

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES SOBRE SABERES NECESSÁRIOS
À PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ÁREA
CONTÁBIL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PERTENCENTES À
ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - ACAFE**

ADRIANO DINOMAR BARP

**BLUMENAU
2012**

ADRIANO DINOMAR BARP

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES SOBRE SABERES NECESSÁRIOS
À PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ÁREA
CONTÁBIL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PERTENCENTES À
ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS - ACAFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Ciências Contábeis**, área de concentração Controladoria.

Orientadora: Prof^a. Rita Buzzi Raush, Dra.

**BLUMENAU
2012**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES SOBRE SABERES NECESSÁRIOS
À PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ÁREA
CONTÁBIL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PERTENCENTES À
ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS – ACAFE**

ADRIANO DINOMAR BARP

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Contábeis, área de concentração Controladoria**, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau.

Prof. Carlos Eduardo Facin Lavarda, Dr.
Coordenador do PPGCC

Banca examinadora:

Presidente: Prof^a. Rita Buzzi Raush, Dra.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC)
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Membro Efetivo: Prof^a. Vilma Geni Slomski, Dra.
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)

Membro Efetivo: Prof. Paulo Roberto da Cunha, Dr.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC)
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Blumenau, 31 de outubro 2012

AGRADECIMENTOS

Agradecer é e sempre foi uma palavra muito importante, pois quando agradecemos é porque algo de bom aconteceu e esse algo é mais uma etapa da vida vencida, o mestrado. Começo agradecendo a Deus por ter constituído minha família, que sempre procurou me mostrar os melhores caminhos para conduzir a minha vida. Também, agradeço neste momento ao meu pai Osvaldo Barp e minha mãe Gladis Maria Barp, que sempre acreditaram em mim e em momento algum deixaram de me orientar e me dar força nos desafios que a vida me ofereceu.

Agradeço de forma muito especial à minha esposa Eliana Maristela Minatto, que se não fosse pela força que ela me deu e sempre me dá nas decisões que tomo em minha vida não estaria aqui agora escrevendo esses agradecimentos. “Eliana muito obrigado pela cumplicidade”. Obrigado pelo entendimento da minha ausência e por cuidar tão bem do nosso filho nesses momentos em que eu não podia estar ao teu lado.

Não posso deixar de agradecer, também, de forma muito especial ao meu filho e razão do meu viver Vitor Minatto Barp, que mesmo sem entender direito o que estava acontecendo com o pai, que de uma hora para outra diminuiu drasticamente os momentos que dividíamos no parque, no cinema, nos almoços de domingo, e que num determinado momento veio e disse: - “pai pede para eles te darem menos trabalho”, ao se referir aos muitos trabalhos desenvolvidos para chegar até aqui.

Agradeço também às minhas irmãs, meus cunhados e cunhadas, meu sogro, minha sogra, sobrinhos e sobrinhas, enfim toda a minha família que de uma forma ou de outra me apoiou em toda essa trajetória.

Agradeço à Universidade Regional de Blumenau – FURB, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – PPGCC, pela confiança depositada em mim desde o começo da jornada. Aproveito para agradecer à Rosane Almeida, secretária do PPGCC, por prontamente me ajudar sempre que necessário.

Agradeço a todos os meus professores que durante esta etapa tão importante da minha vida estiveram dispostos a me ajudar. Listo aqueles em que tive a grata oportunidade de ter tido aula, estendendo a todos os professores do programa. Portanto, listo os professores na ordem em que as disciplinas foram ministradas: Patrícia Siqueira Varela, Francisco Carlos Fernandes, Rita Buzzi Rausch, Jorge Ribeiro de Toledo Filho, Jorge Eduardo Scarpin, Ilse Maria Beuren, Nelson Hein, Carlos Eduardo Facin Lavarda, Paulo Roberto da Cunha e Roberto Carlos Klann. Agradeço a todos vocês pela forma como me ensinaram.

Alguns professores, por algum motivo, são mais próximos do que os demais. Para esses professores um agradecimento ainda mais especial. Início pela minha orientadora, professora Rita Buzzi Rausch. Faltam-me palavras para elencar o apoio recebido desde quando ela aceitou a tarefa de me orientar nesse trabalho. Muito obrigado professora, mas muito obrigado do fundo do meu coração. O mínimo que posso fazer para lhe agradecer por tudo o que fizestes por mim, é tentar levar seu exemplo para a minha vida docente.

Em seguida, lembro da Professora Ilse Maria Beuren (coordenadora do PPGCC), minha professora e chefe durante esse percurso. Professora Ilse, obrigado por ter acreditado e me dado a oportunidade de fazer parte deste programa.

Torna-se justo, também, agradecer aos membros da banca de qualificação e de defesa. Portanto, obrigado Professor Carlos Eduardo Facin Lavarda e professor Paulo Roberto da Cunha, pela disponibilidade em participar das bancas e pelas considerações e sugestões sempre importantes para a qualificação da pesquisa.

Agradeço a todos os bolsistas e colegas do Programa, que de uma forma ou de outra me auxiliaram nessa caminhada. Aos colegas Moacir e Nayane, quero agradecer de forma muito especial, por todos os momentos que passamos juntos e principalmente pela força que sempre me deram para a realização de diversos trabalhos, mas principalmente desse final. Obrigado por ter conhecido e por poder chamá-los de meus amigos.

Não posso me esquecer de mencionar aqui meus colegas de turma. Aqueles que passaram comigo tantos momentos, tanto os alegres, como os de sofrimento. Não esqueçam jamais que vocês estarão sempre comigo. Obrigado Adilson, Cristian, Dirceu, Daniela, Loriberto, Mara Jaqueline, Sodemir e Viviane, pelo coleguismo e parceria de sempre.

Rose e Nilton, vocês pensaram que eu tinha me esquecido de vocês? Todos foram importantes, mas vocês foram de suma importância. A Rose pelo exemplo, pois não é fácil encarar onze horas de ônibus todas as semanas e ainda encontrar forças para aturar as reclamações contínuas, por não estar conseguindo executar todas as tarefas e me ensinar a como lidar com essa fera chamada Mestrado. Atrevo-me aqui a te agradecer por você ser minha amiga. Nilton, o que falar dele? Simplesmente foi sensacional que eu tive o privilégio de conhecê-lo no primeiro dia de mestrado quando nos encontramos no hotel, sem termos marcado nada e a partir daquele momento, nasceu uma amizade que arrisco a dizer que talvez irmãos não consigam conviver da forma como convivemos nesses dias todos que passamos juntos em Blumenau. Nilton, meus sinceros agradecimentos por você existir e desde então fazer parte da minha vida. Amigos vêm e vão, mas você veio para ficar.

OBRIGADO!

“[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2011, p.11).

RESUMO

BARP, Adriano Dinomar. **Docência Universitária: Percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em instituições de ensino superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais - ACAFE** 2012. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

Considerando-se o professor como elo entre o aluno e o conhecimento, tendo como função ser mediador entre os processos de ensinar e de aprender, entende-se que é de fundamental importância que o mesmo desenvolva saberes relacionados à atividade docente, saberes esses que se fazem necessários ao autor desta pesquisa e em consequência motivaram esta investigação. A pesquisa objetiva identificar os saberes necessários à profissão docente na percepção de professores da área de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE - SC. Como base teórica trata de aspectos relacionados à história da contabilidade no Brasil, à formação dos professores da área contábil e aos saberes necessários à atuação docente nos cursos de Ciências Contábeis. Dentre os autores referendados destacam-se Peleias *et al* (2007), Tardif (2000, 2011), Nóvoa (1995, 1999), Laffin (2002, 2007) e Slomski (2007, 2009). Classificada como uma pesquisa quantitativa, descritiva, de levantamento ou *survey*, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado aos docentes da área de Ciências Contábeis do sistema ACAFE. A amostra compreendeu 74 professores perfazendo 42% da população a ser investigada. Os resultados da pesquisa apresentam que no que tange ao perfil dos professores investigados, a maioria são do gênero masculino, possuem entre 31 e 40 anos, atuam entre 1 a 5 anos na docência, possuem outra profissão além de professor, estudaram em escolas mistas, são mestres, atuam na área relacionada à disciplina ministrada, não possuem formação pedagógica e não estão inseridos em um contexto de pesquisa e extensão. Quanto aos saberes inerentes à profissão os professores especialistas ou mestres demonstraram maior preocupação com a qualidade do ensino e com seu desenvolvimento profissional docente. Os saberes disciplinares foram considerados os mais importantes e os de maior domínio, no qual apenas cinco respondentes apresentaram conhecimento e domínio de todos os saberes, quais sejam os curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais. Os resultados sinalizam, também, que embora os professores investigados considerem ser necessário o conhecimento de todos os saberes docentes, necessitam desenvolver principalmente os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Palavras-Chave: Formação de professores. Saberes docentes. Ensino de contabilidade.

ABSTRACT

Barp, Adriano Dinomar. **University Teaching: Perceptions of knowledge necessary for teaching profession of teachers who work in accounting in higher education institutions belonging to the Catarinense Association of Educational Foundations – ACAFE** 2012. 128 fls. Thesis (Master of Science in Accounting) - Graduate Program in Accounting, Regional University of Blumenau, Blumenau, 2012.

Considering the teacher as a liaison between the student and knowledge, with the function being mediator between the processes of teaching and learning, it is understood that it is fundamentally important that they develop knowledge related to teaching, knowledge that these are necessary to the author of this research and consequently led to this investigation. The research aims to identify the knowledge required for the teaching profession in the perception of teachers Area Accounting Institutions of Higher Education of Santa Catarina Association of Educational Foundations - ACAFE - SC. As a theoretical basis comes to issues related to the history of accounting in Brazil, the teacher training area and accounting knowledge necessary for teaching practice courses in Accounting. Among the authors referenced stand out Peleias et al. (2007), Tardif (2000, 2011), Nóvoa (1995, 1999), Laffin (2002, 2007) and Slomski (2007, 2009). Classified as a quantitative, descriptive survey or survey, was used as an instrument for data collection a questionnaire applied to teachers in the area of Accounting System ACAFE. The sample comprised 74 teachers making up 42% of the population being investigated. The research results show that with respect to the profile of teachers surveyed, most were male, with between 31 and 40 years, working between 1 to 5 years in teaching, have another profession besides professor, studied in mixed schools, are teachers, work in the area related to the subject taught, do not have pedagogical training and are not entered into a research context extension. Regarding the knowledge inherent in the profession specialist teachers or teachers demonstrated greater concern for the quality of its teaching and teacher professional development. The disciplinary knowledge were considered the most important and largest of the domain, in which only five respondents had knowledge and mastery of all knowledge, which are the curriculum, disciplinary, educational and experiential. The results also indicate that although teachers surveyed consider being necessary to know all the teachers knowledge, especially the need to develop pedagogical knowledge, curricular and experiential.

Keywords: Teacher. Teaching knowledge. Teaching accounting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do ensino de contabilidade no Brasil	25
Figura 2 – Resumo do delineamento da pesquisa.....	62
Figura 3 – Mapa fatorial da comparação perfil <i>versus</i> percepção docente	91
Figura 4 – Mapa fatorial da comparação disciplinas <i>versus</i> percepção docente	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de desenvolvimento da educação superior no Brasil	23
Quadro 2 – Influência no processo de decisão em relação à carreira.....	41
Quadro 3 – Os saberes dos Professores	45
Quadro 4 – Resolução CNE/CES 10/2004	50
Quadro 5 – Características dos saberes experienciais	52
Quadro 6 – Estudos sobre a educação superior no Brasil.....	53
Quadro 7 – Estudos anteriores sobre a formação dos professores de ensino superior	54
Quadro 8 – Estudos anteriores sobre os saberes docentes.....	56
Quadro 9 – IES pertencentes ao sistema ACADEMIA	65
Quadro 10 – Participação do sistema ACADEMIA na matrícula em cursos de graduação	65
Quadro 11 – Número de matriculados e concluintes - ACADEMIA	65
Quadro 12 – Constructo da Pesquisa.....	71
Quadro 13 – Avanços na Atuação Docente.....	109
Quadro 14 – Limitações na Atuação Docente	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de professores da Educação Superior no Brasil	37
Tabela 2 – Apresentação de envio e retorno dos questionários.....	66
Tabela 3 – Gênero dos respondentes	73
Tabela 4 – Idade dos professores respondentes.....	74
Tabela 5 – Tempo de docência na Educação Superior dos respondentes	75
Tabela 6 – Atuação profissional na área da disciplina ministrada	75
Tabela 7 – Disciplinas Ministradas Coincidentes com a Atuação Profissional	76
Tabela 8 – Formação pedagógica dos respondentes.....	77
Tabela 9 – Forma de obtenção da formação pedagógica.....	78
Tabela 10 – Participação em cursos de educação continuada	79
Tabela 11 – Formas de obtenção da educação continuada.....	79
Tabela 12 – Regime de trabalho dos respondentes	80
Tabela 13 – Respondente é pesquisador.....	80
Tabela 14 – Área de pesquisa do respondente.....	81
Tabela 15 – Escolaridade dos Professores de Ciências Contábeis	81
Tabela 16 – Formação do respondente	82
Tabela 17 – Disciplinas Ministradas	83
Tabela 18 – Testes para execução da Análise Fatorial.....	85
Tabela 19 – Descrição dos fatores da análise	86
Tabela 20 – Descrição dos Fatores Identificados	87
Tabela 21 – Descrição dos Componentes Analisados - Perfil <i>versus</i> Percepção Docente.....	90
Tabela 22 – Descrição das componentes analisadas em Disciplinas <i>versus</i> Percepção Docente	92
Tabela 23 – Importância dos saberes docentes.....	95
Tabela 24 – Saberes de maior domínio por parte dos respondentes.....	100
Tabela 25 – Saberes de menor entendimento por parte dos respondentes	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense de Fundações Educacionais
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional da Educação
FECAP	Fundação Alvarez Penteado
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	Kaiser, Meyer, Oklin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Plano Político Pedagógico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.2.1	Objetivo Geral	17
1.2.2	Objetivos Específicos	18
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	18
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ENSINO DE CONTABILIDADE NO BRASIL ...	22
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR	31
2.2.1	A Profissão Professor	32
2.2.2	O Professor Universitário no Brasil	36
2.2.3	Professor Contador	39
2.2.3.1	Motivações dos Contadores a Tornarem-se Professores	40
2.2.3.2	A Formação do Professor de Contabilidade	41
2.3	SABERES DOCENTES	43
2.3.1	Saberes Disciplinares	45
2.3.2	Saberes Pedagógicos	47
2.3.3	Saberes Curriculares	49
2.3.4	Saberes Experienciais	51
2.4	ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O TEMA DA PESQUISA	52
2.4.1	Estudos sobre a Educação Superior no Brasil	53
2.4.2	Estudos sobre a formação dos professores de ensino superior	54
2.4.3	Estudos sobre os saberes docentes	56
3	MÉTODO DE PESQUISA	60
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	60
3.2	INSTRUMENTO DE PESQUISA	62
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA	63
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	66
3.5	CONSTRUCTO DA PESQUISA	70
3.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	72
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	73
4.2	PERCEPÇÕES DOS RESPONDENTES ACERCA DOS SABERES DOCENTES ..	84
4.3	RELAÇÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES E O PERFIL DOCENTE	89
4.3.1	Perfil <i>versus</i> Percepções Docentes	89
4.3.2	Disciplinas ministradas <i>versus</i> percepções docentes	92
4.4	OS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	94
4.4.1	Importância dos saberes docentes	95
4.4.2	Saberes de maior domínio dos professores investigados	100
4.4.3	Saberes de menor entendimento dos professores respondentes	105
4.4.4	Avanços e limitações na atuação de professor	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	114
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
5.2	RECOMENDAÇÕES	115
	REFERÊNCIAS	117

APÊNDICES	123
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	124

1 INTRODUÇÃO

Diante da importância da profissão contábil e da grande expansão dos cursos superiores, é cada vez mais relevante estudar como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem nessa área (AMARAL *et al.*, 2006). Neste contexto, o papel do professor se faz importante, visto que é a partir dos ensinamentos socializados pelos professores, e a produção de conhecimentos junto aos alunos, que futuros profissionais da área buscam suporte teórico e prático para suas profissões. A profissionalização dos professores passa a ter papel de suma importância para que se possam desenvolver saberes inerentes à profissão docente.

