CONTROLADORIA I).</p> <p>[...] A área fiscal, por exemplo, a gente faz, mas, não é uma coisa que reflita muito bem o que a ciência contábil é. É muito uma coisa governamental, imposta pelo governo. Então a gente faz, mas leva o aluno a pensar: “olha isso não tem muito fundamento científico”. A gente tem que pensar mais cientificamente. O mestrado me ajudou muito nisso. Abriu um mundo. É uma professora que dizia: “vocês entram como uma lagartinha e saem como uma borboleta” e foi assim que eu me senti. É um mundo de eventos, um mundo de pesquisas, de descobertas, de como funciona fora do Brasil, que eu não saberia buscar isso sozinha. Então não é que ninguém deu nada pronto, mas ensinou a pensar [...]Falta... um apoio em termos de didática na sala de aula, a gente não tem isso; então eu não tive talvez tanto trabalho, assim tanta dificuldade porque eu já dava aulas no ensino médio. Eu tinha uma a antiga escola normal, então eu já tinha essa coisa. Mas o bacharel não é, não é preparado para isso. Ele não é preparado para sala de aula. Então falta recurso didático. Muita, muita metodologia para sala de aula. Ele não tem conhecimento disso. Então ele tenta passar assim... a prática muito secamente, sem levar em consideração a realidade do aluno, o que o aluno sabe, as condições. Eu noto isso. Muita, muita impessoalidade. Quando você senta</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>para conversar com o aluno às vezes o aluno tem um conteúdo grande. Mas você que sentar, conversar. Você tem que ficar próximo do aluno e isso é mais difícil na nossa área porque a nossa formação não é para isso, a nossa formação é para trabalhar na mesa, no escritório (CONTROLADORIA).</p> <p>o principal desafio eu acredito que seja a questão de metodologia, né? Porque o bacharel ao entrar na universidade para ser professor, geralmente ele não tem um curso preparatório de metodologia de práticas pedagógicas, né? Então ele aprende porque ele tem os conhecimentos, ele sabe. E os próprios alunos exigem que o professor tem uma certa postura, um certo conhecimento, uma certa maneira de transmitir os conhecimentos e aí o profissional vai e, e.... dependendo do seu, de sua boa vontade, né? e geralmente os nossos professores tem boa vontade; principalmente os que entram mais recente, né? Os que vem mesmo do curso de[...] hoje, com a exigência do professor entrar aqui com o curso de Mestrado, com o curso de Doutorado, é... facilita muito; porque geralmente nas disciplinas, principalmente nas Especializações, nos cursos de Mestrado sempre você tem disciplinas de Didática do Ensino Superior. Então isso ajuda muito. E como hoje os professores entram com esse nível de qualificação, geralmente já entram mais ou menos preparados (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>[...] a questão da disciplina de metodologia do ensino, da pratica de ensino, alguma disciplina da pratica pedagógica [...] (o bacharel) tipo de profissional que é voltado pra atender um outro tipo de cliente externo que não o ensino, não é? É para atender a empresas, a atender empresas públicas e privadas né? Atender as questões do fisco, essas coisas e tal. Eu acredito que o bacharel [...] ao querer ingressar em sala de aula, partir para a pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado principalmente na área educacional (CUSTOS).</p> <p>[...] o livro de cabeceira do profissional da contabilidade... então toda a legislação contábil [...], mas eu digo para o meu aluno: “só isso não basta”. Ele precisa estudar comunicação? Precisa.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>Um curso de oratória é importante? É, ele precisa se comunicar. O curso de psicólogo? [...]eu considero que o professor não pode parar nunca de estudar. Esse aprendizado é constante. Ininterrupto. Graduação, especialização, mestrado, doutorado.... mas não para por aí, é um processo que nunca acaba. O aprender é interminável (ÉTICA).</p> <p>Mas a metodologia em si, eu acho, como... eu mudei muito o que? (FINANCEIRO). [...] acredito por não haver essas disciplinas de... pedagógicas de docência, voltadas exatamente para orientar nesse sentido, ele teria que ter realmente um mestrado e olha que só tem uma disciplina e que talvez não... para mim não supriu, no mestrado, né? (GESTÃO).</p> <p>É... ao ingressar..., Pronto! Eu acho que é a falta de um direcionamento assim, da parte pedagógica, né? Porque nós, nós aqui, a maioria de nós foi aprender o que era ser professor mesmo em sala de aula, nós não tivemos esse direcionamento pedagógico. Nós temos no curso de especialização uma disciplina chamada Metodologia do Ensino Superior, né? Mas eu particularmente acho que ela deixa muito a desejar, e, e, e eu acho que é isso, a parte pedagógica mesmo, sabe? Da coisa, de como você dar aula, é, é, que mecanismo você pode utilizar.... Sabe?... Eu acho que a maior dificuldade é essa a parte pedagógica (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>
	<p>2.3 Estratégias de superação dos dilemas iniciais</p>	<p>Mas eu, eu acho que o que mais possibilita que um professor tenha a sua atividade exercida com, digamos assim é, é, eu diria corretamente ou mais adequadamente eu acho que é a reflexão dele. Eu acho que o professor que entra na sala de aula todos os dias que volta para casa, que pensa na sua aula, que pensa que a sua aula foi ruim e diz assim, poxa, amanhã eu quero melhorar... é, esse próximo semestre esse conteúdo já não vai ser dado mais assim o professor reflexivo, aquele cara que chega em casa que pensa no deu e acha que sempre pode melhorar, e ter sensibilidade eu acho que é fundamental. Então, sensibilidade eu me refiro por exemplo, a perceber os problemas, seja, o aluno com dificuldade de aprendizagem você chamar e conversar com ele, eu costumo fazer isso. Seja o aluno com dificuldade de orientação na própria</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>profissão, às vezes eu percebo; às vezes me procuram [...] é a sensibilidade que eu acho que o professor tem que ter. e essa sensibilidade deve ser vocacional, entendeu? Você tem vocação, você faz bem aquilo que você faz. Eu me percebi professor ali bem no início do curso. Então é uma coisa realmente muito vocacional. [...] então assim, todas as dificuldades que eu tive na minha sala de aula eu tentei resolver conversando. Sempre foi com o diálogo. [...] enfim, as minhas dificuldades realmente foram resolvidas na conversa e acima de tudo eu as preveni quando eu planejava as minhas aulas; quando eu sou responsável quando eu chego no meu horário; quando eu saio no meu horário, quando eu não falto [...]ah, mudou muito. O professor reflexivo é isso, não é? Essa palavra é meio da educação eu sei disso (risos), mas é como eu me sinto diariamente. Todo dia eu penso: isso é no mestrado, isso é na graduação; toda vez quando eu saio da sala de aula eu digo: “poxa, semestre que vem eu vou ter que melhorar isso” sabe? É, e aí eu estou continuamente lendo a mesma coisa, é... parece que é um ciclo que não se acaba nunca, sabe? É, enfim não há como eu ensinar uma coisa melhor se eu não for profundo naquilo, se eu não for, se eu não abrir meu horizonte de leitura para que eu consiga ver outros autores falar da mesma coisa sob uma outra abordagem e isso melhorar a forma de entender e tentar passar isso para o aluno. Então eu acho que basicamente as minhas mudanças elas acontecem diariamente; agora eu não tenho dúvida nenhuma que a minha maior mudança foi no mestrado. Quando eu saí do mestrado eu podia dizer que eu era uma outra pessoa, eu podia dizer que em 2004 quando eu concluí meu mestrado eu podia dizer que tinha duas pessoas ali. Uma antes, e uma depois. Porque foi o momento que eu mais dei um <i>improve</i> na minha carreira intelectual eu diria, um momento que eu dei uma melhorada no aspecto da minha independência, ali foi um divisor de águas total; com reflexos diretos na sala de aula. Diretos, diretos, diretos, diretos. Eu não diria nem tanto quanto às abordagens didáticas dentro da sala de aula, mas eu diria que a segurança. Eu vim seguro, eu vim muito seguro e vim entusiasmado. Porque eu sabia que tinha melhorado [...]então todo dia eu me renovo, eu chego entusiasmado e eu acho que... e a segurança que eu tive no Mestrado, que eu</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>adquiri no Mestrado, essa independência que eu aprendi para estudar. É, de ler qualquer coisa, que eu não saiba de nada, mas poder ler e entender... e, ir mais além. Como foi o caso da estatística, por exemplo, da minha independência da estatística foi uma coisa sensacional, é, apesar de não é algo estreitamente relacionado à nossa área, de contabilidade, mas uma área que, que, na pesquisa, vai ter uma interseção muito forte em qualquer pesquisa, em qualquer área, mas por ser um conhecimento muito diferente do nosso é, eu tive uma guinada radical. Isso foi uma guinada radical nessa disciplina, a estatística. Foi uma guinada na própria contabilidade. Enfim, sem dúvida nenhuma: todos os dias eu mudo. Mas a mudança, o ponto de inflexão na minha carreira foi exatamente no Mestrado, quando... o Doutorado já foi algo mais tranquilo. Porque você evoluiu tanto no Mestrado que a linha se mantém reta. O ganho do Doutorado foi muito pouco. Eu diria que no Doutorado foi de relacionamento de amadurecimento. Não há mais aquela linha ascendente como foi no mestrado (CONTÁBIL).</p> <p>[...] com o tempo a gente vai amadurecendo e vai, vai estudando vai se apropriando desses conhecimentos, mas no início eu tive muitas dificuldades, procurei colegas que pudessem me auxiliar, colegas realmente que, que tinham o curso já de pedagogia eu tenho uma prima que faz, que fez na verdade, é pedagoga então busquei isso, uma tia minha também de muitos anos, anos e anos trabalhando com isso, então foi como assim eu comecei a me aproximar... [...] eu tive condições de fazer cursos, muitos cursos o que não é a realidade da maioria, eu digo muito que eu não tive assim dificuldades em relação à profissão em questões de qualificação, não vou te dizer que eu tive. [...] Tive acesso, mas porque eu tive condições de fazer isso, a sorte foi essa, porque senão tinha ficado aí... aquele professor totalmente tradicional, sem saber o que fazer direito em sala de aula, conduzindo mesmo pela... pelo dia-a-dia [...] Em questão de amadurecimento, os cursos de aperfeiçoamento que a gente vem fazendo [...] eu fiz já três cursos de aperfeiçoamento em metodologias ativas e... isso abriu muito a minha mente e isso me levou a não conseguir mais chegar e dá uma aula da forma tradicional, tá? Eu não vou</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>te dizer que eu utilizo só metodologias ativas até porque eu não tenho condições [...] consigo, é muito difícil para mim entrar em sala de aula e utilizar, trabalhar aquele formato normal da sala de aula, já pelo que eles, ou eles se reúnem em grupo a gente faz uma roda, tá?... um círculo; eu fico acessível a eles, hoje o meu aluno tem voz em sala de aula que não tinha, eu entrava e saia, dava a minha aula ia embora, não permitia que ele... sim, sim tinha dúvidas a gente tirava mas, eu sempre repeti quantas vezes precisasse tirar a dúvida do aluno, sempre fui muito acessível, mas assim não era a mesma coisa, não chegava pra ele e perguntava se ele tinha conhecimento prévio sobre o assunto, porque qual era a... o quê que significava pra ele aquela aula, não tinha essa interação, não tinha mesmo. Então a partir de 2013, veja que está bem recente, essa mudança drástica de postura ocorreu por conta dos três cursos de aperfeiçoamento (CONTRALADORIA I).</p> <p>Geralmente é visitando os escritórios, é conversando com outros profissionais, é estudando muito. É o jeito que eu consigo é... mais me aproximar dessa prática. Então eu sempre estou visitando aqui ou acolá um escritório de um amigo, vendo como é que é... alguma rotina... que algum colega chega pra conversar às vezes. Porque acham que é ... a gente... eu terminei o mestrado, acham que, com o mestrado a gente sabe mais... então às vezes vem tirar uma dúvida com a gente “e eu nem sei” (risos) mas acabo conversando e eu aprendo com um colega da prática e lendo muito. A, a internet é um grande facilitador dessas práticas contábeis também. [...] A pratica docente é estudar e gostar. Eu acho que você só suporta a sala de aula, você só vai para sala de aula e é um bom professor, se você gostar. Eu gosto muito do contato com o aluno, eu gosto muito de perceber que eu estou passando alguma coisa, que eles tão aprendendo comigo e eu aprendo muito com os alunos também, tem isso. [...] essa coisa de ser autodidata tem que acontecer, senão você não consegue suprir essas necessidades. É, e as próprias é, necessidades dos alunos, as próprias dúvidas dos alunos, fazem você se atualizar. Eles perguntam e as às vezes não eu não sei, realmente eu não sei, mas eu vou procurar. E aí eu mesma</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>fico interessada em saber aquilo e aí vou buscar para tentar trazer para o aluno. [...] uma coisa que eu achei que por exemplo, bem prático, por exemplo eu peguei uma disciplina chamada Contabilidade Avançada – que eu não tive na minha graduação, não tive na minha pós-graduação. E como é que eu vou fazer isso? Então eu comprei livros, li. E aí eu lembro que quem dava essa disciplina aqui na UFPI era o professor Neto, ainda hoje é o professor Neto. E eu pedi para ele: “deixa eu ver uma aula sua como é. Como é as suas aulas? Deixa eu assistir umas aulas porque eu nunca ministrei a disciplina” E ele disse: “Não fique à vontade”. E aí eu fui assistir as aulas dele para ver como é que era uma aula de Contabilidade Avançada. Hoje a gente tem mais é, essa coisa da internet tem os vídeos..., tem as palestras..., essas coisas facilitam muito... cursos “on-line”. Mas na época a internet era uma coisa mais difícil, então essa foi uma das atitudes que fiz, assistir aulas de outro professor para ver como era (risos) eu não sabia (CONTROLADORIA).</p> <p>Dentro do que tínhamos de possibilidades. Por exemplo, material... a gente procurava sempre fornecer para os alunos fotocópias ou textos mimeografados, usava as transparências, né? retroprojetores e recomendava... usava também como incentivo para os alunos para buscar novas informações. É... nessa época que eu entrei em 1984 , também não existia essa facilidade de acesso à internet que nós temos hoje, né? Isso era um grande problema também, era muito limitado, né? Você praticamente buscava somente as informações que tinha nos livros, né? E... incentivando os alunos a se qualificarem melhor, motivando pra que eles não se limitassem apenas às aulas expositivas mas fizessem outras leituras complementares, buscassem novas fontes de pesquisas para ir melhor qualificando na sua formação. Então, com isso a gente conseguiu ir ajudando esses alunos adquirirem mais conhecimentos e se transformarem em alunos melhor qualificados. [...]O professor adquire o livro, atualizado, e coloca na xérox a disposição do aluno para tirar cópia. O que limita em tanto porque é um custo adicional para o aluno, não é? O custo de fotocópia, mas pelo menos ameniza o problema da falta de livros na biblioteca. É uma</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>dificuldade, é uma deficiência? É ! Porque o aluno fica mais limitado a um único autor para estudar. Se ele tivesse os livros na biblioteca ele podia pegar mais autores, dois ou três autores daquela disciplina e poderia melhor se qualificar. Mas estamos conseguindo superar essa dificuldade através do auxílio do material fotocopiado. [...]eu, fui fazer um curso de Especialização (na área de docência do ensino superior) já bem depois que tinha entrado na universidade. Então, eu superei essas minhas deficiências, naquela época, com muita boa vontade, pesquisando mesmo e com muita força de vontade, mesmo! Mas a gente sempre procurou ter um bom diálogo com os alunos [...] então isso tem sido assim, muito importante; porque a gente se preocupa não só em transmitir os conhecimentos técnicos, mas eu me preocupo, eu particularmente tenho uma preocupação com a educação desses alunos (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>[...] naquela época nós não tínhamos uma internet para pedir, as bibliotecas virtuais, nós não tínhamos, por exemplo, assim a própria internet para acessar o site da livraria e pedir para o livro vir, mas aí eu tinha alguns contatos de algumas livrarias fora em outros centros mais avançados como São Paulo e Rio e pedia via Correios que era o disponível naquela época; inclusive assim para aquela época eu tinha uma biblioteca de certa forma assim, digamos assim que pouca gente aqui da minha área teria, né? Lógico que hoje esses livros, nosso curso é um curso que tem muita mudança na questão de legislação eles hoje já estão obsoletos, ultrapassados, né? Mas para época não, foram de grande serventia. [...] eu tinha disponível as literaturas que eu procurava em outros meios e às vezes os alunos não tinham como dispor dessa mesma literatura. [...] fazendo disseminar essa pouca literatura que a gente conseguia via, de uma maneira que se você considerar não é adequada, que é tirando, efetuando cópias. Aquela época você não tinha a questão do Datashow. Você tinha que ter era o que? Era o retroprojeto. As universidades não disponibilizavam daquelas laminas para você fazer; a gente tinha que improvisar com aquele chamado papel, não sei se o nome é correto, papel celofane para fazer as transparências com pincel</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>apropriado que pegasse naquilo ali (CUSTOS).</p> <p>Então, a gente vai recuperando essas necessidades com.... experimentando. [...] A primeira delas foi é.... buscar as humanidades. [...] quando na verdade me deram uma disciplina que eu tinha que ministrar Legislação e Ética Profissional, então eu fui construir meu material, aí eu falei: “meu Deus do céu”. Peguei o código de ética da profissão e pensei: “mas não é só... não deve ser isso, falta um pouco mais, não tem?”. Ai eu digo, sabe de uma coisa? Vou lá para o berço da filosofia. Aí a filosofia você para e pensa: “Hum”!... eu acho que eu entendi mais ou menos como o cidadão pensa, mais se ele pensa ele vive em sociedade. Vou lá na sociologia. Nossa se ele vive isso, nossa... comunidade. E como seriam essas comunidades? E como seria o homem? Aí você volta e vai lá um pouco na geografia, e vai lá um pouco. Aí você vai na psicologia para entender como é que é o comportamento, como que ele pensa. Aí depois você diz: “eu preciso voltar naquela história”. Não tem? Nossa, aquele período, que eu... passou, não tem? É um caminho sem volta (ÉTICA).</p> <p>Eu tentava passar exatamente a minha segurança, que era eu ciente do que eu sabia, que eu sabia e que eles tinham que aprender junto comigo. Mas também anotava que eu podia ter uma troca de informações, porque todo aluno ele tem alguma coisa que eu não sei; todo ser humano tem algo que a gente não sabe. Professor ele não é o detentor da verdade e nem de tudo. Então ele sempre tinha uma informação sobre uma padaria, ou sobre um negócio da família, sobre algo; então eu preferia fazer essa troca, dentro de sala de aula, e estimulá-los e eles iam trocando opiniões comigo e a gente ia discutindo e a gente ia conversando e a aula ia ficando agradável, mais segura. Eu também adquiria mais informação, era uma aula muito mais participativa. E tentei tirar certos rótulos que eu como aluna não gostava, me perguntava sempre assim: o quê que eu não gostava das minhas aulas na Federal, que eu não gostaria de fazer? Não gostaria! Eu queria que meu aluno dissesse assim: “não olha gente, foi mal vou indo porque é a aula da Augusta e a aula dela é massa”! Eu acho que o professor não precisa entrar na linguagem do aluno, essas coisas como tem professor... não eu</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>acho que a gente pode estar num patamar de professor mais com eles mais próximos da gente, mostrando que a troca é importante que o conteúdo é importante ser questionado, que eu tenho que fazê-los pensar, que eu tenho que levá-los também para sociedade em que a gente vive. O pessoal diz assim: “E a crise do Haiti? ” Porque que eu vou questionar uma crise num outro país se eu não questionei a crise do meu bairro, da minha capital, do meu estado, do meu país e depois