A profissão docente vem sendo investigada a partir de várias possibilidades em diversos países há uns vinte anos, no intuito de reconstruir os fundamentos epistemológicos da profissão. Essas possibilidades se referem a vastos campos de trabalho que resultam em tarefas concretas para os professores universitários (TARDIF, 2000).

Para Slomski (2008), o estudo da profissão docente tem sido objeto de interesse de muitos educadores e pesquisadores. Dentre as distintas possibilidades de abordagem desta temática salientam-se, de forma destacada nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes ela demanda. A autora destaca ainda que o termo profissão refere-se a uma construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar a qualidade do ensino.

A profissão docente é constituída por saberes originários de diversos espaços de formação, construídos em campos sociais diferentes e que são utilizados pelos professores no decorrer de suas atividades diárias, para atingir aos objetivos propostos. A prática docente integra diferentes saberes com os quais o professor mantém diferentes relações. Ao se abordar os saberes docentes, parece apropriado trazer para a discussão a natureza do saber, tomando-se por base o que descreve Tardif (2011), tentando delinear algumas questões acerca da noção do que vem a ser o saber. O que se pode considerar como saber? Quais são os saberes dos professores? Quais as relações existentes entre os saberes científicos e àqueles derivados do trabalho do professor nas situações específicas em sala de aula? Considerando os questionamentos de Tardif (2011), conclui-se que não há ainda uma definição concreta e unânime a respeito do que é o saber, do que é um saber, do que são os saberes dos professores, mas se verifica a necessidade de “reconhecer que ainda não sabemos quase nada

a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores” (TARDIF, 2011).

Neste viés, a busca pela qualificação deve ser constante, e na profissão docente isso é imprescindível, na qual os professores devem estar em constante busca por sua atualização profissional para o melhor desempenho das funções a eles atribuídas. Geralmente, é por meio da educação continuada que os professores conseguem dar aprofundamento às mais diversas questões inerentes à sua profissão. É neste contexto que o autor da pesquisa se enquadra, onde as inquietações acerca dos saberes inerentes à profissão contribuíram sensivelmente para a realização da presente pesquisa, visto que o mesmo possuía até então uma formação pedagógica básica, adquirida em 30 (trinta) horas aulas no curso de especialização.

Constitui-se atributo de suma importância o de que o professor detenha saberes docentes. Para Tardif (2011, p.33), esses saberes são elementos constitutivos da prática docente e podem ser subdivididos de quatro formas: disciplinares (correspondem àqueles situados nos diversos campos do conhecimento, emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes), pedagógicos (àqueles contemplados pelas instituições de formação de professores), curriculares (abordam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para operacionalização dos saberes disciplinares) e experienciais (àqueles fundamentados no dia-a-dia do professor e no conhecimento do meio em que vive).

Dentre os profissionais envolvidos na busca pelo entendimento de quais são os saberes pertinentes à profissão docente, encontram-se também os professores da área contábil, cujos sujeitos constituem a amostra deste estudo, pois na percepção dos autores Garcia, Strassburg e Webber (2005, p. 4), o ensino da contabilidade nos cursos superiores de hoje tem tido um enfoque bastante técnico, visto que um grande número de professores possui somente a graduação, quando muito uma especialização, e está ministrando aulas na perspectiva tecnicista, uma reprodução literal do aprendizado que tiveram. Pouco se tem buscado de inovações, de criatividade para produzir conhecimentos significativos, por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizagem nesta área. E foi exatamente esta problemática que impulsionou a realização desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Os saberes necessários aos professores é um assunto que vem sendo discutido por pesquisadores brasileiros e internacionais. Os esforços geralmente estão voltados pela busca

da definição de quais são os saberes para a “melhor” ou “mais adequada” condução da profissão docente, dando prioridade àqueles que envolvem não só aspectos voltados às questões das disciplinas estudadas e posteriormente ministradas nas Instituições de Ensino Superior - IES, mas também aos saberes relacionados aos conhecimentos para a condução, criação e transformação de práticas pedagógicas utilizadas no ato educativo, os saberes relacionados aos discursos, conteúdos e métodos utilizados pelas IES para a condução dos cursos e aos saberes constituídos no cotidiano em que estão inseridos os docentes, sob a forma de saber-fazer e saber-ser professor.

Dentre os pesquisadores que vêm investigando os saberes docentes destacam-se: Nóvoa (1999), Tardif e Raymond (2000), Tardif e Lessard (2005), Laffin (2007), Slomski (2008) e Tardif (2011).

Nóvoa (1999) afirma que o professor assume uma identidade profissional baseada em interações com o ambiente de trabalho. A identidade profissional é construída em interação com o meio de trabalho em que os professores estão inseridos, tendo como modelo as regras e as representações que o estruturam. Por outro lado, apresentam-se no ofício de professor e na maneira pessoal, múltiplos fatores sociais e institucionais que interagindo orientam percursos profissionais através de configurações próximas ou linhas semelhantes de evolução.

Em seus estudos, Tardif e Raymond (2000) analisaram a natureza dos saberes docentes sob três perspectivas: a primeira buscando as relações pertinentes para melhor compreensão da natureza profissional dos professores, através da literatura pertinente ao assunto; a segunda traçando as relações entre saberes, tempo e trabalho apresentando como se expressam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e, finalmente, da carreira dos professores; e a terceira através de uma reflexão e evidências teóricas sobre as diversas relações entre o tempo e os saberes profissionais, associando isso com as questões da cognição, da identidade do trabalhador e do trabalho.

Já Tardif e Lessard (2005, p.28,31), ao analisarem a docência como trabalho, explicam que “Marx mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Em se tratando do trabalho docente, explicam os autores, este acontece em um processo de interações humanas, portanto, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 83).

Laffin (2007) atenta para as diferenças que envolvem a efetivação de um conteúdo, quando o profissional responsável pelo desenvolvimento da atividade de ensino não apresenta um perfil esquematizado, questiona também a configuração do perfil do professor, visto que

nas organizações existe a cobrança por um perfil definido para as mais variadas atividades desenvolvidas, e em caso de uma descaracterização inviabiliza o aproveitamento desse profissional.

Em seu trabalho Slomski (2008), usando como base teórica Tardif e seu grupo de estudos e os trabalhos desenvolvidos em (1991, 1999 e 2000), tendo como amostra 184 professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis em IES brasileiras, concluiu que em virtude das limitações de formação profissional para ministrar aulas, é na experiência com seus pares e com o que aprendem dentro de sala de aula que esses professores, encontram sentido para a sua prática pedagógica.

Destarte, Tardif (2011, p.39) aponta que o professor “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático por meio da experiência cotidiana”. Baseados nas ideias apresentadas por Tardif elaborou-se a questão de pesquisa que norteou esta investigação: Quais são as percepções sobre os saberes necessários à profissão docente, de professores que atuam na área contábil em instituições de ensino superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais - ACAFE?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para Richardson (1989) os objetivos têm por finalidade responder à questão problema de pesquisa formulada para a progressão do estudo, incumbindo a partir dela, que os objetivos tanto o geral quanto os específicos devem direcionar o transcorrer da investigação científica.

O objetivo geral define “[...] o que se pretende alcançar com a realização da pesquisa” e os objetivos específicos “[...] aspectos determinados a estudar e que contribuem para alcançar o objetivo geral” (RICHARDSON, 1989, p. 23-24). Com isso, apresentam-se o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar as percepções de professores que atuam na área contábil em instituições de ensino superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE sobre os saberes necessários à profissão docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para que se pudesse alcançar o objetivo geral, fez-se necessária a elaboração de objetivos específicos que correspondem às particularidades dos aspectos que se pretendeu estudar. Desta forma, os objetivos específicos da pesquisa foram assim estabelecidos:

- a) Caracterizar o perfil do docente da área contábil que atua em cursos de graduação;
- b) Apresentar fatores de concordância na percepção dos professores da área contábil sobre os saberes docentes;
- c) Relacionar o perfil dos professores investigados com a sua função docente;
- d) Descrever as percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à profissão docente no curso de Ciências Contábeis.

Para tanto, e tomando-se como ponto de partida a contextualização dos cursos de Ciências Contábeis, tendo como foco principal os saberes necessários à prática educativa, torna-se possível o entendimento desses saberes através das percepções de professores da área contábil, que atuam nos cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelo sistema ACADE.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Como relatam Marconi e Lakatos (2003, p.221), a justificativa é uma “exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização do trabalho.” Neste sentido, buscando atingir o objetivo definido quando da elaboração do problema, faz-se necessário um direcionamento do trabalho no que tange aos conceitos e definições. Neste contexto, surge a necessidade de relacionarem-se as concepções de ensino, aprendizagem, formação do professor, saberes docentes e o ensino no curso de Ciências Contábeis. Perfazendo a necessidade de um estudo, também, do curso de Ciências Contábeis a partir de avaliações que sofreu ao longo do tempo, visto que passou de meramente técnico, para profissionalizante, nas mais diversas áreas de atuação da Contabilidade.

Neste sentido, a pesquisa é direcionada para o estudo, a necessidade de formação pedagógica dos professores contadores, visto que a profissão docente exige vários saberes além dos específicos inerentes e praticados na profissão contábil. Para Peleias et al. (2007), o curso de Ciências Contábeis no Brasil apresenta-se em constante evolução, e destaca alguns de seus principais marcos históricos: em 1890 aulas de comércio; surgimento na década de 50

do Instituto Comercial, no Rio de Janeiro (RJ); na primeira década do século XX introdução do ensino comercial; a partir da década de 20 o curso passa a ser profissionalizante; na década de 40 surgem os primeiros cursos superiores enquanto que na década de 70 não houve mudanças nos cursos por ordem legal, voltando a haver mudanças no cenário contábil a partir dos anos 90.

O professor de contabilidade muitas vezes não está preparado para assumir uma sala de aula, pois não teve uma formação adequada para assumir tal profissão, mas sim, ser contador. Este fator se agrava em instituições particulares, cujos professores são contratados pelo regime de hora atividade, não tendo disponibilidade para participar de formação continuada de professores e projetos de pesquisa e/ou extensão (GARCIA; STRASSBURG; WEBBER, 2005).

Para o melhor desenvolvimento de suas atividades o professor necessita de saberes específicos. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), um saber pode ser desenvolvido, formalizado, sistematizado, como os que ocorrem com as ciências e os saberes modernos. Além disso, o campo do saber se mostra vasto e complicado no que tange ao procedimento de aprendizagem estabelecendo, outrossim, uma certa formalidade e uma sistemática adequada para que se consiga um aprofundamento em tais conhecimentos. Nessa acepção, a inclusão em uma carreira profissional e sua disposição de ingresso exige dos professores o desenvolvimento de saberes específicos à profissão, associados ao local de trabalho tais como valores, normas, regras, rotinas entre outros. O presente trabalho, no que tange à originalidade, diferencia-se de outros trabalhos, pois estuda os saberes docentes segundo Tardif (2011) necessários ao professor em Instituições de Ensino Superior - IES, buscando o olhar acerca desses saberes de docentes das disciplinas específicas da área contábil em cursos de Ciências Contábeis.

Reconhecer o perfil do professor de Contabilidade se faz relevante para todos os interessados nos processos de ensinar e de aprender nesta área de conhecimento, tanto para as instituições universitárias, no sentido de buscar oferecer um ensino de maior qualidade para os seus alunos; como também para os alunos que são os principais beneficiários deste processo; e de forma principal, aos professores que terão a possibilidade da identificação de suas qualidades bem como das deficiências que apresentam no que se referem aos saberes docentes necessários à profissão.

Justifica-se a escolha da ACAFE, que foi criada em 1994, por tratar-se de uma associação civil sem fins lucrativos congregando as fundações educacionais e as instituições

de ensino superior por elas mantidas e, também, pela representatividade do sistema a nível estadual.

A contribuição social que o trabalho traz se reflete na identificação das percepções dos entrevistados acerca do tema, buscando com isso auxiliar os docentes dos Cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior sobre como melhor utilizar esses saberes em seu cotidiano docente. Por último, estudo está inserido no grupo de Pesquisa em Controladoria e Sistemas de Informações do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos e da seguinte forma: introdução, referencial teórico, metodologia da pesquisa, análise e interpretação dos dados e considerações finais.

O capítulo 1 apresenta a introdução que mostra a trajetória seguida para a realização da presente pesquisa, visto que na introdução estão apresentadas a questão problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa.

O capítulo 2 está destinado à fundamentação teórica, na qual se contextualiza o tema de pesquisa com estudos relacionados ao objeto de investigação por meio de revisão bibliográfica de teses, dissertações, artigos e livros. Está subdividida em três temas: O primeiro tema é dedicado à educação superior no Brasil e ao ensino de contabilidade, apresentando um cronograma da história do ensino superior no Brasil, suas transformações, apontando para um ensino norteado pela essência de formação de profissionais para suprir as necessidades sociais.

Em seguida, apresenta-se o ensino em contabilidade, justifica-se tal apresentação por se tratar de assunto base do estudo, norteando-se pela busca do entendimento dos professores das disciplinas específicas do curso de Ciências Contábeis acerca dos saberes inerentes à profissão docente. O estudo busca ordenar de forma cronológica os avanços sofridos na trajetória desde sua implantação até os dias de hoje, com base nos estudos de Peleias e Bacci (2004) e Peleias et al. (2007).

O segundo tema trata de apresentar os desafios da profissão e formação de professores para a educação superior; a profissão de professor relacionando o ofício, a identidade profissional e o desenvolvimento da profissão; o professor universitário, apresentando o crescimento da classe, as contribuições para a profissão trazidas pela Lei de Diretrizes e Base

de 1996 - LDB/96, o prestígio em ser professor universitário e a importância do trabalho do professor no processo de socialização e produção do conhecimento; o professor contador em que se apresenta de forma resumida a trajetória para a formação e inserção dessa classe profissional como docente no ensino superior, baseando-se principalmente em Nóvoa (1995; 1999) e Laffin (2002).

O terceiro tema aborda os saberes necessários à docência na educação superior, baseando-se principalmente em Tardif (2011, p.33), que afirma “os saberes se constituem elementos da prática docente e podem ser subdivididos de quatro formas: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais”.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa que norteia a forma como os dados foram coletados, organizados e analisados, apresentando o contexto e sujeitos da pesquisa. Quanto ao seu método de inferência sobre seus resultados classifica-se como uma pesquisa dedutiva. Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva. Quanto aos procedimentos, realizou-se pesquisa de levantamento ou *survey*, com a utilização de um questionário como técnica de coleta de dados para responder à questão problema da pesquisa.

O quarto capítulo traz a análise, onde se organizou os dados coletados pelas respostas do questionário, analisando as perspectivas sobre o ponto de vista dos professores distribuído em três módulos: no módulo 1 a análise foi descritiva apresentando o perfil dos professores; no módulo 2 utilizou-se a escala *likert* de cinco pontos e os resultados correlacionados; e no módulo 3 a análise de conteúdo baseado em Bardin (1977), em que se observaram as respostas das questões específicas relacionadas aos entendimentos acerca dos saberes docentes estabelecidos por Tardif, pelos professores entrevistados.