eu posso olhar para os outros, primeiro vamos olhar para cá. Então eu sempre dava aula mostrando a realidade do estado do Piauí para depois em pensar em brasil. Porque assim eu podia fazê-los melhores, a disciplina melhor. Então eu fiz isso. [...]eu sempre me perguntei qual era a aula que eu gostaria de assistir. É uma aula que o professor faz eu ler um texto que depois o professor mesmo vai discutir comigo, mas nem ele mesmo leu direito, que ele quer que eu faço uma resenha.... Sinceramente!... Eu prefiro botar o que? Uma situação de realidade que nós estamos vivendo, por exemplo, na época que a Sadia teve uma crise, que ela foi comprada pela Perdigão, pela Seara, o quê que eu levei para os meus alunos, porque que aquilo aconteceu? [...] Agora a gente também não pode colocar... generalizar; há as exceções, há aquele que entra mais novo e que ele vai se capacitando, vai se qualificando, faz fazendo as especializações, faz fazendo um mestrado, vai fazendo um doutorado e que pra mim, sinceramente, as vezes até os títulos também não querem dizer tanto, eu conheço tantos doutores que são péssimos de metodologia... e, conheço especialistas que são show na sala de aula, possuem metodologias espetaculares de lhe questionar, de lhe estimular, de lhe instigar; que eu acho que hoje é isso que a gente tem que fazer, então eu conheço ‘ennes’ exemplos; então eu acho que a gente também não pode generalizar, existem formandos que acabam e se tornam bacharéis e se tornam professores e são bons professores, bons, que vão se qualificando. Mas isso também advém com a maturidade, vai vir com maturidade, o primeiro ano dele vai ser muito sofrido, mas depois ele se enquadra, se ele tiver a humildade, porque eu acho que hoje o que falta mais no mercado é a humildade, é saber também dizer: o senhor pode me orientar? [...] [...] quando eu entrei na Federal me deram disciplinas que eu nunca tinha</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>ministrado na vida que eu meu currículo não existia e eu lembro que o (coordenador) um dia disse pra mim: “estude!” E eu tive que estudar, paguei uma disciplina que se chama Contabilidade Rural, que ele foi titular durante muitos anos, e ele me transferiu e eu tive que estudar – eu não gostei muito – mas hoje quando qualquer coisa que me perguntam sobre Rural eu sei; eu digo que nada se perde, tudo se conquista e se agrega, então eu agreguei mais um conhecimento (FINANCEIRO).</p> <p>Apesar de eu ter esperado que o mestrado fosse me ensinar muito dessa parte de docência, eu meio que me decepcionei. A disciplina em si não houve esse aprendizado de postura, como se fala, como, é... como se planeja uma disciplina... achei até muito desorganizado. Não tive essa orientação, esse foco. Foi uma questão mais da gente correr atrás mesmo de tudo; então a gente foi aprendendo mesmo com o próprio esforço. [...]então assim, alguns aprendizados acontecem quando ele já tem esse interesse durante o curso, que aí quando a gente promove seminários de apresentação a gente vê que a maioria não se identifica, né? São poucos que se identificam com isso. Mas alguns já são natos. [...]então, é difícil porque você age na intuição. Agora eu tive depois que entrei numa grande universidade em Aracajú, foram diversos treinamentos assim, é... simples, mas que você vai aperfeiçoando com o tempo, né? Então, nem todo mundo tem essa oportunidade. (GESTÃO).</p> <p>Eu acredito que é um desafio muito grande a gente aprender na prática; errar, aprender no erro, como é que é isso. [...]esse treinamento pedagógico. O pedagógico mesmo. Essas disciplinas, na Especialização no Mestrado, no Doutorado. Eu hoje penso, seu eu pudesse eu faria um Doutorado em educação, porque eu acho que ele iria enriquecer muito a minha prática (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
<p>Categoria 3 – Contornos da prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidad e docente</p>	<p>3.1 Organização e reelaboração da prática pedagógica</p>	<p>[...] eu tenho uma relação muito assimétrica com meus alunos, apesar de respeitá-los muito e acho que dou o melhor de mim pra eles; mas eu acho que a distância deve ser mantida, essa assimetria pra mim é importante.[...] Mas o meu planejamento basicamente é esse, é sempre na reflexão do que eu acho como aquilo pode ser dado da melhor forma e, vendo os horários que a universidade me disponibiliza, é... o conteúdo é, eu me sinto na liberdade, às vezes, de sempre acrescentar alguma coisa porque, diminuir me parece eu nunca posso porque né? O sistema, o sistema não, o projeto pedagógico não permite, mas eu sempre incluo mais coisas, né? Que eu sinto que, tem certos conhecimentos que são considerados meio estanque e que eu não vejo como estanque e eu tenho que trazer para junto de outros conhecimentos que são vistos. Então o meu planejamento se dá basicamente nisso. Então é pensar é num plano de aula que a universidade me dá, na Ementa do curso é, eu pego todos os meus livros quando é a primeira vez, estudo vários, não apenas um livro, mas vários livros... seleciono os capítulos que eu acho que são mais didáticos, é, escolho aquele capítulo e indico para leitura e preparo exercícios pra fazer em sala de aula, é esse meu planejamento é muito trivial, talvez; eu não sei se há algo diferente pra fazer, mas é basicamente isso. Mas eu tenho pensado nos últimos anos de me planejar. [...]então, é bem expositiva. As minhas aulas são expositivas, infelizmente. Eu reconheço que essa é a pior forma. A única forma que eu acho que os alunos sentem um pouco de diferencial é que, normalmente isso não é frequente, mas eu tento instigar um pouco o aluno em sala de aula a perguntar a que ele participe [...]mas eu tenho pensado já há alguns anos atrás e isso pra mim é uma coisa que é emergente. Eu tenho que fazer isso emergentemente, é... inverter um pouco a lógica da coisa, né? É o que se chama de <i>flipped classroom</i> seria fazer uma inversão da sala de aula, é... trazer um pouco mais as ferramentas digitais pra minha aula, como por exemplo, eu não gostaria de mais de aulas expositivas na sala de aula, pra mim isso é uma coisa que é, eu acho que apesar dessa empolgação que acontece durante a discussão é, numa aula expositiva é, eu não acredito que ela vá acabar com essa mudança, com essa inversão, eu</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>estava pensando muito seriamente e isso particularmente na nossa área é muito sério, e seria muito bem-vinda... passar a dar minhas aulas <i>on line</i>, certo? Todas as minhas aulas, todas as minhas aulas, e dedicar é, por exemplo, botar <i>on line</i> minhas aulas, digitalmente, a minha fala, mostrar os <i>slides</i> exatamente como eu faria na sala de aula, não mudaria nada. Iria para sala de aula... pra trinta minutos iniciais fazia algumas provocações, questionamentos, tá? Cobrando pontos de leituras que eu tenha passado e também da minha fala no próprio <i>slides</i>, para saber se eles assistiram, se eles ouviram... enfim. É, aí isso que é um grande fator, importante. E como fazer isso? que é o grande exercício que é, fazer essa provocação de uma coisa que já aconteceu naquele momento, portanto é difícil você fazer isso. É... e depois ,na sala de aula nas horas restantes é, trabalhar.... atividade prática. Então ao invés de fazer um <i>home working</i> é faz o <i>home working</i> em sala e aula didática que era pra ser na sala vai pra casa. Né? Porque aí seria uma... e também ele poder reler, pode ouvir, pode... entendeu? Esquece de anotar coisas. Vai simplesmente só pra sala de aula pra me ouvir... [...] E são avaliações é....., bem objetivas. Então, todas as minhas provas, a Universidade pede três notas então eu adoto três avaliações para gerar essas três notas. No mínimo. Então eu faço isso. É... eu tenho adotado algumas práticas diferentes, mas, pelo fato da atividade ser tanta, academicamente, administrativamente você termina não dando o feedback necessário aos alunos, então por exemplo, das três avaliações da instituição.[...]</p> <p>A minha intenção é essa. É, e desde o início do curso eles já têm os capítulos que tem que ser lido, o que vai ser tratado naquele dia. E eu digo que a obrigação do aluno é estar na sala de aula, apesar do direito que ele tem de faltar vinte e cinco por cento, é...para mim isso é inconcebível. Entendeu? Eu faço três avaliações... grandes; é... contemplando aí os 30% do curso 60 e 100%. Como sempre, tudo cumulativo. Conteúdo cumulativo. Primeira 30% ok! é o que foi até agora. Segunda avaliação vai os 60% de conteúdo, tem que ler tudo de volta se for o caso; e olha eu não tô nem aí pra o quanto que eles vão reclamar que o assunto é grande, eu acho que a função do aluno é isso “tem que estudar, tem que se virar” risos. Eu</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>acho que, eu sei que pode ser duro isso, mas...lá na frente eles vão colher bons frutos com esse tipo de avaliação (CONTÁBIL).</p> <p>[...] não só pelo conteúdo programático, é claro que eu não posso fugir daquilo ali. Até porque a gente ainda trabalha com conteúdo e não com necessidade de aprendizagem; então assim, eu tento pegar aquele conteúdo e pensar na necessidade de aprendizagem do aluno e tentar coletar essa, essa necessidade, até a gente faz isso sem eles perceberem dentro da sala de aula conversando com ele, então assim, trabalhando é, é de formas diversificadas aqueles assuntos. [...]anteriormente eu não saberia fazer isso (Avaliação Formativa). Hoje eu já tenho, eu já tenho critérios de avaliação formativa para que eu possa fazer. [...]eu me tornei construtivista totalmente a partir de 2013, como eu já te disse, sendo repetitiva, mas eu realmente transformei a minha pratica; então eu estou sempre refletindo sobre ela, sempre, sempre, sempre. Eu me tornei, eu consegui me disciplinar a terminar um encontro, uma aula e fazer uma avaliação daquela aula e eu acho que isso é importante (CONTROLADORIA I).