O quinto e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa obtidos através dos questionamentos com as devidas considerações acerca dos resultados e as recomendações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo destina-se à apresentação das bases teóricas que sustentam a pesquisa, na qual se busca, como alicerce, aspectos relacionados ao surgimento e às principais características do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, o professor universitário e os saberes necessários à docência. Deste modo, o primeiro subcapítulo discute a educação superior, com a perspectiva no ensino de contabilidade no Brasil, baseando-se nos estudos de Peleias e Bacci (2004) e Peleias et al. (2007). Estes autores apresentam a Contabilidade no Brasil, através de dados históricos e da sua evolução, transcorrendo o século XIX, com as aulas de comércio exterior e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, bem como o ensino superior na década de 40, a pós-graduação *stricto-sensu*, na década de 70, e a contabilidade do século XXI. Na segunda seção deste capítulo, apresentam-se reflexões sobre a formação dos educadores de ensino superior, alicerçados pelo estudo de Nóvoa (1999). Assim, discute-se o seguinte: a profissão professor, o professor universitário no Brasil, o professor contador, destacando-se, também, as motivações que levam os contadores a se tornarem docentes, bem como qual é a sua formação, tendo como base os argumentos de Laffin (2002) e Slomski (2008). Por fim, fundamentados nos estudos de Tardif (2011), trata-se dos diferentes saberes docentes, que na percepção do autor dividem-se em quatro dimensões: os saberes disciplinares, os pedagógicos, os curriculares e os experienciais.

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ENSINO DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Essa seção visa à apresentação de aspectos relacionados ao surgimento e às principais características do desenvolvimento da educação superior, dando ênfase ao ensino de contabilidade. No Brasil, este ensino apresenta-se de forma atípica com relação aos demais países Latino-Americanos. Sob este ponto de vista, os espanhóis, no século XVI, fundaram universidades na América e estas tinham como principal característica serem instituições religiosas. Já, no Brasil Colônia, no mesmo período, não foram criados órgãos de ensino superior até o início do século XIX, fato que demonstra a demora pela implantação, quando relacionada aos demais países latinos (MENDONÇA, 2005).

Com a fuga da família Real Portuguesa, em 1808, de Lisboa para o Brasil, quando da sua chegada em terras brasileiras, o Príncipe Regente Dom João VI recebeu a solicitação por parte dos habitantes, da criação de uma universidade no Brasil, o que começou a tomar corpo a partir da Independência em 1822, mais precisamente no ano de 1827, ano em que foram

criados dois cursos de direito, um em Olinda e outro em São Paulo. Mais tarde, foi inaugurada a Escola de Minas em Ouro Preto. As primeiras faculdades, propriamente ditas, de Medicina, Direito e Politécnica eram separadas umas das outras e se localizavam em cidades consideradas importantes à época, apresentando orientação profissional extremamente elitista, visto que tomavam por pilares as Grandes Escolas francesas de pesquisa (SOARES, 2002). Neste período, nenhuma grande universidade foi estabelecida, fundamento que pode ser associado ao receio da substituição da Universidade de Coimbra, instituição Portuguesa que, à sua época, era considerada de alto nível, por ser construída num país tão jovem. Com isso, os novos cursos de orientação profissional superior eram vistos como substitutos das Universidades.

Sob este terreno, o desenvolvimento da educação superior no Brasil se dá em dois períodos distintos: a república velha e o debate sobre Universidade (1889-1930), e a nova república e a criação de universidades (1930-1964). O quadro a seguir apresenta os fatos marcantes dessas duas fases.

Quadro 1 – Período de desenvolvimento da educação superior no Brasil

República Velha (1889-1930)	1916 – criação da Academia Brasileira de Ciências; 1920 – criação da primeira Universidade Brasileira; 1924 – criação da Associação Brasileira de Educação;
Nova República (1930-1964)	1930 – criação do Ministério da Educação; 1934 – criação da Universidade de São Paulo; 1938 – criação da Universidade do Distrito Federal; 1937 – criação da Universidade do Brasil; 1938 – criação da União Nacional dos Estudantes – UNE; 1946 – criação da 1ª Universidade católica; 1945/64 – criação de 22 Universidades Federais, 8 Católicas e 1 Presbiteriana; 1953 – Lei da Equivalência; 1961 – Promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB; 1961 – criação da Universidade de Brasília;

Fonte: Adaptado de Soares et al.(2002).

Outras ocorrências, não menos importantes, construíram a história da educação superior brasileira. Destacam-se, pois: entre os anos 1964 e 1985, dos governos militares e a expansão do sistema e desenvolvimento da pesquisa, época marcada pela demissão de professores e reformulações; lei 5540/68, quando o Congresso Nacional aprovou a reforma universitária, expansão e segmentação do ensino superior; em 1968, na criação de diversas instituições particulares para poder atender à demanda não suportada pelas instituições públicas; em 1981, com o surgimento das faculdades isoladas, com número superior a 800, sendo algumas delas com menos de 300 alunos. Neste período, o Brasil contava com 65 Universidades (SOARES, 2002).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades; em 1996, promulgação da LDB introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação.

É nesse contexto, que os Cursos de Ciências Contábeis – parte integrante desse estudo– começam a surgir de forma mais incisiva; o ensino universitário como um todo, também, passou por inúmeras transformações. Diante disso, faz-se necessário apresentar a evolução do ensino de contabilidade no Brasil, para que se possa compreender grande parte dos aspectos que trazem a contextualização de como esse curso era ministrado no início e como vem sendo ministrado na atualidade. Além disso, quais as legislações eram inerentes no início e quais são as leis que regem esse curso na atualidade, bem como perfil dos professores anteriores e os atuais são elementos que contribuirão à apresentação deste panorama.

Considerando-se as Ciências Contábeis como ciência em constante evolução, torna-se necessário, também, o entendimento da evolução dos cursos disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior – IES, brasileiras. Neste contexto, a busca pela pesquisa histórica contábil no Brasil surge pela motivação de dois fatores: o acréscimo de programas *stricto-sensu* em Controladoria e Contabilidade e o surgimento das novas diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Contábeis; todas são motivadas pela busca de formação de profissionais aptos ao desenvolvimento da profissão e os eventuais impactos sociais associados à profissão (PELEIAS et al., 2007).

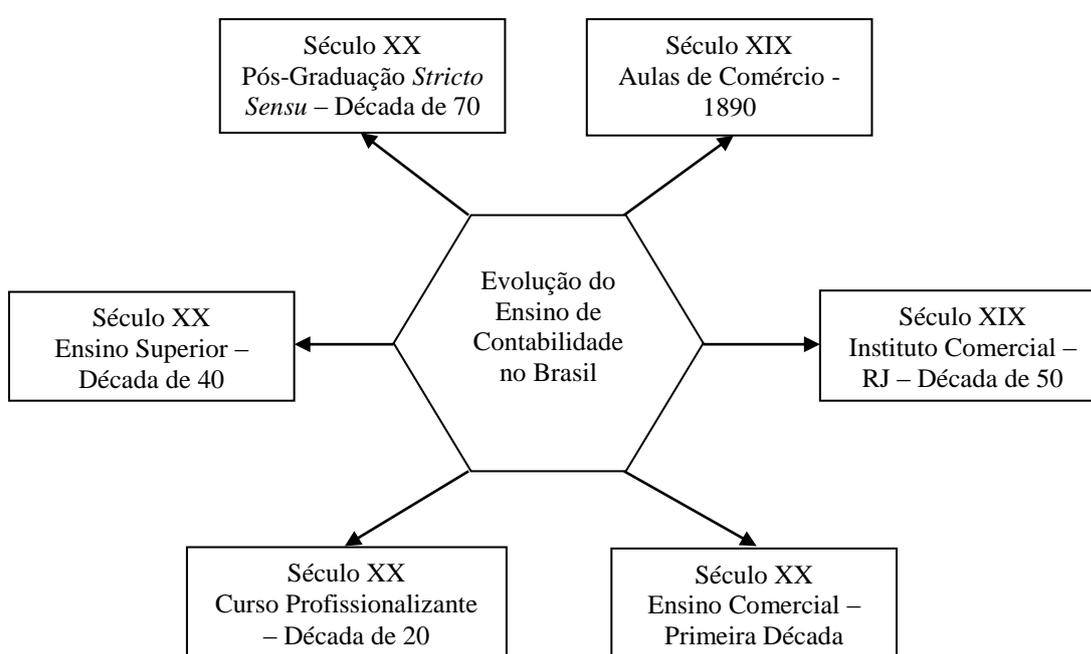
Neste caminho, o ensino comercial influenciou o início dos cursos superiores em Contabilidade, Economia e Administração no Brasil, e concluíram que a formação do contador apresentava um aprendizado formal de técnicas para que se pudesse ter uma noção de como fazer a gestão dos negócios. Depreenderam, também, que, na verdade, os três cursos eram uma divisão do ensino comercial, cuja distinção entre eles é recente, e as diversas funções exercidas por esses profissionais são muito parecidas entre si (SAES e CYTRYNOWICZ, 2001).

Os livros texto de auditoria, utilizados pelos professores do Brasil, atendiam aos requisitos mínimos sugeridos pelo Grupo de Trabalho Intergovernamental de Especialistas em Padrões Internacionais de Contabilidade e Políticas de Divulgação de Informações da Organização das Nações Unidas – ISAR/ONU, na formação de contadores em todo o mundo. Mesmo os profissionais que já estudaram a disciplina eram treinados, posteriormente, por

seus contratantes, circunstância corroborada pelas distintas orientações do tema, disponibilizadas pelas faculdades (RICARDINO FILHO, 2002).

A Figura 1 apresenta a evolução do ensino de contabilidade no Brasil. As próximas seções visam à apresentação deste progresso, tendo como suporte a pesquisa realizada por Peleias et al. (2007), visto que apresenta, cronologicamente, a evolução do ensino de Ciências Contábeis no Brasil.

Figura 1 – Evolução do ensino de contabilidade no Brasil



Fonte: Adaptado de Peleias et al. (2007, p. 23).

Pesquisas sobre o tema apresentam as Aulas de Comércio Exterior e do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, como marcos do Ensino de Contabilidade no Brasil. Para Peleias et al. (2007), as sementes para o ensino de Contabilidade no Brasil foram lançadas no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, e com a instituição formal das Aulas de Comércio e do Instituto Comercial do Rio de Janeiro.

Neste sentido, Peleias e Bacci (2004, p. 03) verbalizam:

por meio de alvará publicado em 23 de agosto de 1808, cria-se a Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. Este documento determinou a adoção do sistema de partidas dobradas, para controle dos bens. A adoção deste sistema teve como causa principal o reconhecimento de seu uso pelos países da Europa.

Em 1870, o Decreto Imperial nº 4.475 reconheceu oficialmente a Associação dos Guarda-Livros da Corte, tornando o guarda-livros (expressão atribuída aos contabilistas, durante muitos anos) uma das primeiras profissões liberais regulamentadas no Brasil. Em 1890, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro passa a oferecer a disciplina de “Direito Administrativo e Contabilidade”, relacionada à escrituração mercantil, associando, pela primeira vez no Brasil, a Contabilidade ao Direito (PELEIAS; BACCI, 2004).

No século XX, o ensino da contabilidade passou a abranger os cursos profissionalizantes: a criação do curso superior e pós-graduação *stricto-sensu*. Para tanto, o ensino comercial começou a ser institucionalizado no início do século XX. O Decreto nº 1.339/1905 apresenta disposições legais à Escola Prática de Comércio do Rio de Janeiro e à extinta Academia de Comércio de Juiz de Fora. A Escola Prática de Comércio, fundada em 1902, e posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, instituem uma referência para o ensino comercial, ao lado da Academia de Comércio do Rio de Janeiro (BRASIL, 1905). A partir do ensino comercial, inicia-se a institucionalização do curso de contabilidade, de forma específica, com disciplinas direcionadas ao curso. Nesta fase, os professores eram contadores, que se propunham a ministrar as aulas, apresentando como principal característica, somente os saberes experienciais.

A primeira escola de contabilidade no Brasil foi a Fundação Alvarez Penteado - FECAP em São Paulo (1906), que teve forte influência da Escola Italiana de Contabilidade, com ênfase especial na contabilidade das partidas dobradas e não em demonstrações financeiras, o que é muito mais útil. Este tipo de educação contábil, influenciada pela Escola Italiana, prevaleceu até a metade dos anos setenta, quando a Legislação Societária (6.404/76) foi aprovada para estabelecer o critério e os procedimentos contábeis, que eram predominantemente influenciadas pela Escola de Contabilidade dos Estados Unidos. Logo após, a educação contábil mudou e, nos dias atuais, as instituições seguem o estilo contábil Americano ou o Italiano.

Com relação à primeira escola de contabilidade, os pesquisadores Martins, Silva e Ricardino Júnior (2006, p. 114) afirmam que: “em data anterior a 1906, outra instituição, formalmente constituída, a Escola Politécnica de São Paulo, ensinava e outorgava diploma de Contador àqueles que concluíssem o curso preliminar”.

Uma prova da importância da Academia de Comércio do Rio de Janeiro foi a edição do Decreto nº. 4724A, de 23.08.1923, que equiparou os diplomas expedidos pela Academia de Ciências Comerciais de Alagoas e de outras instituições de ensino comercial brasileiras,

aos expedidos da fundação carioca. A relação dos estabelecimentos que tiveram seus diplomas equiparados está no art. 1º do referido decreto (PELEIAS *et al.*, 2007). Posteriormente à implantação, os cursos de Ciências Contábeis, assim como os demais cursos superiores disponibilizados no Brasil, passam a ser apresentados de forma mais detalhada e consolidada, a partir da década de 40.

A sociedade brasileira, neste período, apresentava-se em pleno desenvolvimento, direcionando-se para um novo padrão – o urbano-industrial –, trazendo consigo muitas pressões populares com o intuito de revolucionar a finalidade do ensino secundário. Entendia-se, pois, que o aumento da busca por vagas no ensino superior, ganhava grande visibilidade com os alunos chamados excedentes, ou seja, aqueles que haviam conseguido nota mínima, e que garantiam a condição de aprovados. Entretanto, seu ingresso era inviabilizado pela falta de vagas.

É nesse cenário que surge o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio do Decreto Lei nº. 7988, de 22.09.1945, com duração de quatro anos, que concede o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes. Em sua primeira edição, a matriz curricular do curso tinha como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil (PELEIAS *et al.* 2007).

Os profissionais desses setores percebiam o mercado de trabalho como bastante favorável. Nesse período de intensas mudanças, foi necessário adequar os perfis profissionais e, conseqüentemente, os currículos dos cursos superiores. Com a falta de pessoas qualificadas, para dar sequência aos cursos superiores de Ciências Contábeis – quanto à oferta de aulas –, surgem os cursos *stricto-sensu*, na década de 70, justamente, para que se pudessem qualificar novos profissionais docentes.

Grandes mudanças ocorreram no ensino superior nos anos 1960, com reflexos nos cursos de Ciências Contábeis. Essas vicissitudes foram motivadas pela Lei nº. 4024, de 20.12.1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecendo os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas (PELEIAS *et al.*, 2007).

O Conselho Federal de Contabilidade – CFC –, no ano de 2009, elaborou a Proposta nacional de conteúdo para o curso de Ciências Contábeis. Em vista disso, alguns tópicos são apresentados a seguir: a par da evolução contábil, o ensino no País passou por profundas modificações, principalmente com a criação da Lei Orgânica de 1910; a reorganização dos

ensinos secundário e superior pelo Decreto nº 11.530, de 18/3/1915; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, prevista na Constituição de 1946, cujos debates duraram de 1948 até 1961. Seguiram-se as reformas introduzidas pelas Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, culminando com a atual Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996.

A Resolução nº 03/92, ao criar o currículo mínimo para o curso, buscava melhorar a qualificação dos futuros profissionais em Contabilidade. Entre as determinações, encontra-se a inclusão das disciplinas de Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalhos de Conclusão de Cursos, nas quais são salientadas as aptidões e as habilidades, consideradas essenciais na formação do profissional. (BRASIL, 1992).

Com base na Lei nº 9.394/96, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC – baixou o Edital nº 4, de 10/12/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, as quais seriam elaboradas a partir das sugestões de suas várias Comissões de Especialistas. Ciências Contábeis apresentou o relatório final, referendado pelo Departamento de Política Superior (DPES) da SESu/MEC, em 12/4/1999. Esse documento representou uma grande abertura para as IES definirem seus currículos plenos e assumirem a escolha do perfil de seus alunos, conforme a demanda do mercado regional (BRASIL, 1997).

Segundo o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução CNE/CES nº 10/04, o curso de graduação deve “ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização” (BRASIL, 2004).

A resolução nº 2, de 18 de junho de 2007 do MEC – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior – dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96. Esta deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários, apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

- a) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.400h;
- b) Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos;
- c) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.700h;
- d) Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos;
- e) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h;
- f) Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos;
- g) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.600 e 4.000h;
- h) Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos;
- i) Grupo de Carga Horária Mínima de 7.200h;
- j) Limite mínimo para integralização de 6 (seis) anos.

IV – a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados, nesta Resolução, poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico, desde que justifique sua adequação. (BRASIL, 2007)

O CFC, órgão responsável pela normatização, registro e fiscalização do exercício profissional dos contabilistas no Brasil, há muito tempo, vem se empenhando para atender às constantes solicitações sobre os conteúdos que devem compor a formação dos profissionais da área contábil e o aprimoramento do ensino superior de Ciências Contábeis.

Os cursos de Ciências Contábeis, em sua grande maioria, buscam formar profissionais aptos ao desenvolvimento da atividade contábil, nas mais diversas áreas de atuação, atendendo, com isso, às necessidades da sociedade como um todo. Conforme Merlo e Pertuzatti (2005, p.3), “uma nova visão da profissão contábil é requerida pela sociedade, pois a complexidade das relações sociais e econômicas torna o mundo dos negócios mais competitivo e exige dos profissionais contábeis a mesma evolução.”

Em seus estudos, Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009, p.367) afirmam que evolução da função de Contador, nas organizações, “está relacionada com o próprio desenvolvimento dos negócios, saindo de uma visão operacional e fiscalizadora, em um primeiro estágio, para uma visão mais gerencial, exigindo outras habilidades do profissional.”

Siegel, Kulesza e Sorensen (1997) lançam seu olhar ao preparo do contador, com ênfase na análise da informação e estabelecimento de estratégia, em vez de investigarem as tarefas convencionais de coleta de dados históricos de relatórios. Os autores ressaltam que o

contador deve estar apto a desenvolver diversas atividades voltadas ao processo de gestão, com relevo à análise de informações, ao contrário das tarefas tradicionais da contabilidade, voltadas somente para dados históricos.

Nesta perspectiva de mudanças, há a necessidade de os profissionais de contabilidade estarem suscetíveis às mudanças do mundo dos negócios, atuando como agentes de mudança dentro das organizações (ZAROWIN, 1997). Afora isso, o mesmo estudioso (1997, p. 2), ressalta que “a mudança mais significativa no papel de contadores começou na década de 1980, desencadeada principalmente pela introdução do computador pessoal”.

Com a introdução da tecnologia, os contadores foram solicitados a fazer mais do que registros financeiros históricos. A nova tecnologia os obrigou a tornarem-se analíticos e pró-ativos, olhar para o futuro e se juntar à administração, e assumindo a responsabilidade no processo decisório (ZAROWIN, 1997). Desta maneira, a contabilidade passou, além de suas operações de processamento de papéis, à fornecedora de informações centrais de todos os tipos de dados armazenados nos computadores.

A utilização da tecnologia, bem como de sistemas avançados, serve para compartilhar bases de conhecimento em diferentes partes da organização, possibilitando, assim, que empresas de serviços contábeis melhorem seus recursos humanos de forma mais eficaz (CHANG; KAO, 2002). Deste modo, para a otimização e eficácia dos serviços contábeis, são necessários profissionais com amplo conhecimento, capazes de entender como a informação é e como servirá de recurso; quem precisa dos dados e de que forma, construindo uma infraestrutura com o uso da informática que esteja prontamente disponível para a corporação.

Nesta nova era, de digitalização, as empresas necessitam estar preparadas para a adequação de sistemas que facilitem a “potencialização” do tempo e de informação. Neste sentido, o contador tem papel fundamental no processo de definição de sistema e de gerador de informações pertinentes às necessidades dos clientes.

Beraldi e Escrivão Filho (2000, p.47) asseveram que “uma empresa com um sistema totalmente informatizado, funcionando eficiente e eficazmente, proporcionará grandes vantagens, seja em relação ao tempo otimizado à organização, à facilidade de obtenção de informações, à previsão e muitos outros aspectos que contribuirão para o sucesso da pequena empresa”. Em sua pesquisa, Beraldi e Escrivão Filho (2000, p. 49) concluíram que “quando a pequena empresa consegue adquirir essa tecnologia, geralmente não efetua um levantamento adequado de suas necessidades atuais e um planejamento das necessidades futuras”.

Dentro deste contexto, cabe ao papel do contador auxiliar na adequação de sistemas, salientando-se que todo o processo de contabilidade fiscal está encaminhado para exigências

fiscais e legais, de forma digitalizada. Torna-se necessário um sistema que contemple todas as necessidades destas empresas, que servirá como base para aplicabilidade de informações de cunho gerencial, auxiliando, desta maneira, o método de gerenciamento e tomada de decisão.

O contador, em seu novo papel, como um agente facilitador e de mudança, precisa conhecer as métricas e estar envolvido na avaliação comparativa, estando aberto às inovações e às necessidades, utilizando, também, de tecnologias como ferramentas, no aprimoramento do trabalho, ao invés de investir tempo em operações mecânicas que, cada vez menos, os gestores de topo encontram utilidade (ZAROWIN, 1997).

Para que estas mudanças sejam efetuadas, o contador necessita de habilidade necessária ao processo, a fim de desenvolver atividades de contabilidade de gestão. Entre elas, cabem destacar a compreensão profunda de todos os aspectos de um negócio, habilidades analíticas para as novas tendências e as previsões fornecidas, além de assumir o papel de um parceiro de negócios, com assessoria perspicaz à gestão de topo (ZAROWIN, 1997).

Para ser um agente de mudança eficaz, requer, além de habilidades, a persuasão e a capacidade de criar; deve fazer e demonstrar aos gestores o uso de informação como um instrumento necessário e, desta maneira, convencer de que a mudança não só é boa, mas, também, fundamental.

Com o intuito de formar profissionais habilitados a acrescentar valor no mercado brasileiro, as universidades procuram ampliar suas intercessões para além das características técnicas. O aluno deve aprender a contabilidade não somente de forma teórica e prática, mas sim estar preparado com aptidões humanas, dentre outras como a capacidade de relacionamento, trabalho em equipe e criatividade, por exemplo.

Uma das principais reivindicações da sociedade é a formação de profissionais aptos a desempenharem suas funções no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente. Além disso, ela reclama pela elaboração de uma proposta nacional de matriz curricular que possibilite minimizar as divergências, decorrentes das diversas matrizes existentes nos cursos superiores de Ciências Contábeis. Esta, por sua vez, passa a ser instrumento de auxílio na busca dessa melhor qualificação.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

Os professores do ensino superior não devem somente conhecer e dominar o conteúdo que ministram; precisam, também, possuir conhecimentos sobre a arte de ensinar. Deste modo, sua formação docente provoca a inquietação de pesquisadores envolvidos com o

assunto. No momento, nota-se que não só a diplomação prática do educador se torna essencial, mas, também, sua integração técnica, por meio de conhecimentos específicos e, primordialmente, a sua formação pedagógica.

2.2.1 A Profissão Professor

O profissional docente, em seu convívio diário de trabalho, busca estabelecer uma imagem diferenciada, na tentativa de transmitir confiança aos discentes. Contudo, na realidade, ele mostra-se dividido entre não ter espaço para melhor esclarecimento e tampouco oportunidade de aprofundamento profissional. Angustia-se, portanto, com preocupações que não divide, porque sente o receio de perder a característica e, com isso, fragilizar a imagem de sucesso que procuram edificar.

Segundo Nóvoa (1999), o ofício de professor conduz a pessoa, o profissional, a comprometer-se com um discurso que celebra os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, mas exige-lhe, também, que atue hierarquizado, selecionando, impondo a concorrência e a competição. É neste contexto social, cruzado com o seu mundo profissional, que se situa o professor, considerando que aquilo que diz e faz é tomado como média pelo seu corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções.

A identidade profissional, construída na interação com o universo de trabalho, modelada pelas regras e pelas representações que o estruturam, mantém um núcleo genérico central, que o mundo e a vida contribuem para enriquecer e afeiçoar. Por outro lado, apresentam-se, no ofício de professor e na maneira pessoal, múltiplos fatores sociais e institucionais que, interagindo, orientam percursos profissionais, através de configurações próximas ou linhas semelhantes de evolução (NÓVOA, 1999).

Vários termos são usados para designar o (a) profissional da educação. Professor (a), também, derivado do latim (*professor, ōris*). Este refere ao (a) que faz profissão de, ou o (a) que se dedica ao (a) que cultiva. O termo “professor”, também, é oriundo do radical de *professum*, supino de *profitēri*, que significa declarar perante a um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se, declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar. Porém, de todos os vocábulos, preferiu-se o termo “docente”, primeiramente, por ser comum de dois gêneros; em segundo lugar, porque serve para designar tanto os professores de Educação Básica quanto os de superior, sem as distinções ou hierarquizações que ocorrem. (ROMÃO, 2007, p. 7-8)

O desenvolvimento de profissionais da educação, mais designadamente, está recebendo conotação de papel principal com relação às reformas educativas ocorridas no Brasil, como, também, em outros países da América Latina, a partir do início da década de 1980. Tem como objetivo a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Trata-se de um campo em que distintas propostas para a formação, fundamentadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, passam a ser discutidas. A formação dos profissionais docentes apresenta-se como mola propulsora e idealizadora de tais reformas, ou como elemento que apresenta condições para a reformulação da própria escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999).

Nóvoa (1999) ao analisar o processo histórico de profissionalização do professorado, constrói um estudo canalizado em torno de quatro etapas que não devem ser lidas numa perspectiva sequencial rígida, e sim por duas dimensões e por um eixo estruturante, conforme apresentado na sequência.

Quatro etapas:

- 1) Exercem a atividade docente em tempo integral (ou pelo menos como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional;
- 2) São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais do ensino” e que funciona como instrumento de controle e de defesa do corpo docente;
- 3) Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim;
- 4) Participam em associações profissionais, que desempenham um papel de suma importância no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores.

Duas dimensões:

- 1) Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.
- 2) Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade.

Um eixo estruturante:

- 1) Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicatória forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se

sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico (NÓVOA 1999, p. 20).

O contexto mostra que a grande maioria dos professores não dispõe de tais condições para o desenvolvimento de sua carreira. Estes fundamentos, de certa forma, se fazem imprescindíveis para o desempenho das funções, principalmente quando do início da trajetória docente, visto que algumas dessas condições serão construídas no dia-a-dia profissional.

Sob este viés, Esteve (1995) declara o seguinte:

o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalhos.

Ao analisar a legislação de educação superior, Morosini (2000, p.12) argumenta que:

a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Entretanto, referindo-se ao sistema de avaliação da educação brasileira, já não se deixa margem para duplas interpretações. Aparecem definidos os indicadores, tipos e *locus*, que recairão sobre tal avaliação, como exemplo: avaliação de desempenho individual das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES; avaliação da graduação e da pós-graduação *stricto-sensu*. Além disso, os docentes do ensino superior não apresentam uma identidade única, o que não causa admiração ao observar-se a diversidade e a variedade da educação superior brasileira. Fica evidente a falta de uma política centralizada e voltada para a formação de docentes universitários. Na relação Estado/Universidade, a política de formação pedagógico-didática fica comprometida à instituição. O governo estipula as normas e responsabiliza-se pela fiscalização, ficando a instituição responsável pelo desenvolvimento e criação dos parâmetros, por intermédio de sua política de capacitação. O maior desafio a enfrentar-se é o “sintoma” de um ensino para a sociedade “massificada”, em um mundo totalmente globalizado, que apresenta definidos padrões de excelência, cuja sociedade de informação utiliza lugar de destaque.

No que se refere à formação para o exercício do ensino superior, esta é visualizada como uma área em que há muito por se fazer, em termos de pesquisas e práticas, pois ela, na maioria das vezes, encontra-se atrelada a uma única disciplina de Metodologia do Ensino

Superior, normalmente ministrada nos cursos de pós-graduação *lato-sensu*, com carga horária média de 60 horas. Encontra-se na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, muitas das vezes, as “referências” e “orientações” para que o professor universitário possa ter sua atuação garantida em sala de aula. Além disso, carece de uma exigência de saberes de base para o magistério e uma formação sistêmica, que possa propiciar a construção de uma identidade profissional para a docência universitária (ANASTASIOU, 2004).

Tal carência na diplomação dos professores acaba por explicar que a qualificação para a docência acaba por vir a se tornar um local de atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação” (GARCIA, 1999, p. 248). O autor segue, acrescentando que “não existiu até hoje tradição de treinamento profissional no ensino superior, e os professores iniciantes na maioria dos casos acabam sendo deixados sós, com exceção talvez de curso de iniciação ministrado de forma breve” (GARCIA, 1999, p. 248). Com isso, vê-se que esse professor vem a se mostrar pouco confiante com a mera possibilidade da construção do seu currículo profissional inicial. Neste contexto, compreende-se que seria mais aceitável se falássemos em “programas de iniciação para a profissão docente” (GARCIA, 1999, p. 249).

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37) asseguram que:

mesmo que os professores tenham experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é corriqueiro que nas diversas instituições de ensino superior exista a predominância do despreparo e até a falta de conhecimento científico relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem, assumidos no momento em que ingressam na sala de aula.

Por fim, o que se pode observar é que a educação está presente em todo o caminho do homem e cada indivíduo acumula experiências distintas durante sua vida, pois, desde a infância, o homem é rodeado de fatos e acontecimentos que requerem adaptações e mudanças de comportamento; é envolvido por novas experiências e novos problemas que necessitam de diferentes soluções (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Envolvidos nessa constante evolução, é que se tem a percepção de que se faz presente o papel do docente, responsável pela socialização do conhecimento junto aos seus discentes. Como parte integrante da pesquisa, torna-se necessária a apresentação do cenário em que se encontram os educadores universitários no Brasil.

2.2.2 O Professor Universitário no Brasil

A presente seção tem por objetivo aprofundar a formação do professor de ensino superior no Brasil. Para atender a esse intuito, parte-se da apresentação das questões legais que regulamentam o ensino superior brasileiro.

Ao analisar-se, retrospectivamente, a história universitária brasileira, observa-se que a formação mínima estabelecida ao professor universitário restringe-se à competência específica acerca da disciplina a ser ministrada por ele, cujo conhecimento prático passa a ser tratado de forma imprescindível, em decorrência da atividade profissional exercida.

Ao final dos anos 90, através de reflexos advindos de orientações internacionais, os conhecimentos marcam a edição de diversas normas que visam dar um caráter determinante às relações Estado/Universidade. Dentre elas, a principal é a Lei de Diretrizes Básicas - LDB (Lei nº 9.394), que foi sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996.

Em seus estudos, Pimenta, Anastasiou e Cavalett (2003, p. 273), referindo-se a LDB, atestam que:

A LDB não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exiguidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na Universidade.

Fica claro que o profissional docente universitário deve possuir competência técnica, entendida como propriedade da área de noções que o profissional domina. Tal noção é apresentada na LDB, em seu artigo 52, que define Universidade, nos incisos II e III, determinando que elas “são instituições que apresentam as seguintes características: inciso II. 1/3 do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; inciso III. 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Neste contexto, tem-se que o professor universitário no Brasil é uma profissão em evolução, conforme números apresentados pelo censo, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – no ano de 2010, e divulgado em 2011. O censo de Educação Superior, efetivado anualmente pelo INEP, objetiva oferecer aos dirigentes das instituições, aos gestores das políticas educacionais, aos pesquisadores e à

sociedade em geral informações detalhadas sobre a educação superior e suas tendências. A coleta anual, que tem como referências as diretrizes previstas no Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, reúne dados de IES, cursos de graduação e sequenciais, de formação específica, presenciais e a distância, bem como dados sobre docentes e alunos.

Essas informações são importantes no contexto da pesquisa, pois buscam apresentar a evolução do número de docentes universitários brasileiros, nos últimos nove anos. O censo é realizado anualmente e as informações são apresentadas no ano subsequente ao da coleta dos dados.