</p> <p>Então, para mim o mestrado foi muito importante, e é a partir daí que eu vi que diferença faz um professor com mestrado e um professor sem mestrado... é muito diferente... ensina... você ensina o aluno depois a pensar também, como você foi ensinado. [...]todo semestre a gente recebe a oferta de disciplina. Geralmente eu procuro pegar as disciplinas que eu tenha pelo menos um pouco de afinidade. Essas, então, sempre eu vou em busca, primeiro, saber o que tem de mais novo em relação àquele tema. A ementa nem sempre condiz com o que tem de mais novo, então não necessariamente eu sigo a ementa. Então eu vou geralmente pegando planos de cursos em outras, de outras universidades com conceitos melhores... vou verificando. Vou conversando com colegas que trabalham em outras instituições também e vendo o que é que tem de mais novo em pesquisa, nos eventos, nas revistas porque nelas você descobre também muita novidade. Eu gosto de pegar o que tem... porque o livro tem o tradicionalzão. Depois eu pego livros</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>mais novos e aí vou efetivamente planejar a aula. Mas num primeiro momento é descobrir o que é que tem de novo nessa disciplina. Às vezes não tem nada, você descobre que não tem nada de novo, por exemplo, é Introdução a Custos, nunca tem muita coisa nova. Mas Controladoria tem muita coisa nova, Teoria da Contabilidade tem todo tempo tem muita, muita coisa nova. E cada disciplina sempre eu encerro com eles fazendo apresentação de artigos referentes a disciplina. Porque eu não tive essa oportunidade, meus alunos anteriores ao mestrado não tiveram, e quando eu cheguei na UFPE eu vi uma realidade dos alunos de graduação já publicavam artigos a partir do terceiro ou quarto período. Aqui eles não tinham muito esse conhecimento, então sempre trago: “vamos, vocês não vão ler naturalmente, não adianta que eles não vão ler mesmo porque...”, há alguns professores que dizem: “isso é uma besteira” (risos). Então eu trago isso sempre lá no finalzinho do curso. Vamos ver se o que vocês estão vendo é o que realmente está se passando no mundo. Aí escolho alguns artigos, eles vão apresentar, vão discutir em sala de aula [...] (CONTROLADORIA).</p> <p>A gente foi buscando, na proporção que foram surgindo as novas tecnologias a gente sempre buscou o uso dessas novas tecnologias e a proporção que foram surgindo é... é... as ferramentas: livros, acesso a internet, é... a gente foi procurando é... procurar suprir a biblioteca com mais recursos, solicitando a Superior Administração para suprir a biblioteca da Universidade com livros mais atualizados e em maior quantidade para que os alunos pudessem ter acesso. É... a gente procurou indicar, é... outras fontes de pesquisa pra eles, é... [...]então a gente sempre fez aulas expositivas seguidas de exercícios de fixação da aprendizagem. Para que o aluno pudesse aprender melhor e superar essas dificuldades. [...]uma outra coisa que a gente estimula sempre é a questão dos Seminários. [...]com apresentação, isso visa o aluno a contribuir com a disciplina porque ele busca novas informações, ele vai pesquisar mais e..., ele consegue melhorar até a qualidade da nossa disciplina porque é mais informações que ele traz para o grupo. Então isso tem ajudado bastante a</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>disciplina, a nossa disciplina que a gente administra aqui na universidade. Então geralmente é um trabalho em grupo. O aluno usa os equipamentos, a sala de vídeo... usa o data-show... quando a sala tem o data-show a gente usa a própria sala. Quando usa a sala de vídeo a gente usa o som, a caixa de som, e os alunos tem feito excelentes pesquisas nessa área, principalmente nas disciplinas como: Contabilidade Rural, Ética Profissional, a gente sempre usa essas ferramentas e tem ajudado muito porque eu sempre digo pra eles que é uma maneira deles contribuírem com o engrandecimento da disciplina, né? Porque eles vão buscar novas informações e ajudam o professor, existe a interação, o aluno perde aquele medo de participar, de apresentar um trabalho, de falar em público, contribui muito mesmo. E a gente reconhece que realmente tem essas limitações. Mas se o aluno deixa de frequentar às aulas aí é mais um motivo para ele diminuir o seu nível de aprendizagem. Com isso a gente incentiva a frequência as aulas colocando nas nossas avaliações um ponto de qualitativo pela frequência. Então o aluno que assiste todas as aulas, ele ganha. A minha prova por exemplo vale nove, então com um ponto da frequência ele chega a dez. Se ele vai faltando a aula aí ele vai perdendo... aquele ponto, ele vai diminuindo no seu qualitativo. Então isso é uma maneira de incentivar o aluno a estar às aulas para que ele tenha um melhor aproveitamento, e isso vem dando certo. [...]uma outra coisa que a gente estimula sempre é a questão dos Seminários. Sempre nas nossas disciplinas uma das avaliações, são três avaliações, uma delas a gente faz um trabalho em grupo [...] O que a gente planeja no início do período, a gente já coloca, no sistema o nosso plano de aula e a gente já apresenta no primeiro dia de aula tanto a nossa a... a... ementa da disciplina, os objetivos geral e específicos, o conteúdo programático, a metodologia que nós vamos utilizar ao longo da disciplina, os sistemas de avaliação e as bibliografias básicas e as bibliografias complementares. Então, isso, é assim funciona bem porque o aluno começa o período já sabendo até onde a gente vai e para onde vai e como caminhar. Então isso é interessante. Eu tenho me dado bem com isso e os alunos tem se manifestado satisfeitos. [...]é como eu falei, a gente</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>desenvolve através de aulas expositivas. [...] algumas disciplinas a gente varia um pouco, né? Por exemplo eu já ministrei a disciplina de Ética que tem muitos textos teóricos e se ficar usando muito o Datashow dá cansaço, cansa os alunos. Então a gente varia. Tem dia que a gente faz uma leitura sequenciada pelos alunos, coloca os alunos em círculo e cada um lê uma parte, né? Outras vezes quando a disciplina é mais técnica como a Contabilidade Geral I eu faço a Aula expositiva é... e resumida e em seguida exercício práticos que eu faço em sala de aula com eles além dos exercícios propostos, sem solução, pra eles fazerem sozinhos (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>[...] essa entrada desses recursos tecnológicos que de certa forma eu acho assim que desperta um pouco mais o aluno, te libera mais, te possibilita mais assim é até se você dá mais conteúdo num menor espaço de tempo, né? Porque assim, você por exemplo, assim, quase que, a questão de usar o quadro, né? Aí você passa a expor ao invés de está escrevendo rotineiramente; embora exista algumas situações que você tenha que escrever, né? Você enviar materiais para os alunos para a leitura previa dos alunos, esse tipo de coisa aí, tudo facilitou. Isso é o avanço da tecnologia (CUSTOS).</p> <p>Reflexão. Pensar. E o equilíbrio também, isso é muito importante. Eu acho assim que não basta ser professor, ele precisa ser uma pessoa equilibrada. Ter bom senso. Eu acho que, isso cabe, essas habilidades elas cabem em qualquer sala de aula. É o que, eu acho que é a mola mestra. E a paciência também. [...]então eu costumo elaborar tudo, todo... selecionar os textos que eu vou utilizar, os livros, planos de disciplinas, planos de... eu só não elaboro o plano de aula, mas todas as aulas, as sessenta horas ficam organizadas numa pasta e em arquivo digital, não é? Então o quê que eu faço? Preparo todas as atividades que vão ser feitas, fica tudo pronto! Isso não quer dizer obviamente, que isso não seja modificado no decorrer da... ai é que tá, né?, flexibilidade é a onda do momento. O que acontece? [...]eu já vou inserir uma novidade eu retiro aquela que eu... já tá mais antiga [...] E já disparo para o aluno o material de cada mês. Mês a mês eu disparo para ele ou por meio eletrônico ou</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>disponibilizo em papel um cartorial e assim dá pra trabalhar direitinho [...]eu gosto de utilizar o primeiro tempo, [...] para desenvolver a aula, desenvolver o tema, as discussões. E costumo utilizar os outros trinta minutos [...] para uma atividade mais pratica de fixação. [...] A gente tem que infelizmente avaliar e essa avaliação ela é necessária.[...] Se é uma sala de aula: ingressos, processamentos, entradas e o feedback que é a avaliação; saber se... ai se você pegar esse modelo de Von Bertalanffy, o nome do biólogo o pai da teoria (Teoria Sistêmica), se você pegar e jogar para a sala de aula, você vê eu estou jogando, trabalhando conteúdo, o conteúdo está sendo processado e ele sai eu preciso saber: informação, um dado transformado em informação, que gera o conhecimento, que volta pra ser reavaliado. Então essa avaliação é necessária sim, e é subjetiva termina assim (ÉTICA).</p> <p>Porque acho que professor não é aquele que está ali para reprovar, eu estou pra mudar seres humanos, dentro da área que eu exerço. Então eu tenho que tentar fazer com ele seja uma pessoa capacitada, preparada, mostrando não só teoria, eu tenho, fazendo ele pensar... porque eu acho, o que hoje nós queremos é só jogar aquele conteúdo e que ele não se questione em nada; e a minha área ele tem que se questionar. Porque que realmente dois e dois vão se transformar em quatro? Ele tem que se questionar: ele pode reduzir, ele pode aumentar? Não uma fraude... eu posso reduzir custos dessa empresa? Eu posso em vez de somar dois mais dois, somar dois mais um e ficar três? Então o pessoal, eu preciso que ele seja proativo, ele tem que estar atualizado, ele tem que ter equilíbrio emocional. Ele não é só um aluno, ele não é só aquela figura que eu jogar o que eu sei e ele capturar pelo ar, não é; eu acho que tem que ter uma relação a mais [...]eu mudei meu estilo de prova, minhas provas não perguntam conceitos eles não são obrigados a decorar nada. Toda informação necessária está anexada na prova, então formulas que normalmente a gente é obrigada a decorar eu acho que eles não devem ser obrigados porque nós professores podemos consultar em sala de aula o livro, então porque que eles não podem consultar na prova a formula?... ele tem é que entender a</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>formula. Até porque quando ele for fazer alguma atividade no trabalho ele vai poder consultar o livro, o livro é a nossa referência, é a nossa bíblia, vamos dizer assim; então eu não vejo porque ele não poder consultar; agora eu cobrava era o quê? que ele entendesse uma questão bem elaborada, na qual ele tem que ter entendimento da formula para a aplicabilidade dela. Então minha prova tem muito estudo de caso, reais, de restaurante que nós visitamos; então como se calcular, por exemplo, um prato de filé com fritas... então eles têm todo esse... passam dentro do restaurante comigo, veem que as sobras de pele de filé, o que são considerados perdas... e assim vão aprendendo, e eu vou cobrar aquilo na prova, vou fazer uma simulação daquilo. Então quando eles visualizam, praticam e tem a teoria é um conjunto que fica perfeito. [...] a minha metodologia vai mudando um pouco, porque meu nivelamento, que eu vou tentando fazer porque hoje eu tenho cotas dentro de sala de aula, eu tenho alunos que vieram de colégios privados, eu tenho alunos de colégio público, então ali eu tenho que primeiro nivelar pra eu poder trabalhar todo mundo na mesma igualdade, então isso muda também sua metodologia, você vai ter que ir se adequando. [...] O uso, por exemplo, da própria internet, porque hoje eles estão muito plugados, eles estão on-line 24 horas eles, então se a aula ainda é aquela mesmice, eles também não suportam muito tempo de aula, eles começam a desfocar e isso da um problema em sala, hoje eles lhe gravam, hoje eles lhe filmam, eles fazem tudo, com ou sem a sua autorização eu digo que hoje a gente tá bem mais vulnerável, muito mais vulnerável, a gente tá numa situação que a metodologia tem que ir se adequando. [...]eu digo que meu planejamento ele é diário. Eu não tenho uma aula padrão. Se tu me pedir minhas aulas agora eu não tenho uma aula para te dar. Por isso que eu te digo que eu sou uma exceção, uma raridade. A minha aula ela está dentro da minha cabeça, se eu sofrer algum problema de memória, eu tô ferrada, (risos). É até vergonhoso eu te dizer isso, mas eu não tenho, porque eu acho que para mim, se eu tiver uma aula formatada, eu vou ser a mesma o tempo inteiro, eu vou. Como eu via professores que não largavam certos papezinhos. E meu sonho era entrar na sala de aula sem um papel sem um livro, que a aula</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>estivesse dentro da minha cabeça, e por incrível que pareça você pode me entregar quatro turmas no mesmo período, eu sei onde eu comecei, eu sei onde eu parei, eu sei o que eu tenho que dá naquele dia. Eu sei o exercício que eu vou aplicar, a questão que eu vou elaborar, agora tá dentro da minha cabeça. Se tu pedir para mim agora: me mostra ao menos teus arquivos, eu tenho um arquivo de questões, mas nem minhas provas eu não salvo para eu não as ter iguais, não! Para eu não repetir. [...]eu odeio prova. Se eu pudesse eu não aplicava prova. Mas como a gente tem que ter um parâmetro eu não poderia também avaliar por subjetividade. Tem que ter esse parâmetro. [...] agora tem gente que quando chega o dia da prova... é pressão, o psicológico não fica bacana; pra você ter noção, tem alunos que tem diarreia na minha prova, ficam muito estressados na minha prova, porque também tem alunos dos anos anteriores (risos), que ele são sem vergonha e ficam dizendo que a gente, que a prova é terrível, que é muito cansativo porque são quatro horas que eu boto pra matar, falam loucuras só pra deixar os coitados estressados, então eu tenho alunos que são bons alunos mas que às vezes... naquele dia você não está feliz. Ou você leu e não entende, não compreende fielmente. [...]eu tenho até tenho um percentual elevado de reprovação, mesmo com todo esse.... [...]eu tenho alunos que tem dificuldades em cálculos, que já vem com uma base fraca, então o que é que eu vou fazer? Eu vou tentando fazer com que o aluno cresça, que ele vá se desenvolvendo melhor na disciplina. Então eu não sou aquela professora se ele tirou um cinco, aí eu vejo que ele tirou um seis, depois ele tirou um sete... mas eu sei que ele participa bastante da aula, que ele desenvolve comigo na aula, que ele questiona bastante, que ele não é um aluno ruim. [...]então, eu sou da teoria que eu tenho que conhecer meu aluno, eu tenho que sentir o meu aluno. [...] eu acho que a gente tem que conhecer mais o alunado da gente. [...] Ele quer... o professor da Federal tem por padrão manter a distância, parece que eles acham elegante manter a distância. E eu já não acho que isso seja... Eu digo é muito: “O palco caiu a muito tempo”! Então a gente hoje está no mesmo, quase no mesmo patamar. E eu está próximo dele não quer dizer que eu estou me igualando ao aluno não, pelo contrário!</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>Professor é orientador. [...]então a gente tem que ter muito cuidado com o que a gente fala em sala de aula, com a forma como a gente dirige a nossa disciplina, que a gente ministra a disciplina, a nossa postura mesmo... (FINANCEIRO).</p> <p>Mudou pra melhor, é... me sinto mais segura cada vez que vou... apesar de ter sempre aquele friozinho na barriga que é gostoso, que são os desafios que a gente sempre recebe de uma disciplina nova, de estar com novos alunos, cada turma é diferente da outra e a gente tem que entender cada turma pra saber como levá-los a aproveitar a disciplina da melhor forma possível não é? E eu gosto muito de sentir meio... como sentir? Não sei! É algo que intuitivo., então eu vou tentando levar mais do que a disciplina em si, mais um ensinamento da vida como um todo, tentando mostrar para eles qual a importância deles que vai ser lá fora, para que eles vão utilizar aquela disciplina? Qual a importância do contador pra é... toda a economia do país principalmente? Principalmente nesse momento que a gente tá vivendo de crise, como o contador tem que se portar para se valorizar? Como era o perfil do contador quando eu... porque eu sempre dou exemplos para eles. [...] sempre conversar com eles também nesse aspecto de relacionamento, até mostrando que vai ser importante para carreira deles. [...]A minha disciplina tem um planejamento formal, que é realizado de acordo com o plano de curso da disciplina, tem que como como se diz.... é um planejamento. E como te falo? Cada turma é uma turma e a gente vai trabalhando... é... as vezes você planeja que três tópicos vão ser para a primeira unidade mas tem turma que tem maior dificuldade naquele aproveitamento.... às vezes você só consegue dois e você vai mais, tentando; tentando não, cumprindo de formas diferentes aquilo que foi planejado. Eu planejo assim, dentro do que foi planejado na pratica, no papel e levo para sala de aula no cronograma que está sendo estabelecido, né? Com o tempo como a gente já vai adquirindo pratica, a não ser que seja uma disciplina que eu nunca tenha ministrado, é dá aquela... às vezes num vai muito de acordo com aquilo que você planejou no papel, né? Você tem que às vezes você tem que correr um pouquinho mais desacelerar um pouquinho mais, mas hoje em</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>dia eu já tenho uma segurança maior mesmo em disciplinas que eu nunca tenha ministrado a gente consiga ir de encontro ao que foi descrito no papel. [...]logicamente é bem melhor do que na época que eu estudei que era quadro de giz e não tinha nem data-show e era... papel, não é? Para você até expor um trabalho era na cartolina. É... praticamente você vê hoje é... um sonho, salas com ar condicionado... enfim, eu não tenho do que reclamar; mas as vezes acontece de você se planejar pra uma aula de data-show e chegar o data-show está quebrado... então você tem que vir sempre com a segunda possibilidade, na pratica, independentemente de ser data-show ou não, que tem que ir pro quadro ou não, porque a aula tem que ser um pouco mais dinâmica porque os alunos com esse envolvimento com tecnologia já... é... não aguentam você escrevendo no quadro porque eles vão lá e tiram uma foto simplesmente do quadro, eu já mando logo é tirar a foto (risos) que é pra não ficar na... sem a moral. Então, porque tem momentos que você realmente tem que escrever no quadro, principalmente quando é lançamento contábil, e... não teme como. É.. já tive uma turma semestre passado, que eu vi que funcionou melhor eu escrevendo no quadro, mesmo a parte teórica, foi a única maneira deles sossegarem, era uma turma muito complicada que eu peguei no semestre passado e vi que não funcionava o data-show, então não funciona, vai no quadro o tempo todo, nem que eu canse meu braço e eles tirem fotos, mas eles estavam realmente escrevendo. Então, foi uma intuição que eu tive, num primeiro momento, como reverter aquela situação que eles estavam dispersos. Eu disse: “não vou tentar escrever no quadro!” Então assim, por mais que eu já tenha uma aula preparada eu sempre modifi... eu nunca me conformo com a aula que eu preparei no semestre anterior, eu releio, acrescento mais alguma coisa, modifico outra dentro do contexto que a gente está atual, eu não... consigo me conformar com aquilo ali que a gente já... tem proposto anteriormente, não é? [...]olha, eu acho que a avaliação é um dos temas mais... eu acho que questionáveis no mundo da educação. Eu vejo assim. Eu não sou a favor da prova, mas eu queria muito que eles fossem sinceros, por exemplo, ao fazerem um trabalho. [...] então, sinceramente eu não percebo nitidamente</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>como avaliar um aluno realmente no seu aprendizado eu coloco muito a responsabilidade para eles, né? Que eu me deixo muito aberta a questionamentos, dentro e fora de sala de aula, para que eles mesmo me busquem em prol de um crescimento profissional deles, né? E que eu seja ali só um, que eu esteja naquele momento transmitindo um conhecimento e que eles aproveitem da melhor forma possível, porque uma nota não vai medir se ele vai ser um excelente profissional ou não fora da sala de aula, né? Por esses fatores que eu te falei, ele pode está mal no momento, ele pode não está bem, ele pode colar que a gente não vê, por mais que olhe, ele... então... vai muito da consciência dele; eu gostaria muito de avaliar meu resultado mas eu ainda não consegui, né? As vezes a gente só escuta falar: “Professora, foi muito legal te ter nesse semestre, aproveitei bastante...” um ou outro chega para gente e fala, mas eu não consigo me avaliar não. Eu faço o melhor que eu posso de mim e espero que eles me busquem nesse intuito. Eu faço avaliações escritas individuais e trabalhos em grupos. São essas as formas de atividades (GESTÃO).</p> <p>[...] hoje eu posso dizer que eu amadureci, né? Eu acho que hoje eu procuro mais assim, ver o que o aluno quer, qual o interesse do alunado, eu procuro ver o nível da turma, para poder adaptar minha aula. O quê que eles querem; o quê que eles estão precisando. Minha disciplina é uma disciplina mais de final de curso, é uma disciplina específica. Então eu procuro direcionar mais, eu acredito nisso. [...] Bom, eu, eu sempre pego os planos de cursos anteriores e aí eu vejo o que está defasado em relação ao que aconteceu, de inovação com relação a legislação que fazem parte da minha disciplina, com relação a normas, né? Porque minha disciplina é muito direcionada a isso. E aí eu vou modificando, né? Eu vou dando, dando aquela roupagem nova de acordo com as modificações efetuadas. [...] A maioria, grande parte dos alunos de contabilidade gosta muito de cálculo e a minha disciplina por ser teórica ela já, ela já foge à regra. [...]eu faço provas... eu faço trabalhos, individuais e em grupos, né? Esse tipo de coisa. Não gosto muito de seminários (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