O último censo apresenta a seguinte evolução, em relação ao número de docentes em exercício no Brasil, correspondentes ao período de 2002 a 2010, salientados na tabela nº 1:

Tabela 1 – Evolução do número de professores da Educação Superior no Brasil

ANO	NÚMERO DE PROFESSORES
2002	227.844
2003	254.153
2004	279.078
2005	292.504
2006	302.006
2007	317.041
2008	321.493
2009	340.817
2010	345.335

Fonte: INEP, 2010, publicado em novembro de 2011.

Apesar do crescimento iminente do número de docentes e dos estudos relacionados no Brasil, a profissão ainda enfrenta dificuldades, principalmente no que tange à profissionalização dos docentes, na qual a maioria tem outra atividade além da docência. Nóvoa (1999, p. 24) aponta que “o salário dos professores chegou a ser considerado como uma espécie de “gratificação”, admitindo, assim, tacitamente, a “dupla atividade””.

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os discentes, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem. Na busca por atingir os objetivos indissociáveis à profissão docente, a grande maioria desses profissionais precisa manter-se sempre atualizada, por meio de educação continuada (MAZZIONI, 2009). Além disso, os educadores também visam à formação de uma identidade, utilizando-se da imagem docente. A respeito disso, Nóvoa (1999, p. 22) afirma que:

O prestígio da formação docente permanece intacto. A confirmação desse fato é dada por sondagens publicadas com alguma frequência na imprensa e por relatórios diversos sobre a situação dos professores: nuns e noutros casos a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras atividades profissionais. Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos na educação.

Posterior à caracterização, esse profissional passa a assumir o papel principal no contexto em que está inserido, sendo visto também como o principal capital humano de uma IES. Para Nassif e Hanashiro (2001, p. 100):

o professor é uma figura de suma importância para se alcançar o sucesso ou o fracasso do procedimento educativo, sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho.

Assim, ser um profissional da docência é adquirir uma autonomia que o habilite a:

[...] solucionar novas situações além das habituais, à medida que apareçam; ou de debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos projetos pedagógicos das instituições [...]. (ANASTASIOU, 2004, p. 477)

Com isso, compreende-se que o desenvolvimento da carreira docente não é algo que se encontra em estado de repouso, mas num processo dinâmico e complexo que, englobando situações que se juntam e formam um quadro, dão forma ao que vem a ser a profissão professor. Por outro lado, e não menos importante, outro fato é a verificação de que este processo não possui data definida para terminar, ao contrário; o que fica claro é que ele vai se construindo ao longo de toda a vida docente, o que gera a probabilidade de o professor desenvolver meios que possam ajudá-lo na condução de sua disciplina, apesar da ausência de formação pedagógica na sua formação inicial.

No caso dos cursos de Ciências Contábeis, outro aspecto que se mostra relevante, no que tange à docência, é que esse curso apresenta, em sua maioria, professores ligados diretamente à função contábil, os chamados “professores contadores”.

2.2.3 Professor Contador

Neste subcapítulo, o objetivo é apresentar, de forma resumida, a trajetória para a formação e inserção dessa classe profissional como docente no ensino superior, especificamente nos cursos de Ciências Contábeis.

Até algum tempo atrás, os contadores e técnicos contábeis mais experientes, que tinham bastante conhecimento técnico e legal acerca da profissão, utilizavam-se destes recursos para se inserir na carreira acadêmica, tendo, por fim, a difusão de informações contraídas no decorrer de sua vida profissional. Porém, na atualidade, o docente dos Cursos de Ciências Contábeis necessita além dos conhecimentos e habilidades inerentes à sua profissão, conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos.

Segundo Laffin (2002, p. 97), muitas vezes, ao optar pela atividade docente, o contador a vê como uma das alternativas possíveis, em que a opção efetiva se dá por circunstâncias casuais como, por exemplo, por convites, um anúncio, uma conversa informal, ou até por necessidades financeiras. Em outros casos, a docência é vista como uma carreira diferente, que demanda características especiais e que é “descoberta” através de atribuições decorrentes da vida acadêmica (estágio docente) ou profissional (repasso de informações técnicas aos colegas). No entanto, se as circunstâncias evidenciam que a inserção na atividade de ser professor possibilita ampliar conhecimentos, para outros, ser professor confere ao sujeito um status social, que não encontra no exercício da atividade de contador.

Para se entender o trabalho do professor de Ciências Contábeis, é necessário entender o limite do currículo apresentado por esse profissional, visto que sua formação não está diretamente voltada à docência, e sim para a execução da profissão de Contador.

Segundo Moreira e Silva (1995), o currículo não é somente um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social; ele implica em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, possuem a capacidade de produzir a identidade social e individual. Neste sentido, não se trata de um elemento metafísico e independente do tempo, pois carrega consigo uma história vinculada, especificamente, à forma como a sociedade e a educação se organizam. Outro aspecto imprescindível na busca da docência por esses profissionais que, na maioria dos casos, apresentam características extremamente técnicas, é o que está relacionado ao desafio por uma nova trajetória profissional.

Como visto anteriormente, a grande maioria desses profissionais apresenta a característica de dupla ocupação, ou seja, além da docência, possuem também atividades

complementares fora desta, em suas empresas contábeis próprias ou na prestação de serviços terceirizados de contabilidade, entre outros.

2.2.3.1 Motivações dos Contadores a Tornarem-se Professores

Ao optar pela docência, na maioria das vezes, essa se apresenta como uma das formas possíveis entre tantas, para o profissional formado em Ciências Contábeis atuar profissionalmente. Portanto, essa opção se dá das mais variadas formas, como visto anteriormente.

Para Laffin (2002, p. 98), o status social que decorre entre ser professor e ser contador sugere que “como contador a retribuição econômica é incomparável a de professor, pois, os contadores têm salários muito mais dignos”. A prerrogativa de se tornar professor aparenta qualificar as atividades do contador, revelando a possibilidade de falar sobre determinado assunto com mais propriedade.

O estudioso Nóvoa (1995, p. 29), ao esboçar uma análise da profissão docente, discute a elaboração de um conjunto de normas e de valores, assim como o estatuto social e econômico dos professores, dizendo:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidades que afetam hoje a profissão docente. [...] O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. [...] temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais.

O professor, como profissional, assume diversas obrigações, sendo uma das principais a da busca por atualização, através de pesquisas, estudos e preparações didático-pedagógicas. Essa atualização, no entanto, não pode ser direcionada somente para o conhecimento específico do conteúdo ministrado; deve, por sua vez, voltar-se para todos os acontecimentos sociais que se encontram envolvidos no contexto, do meio em que estão inseridos.

A pesquisa em torno da prática em sala de aula pode ser vista como a ação realizada com a intenção de revelar aprofundamento do professor, entre outras. Além disso, a de revisão da própria prática, o que para Slomski (2008, p.6), pode ser associada a “refletir sobre ela requer uma formação que propicie os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas à profissão de ensinar, de ser professor”.

Para o grupo pesquisado por Laffin em 2002, as influências mais atuantes no decorrer do processo de decisão, quanto à carreira, foram agrupadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Influência no processo de decisão em relação à carreira

Idealismo	Desejo de mudar o mundo; Desejo de transmitir experiência profissional; Desejo de transmitir conhecimento.
Necessidades Pessoais	Aprimorar conhecimentos; Mesclar teoria e prática; Manter-se atualizado; Abrir novos campos de atuação; Prestígio; Necessidade financeira; Incremento da receita.
Relacionamentos	Relacionamento como outras pessoas; Pressões; Convites; Troca de informações.
Sentimentos	Admiração; Curiosidade; Gosto.
Práticas	Estágio docente; Mestrado.

Fonte: Adaptado de Laffin (2002).

O Quadro 2 apresenta diversos fatores apresentados por Laffin (2002), em seu estudo, o que corrobora o mostrado anteriormente em nosso trabalho que, além dos conhecimentos específicos, enaltecem outras condições que fazem com que profissionais contábeis migrem para a docência.

2.2.3.2 A Formação do Professor de Contabilidade

Ao se tratar da formação docente em nível superior, independentemente de qual área de conhecimento, como por exemplo, as Ciências Contábeis, o que fica evidente é a formalidade dos cursos preparatórios. Este último, relacionado à formação dos docentes, restringe-se aos cursos de pós-graduação, que acabam por constituir-se no principal formador de professores universitários e, em sua maioria, disponibilizam uma única disciplina sobre o assunto, fazendo com que fique comprometido seu aprofundamento sobre o entendimento da profissão docente, como um todo. Deste modo, Slomski (2009, p. 7) ressalta que “embora se encontrem ministrando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores”.

Pela inexistência de amparo legal acerca das exigências mínimas necessárias para o desempenho da profissão, tal discrepância acaba refletindo no resultado apresentado pelos

cursos superiores, cada vez mais desvalorizados, visto que a formação exigida fica restrita ao conhecimento específico da disciplina que esse profissional irá ministrar.

Para Franco (2001), o professor de ensino superior é aquele que, sob o ponto de vista situacional, trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, seja pública ou privada, bem como o que desenvolve suas atividades em uma instituição de ensino superior isolada, na qual o ensino é a própria razão de ser.

Os docentes contábeis quase que, em sua grande parte, não apresentam contato com alguma comprovação teórica para as práticas pedagógicas utilizadas para ministrar suas aulas. O que se percebe é que eles carecem de base nas áreas de teoria da aprendizagem, teorias cognitivas e filosofia da educação. Por outro lado, lhes sobram subsídios técnicos atrelados ao ensino contábil.

Neste caminho, o crescimento do ensino superior fez com que se recrutassem jovens profissionais sem o devido preparo na formação pedagógica e sem nenhuma experiência docente para atuarem como professores nestes cursos (VASCONCELOS, 2000).

Segundo Nóvoa (1999, p.12 e 13):

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. “Tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Tomando-se por base a questão da profissão docente entende-se, com relação à formação, que:

Deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Sob este olhar, um aspecto particularmente importante e, ao mesmo tempo sensível, na formação de professores é a fase da introdução profissional, ou seja, nos primeiros e decisivos anos do exercício da profissão. Tal momento é organizado como parte integrante de um conjunto estruturado, a partir da formação articulada entre a licenciatura e o mestrado. É o momento da transição do aluno para professor, em que a consolidação das bases faz com que eles tenham consolidada a cultura docente, necessária ao desenvolvimento profissional.

2.3 SABERES DOCENTES

Ao se buscar uma caracterização docente, em relação ao que se entende por saberes inerente a sua prática profissional, é preciso identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática educadora, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Assim, Tardif (2011, p. 33) apresenta algumas características:

- Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais;
- Que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite; e
- Os status, particulares que os professores conferem aos saberes experienciais, constituem para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional.

Alguns tendem a buscar aprofundamento, neste sentido, ou seja, procuram entender como tais saberes podem influenciar sua carreira profissional. Na história da formação dos professores, esses elementos têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia.

Slomski (2009, p. 2) ao se referir aos saberes dos docentes afirma:

Analisando a situação dos professores que atuam hoje nas salas de aula da universidade, verifica-se facilmente que, com exceção dos docentes provenientes das licenciaturas, a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora se encontrem dando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores.

Constitui-se atributo de suma importância o de que o professor detenha saberes docentes. Para Tardif (2011), esses saberes são elementos constitutivos da prática docente e podem ser subdivididos de quatro formas: disciplinares (correspondem àqueles situados nos diversos campos do conhecimento, emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes); pedagógicos (àqueles contemplados pelas instituições de formação de professores); curriculares (abordam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para operacionalização dos saberes disciplinares) e experienciais (àqueles fundamentados no dia-a-dia do professor e no conhecimento do meio em que vive).

Com isso, o profissional docente é alguém que precisa conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia, e desenvolvendo um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Tardif e Raymond (2000, p. 6) expõem que os professores ponderam, por exemplo:

do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

Referindo-se ao saber, Gauthier *et al.* (1998) asseguram que o conhecimento de “saber” foi definido, partindo-se de três entendimentos diferentes que se referem a um lugar reservado: a subjetividade, o juízo e a alegação. De tal modo, o “saber” oriundo da subjetividade é todo tipo de certeza particular, determinada pelo pensamento coerente. Este se volta contra a dúvida, ao erro e à reflexão e se diferencia, de forma igual, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Por outro lado, o juízo é contrário ao conceito anterior, pois considera o saber como uma consequência de uma atividade intelectual. Por fim, a alegação define o saber como uma atividade discursiva pela qual o professor busca validar uma situação ou proposição. Nessa direção, “saber” é captar uma certeza subjetiva racional; é o produto de um diálogo interior, marcado pela racionalidade.

Tardif afirma (2011, p.33) “em um sentido mais amplo que o saber engloba conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Ao resumir e, buscando conceituar os saberes, Tardif (2011) afirma que:

Em resumo, como vemos os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

O quadro seguinte apresenta uma tipologia de identificação e classificação dos saberes docentes. Este não tem como objetivo propor critérios, tampouco categorizar os saberes em

disciplinares ou cognitivos, mas sim apresentar, de forma mais ampla, o saber profissional, associando-o aos lugares e atuação, as organizações onde atuam e/ou aprenderam, evidenciando também as fontes de onde esses saberes são adquiridos e como estão sendo utilizados no desenvolvimento da profissão.

Quadro 3 – Os saberes dos Professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de aperfeiçoamento, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Adaptado de Tardif (2011, p. 63).

O Quadro 3 evidencia diversos aspectos importantes. Nele, todos os saberes identificados são utilizados pelos professores em sala de aula. Além disso, apresenta a natureza social do conhecimento acerca do saber-fazer e que estes estão longe de serem produzidos com essência “exterior”. Assim sendo, outros conhecimentos surgem pela troca de experiência com seus pares e a forma de como eles se comportam em sala de aula.

O contexto apresentado a respeito dos saberes e suas diversas faces levam ao aprofundamento do tema, norteado por Tardif (2011) e seus quatro pilares: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais.

2.3.1 Saberes Disciplinares

Os saberes disciplinares são aqueles relacionados às questões das disciplinas estudadas e, posteriormente, ministradas nos cursos de formação superior disponibilizados pelas IES.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nos diversos ramos do

conhecimento. Estes elementos também são construídos nos cursos próprios de formação de professores.

Tardif (2011, p. 35) ao se referir aos saberes disciplinares destaca que:

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente a prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

As perspectivas tradicionais, associadas ao ensino superior, nos remetem a visualizá-lo sobre outro prisma: a socialização dos docentes na sua profissão. Trata-se de um longo processo, iniciado a partir da formação primeira do docente. Nesse período, o professor vai sendo moldado através de paradigmas Arcaicos, relacionados ao poder e à autoridade sobre os discentes, vistos como “massa a ser modelada”. Em alguns casos, esse poder e essa autoridade, se não mensurados, fazem com que esses discentes acabem se desestimulando.

Dessa maneira, a formação continuada direciona o professor à reflexão e ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos e pedagógicos, variando a sua prática pedagógica que o conduz a um aumento do compromisso relacionado ao seu ofício. Sob este ponto de vista, os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 199) mostram que:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos.

Com isso, vislumbra-se a aprendizagem de outra forma, não mais sendo ensinada pela simples transmissão ou memorização dos conteúdos. O discente já não aprende recebendo o conteúdo todo pronto; constrói sua própria aprendizagem, na qual o professor assume o papel de facilitador dessa socialização do conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), as modificações dos exercícios docentes se consolidam à medida que o docente aumenta sua consciência sobre a própria prática, o que provoca conhecimentos acerca da realidade do ambiente em que estão dispostos.

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 215).

Com isso, os acontecimentos ocorridos durante a construção do conhecimento, propostos pelo professor, passam a serem compromissos assumidos entre ambos: tanto os professores quanto os alunos. Precisa haver, para isso, a parceria entre professor e aluno, universidade e a realidade do ambiente, em que todos se inserem.

2.3.2 Saberes Pedagógicos

Ao se referir aos saberes pedagógicos, nota-se que estes são relacionados às práticas existentes, buscando-se conhecimentos aprofundados para que se possa conduzir, criar e transformar essas mesmas práticas utilizadas no ato educativo, como por exemplo, a relação professor aluno, os métodos e técnicas utilizados em sala de aula e o processo avaliativo.