	<p>3.2 Relação teoria e prática na/para a prática pedagógica</p>	<p>[...] eu trago algumas coisas novas não muito comum nas aulas de contabilidade, aí os alunos começam a fazer perguntas porque isso tem muito diretamente muito relacionado com o que eles viram na televisão, com o que ele leu no jornal e aí eu começo a fazer as conexões, os conceitos... enfim, aí eu vou andando. E aí a aula fica agradável, fica gostosa, né? E eu até brinco com os alunos porque, que é o momento que eu mais fico feliz é quando a aula não é só eu, é com eles junto, a gente conversando (CONTÁBIL).</p> <p>[...] tentando realmente trabalhar a vivencia que eles têm. Com aquilo que a gente tem que ministrar, que tá lá, olha você tem que ministrar conteúdos X, Y e Z então vamos trazer pra nossa realidade, por exemplo, quando eu ministro Contabilidade Pública, o que está acontecendo agora com o <i>impeachment</i> da Dilma então eu trago, quando eles falaram das pedaladas fiscais a gente trabalha a questão da, da, dos créditos adicionais que foram abertos e a gente trabalha créditos adicionais na Contabilidade Pública, os tipos de créditos que podem ser abertos, como eles são abertos, então de acordo com realmente com a lei e com o que a gente trabalho eu mostro pra eles a Dilma realmente infringiu a lei? Então a gente vai trabalhar isso, trazer para realidade deles; então isso torna a aula interessante, tem um significado para ele, não é irreal, não é inatingível. O quê que eu vou fazer com essa informação? Ele tem que saber o que ele vai fazer com aquela informação. [...]então ele atua no escritório, muitas vezes ele vai para lá com o que ele sabe, e ele dá aula essencialmente técnica, ele não permite que o aluno pense; então assim, a dificuldade que eu vejo é justamente desse, desse profissional que muitas vezes utiliza a docência como um bico, então assim se é um bico não há um compromisso efetivo na minha opinião [...] é como eu te falei, ele precisa sobreviver. Como é que ele vai largar o trabalho dele, se dedicar a docência, se dedicar a uma boa qualificação, pra que ele possa realmente fazer um trabalho é... vou te dizer mesmo efetivo mesmo. Há uma emergência em concluir o curso para ganhar... até por causa do perfil do próprio aluno. Porque eu precisava da vivencia no escritório de contabilidade. Se eu não tenho essa vivencia como</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>é que eu posso passar isso para o meu aluno? Tem isso. Na contabilidade existe isso. Só que eu deixei, eu era sócia de um escritório de contabilidade, só que eu ficava só... na periferia, entendeu? Quando eu iniciei literalmente na docência eu já deixei, mas eu constituí firma, eu fiz, eu fiz eu apurei resultado, eu elaborei balanço eu fiz de tudo nos programas de empresas no caso. [...] quando fui convidada (para voltar a prática contábil), eu senti necessidade de voltar para ver a prática novamente, trabalhar com sistemas... eu precisava. Minha aula mudou drasticamente também. Porque? Porque eu já consegui levar para lá a realidade. Até porque a legislação é muito... (CONTROLADORIA I)</p> <p>O que eu acho, sempre o que eu acho mais difícil, é..., você não trabalhar na área e tentar trazer a prática para o aluno. Você tem que trazer a prática para o aluno.[...]e mesmo que fosse uma dedicação que não fosse exclusiva, você trabalhar numa rotina contábil e trabalhar como docente é muito difícil de conciliar, eu acho muito difícil. [...] E é uma coisa que eu sempre observo, é... em conversas com os alunos e com os outros professores é essa coisa mesmo de dizer... da afirmação: “quem trabalha muito no escritório, às vezes não tem muita didática na sala de aula e quem aprende a ter didática na sala de aula a ter mais aquela paciência pra preparar as aulas, conversar, ouvir o alunos geralmente não tem muita prática, ou não quer voltar pra prática”. Eu pelo menos não tenho a menor vontade (CONTROLADORIA).</p> <p>A gente procurou assim fazer mais exercícios, muito mais exercícios práticos; porque o aluno de Contabilidade ele precisa de prática, porque só a teoria não resolve. Então ele precisa de prática. [...] Agora na contabilidade professora, nós temos um desafio muito grande, é que muitos professores que não tem a prática do escritório, que não tem a prática na contabilidade, não faz contabilidade, ele fica limitado a informar, porque, hoje, é... os órgãos públicos exigem muitas informações que são fornecidas pelo contador. Então se o contador não tem a prática, fica difícil. Então é por isso, que no meu caso, eu mantenho algumas pequenas empresas que eu faço contabilidade para me manter</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>atualizado com essas ferramentas que surgem a cada dia no mercado. E é um mercado hoje muito dinâmico. Porque todo dia tem novas exigências da Receita Federal, novas exigências da SEFAZ, novas exigências da Prefeitura. [...] Hoje a Junta Comercial está passando por um processo de transformação grande. Para registrar uma empresa está totalmente diferente do que era no ano passado. Então se você nunca registrou uma empresa você vai penar; como é que você vai dizer pro aluno como é que se registra uma empresa? Então, é... é... muito importante que o professor de contabilidade ele tenha um pouco de prática. Como é que ele vai fazer uma DCTF? Que é uma declaração que é todo mês feita pela empresa para a Receita Federal... Como é que ele vai fechar um balanço se ele não conhece o programa de contabilidade? Como é que ele vai fechar um balanço? Como é que ele vai dizer para o aluno, “olha o programa de contabilidade faz o diário..., faz o razão..., faz o livro caixa..., faz o encerramento do exercício..., você pode emitir o diário lá no computador... depois você faz o registro... então... se ele não conhece...?” Então, eu acho, eu me sinto privilegiado por isso, porque eu tenho essa prática; eu tenho umas pequenas empresas do terceiro setor, né? Associações... Mas que me vendem essa, gratuitamente essas informações que são necessárias para o contador professor ter na sua pratica; então eu me preocupo muito com as pessoas que não tem esse conhecimento, porque realmente fica difícil ele transmitir esse diálogo com os alunos se ele não conhece a prática. [...] (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>São ministradas aulas verbais, com o uso de data-show, com o uso de exercícios, com o uso de computadores. Essa questão assim, porque o curso é mais de matérias muito técnicas, então é mais voltado para pratica em si para o melhor entendimento do aluno. Para o aluno poder entender tem que exercitar bastante (CUSTOS).</p> <p>Eu sempre faço com que eles vivam o que eu digo. Eu sempre faço. Então visitam industrias comigo. Eles conhecem bairros, cooperativas, a gente adota</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>alguma cooperativa para fazer com que aquela cooperativa fature mais, que mude aquela realidade daquele bairro. Eu queria ter tido mais possibilidades dentro da Federal, só que eu não consigo tanto assim dentro do meu departamento, eu faço mais isso dentro as minhas disciplinas. Tem uma parte da minha disciplina de Custo que eles têm que criar desde o produto, a parte de marketing, a logística do produto, tudo... eles me levam para sala de aula com ele adesivado, eles olham todos os custos, se tem nicho de mercado, qual a precificação disso, quanto será a folha... eu concedo um dinheiro para eles e eles criam. Outra forma também que eu faço, eu pego do meu próprio salário e dou cinquenta reais para cada grupo que se forma na sala, e eles tem que investir esses cinquenta reais em algo legal, é no meu primeiro dia de aula já isso, em algo que é licito e legal. Quem transformar os cinquenta reais em maior percentual de rentabilidade, ele ganha o que ele faturou mais o dinheiro de todos os outros colegas que eles faturaram também. Agora eles têm que me provar que foi feito um investimento da bolsa, uma poupança, um título de capitalização, alguma coisa dentro da legalidade vinculada a algum banco, a alguma instituição financeira... quem investir melhor eles ganham o dinheiro dos outros. [...]porque nós somos muito número, muita prática, muita... exercício em si, repetição também (FINANCEIRO).</p> <p>Eu sempre faço uma releitura e, assim, trabalho teoria e prática, como a gente não tem uma pratica de campo pela Contabilidade ser uma Ciência ter pouco acesso aos dados financeiros das empresas porque nem todas abrem, é... eu sempre simulo situações, então eu faço sempre a parte teórica e a parte pratica, que é uma atividade pratica, mesmo que não seja em computador... no papel. E peço que eles realizem essa atividade para gente depois corrigir. Eu sempre faço esses dois momentos. [...] Fora o que agregaria durante já a execução seria a pratica do exercício contábil é paralelo a isso não é (GESTÃO).</p> <p>As minhas disciplinas elas são bem teóricas né? Uma não tem prática e a outra tem uma parte finalzinho que é prática. A pratica eu trabalho com</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>estudo de casos reais que eu adapto à sala de aula. E é basicamente a teórica mesmo. Procuo trazer também GDs (grupos de discussão); e também é, é... tem uns “testezinhos” principalmente na perícia contábil que são lúdicos que eu procuro trazer até para descontrair a turma também . [...]no final da disciplina, tem um trabalho de prática onde os alunos expõem o que eles fizeram (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>
	<p>3.3 Dilemas e necessidades formativas atuais</p>	<p>[...] falta de é... apoio institucional, reconhecimento institucional. [...] muitos professores, acham que entrar aqui é o bastante e param de estudar, preparou uma aula e é o suficiente pra poder dar a mesma aula daqui a trinta anos. [...]talvez, esse seja um dos principais problemas que eu tenho. Que não dá para superar, que é local. Que é o fato de não ter com quem conversar. Como é que eu posso conversar com pessoas desse tipo, não comprometidas e mesmo sem conhecimento? Que não tem nada para conversar comigo. Que queira conversar comigo. Inclusive é uma coisa natural, eu sempre fui um cara disponível, todo mundo sabe disso. Mas ninguém me procura. Ninguém vem até mim. Ninguém quer conversar sobre. Ninguém quer saber o que foi que eu abordei no semestre passado e... se pudéssemos sentar numa reunião para poder o professor fazer uma readequação no seu conteúdo ou aprofundamento num tópico ou não no outro, ou seja, essa conversa até mesmo uma conversa necessária de planejamento pedagógico que deveria existir – não há! Certo? Então é muito complicado. Isso eu diria que é a grande decepção. E que às vezes é uma das únicas coisas que me faz é, pensar um dia em desistir da carreira. Porque, é nós estamos convivendo com professores que estão aqui efetivos, e... você vê uma instituição ruim, é... em todos os aspectos, muito ruim, com problemas seríssimos, de, de qualificação. Porque não é a titulação que faz um Doutor, um Mestre. É... a titulação todos os que fazem Mestrado e Doutorado terão o título, mas o que faz é exatamente a mudança de espírito, é a mudança na cabeça e essas coisas eu acho que muitos deles não conseguiram atingir. Eu estou falando daqueles que fizeram doutorado. [...] [...] é uma deficiência da minha formação pedagógica, mas, as minhas avaliações elas são muito duras, ou</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>seja, é aquilo que a universidade oferece, é, e aquilo que simplifique a minha atividade, infelizmente. Se eu não tivesse mais nada para fazer, só dar aulas. Eu simplesmente eu acho que arriscaria fazer novas coisas, certo? Umas avaliações mais qualitativas, é... mas isso você sabe muito bem que avaliar qualitativamente é complicadíssimo. Isso sem falar no subjetivismo. E uma coisa que eu tenho muito medo também é de injustiça. Então, é... quando você é subjetivo na avaliação, você pode cometer algumas injustiças. (CONTÁBIL).</p> <p>[...] hoje o próprio docente porque a gente está mais aberto a novas práticas a repensar, refletir sobre a nossa pratica. Eu chego numa sala onde tem sessenta alunos, como é que eu vou me comportar nessa sala, assim de forma a integrar e a dá atenção a todos eles? São pessoas diferentes, tem valores diferentes, tem momentos diferentes, momentos de aprendizagens diferentes. Como é que eu posso atingir a todos? Entendeu? Como é que eu posso trabalhar o objetivo de aprendizagem de cada um deles, as suas necessidades de aprendizagem? Então isso ainda é, é... a estrutura das salas de aula, até o formato das salas, é os equipamentos disponíveis pra gente ainda é meio complicado, assim se a gente não tiver muitas coisas a gente não, a gente não consegue é dar aula do jeito que a gente ou compartilhar do jeito que a gente queria, então assim a questão do formato de sala de aula, a quantidade de alguns em sala de aula eu acho que vai mais por aí [...] eu acho que a dificuldade tá mais é, hoje em dia tá mais na estrutura, porque tudo aí está ao nosso alcance, a gente só não muda se não quiser mesmo, então é de estrutura mesmo.[...] Então eu acho que é sempre a formação. Eu acho que partir, esquecer um pouco, verificar o que tem por aí... como é que está se comportando, como é que se comporta a sociedade hoje? Ingressar mesmo no conhecimento do ensino, o quê que é (CONTROLADORIA I).</p> <p>A dedicação exclusiva não permite que você tenha essa prática. [...]eu pelo menos não tenho a menor vontade. Às vezes eu tenho vontade de passar tipo, uma hora não remunerada, por dia, no escritório, só</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>para eu ver como é que acontece, mais de perto e poder repassar para os alunos, pra não perder esse contato. [...]e, há uma troca. Então, o que eu acho mais difícil de tudo, é que tudo na nossa área, há pouca pesquisa, há pouco curso. É... então, acaba isso, acaba dificultando então você tem que buscar por meios próprios... essas conversas, essas leituras. [...]eu sinto falta de laboratórios, de softwares na nossa área, eu sinto falta de biblioteca mais atualizada. Eu sinto falta de mais tempo... eu gosto muito de orientar trabalhos de conclusão de curso... então assim: é muito trabalho, muita disciplina. Então eu gostaria de ter mais tempo para focar em uma coisa só, então talvez se fosse só pra eu orientar trabalhos de conclusão de curso eu acho que eu orientaria melhor. Se fosse por exemplo um semestre só orientando e outro dando aulas... não sei se, talvez fosse melhor, entendeu? São muitas atividades que a gente acaba abordando aqui na, na, na universidade e que dificulta a gente focar ou na pesquisa, ou as vezes por exemplo, por falta de professores você fica num rodizio de disciplinas muito grande e não lhe permite aperfeiçoar, que não permite aperfeiçoar, há uma área de conhecimentos específicos, então um semestre você pega uma disciplina Y que não tem nada a ver, e que você às vezes não tem muita profundidade e aí você tem que começar tudo de novo. Então são fatores, tecnológicos, recursos humanos, estruturais... Então são fatores, tecnológicos, recursos humanos, estruturais... eu sinto falta por exemplo eu dou a disciplina de Controladoria e tem dois livros de Controladoria na biblioteca atualizados. Então como é que eu posso dizer: “alunos vão para biblioteca, vão pesquisar vários livros”. Os livros de Controladoria são caríssimos. Aí, isso dificulta muito. É... não tem um software na área de custos pra você dizer vamos fazer isso aqui agora, no laboratório. O laboratório é muito deficiente e não dá. Então esse tipo de coisa... às vezes recursos financeiros também, vamos pegar um ônibus e viajar para tal lugar, conhecer tal empresa. Existem dificuldades também, humanas do ponto de vista dos empresários que tem muito medo de dar informações e às vezes você só quer mostrar para o aluno coisa básica, mas o empresário não entende (risos) de jeito nenhum. Então não deixa entrar na, para ver como é que</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>funciona uma indústria, para você puder explicar, depois como é que acontece a contabilidade, o processo produtivo. Sem o aluno saber de nada, o aluno não tem noção de nada, só para ele começar a ver na prática, começar a entender, fazer a relação teoria e prática. Então, essas são dificuldades que a gente tem muito. Então eu acho necessário a cada semestre fazer uma reciclagem. E como os eventos em Contabilidade são muito caros também (risos) essa reciclagem acaba a gente fazendo por meio das revistas que são de graça, por meio da internet, dos anais dos eventos que acabam ficando disponíveis, dos planos de cursos numa FER dessa, USP, do Rio Grande do Sul a própria UFPE, outras universidades que a gente vai vendo o que está acontecendo e vai tentando condensar as ideias e vê o quê, que disso aí eu posso trazer para minha disciplina. [...]deveria ter mestrado, deveria ter doutorado. Deveria nos mestrados e doutorados terem mais praticas pedagógicas, é... ter cursos voltados para para isso. Ter mestrados na área de educação contábil que nunca tem. Nunca tem. A gente sempre é ... área contabilidade financeira, muita técnica. Contabilidade pública, muita técnica. Mas não tem nada voltada para a educação, docência, a educação de uma forma geral é meio colocada de lado (CONTROLADORIA).</p> <p>Esse problema (quantitativo de livros na biblioteca) ainda persiste até hoje, principalmente, porque a Contabilidade ela vem sofrendo um processo de mudanças, de alterações. A partir de 2007 o Brasil resolveu aderir aos padrões internacionais de contabilidade, chama-se convergência às Normas Internacionais de Contabilidade, então os padrões de contabilidade foram mudados. Então hoje, se você for na biblioteca vai encontrar diversos livros que já estão totalmente desatualizados. Então, na época que eu fui chefe de departamento eu fiz um pedido ao Reitor de comprar muitos livros. Foram adquiridos pela Universidade diversos livros de Contabilidade, foi uma grande aquisição, foram mais de cinquenta títulos com diversos exemplares; mas é como eu disse: hoje, esses livros já estão todos desatualizados, por causa da reforma na contabilidade, na legislação. [...]eu diria assim, que hoje a maior dificuldade que a gente pode citar é</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>exatamente é devido a essa mudança na contabilidade é o suprimento de novas obras atualizadas na biblioteca. [...] Mas a gente tem procurado é... mostrar alguns recursos didáticos que possam melhorar o processo de ensino aprendizagem aqui na universidade. E o que é mais importante também para nós aqui do Curso é incentivar os professores a se qualificarem e também a participarem de cursos de atualização né? Porque sempre tem essas mudanças e a gente sempre traz professores para dar palestras e pra dar é... cursos aqui na universidade, pra gente melhorar a qualificação dos nossos professores. Porque a gente entende