Houve uma época marcada pelo predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam temas sobre o relacionamento professor-aluno – da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Nessa época, a pedagogia baseava-se na ciência psicológica, e se constituía como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se transformou em uma tecnologia. Em outras épocas, os saberes científicos assumiram poder, ganhando importância a didática das disciplinas. Entendia-se, pois, que o fundamental, no ensino, eram os saberes científicos. Os saberes da experiência nos pareceu ganharem menos destaque na história da formação de professores.

Apesar de limitada por um programa, um conteúdo, um tempo determinado, normas internas e infraestrutura da IES, é a interação entre professor e aluno que vai conduzir o processo educativo. Dependendo da maneira pela qual essa interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para outra direção.

Tardif (2011, p. 36) associa os saberes pedagógicos aos saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica, afirmando que são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Portanto, o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”.

Esta relação está pautada, principalmente, por aspectos relacionados à forma de tratamento e vínculo entre o professor e o aluno, ou grupo. No entanto, cada um desempenha um papel diferente na sala de aula, cabendo ao professor tomar a maior parte das iniciativas, ditando o tom para o estabelecimento deste relacionamento. O respeito, a honestidade, a amizade, o afeto, a proximidade, a confiança e a integração são essenciais para se estabelecer uma boa relação entre professores e alunos. Estes fatores favorecem para que o conhecimento seja uma prática humanizada e marcante para os alunos.

Ao se referir aos saberes pedagógicos, Franco (2008, p. 120) argumenta que:

os mesmos são “aquilo que precedem a probabilidade de produção de conhecimentos acerca da prática que possibilitam a pessoa se apresentar em condições de discorrer com as situações, de entender as incoerências, de articulação entre a teoria e a prática. É cabível, portanto, se falar em saberes pedagógicos como a probabilidade de se criar, na prática docente, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

O ato educativo implica no desenvolvimento de saberes. Porém, trata-se de saberes parciais, limitados e, necessariamente com estes, de traços da cultura. Trata-se de reconhecer a dimensão de subjetividade implicada em todo o saber e em todo o conhecimento. Assim, a sua dimensão de ato é a transmissão de saberes e de conhecimentos, que favoreça a enunciação e não, ao contrário, ou seja, ter como efeito o emudecimento do sujeito.

Na visão de Pimenta (1996):

os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Especialmente se forem movimentados tendo como ponto de partida os problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a vinculação da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa precedência, no entanto, além de dar a entender uma contraposição absoluta em relação à teoria, implica uma familiar amarração com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Se, por um lado, os saberes pedagógicos procuram aliar a prática com a teoria, um agente favorecedor para o alcance desse objetivo é a ação didática que contribui à construção, transmissão e aprendizado do conhecimento, aliada aos interesses dos alunos. Para tanto, ela deve ser planejada e organizada; precisa propiciar a criatividade e o envolvimento dos alunos, levando em consideração o uso da lógica, do raciocínio e da coerência.

Ultrapassadas todas as etapas anteriores, para que se possa finalizar o processo pedagógico, se faz necessária a avaliação, que deve estar relacionada, sobretudo, com a capacidade de criticar e ser criticado. Este fundamento prevê a capacidade de avaliar a

totalidade do aluno, seja pela apreciação do professor ou pela autoavaliação, que ajuda ao aluno a ter consciência dos seus próprios limites. Trata-se de um momento de reflexão, visto que ajuda os sujeitos a se perceberem uns no lugar dos outros, colocando-se em xeque suas posturas e comportamentos.

2.3.3 Saberes Curriculares

Os saberes curriculares remetem à somatória dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as IES se utilizam para atingir às metas, estabelecidas previamente.

Tardif (2011, p. 38) ao delimitar seu olhar aos saberes curriculares, afirma:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Segundo Araujo (2009), “os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas de ensino e correspondem às competências, conteúdos e métodos com base nos quais as IES organizam e apresentam os saberes sociais por elas selecionados para serem ensinados pelos professores”.

Toda IES tem metas a serem cumpridas, objetivos que almejados e até sonhos a realizar. A soma desses quesitos, bem como os métodos a serem utilizados para o seu alcance é o que dá forma e vida ao Projeto Político Pedagógico – PPP, em que as próprias palavras que o compõe dizem muito sobre ele: ele é Projeto porque reúne as propostas de ações concretas a serem executadas num determinado período de tempo; é Político por considerar a IES como um local voltado para a formação de cidadãos conscientes; e é Pedagógico, visto que dá definição e organização para os projetos e atividades educativas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que os planos pedagógicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, apresentem suas matrizes curriculares em conformidade com o modelo proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR, habilitando, assim, os profissionais contábeis em relação a mudanças econômicas e financeiras existentes, e, conseqüentemente, do estabelecimento de normas e mudanças ocorridas no tratamento da contabilidade em nível mundial.

Além disto, deve-se levar em consideração a necessidade de adaptação das IES também em programas de educação continuada, como programas de pós-graduação *lato sensu* e *strito sensu*. O cumprimento das recomendações do modelo proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR, como protótipo para a fixação das disciplinas que constituirão as matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis em todos os níveis (graduação e pós-graduação), adequará de forma diferenciada a formação dos profissionais brasileiros, que, a partir de então, terão capacidade de atuar em quaisquer organizações, atendendo ao perfil que o mercado exige.

A Resolução Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior – CNE/CES n. 10/2004 –, que prescreve sobre a distribuição das disciplinas, o faz de acordo com três classes do conhecimento, conforme se apresenta no Quadro 4:

Quadro 4 – Resolução CNE/CES 10/2004

CONTEÚDOS CURRICULARES	
I - Conteúdos de Formação Básica:	Estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
II - Conteúdos de Formação Profissional:	Estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
III - Conteúdos de Formação Teórico-Prática:	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Fonte: Resolução CNE/CES n° 10, de 2004, adaptado de Zonatto, Dani e Domingues (2011, p.6).

Os cursos de graduação, ofertados pelas IES brasileiras, voltados à formação de profissionais contábeis, conforme apresentado no Quadro 4, precisam contemplar em seus projetos políticos pedagógicos e em sua estrutura curricular, conteúdos que apresentem noções relacionadas a cada uma das três classes apresentadas.

A proposta pedagógica deve ensinar, como característica principal, a possibilidade de os conteúdos facilitarem a reflexão crítica sobre os temas estudados, tornando possível a construção do conhecimento, adequada às necessidades dos alunos. Outra característica importante que deve ser apresentada é a de possibilitar o desenvolvimento pessoal, através da interatividade dos envolvidos e da reflexão própria, na qual a experiência do professor passa ter papel fundamental.

2.3.4 Saberes Experienciais

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da prática e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber-fazer e saber-se. Pode-se chamá-los de experienciais e práticos (TARDIF, 2011).

Pode-se nomear saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias; são práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes, enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua experiência cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2011).

Slomski (2008, p. 1), em seu estudo, identifica os saberes que estruturam e dão sentido à prática pedagógica do professor, que atua nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras. O pesquisador conclui que “em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores”.

Portanto, destacam-se as principais características dos saberes experienciais, evidenciadas nas análises de Tardif (2011, p.109), e apresentadas no Quadro 5. As peculiaridades apresentadas no quadro 5, segundo Tardif (2011, p. 111), ilustram uma “epistemologia da prática docente”, que possui pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material.

Tal epistemologia corresponde – assim compreende-se – a de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente”, com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Quadro 5 – Características dos saberes experienciais

CARACTERÍSTICAS	
Funcional	O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência;
Prático	É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela é a serviço da ação”;
Interativo	É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.;
Sincrético	É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
Heterogêneo	É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho;
Complexo	É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
Aberto	É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, na situação de trabalho.
Personalizado	Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz aquilo que ele é e faz.
Existencial	É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também a história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
Experiência do	Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “ <i>saber experienciado</i> ”, mas essa experiência não pode ser confundida com a ideia de <i>experimentação</i> considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de <i>experiencial</i> , referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.
Temporal	É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
Social	Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se dos conhecimentos e a hierarquizá-los em função do seu trabalho.

Fonte: Tardif (2011, p.109).

2.4 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O TEMA DA PESQUISA

Para melhor visualização dos estudos anteriores, considerados na elaboração desta

pesquisa, revela-se através de agrupamentos, a separação em três temas principais: Educação superior no Brasil, formação dos professores de ensino superior e os saberes docentes.

2.4.1 Estudos sobre a Educação Superior no Brasil

De acordo com os principais autores base deste estudo, que tratam do Ensino superior no Brasil e que contribuíram para a formulação do referencial teórico, destacam-se cinco trabalhos principais, conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6 – Estudos sobre a educação superior no Brasil

Autores/Ano	Título
Soares et al. (2002)	A Educação Superior no Brasil
Peleias e Bacci (2004)	Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade.
Mendonça (2005)	A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor.
Martins, Silva e Ricardino (2006)	Escola politécnica: Provavelmente o primeiro curso formal de contabilidade no Brasil do estado de São Paulo.
Peleias et al. (2007)	Evolução do ensino superior no Brasil: uma análise histórica.

Fonte: Dados da pesquisa.

Soares et al.(2002) objetivaram explicar as transformações ocorridas no ensino superior, descrevendo-as da forma mais completa, clara e objetiva. Os autores apresentam como justificativa uma oportunidade ímpar para ampliar os conhecimentos sobre a realidade da educação superior nacional. Concluíram, em síntese, que o grande desafio a ser enfrentado pela educação superior brasileira é o estabelecimento de uma política que tenha como alvo o conjunto do sistema, e não apenas uma parte dele. Tal política deverá atentar para as características desse sistema multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais, múltiplos papéis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais.

Peleias e Bacci (2004), com o objetivo de oferecer uma retrospectiva histórica sobre o desenvolvimento da Contabilidade no Brasil, observou que, à medida que o desenvolvimento se intensificou com os passar dos anos e, principalmente, a partir do século XX, novas situações se apresentaram, exigindo respostas mais rápidas e consistentes da Contabilidade e de seus profissionais.

Mendonça (2005) tencionou estudar o impacto da Reforma Pombalina no processo de profissionalização dos professores, particularmente os professores dos estudos secundários. Deste modo, duas foram as questões norteadoras, problemáticas, no trabalho desenvolvido: a

fragmentação dos estudos e a formação do professor.

Martins, Silva e Ricardino (2006) argumentam que este trabalho demonstra que, diferentemente do que se tem tanto falado, a primeira instituição formal de ensino contábil do Estado de São Paulo foi a Escola Politécnica, fundada em 1894. Esta ministrava no Curso Preliminar, equivalente ao primeiro ano do curso de engenharia, aulas de Escrituração Mercantil, conferindo aos alunos, que fossem aprovados nas disciplinas que integravam esse primeiro módulo, o diploma de Contador.

Para Peleias et al. (2007), a pesquisa histórica permite identificar, resgatar e analisar marcos relevantes da evolução da sociedade, no mundo e no Brasil. Uma dessas importantes balizas é o impacto das ocorrências econômicas, políticas e sociais no ensino, pois tais mudanças demandam profissionais mais bem preparados. Os resultados obtidos permitiram identificar como algumas circunstâncias econômicas, políticas e sociais afetaram o ensino contábil e a forma como a legislação analisada evoluiu, até os dias atuais.

Estes estudos contribuem para o entendimento da história do Ensino Superior, no Brasil, e dos cursos de Ciências Contábeis.

2.4.2 Estudos sobre a formação dos professores de ensino superior

Nos estudos anteriores da formação dos professores de ensino superior, cabe destacar os que dão consistência a esta pesquisa. Estão apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Estudos anteriores sobre a formação dos professores de ensino superior

Autores/Ano	Título
Nóvoa (1995)	Vida de Professores
Nóvoa (1999)	Profissão Professor
Morosini (2000)	Docência Universitária e os desafios da realidade nacional
Laffin (2002)	De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade.
Lima (2006)	Formação do Professor de Ensino Superior: Uma análise de conteúdo nos programas de mestrado em ciências contábeis do Brasil face às diretrizes curriculares nacionais.
Slomski (2007)	Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil.
Slomski (2009)	Docência no ensino superior: saberes e competências necessárias à prática reflexiva do professor de Ciências Contábeis.
Miranda, Casa Nova e Cornachione JR (2011)	Os segredos dos professores-referência no ensino de contabilidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

O educador português, Nóvoa (1995), procura chamar a atenção para as vidas dos

professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Hoje, sabe-se que não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideal, muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana.

O mesmo estudioso (1999) revela uma pluralidade de pontos de vista sobre a Profissão Professor. Reunindo contribuições de autores de vários países, Nóvoa vai à busca da disposição do leitor, na procura de uma reflexão útil para pensar a situação atual dos professores. Na seleção e organização dos textos, tentou-se respeitar um núcleo temático consistente, diversificando as perspectivas de análise e de estudo. Deste modo, as abordagens históricas, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas e sociológicas sucedem-se.

O estudo de Morosini (2000), por sua vez, visa cobrir uma instância do ensino brasileiro, vulnerável e merecedora de uma atenção toda especial: o professor do ensino superior, sua identidade, formação e docência. Concluiu que se pode afirmar que a docência universitária, oscilante entre os pólos do *laissez-faire* e das pressões do Estado Avaliativo, merece reflexões não só no plano teórico, mas também no da prática, cujas rupturas silenciosas já vêm ocorrendo. Nessas reflexões não podem ser esquecidas, bem como as especificidades do local ante as determinações do global. A caminhada já começou. Urge que a docência universitária, como foco de discussão, reflexão e inovação, seja abraçada.

Laffin (2002) objetivou compreender os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Ao concluir o estudo em voga, afirmou que ensinar exige responsabilidade. Para além do domínio de conteúdos específicos e de saberes de formação humana, assim como de métodos adequados a promover essas apropriações no contexto no qual está inserido, é preciso insistir na solidariedade humana, na preservação do mundo humano. Essa sensibilidade coletiva será visível nas atividades do professor de contabilidade quando, em seu trabalho, configurar-se um entendimento crítico e emancipatório da categoria “trabalho”.

Lima (2006) objetivou evidenciar a formação dos professores egressos dos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis do Brasil. Chegou à conclusão de que se pode constatar que a formação do professor de Ciências Contábeis apresenta lacunas no processo de ensino aprendizagem, principalmente nas discussões das competências do professor para o exercício do magistério.

Slomski (2007) objetivou apresentar e discutir tais tendências investigativas que valorizam os saberes que os docentes produzem em suas práticas pedagógicas, defendendo a docência como profissão. Portanto, esse referencial teórico será utilizado para uma pesquisa

sobre as competências pedagógicas do professor de Ciências Contábeis, que atua no Brasil. O estudioso, ainda infere que os saberes profissionais são plurais, abrangem diferentes categorias e são adquiridos através de processos de aprendizagem socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira docente.

O professor e contador, Slomski (2009), diz que este artigo faz parte de uma pesquisa sobre a docência na área Contábil e tem como objetivo apresentar e analisar as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, as quais valorizam o que denominam “professor reflexivo” e se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação docente. Concluiu-se, assim, que a reflexão sobre a prática proporciona autonomia e oportunidade para desenvolvimento profissional dos professores.

Para Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011), o presente estudo tem como propósito avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos em um curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os resultados verificados foram os seguintes: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e as razões principais para escolha dos docentes referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor.

2.4.3 Estudos sobre os saberes docentes

Dentre os estudos anteriores sobre os saberes docentes, cabe destacar nesta pesquisa os apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Estudos anteriores sobre os saberes docentes

Autores/Ano	Título
Shulman L. (1992)	Maneiras de ver, maneiras de saber, formas de ensino, formas de aprendizagem sobre o ensino.
Tardif e Raymond (2000)	Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério.
Tardif (2000)	Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério.
Zibetti (2005)	Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: Um estudo tecnográfico
Slomski (2007)	Saberes e competências do Professor Universitário: contribuição para a o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil.
Bezerra (2009)	Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada.
Leal, Oliveira e Miranda (2010)	Interdisciplinaridade no curso de ciências contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência.
Tardif (2011)	Saberes docentes e formação profissional. 12ed.