que se o professor dominar a matéria é mais para ele conseguir transmitir do que se ele desconhecer a disciplina. [...]então por isso que hoje é muito importante que o professor de contabilidade ele tenha experiência lá fora. Não dá para ele ser só dedicação exclusiva aqui na Universidade porque ele perde esse contato com a prática. Não. O problema só é mesmo assim, incentivar os nossos professores a ter um pouco de prática, né? Se não tiverem essa oportunidade de participar elaborando os trabalhos de contabilidade que se faz hoje, pelo menos participarem dos cursos que são oferecidos pelo Conselho Regional de Contabilidade que oferece muitos cursos de atualização. Seria importantíssimo se os nossos professores participassem desses cursos que são oferecidos pelo nosso Conselho Regional de Contabilidade, porque é uma maneira de se atualizar. Mas o bom mesmo é ter a prática da Contabilidade. Por exemplo na Declaração de Imposto de Renda: Se o professor não sabe fazer a sua própria declaração de imposto de renda, como é que vai ensinar para os alunos? Se ele não sabe é... quais são as mudanças que estão havendo, por exemplo, a declaração de imposto de renda pessoa jurídica, hoje mudou, acabou o endorno no exercício 2015, foram criadas novas declarações. Então se o professor não conhece essa prática. Ele desconhece. Daqui a pouco o aluno está sabendo mais do que ele. Então isso é complicado. A legislação do ICMS é muito complexa, tem mudanças constantes. Varia de produto para produto as alíquotas. E aí é difícil para o professor acompanhar. E então o que eu aconselharia para os nossos professores é que procurasse se inteirar mais</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>e ter esse conhecimento prático da contabilidade, porque se eu não conheço o sistema. Por exemplo, hoje a vida do profissional da contabilidade está muito mais facilitada por causa das ferramentas tecnológicas, principalmente do programa de escrituração contábil, programa da Receita Federal, Programa da Receita Estadual, Municipal. Mas se eu não tenho a prática... se eu não faço, fica mais difícil ensinar para o aluno. Então eu, sugeriria aos nossos professores que tivesse a junção teoria e prática, né? [...] porque ele vai ter conhecimento prático e não só teórico (CULTURA PERMANENTE).</p> <p>Essa questão tecnológica porque a gente pensa que já está atualizado mais não, sempre vão ter outros meios, novas tecnologias; novas técnicas, então eu acho assim que a gente não pode parar. A questão do manter-se atualizado, antenado, focado é ao mesmo tempo uma dificuldade e um desafio (CUSTOS).</p> <p>[...] mudar alguma forma de pensar, alguma forma de agir, alguma metodologia diferente. É planejamento (ÉTICA).</p> <p>Eu queria ter mais tempo para pesquisar, mais tempo para me atualizar. Eu acho que nós ainda somos muito professores de palco na Federal, pelo menos no meu Departamento. A gente quase não tem tempo para pesquisa. Apesar de que na minha área a pesquisa é bem mais complexa do que qualquer outra área. Eu não tenho como uma facilidade de pesquisa como medicina tem, como química tem, e física... não. A nossa área de Humanas é bem restrita. Mas eu acho que tinha muita coisa que a gente podia fazer. E a gente ainda não tem. Meu Curso, a gente quase não tem doutores na nossa área. Então a gente quase não tem projetos de extensão. A nossa pesquisa é quase zero, no Departamento. Então isso, isso dificulta um pouco pra gente também ter essa aprendizagem mais, uma metodologia, um aprendizado melhor, um perfil de alunado diferenciado, porque ele fica muito naquela rotina sempre singular, o plural quase nunca vai existir, a gente não muda, o que eu acho que é necessário; pra mim, eu sinto muito eu não poder pesquisar, eu sinto muito não poder ir</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>tanto para congressos, eu sinto muito não existir aqui outras atividades pra gente, a gente fica só presa a sala de aula, a gente tem alguns projetos que quando a gente entrou a gente mantém que é por exemplo fazer o imposto de renda na praça, que até a coordenadora é a professora Regina, a gente mantém algumas coisas que foram entrando por uma geração mais nova. [...] mais mesmo assim com muita dificuldade, porque tem um grupo, nós temos um grupo dentro do Departamento, um grupo mais antigo e um grupo mais jovem e que isso dificulta um pouco, alguns cessam um pouco a gente, o pessoal tem muito medo de... nós não temos uma Empresa Júnior ativa, que deveria existir. Então isso para mim me deixa assim numa situação um pouquinho, que eu acho que podia mudar, que a minha parte de aprendizado, porque você aprende muito com a Empresa Junior, você vê muita coisa, você aprende junto com o aluno, é aula de laboratórios também; a gente tem um laboratório nosso. Criaram um laboratório que era para Ciências Contábeis, mais que Geografia usa que Sociologia usa, que todo mundo do CCHL usa. Quando eu vou precisar de usá-los, os computadores estão todos com vírus, as salas não estão com estrutura adequadas, não tem horário, porque tem professores que pegam o período inteiro, sem ser do Curso. Aí diz: “não, porque não é só de vocês, é do CCHL”. Contábeis tinha que ter, para gente ter programas exclusivos, pra gente ter a parte do Imposto de Renda, tudo mais fechado, então a gente quase não tem isso. Ai também o professor vai ficando por mais que não queira, desatualizado, ficando enferrujado, você só está na sala de aula, um Curso.... chato, não é um curso que te dê muito, que te instigue. É isso que eu acho que falta, a gente precisa ser instigada. [...]nós temos muito problema com a falta de prática, eles sentem muito quando saem, abrir um escritório, ter a coragem de abrir um escritório de trabalhar dentro do próprio escritório, porque eles não têm muita pratica, por aqueles problemas que eu te disse: a gente não tem um laboratório, não trabalhar muito sistemas. Então eles sentem isso, muito medo. [...]hoje o pessoal acha que formou pode ser professor, certo? Então eles entram.... crus. E dão aula de qualquer jeito, ensinam de qualquer jeito, recebem uma remuneração ínfima, mas se sujeitam,</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>porque, por não ter tanta opção de mercado eles acabam... e eles sempre acham assim: eles não são professores, eles ESTÃO... até aparecer algo melhor. Eles acham que a profissão de professor dá tempo de eles poderem exercer uma outra atividade, é um bico. E não é bem assim quando eles vão para realidade. Por isso que acaba saindo também um nível em outras, principalmente nas instituições privadas... tão baixo. [...]eu acho que o que a gente puder se qualificar é o ideal. Eu acho que a gente tem que, se eu me tornei professor, eu tenho que fazer aquele tramite real; especialização, mestrado, doutorado. [...] eu tenho especialização, mas mestrado não. Então a maior parte do nosso pessoal não tem mestrado na área [...] e doutores muito menos. Mas eu acho que a gente como é acadêmico, eu tenho que me qualificar academicamente, eu tenho que ter as titulações que normalmente nossa área requer, e eu acho que todo curso que a gente possa se qualificar, se manter atualizado é o ideal, é o que a gente tem que fazer. E tentar se modernizar, está dentro das novas tecnologias, usar, saber manusear um computador, um Datashow; [...]então eu sou a favor que o professor se qualifique o tempo inteiro, que ele mantenha atualizações de textos pela internet que ele se atualize porque nossa lei, eu vivo de lei também, então a lei muda muito. Eu vivo da legislação. Eu sou normatizada sempre por órgãos que está mudando o tempo inteiro, você veja que o imposto de renda muda alguma coisa na declaração do imposto de renda então eu tenho que está a par dessa mudança, tenha que está isso é uma obrigação da gente; e constante, então eu digo que não é só seguir aquele coisa da carreira de mestrado a gente também tem que se atualizar, tem que se atualizar também no conteúdo que você ministra, procure sempre está informado do que você está ministrando, você está a par, e eu acho também que a gente não pode se negar. [...]não eu acho que só que o professor, ele tem que tentar mudar um pouco esse perfil pragmático, essa coisa mais... fria; eu acho que a gente tem que dar mais emoção, mais calor, mais vida a profissão. A gente também tem que amar (FINANCEIRO).</p> <p>O perfil dos alunos na época (de ingresso na docência) era bem mais esforçado do que os alunos</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DADOS EMPÍRICOS PARA ANÁLISE
		<p>atualmente, a gente via um outro nível de relação entre professor e aluno, apesar de na época eu ser bem mais jovem, [...], mas eles mantinham o respeito para com o professor de forma muito impressionante, muito diferente de atualmente. [...]existe, é... essa questão de relação quando a gente pega uma turma difícil de trabalhar, que tem um temperamento forte, às vezes disperso, enfim, ainda não, não tive orientações formais, pedagógicas de como eu pudesse superar isso. Eu realmente me estresso quando eu entro numa turma que eu tento várias vezes conversar, trocar ideias numa boa e tudo mas chega a um ponto que não dá mais... são adultos! Eu tenho que, é... aí eu levo de uma forma mais rígida. Então... fica um clima... horrível. [...] minha produtividade baixa e eu já entro bem.... por, assim, que seja a melhor disciplina que eu gosto de ministrar eu já entro chateada dentro da turma; isso aconteceu raras vezes mas já aconteceu, é... ontem mesmo, é segunda-feira né? Comecei... iniciei uma disciplina e um dos nossos papos foi esse e eu obtive um resultado muito bom hoje no meu primeiro dia de aula efetivamente, é... inclusive falei que não ia ter rigidez com relação à presença, que era optativa a presença deles e todos estavam lá... pra me ouvir; então, outro resultado eu vou saber na próxima aula porque eu vou saber se gostaram ou não dessa, não é? (GESTÃO).</p> <p>Esse treinamento pedagógico. O pedagógico mesmo. Essas disciplinas, na Especialização no Mestrado, no Doutorado. Eu hoje penso, se eu pudesse eu faria um Doutorado em educação, porque eu acho que ele iria enriquecer muito a minha prática (PERÍCIA CONTÁBIL).</p>