Fonte: Dados da pesquisa.

Shulman (1992) para que todos os alunos aprendam, os professores precisam de vários tipos de conhecimento sobre a aprendizagem. Eles precisam pensar sobre o que significa aprender através de diferentes tipos de materiais para diversos fins, como decidir que tipo de aprendizagem é necessário em diferentes contextos. Os professores devem ser capazes de identificar os pontos fortes e fracos dos diferentes alunos e devem ter o conhecimento para trabalhar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Os professores precisam saber sobre recursos curriculares e tecnológicos para conectar seus alunos com as fontes de informações e conhecimentos que lhes permitam explorar ideias, adquirir e sintetizar informações e de estruturação e resolução de problemas.

Tardif e Raymond (2000) ressaltam que o estudo trata das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais, dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana e que dela se originam. Por fim, estes servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Tardif (2000) abordou três questões que, nos últimos vinte anos, têm estado no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, em um grande número de países ocidentais: a) Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? b) Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? c) Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Sob este viés, a autora Zibetti (2005) teve como objetivo os saberes docentes, considerando o trabalho como contexto em que ocorre a sua mobilização e constituição, com base nas experiências de formação e atuação profissional. A investigação sobre os saberes presentes na atividade docente, desenvolvida durante a alfabetização, etapa da educação básica, revela que têm ocorrido os maiores índices de fracasso escolar. A pesquisa pontua a ênfase dada pelas políticas públicas à formação de professores com programas que se superpõem e que atendem aos diferentes segmentos profissionais em projetos distintos. Além disso, os investimentos na formação não são articulados com as necessárias melhorias das

condições objetivas de trabalho nas escolas, evidenciando como, na escola investigada, a precariedade dessas condições. Essa situação dificulta as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo, capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças de periferia urbana para quem a escola é a principal fonte de acesso ao conhecimento sistematizado.

Slomski (2007) tem por objetivo apresentar e discutir tais tendências investigativas que valorizam os saberes que os docentes produzem em suas práticas pedagógicas, defendendo a docência como profissão. Desta forma, esse referencial teórico será utilizado para uma pesquisa sobre as competências pedagógicas do professor de Ciências Contábeis que atua no Brasil, partindo do pressuposto de que os saberes profissionais são plurais, abrangem diferentes categorias e são adquiridos através de processos de aprendizagem e socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira docente.

Bezerra (2009), em sua dissertação de mestrado, buscou identificar os seguintes fundamentos: a) a implantação dos ciclos e da progressão continuada impôs novos desafios e trouxe novas demandas ao trabalho docente; b) os professores desenvolvem estratégia e táticas para atuar nesse contexto; c) os docentes mobilizam e criam saberes em função das necessidades e possibilidades do trabalho cotidiano; d) a escola é o espaço privilegiado de reflexão e formação. Ao final da pesquisa, verificou-se que, nesse contexto de “miscigenação” de séries de ciclos, os professores estão buscando, modificando e elaborando constantemente ações pedagógicas, com o objetivo de atender à heterogeneidade em uma classe e assegurar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Em função das possibilidades do cotidiano escolar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os professores reelaboram as experiências e os conhecimentos apropriados dentro de uma lógica seriada e criam novas formas de intervenção para atender às demandas trazidas à prática, com a implantação dos ciclos com progressão continuada. Assim sendo, a organização do trabalho coletivo na escola e o saber docente, em sua dimensão criadora, têm possibilitado o desenvolvimento de uma educação voltada à formação de sujeitos humano-históricos.

Por sua vez, Leal, Oliveira e Miranda (2010) têm como objetivo apresentar o projeto Práticas Interdisciplinares no Curso de Graduação em Ciências Contábeis (PICGCC) e os resultados de sua implementação. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: quais são os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar por meio da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Ciências Contábeis? Busca-se responder a essa questão, utilizando-se o estudo de caso – YIN, 2005 – como método de procedimento para investigar a experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. A prática interdisciplinar

configura-se como um recurso para superação do isolacionismo das disciplinas que caracterizam a produção do conhecimento. No ensino de Ciências Contábeis, tem sido dada atenção considerável à prática interdisciplinar como facilitadora para se entender à complexidade do ambiente de negócios, campo de atuação do profissional contábil.

Tardif (2011), na 12^a edição de sua obra, busca responder a alguns questionamentos: a) quais os saberes que servem de base para o ofício de professor? b) noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? c) qual é a natureza desses saberes?

Por meio dos quadros expostos, há evidências que ajudam a explicar os objetivos e as justificativas dessa pesquisa. Os procedimentos metodológicos, nela utilizados, estão detalhados no capítulo seguinte.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos adotados na pesquisa, para que ao final, se alcancem os objetivos do estudo. Está dividido em seis seções, sendo a primeira a apresentação e o delineamento da pesquisa. A segunda seção apresenta o instrumento de pesquisa utilizado; a terceira, por sua vez, apresenta a população e a amostra envolvida na pesquisa; a quarta seção é destinada a mostrar como foram feitos os procedimentos de análise dos dados; a quinta seção pretende revelar o constructo da investigação; por fim, a última seção destina-se à apresentação das limitações da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa consiste em descrever, dentro de um quadro metodológico, o conjunto de condições em que foi realizada. Esta verificação ocorre dentro de uma perspectiva teórica, apoiada por autores como Gil (2002) Marconi e Lakatos (2007), Beuren *et al.* (2008) e Martins e Theóphilo (2009).

Essa pesquisa classifica-se, quanto ao seu método de inferência sobre seus resultados, como dedutiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2007) este tipo de diagnóstico consiste na verificação da teoria sobre a situação prática, ou seja, a busca da inferência de um caso específico com base no contexto teórico. Neste trabalho, visou-se à identificação dos saberes docentes, necessários à profissão docente – na área contábil – na percepção de professores do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior da Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva. Ponte *et al.* (2007) abordam que esta se apoia na estatística descritiva para definir a população (amostra probabilística), o fenômeno ou relacionar variáveis referentes ao tema pesquisado. Os autores ressaltam, ainda, que a pesquisa descritiva pura tem natureza quantitativa, entretanto, ao se utilizar de uma amostra não probabilística, poderá, ao mesmo tempo, ser quantitativa e qualitativa. Conforme Gil (2002, p.42), a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Para Beuren *et al.* (2008), pode-se considerar a pesquisa descritiva como intermediária entre a pesquisa exploratória e a explicativa, pois apresenta-se como não preliminar quanto à exploratória, tampouco aprofundada como a explicativa. Neste sentido, no entanto, é imprescindível que se relate, compare e identifique a

população, fenômeno e as variáveis envolvidas na pesquisa. Utilizou-se esse tipo de investigação para estabelecer as relações das percepções acerca dos saberes docentes, (relação entre as percepções e o perfil docente; relação entre as percepções e as disciplinas ministradas) dos professores do curso de Ciências Contábeis nas IES do sistema ACADE.

Quanto aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa de levantamento ou *survey*, com a utilização de um questionário, como técnica de coleta de dados, para responder à questão problema da pesquisa. O mecanismo de pesquisa do tipo levantamento ou *survey* apresenta como característica principal os casos em que o pesquisador pretende conhecer as características de uma determinada população, visando, com isso, responder a questionamentos relacionados à distribuição de uma variável ou das relações entre as características de pessoas ou grupos. (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Segundo Ponte *et al.* (2007) e Raupp e Beuren (2008) a ocorrência do levantamento pode ser por meio da coleta de informações obtidas diretamente junto as pessoas, tendo, como suporte, uma amostra extraída de uma determinada população, a qual se pretende conhecer.

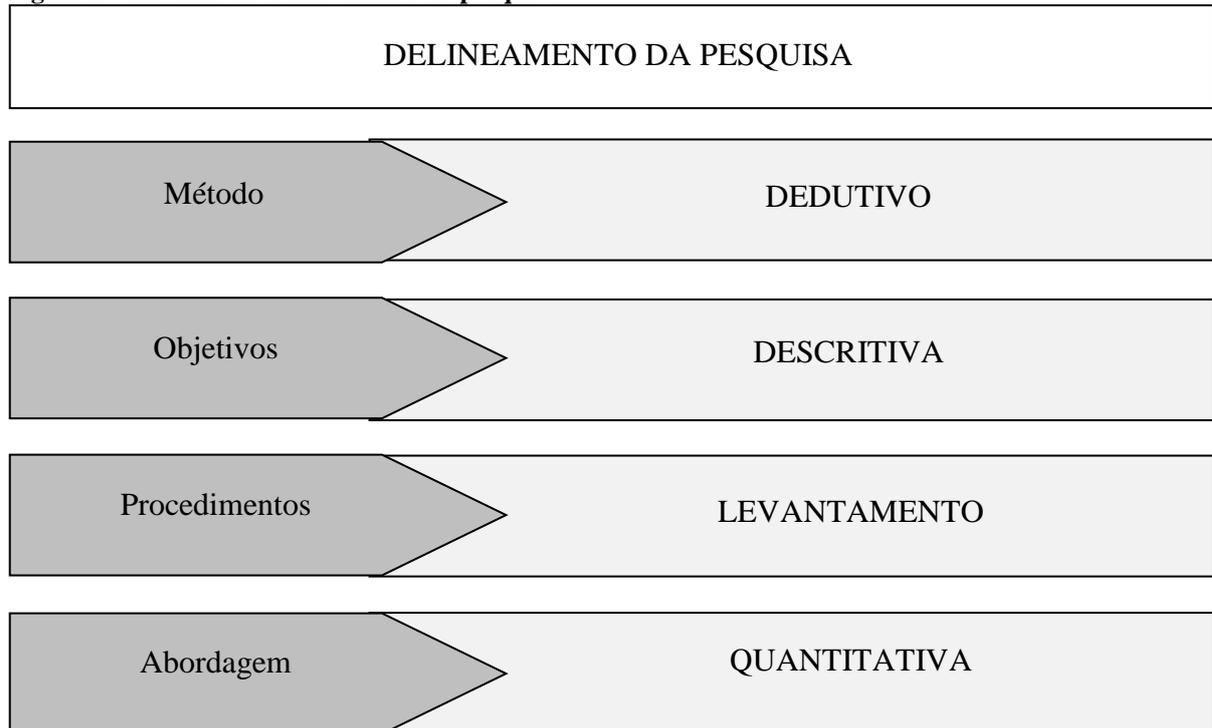
Quanto à abordagem do problema foi utilizada a pesquisa quantitativa. Os estudos com abordagem quantitativa, de acordo com Raupp e Beuren (2008), têm por característica a utilização de instrumentos estatísticos na coleta e no tratamento dos dados, utilizado de forma superficial na busca do conhecimento real dos fenômenos por voltar-se ao comportamento de forma generalizada dos acontecimentos. Por outro lado, os autores asseguram a importância da pesquisa quantitativa pela garantia de precisão, impedindo, assim, possíveis distorções de análise e interpretação dos resultados.

As pesquisas quantitativas são conceituadas, de acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 108), como “aquelas em que os dados e as evidências coletados podem ser quantificados, mensurados. Os dados são filtrados, organizados e tabulados, enfim, preparados para serem submetidos a técnicas e/ou testes estatísticos”.

Neste viés, Martins e Theóphilo (2007) apontam que, dependendo dos propósitos a que se dispõe a pesquisa e da metodologia utilizada, as informações, dados e evidências obtidas podem não ser passíveis de serem mensuradas, demandando outras técnicas de coleta de dados.

Assim sendo, esta análise é delineada na Figura 2, que cristaliza a configuração resumida da pesquisa, de acordo com o processo de investigação que foi adotado.

Figura 2 – Resumo do delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a coleta de dados, neste itinerário, aplicou-se questionário. Segundo Beuren et al. (2008), este se trata de um instrumento de coleta de dados, estabelecido por uma série de questionamentos que deverão ser respondidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador. Essa ferramenta foi utilizada para se buscar informações específicas sobre os professores respondentes. Martins e Theóphilo (2007, p. 90) explicam que o questionário “é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. Para Collis e Hussey (2005, p. 165), esse recurso tem como objetivo “descobrir o que um grupo selecionado de participantes faz, pensa ou sente”.

Para a elaboração do questionário, num primeiro momento, foram utilizadas questões fechadas, que segundo Beuren *et al.* (2008), apresentam ao respondente um conjunto de alternativas de respostas, para que seja escolhida a que melhor evidencia a situação ou ponto de vista do respondente, para ser possível a sua caracterização.

Em seguida, utilizou-se da escala *likert* de cinco pontos. Para Martins e Theóphilo (2009, p. 96), “a escala *likert* trata-se de um enfoque muito utilizado nas investigações sociais”. Consiste, ainda, em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao sujeito que externar sua reação, escolhendo um dos cinco pontos de uma escala. E, por fim, o questionário continha questões abertas, nas quais se buscou pontuar o

conhecimento e as percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à sua profissão: saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes experienciais. As questões abertas, segundo Beuren *et al.* (2008), também são chamadas de livres e possibilitam aos informantes responder de forma autônoma, e, através de uma linguagem própria, enunciar opinião quando necessário. Essas perguntas foram utilizadas para identificar qual o nível de conhecimento e domínio dos saberes docentes, por parte dos informantes, bem como os avanços e limitações da carreira docente, nas suas percepções.

Antes de se aplicar o questionário aos sujeitos da pesquisa, foi realizado um pré-teste. Para isso, foram escolhidos seis professores de três IES que não participariam da amostra da pesquisa. Destes, cinco professores contribuíram com suas análises. A partir das sugestões apontadas, foram ajustadas as questões e algumas foram eliminadas. Segundo Marconi e Lakatos (2007), os pré-testes, devem ser realizados com o questionário numa versão quase definitiva, formatado já em seu estado final. Esse fator não foi seguido, pois o questionário não estava em sua formatação final. No entanto, este teste foi importante, pois seu objetivo era ter uma análise crítica por parte dos professores, o que aperfeiçoou o instrumento de coleta de dados da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada por meio do formulário eletrônico *Google Docs*, encaminhado por *e-mail* para os coordenadores de curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior do sistema ACAPE, que os remeteram para os professores de disciplinas específicas, do curso de Ciências Contábeis, no período de janeiro a março de 2012.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No presente estudo, o universo da pesquisa compreende professores com formação em Ciências Contábeis e que atuam nos cursos de Ciências Contábeis da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Foram enviados 176 questionários via *email*, dos quais 74 retornaram e compõem a amostra da pesquisa. Esta associação compreende um conjunto de IES de ensino com a característica de serem instituições comunitárias, sem fins lucrativos. Há várias décadas, as instituições comunitárias pertencentes ao sistema ACAPE prestam relevantes serviços de interesse público, com destaque para a educação. Criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, estas universidades são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, constituem autênticas fundações públicas não-

estatais, em favor da inclusão social e do desenvolvimento do País, reinvestindo todos os resultados na própria atividade educacional. Para tanto, o envolvimento direto da comunidade acontece através dos conselhos e na própria gestão, que é democrática (ACAFE, 2011).

Em 1974, os presidentes das fundações – criadas por lei municipal e da fundação concebida pelo Estado – constituíram a ACAFE, entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas. Esta também propõe a execução de atividades de suporte técnico-operacional e representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal. A incumbência desta organização é desenvolver o ensino, ciência, tecnologia e inovação pelo compartilhamento de ações e competências para assegurar o fortalecimento das IES associadas, em prol da educação superior em Santa Catarina.

O estatuto disponível no site oficial define quais são as finalidades da ACAFE:

- a) congregar as fundações educacionais e as instituições de ensino superior por elas mantidas;
- b) representar, quando para tal fim solicitado, as entidades filiadas junto a órgãos municipais, estaduais e federais ou perante terceiros, no País ou no exterior, inclusive entidades internacionais;
- c) promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as entidades filiadas, e entre elas e outras entidades, através de eventos como congressos, seminários e outros similares, bem como edição de publicações;
- d) assessorar as entidades filiadas na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- e) realizar estudos e pesquisas com vistas à melhoria qualitativa do ensino superior, à plena utilização do potencial existente nas entidades filiadas, à satisfação das demandas no ensino, na pesquisa e extensão, e ao constante aprimoramento do desempenho institucional de cada entidade e do sistema de ensino superior fundacional que a integram;
- f) cooperar com órgãos federais, estaduais e municipais e assessorar-lhes na formulação e implementação das políticas de ensino superior em Santa Catarina;
- g) elaborar programas conjuntos, executar projetos e realizar atividades de interesse comum, passíveis de ação unificada ou cooperativa;
- h) promover a avaliação do sistema de ensino superior no Estado de Santa Catarina, coordenar e apoiar a avaliação do sistema fundacional e desenvolver estudos para a fixação de indicadores padronizados nas áreas de desenvolvimento institucional, desempenho gerencial e qualidade do ensino;
- i) promover o desenvolvimento de sistemas de informação e de redes de comunicação de dados e construir, manter e assegurar acesso a bancos de dados de interesse e uso comum no sistema fundacional.
- j) prestar serviços a entes públicos ou privados, nos campos da educação, da administração, do planejamento, da elaboração de projetos, da seleção ou recrutamento de mão de obra e assemelhados (ACAFE, 2011).

Segundo o site eletrônico da ACAFE, as instituições pertencentes ao sistema estão descritas no Quadro 9.

Quadro 9 – IES pertencentes ao sistema ACADE

IES	SIGLA	MUNICÍPIO
Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Ibirama
Universidade do Contestado	UNC	Canoinhas
Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC	Criciúma
Fundação Educacional Barriga Verde	UNIBAVE	Orleans
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	Rio do Sul
Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE	Brusque
Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí
Universidade da Região de Joinville	UNIVILLE	Joinville
Universidade Comunitária Regional de Chapecó	UNOCHAPECÓ	Chapecó
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Joaçaba
Centro Universitário Municipal de São José	USJ	São José
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	UNIARP	Caçador

Fonte: Site da ACADE.

Justifica-se a escolha da ACADE, que foi criada em 1994, por tratar-se de uma associação civil sem fins lucrativos, congregando as fundações educacionais e as instituições de ensino superior, por elas zeladas, e também pela representatividade do sistema em nível estadual, conforme dados apresentados no quadro 10. Os dados permitidos mostram um recorte entre os anos 2000 e 2006, que se justificam por serem os únicos disponibilizados.

Quadro 10 – Participação do sistema ACADE na matrícula em cursos de graduação

Instituição	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	Matrícula	%												
UFSC	16.363	13,2	17.111	11,1	18.632	10,9	18.710	10,7	18.949	9,8	18.852	9,2	21.589	10,44
ACADE	100.044	80,4	115.464	74,7	122.612	71,6	121.002	68,9	139.267	72,1	143.153	70,4	137.131	66,31
IES Privada s	8.000	6,4	22.000	14,2	30.000	17,5	36.000	20,5	35.127	18,1	41.598	20,4	48.069	23,25
Totais	124.407	100	154.575	100	171.244	100	175.716	100	193.343	100	199.814	100	206.789	100

Fonte: Site da ACADE

Outro elemento pertinente, que justifica a utilização do sistema ACADE, para ser a amostra da pesquisa, é a disponibilização em grande parte dos seus campi do curso de Ciências Contábeis, conforme dados apresentados no quadro 11.

Quadro 11 – Número de matriculados e concluintes - ACADE

ANO	Número de Matriculados	Número de Formandos
2006	6.081	1.002
2007	6.183	1.082
2008	6.224	1.115
2009	6.717	1.092
2010	7.460	1.377

Fonte: Site da ACADE

Como resultado, das quatorze (14) instituições pertencentes ao sistema ACADE, sete (7) não responderam à solicitação do envio de questionários. Os contatos foram feitos por

telefone para obtenção do *e-mail* do coordenador do curso, para posterior envio dos questionários. Em seguida, foram contatados novamente para a disponibilização do endereço eletrônico de seus professores, dos quais foram obtidos 176 que compõem a amostra de envio. Destes, 74 foram respondidos e passaram a compor a amostra dos dados que serão utilizados para a realização da análise, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Apresentação de envio e retorno dos questionários

IES	Enviados	Respondidos	Representatividade
FURB	25	20	11%
UDESC	19	5	3%
UNIDAVI	22	7	4%
UNIFEBE	20	7	4%
UNIVALI	28	7	4%
UNOCHAPECÓ	37	15	9%
UNOESC	25	13	7%
Total	176	74	42%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à representatividade da amostra, o destaque fica por conta da FURB, visto que dos 25 questionários enviados, 20 foram respondidos. Em seguida, aparece a UNOCHAPECÓ, que dos 37 questionários enviados, 15 foram respondidos, a UNOESC foram encaminhados 25 questionários, sendo 7 respondidos. Outro destaque foi o empate em percentuais das instituições UNIDAVI, UNIFEBE e UNIVALI, cada uma delas respondendo 7 questionários. Por fim, aparece a UDESC, que dos 19 questionários encaminhados, apenas 5 foram respondidos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez manuseados os dados e obtidos os resultados, o próximo passo é a análise e sua interpretação. Estes dois processos passam a instituir o núcleo central da pesquisa. As análises dos dados foram feitas por meio de quatro etapas, norteadas pelos objetivos específicos do estudo.

A primeira etapa de análise consiste em: caracterizar o perfil do docente da área contábil que atua em cursos de graduação e busca responder ao primeiro objetivo específico. Para tanto, se utilizou de análise descritiva.

Entende-se a estatística como uma parte da matemática aplicada que fornece métodos para coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. Em sua essência, a estatística é a ciência que apresenta

processos próprios para coletar, apresentar e interpretar adequadamente conjuntos de dados, sejam eles numéricos ou não. Pode-se dizer que o seu objetivo é o de apresentar informações sobre dados em análise para que se tenha maior compreensão dos fundamentos que eles representam. Para tanto, a estatística subdivide-se em três áreas: descritiva, probabilística e inferencial. A descritiva, como o próprio nome já diz, se preocupa em descrever os dados. Portanto, a estatística, alavancada pela teoria das probabilidades, se preocupa com a análise desses dados e sua interpretação (GUEDES et al. 2005, p.1).

Ao mesmo tempo, segundo Fávero *et al.* (2009, p.75), a estatística descritiva “busca uma melhor compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, identificando tendências, variabilidade e valores discrepantes”.

Como a própria designação sugere, a organização, sumarização e descrição de um conjunto de dados são chamadas estatísticas descritivas. Através da construção de gráficos, tabelas, e do cálculo de medidas, a partir de uma coleção de dados numéricos, por exemplo, idade dos alunos de uma classe, pode-se melhor compreender o comportamento da variável expressa no conjunto de dados sob análise (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Desta maneira, a Estatística Descritiva irá auxiliar este estudo com a apresentação do perfil dos docentes que responderam ao questionário da pesquisa. Os resultados apontados por este instrumento de análise irão proporcionar melhor conhecimento das características dos docentes que se pretende investigar.

A segunda etapa da análise consiste em: apresentar fatores de concordância na percepção dos professores da área contábil – respondendo ao segundo objetivo específico – bem como, relacionar o perfil docente dos professores investigados com sua função docente – respondendo ao terceiro objetivo específico. Para tanto, se utilizou da análise fatorial e da análise de componentes principais.

A análise fatorial, que inclui análise de componentes principais, é uma abordagem estatística que pode ser usada para analisar inter-relações entre um grande número de variáveis e explicar essas variáveis em termos de suas dimensões comuns (fatores). O objetivo é encontrar um meio de condensar a informação contida em número de variáveis originais em um conjunto menor de variáveis estatísticas (fatores) com uma perda mínima de informação. Pelo fato de fornecer uma estimativa empírica da “estrutura” das variáveis consideradas, a análise fatorial se torna uma base objetiva para criar múltiplas escalas (HAIR *et al.*, 2005).

Na percepção de Maroco (2003, p. 231), a análise de componentes principais “trata-se de uma técnica de análise exploratória que transforma um conjunto de variáveis

correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes principais”.

A técnica de análise das componentes principais tem por objetivo explicar a estrutura de variância e covariância de um vetor aleatório, composto de p variáveis aleatórias, através da construção de combinações lineares das variáveis originais. A qualidade da aproximação depende do número de componentes mantidos no sistema e pode ser medida através da avaliação da proporção de variância total, explicada por essas. Os componentes principais, além de não correlacionados, são independentes e têm distribuição normal. Uma transformação muito usual é a padronização das variáveis do vetor pelas respectivas médias e desvios padrões, gerando-se novas variáveis centradas em zero e com variâncias iguais a 1 (MINGOTI, 2005).

A diferença que se infere para estas duas técnicas de análise está na saliência dada às informações, enquanto a ACP evidencia os principais componentes, geralmente a primeira e a segunda. Neste contexto, a Análise Fatorial tem o objetivo de descrever de forma geral, a relação de todos os fatores, todos os componentes. Elementos significativos para a Análise Fatorial podem ser adotados, segundo Favero et al. (2009), de acordo com o critério de Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) no qual descreve como componente significativo aquele com Autovalor superior a 1.

Desta maneira, esta pesquisa se utiliza destas abordagens para descrever a relação existente entre o perfil dos docentes e os saberes necessários para se exercer a profissão professor. Para responder aos objetivos específicos B e C da pesquisa, se utilizou dos métodos de Análise Fatorial e de Análise de Componentes Principais. Para Mingoti (2005), as análises são semelhantes, o que as difere é a linha da observação. Enquanto a Análise Fatorial se preocupa em identificar um conjunto de fatores representativos, de acordo com o critério de Kaiser (são os fatores com autovalor superior a 1), a Análise de Componentes Principais propõe analisar apenas os fatores mais representativos.

A Análise Fatorial foi utilizada para agrupar as questões em fatores de semelhança para se determinar as principais perspectivas docentes. Sobre este elemento foram calculados os coeficientes para cada um dos fatores, para que se tivesse um valor representativo de cada categoria. E, desta maneira, se cumpre o objetivo B, e se obtém informações para a execução do objetivo C.

O objetivo C foi alcançado por meio da Análise de Componentes Principais, trazendo ao confronto os dois principais componentes. Este cotejo é possível, pois os componentes são ortogonais entre si e assim gera um sistema gráfico de duas dimensões. Desta maneira, cada

categoria, referente ao perfil, foi posta em combate com as perspectivas docentes e, numa segunda análise, apresentou-se o conflito das disciplinas ministradas junto às características da profissão professor. Neste caso, a análise é realizada por meio dos vetores que representam cada especificidade. Quanto mais semelhantes as direções dos vetores, maior a relação existente entre as categorias, sendo que sentidos diferentes representam correlação negativa entre as variáveis. Desta maneira, buscou-se atingir ao terceiro objetivo específico da pesquisa.

Por fim, respondeu-se ao quarto objetivo específico: descrever as percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à profissão, em que se utilizou a análise de conteúdo.

No que se refere à análise de conteúdo, toma-se por base Bardin (1977, p. 38), que define este processo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

O método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), consiste em tratar a informação a partir de três polos cronológicos: 1º Polo: pré-análise, em que são escolhidos os documentos, hipóteses são formuladas, bem como os objetivos para a pesquisa; 2º Polo: exploração do material, em que são aplicadas as técnicas específicas, segundo os objetivos, e, por fim, o 3º Polo: tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Cada polo do roteiro é regido de forma específica, no entanto, podem ser utilizados tanto em pesquisas quantitativas quanto em qualitativas. A autora apresenta as regras específicas de cada polo:

O Polo 1 denominado de pré-análise possui subfases descritas, sendo elas: (i) Leitura flutuante; (ii) Escolha dos documentos; a. Regra da exaustividade; b. Regra da representatividade; c. Regra da homogeneidade; d. Regra da pertinência; (iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos; (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; (v) Preparação do material; O Polo 2 ou exploração do material consiste “nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Por fim o Polo 3 ou o tratamento dos resultados obtidos e interpretação liga os resultados obtidos ao escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem ao avanço da pesquisa. (BARDIN, 1977, p. 95).

Justifica-se a utilização da análise de conteúdo, por tentar-se encontrar regularidades e aproximações nas respostas apresentadas pelos professores investigados, acerca dos saberes

docentes, classificados por Tardif (2011) como: disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares. Neste sentido organizaram-se os dados em quatro categorias:

A primeira categoria busca analisar a importância dos saberes docentes; a segunda categoria tenta analisar qual dos saberes os investigados apresentam maior domínio; a terceira categoria pretende estudar qual dos saberes os investigados apresentam menor domínio e, a quarta, e última, explora, junto aos investigados, quais foram os avanços e as limitações na sua trajetória docente.

O atrelamento das quatro etapas tem como finalidade responder ao objetivo geral da pesquisa: Identificar os saberes docentes necessários à profissão docente na percepção de professores da área contábil de cursos de graduação em IES da ACAFE.

3.5 CONSTRUCTO DA PESQUISA

Conforme Martins e Theóphilo (2007, p.17), o pesquisador, para solucionar o problema de pesquisa, precisa explicar com clareza e precisão, o que significam os principais termos, conceitos, definições e constructos que serão utilizados no estudo. Enfatizam que um constructo é “construído intencionalmente a partir de um determinado marco teórico, devendo ser definido de tal forma que permita ser delimitado, traduzido em proposições particulares observáveis e mensuráveis”.

Um constructo é uma variável, ou um conjunto de variáveis, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar o verdadeiro significado teórico de um conceito. (MARTINS e THEÓPHILO, 2007).

Elaborou-se o constructo da presente pesquisa, fundamentados nos objetivos específicos. Contribuindo com isso, apresentam-se as variáveis que foram analisadas como objeto de estudo, bem como os autores que alicerçaram tal operacionalização, tomando por base a teoria aplicada em seus estudos, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 – Constructo da Pesquisa

Objetivos Específicos	Suporte Teórico	Procedimentos de análise	Variáveis analisadas
Caracterizar o perfil do docente da área contábil que atuam em cursos de graduação.	Nóvoa (1995 e 1999), Laffin (2002), Slomski (2008), Moraes, Araújo, Araújo (2009), Miranda (2011), Pimenta e Andrade (2011)	Estatística Descritiva	1) Gênero 2) Idade 3) Tempo de docência 4) Dedicção 5) Escolaridade 6) Disciplinas ministradas 7) Nível de formação 8) Formação pedagógica 9) Educação continuada 10) Atividade profissional extraclasse e 11) É pesquisador
Apresentar fatores de concordância na percepção dos professores da área contábil sobre os saberes docentes.	Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000), Slomski (2007 e 2009), Miranda (2009 e 2011) e Tardif (2011)	Análise Fatorial	Nível de concordância entre o perfil de professores e suas percepções acerca dos saberes docentes.
Relacionar o perfil dos professores investigados com a função docente.	Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000), Slomski (2007 e 2009), Miranda (2009 e 2011) e Tardif (2011)	Análise de Componentes Principais	1)Perfil versus percepções 2)Disciplinas ministradas versus percepções dos professores investigados
Descrever as percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à profissão docente no curso de Ciências Contábeis.	Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000), Slomski (2007 e 2009), Miranda (2009 e 2011) e Tardif (2011)	Análise de Conteúdo	1)Importância dos saberes; 2)Saberes de maior domínio; 3)Saberes de menor domínio; 4)Avanços e limitações na atuação docente dos investigados

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 12 evidencia o constructo da pesquisa, demonstrando como foi atendido cada objetivo específico, com os respectivos autores que já estudaram o assunto. Nota-se que o primeiro objetivo trata da caracterização dos investigados; segundo aborda as percepções dos investigados acerca dos saberes docentes; o terceiro objetivo compreenda relação do perfil dos investigados com a função docente; o último explana sobre a percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à profissão docente do Curso de Ciências Contábeis.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As limitações da pesquisa decorrem das estratégias impostas no seu delineamento. Uma de suas restrições é que os resultados não podem ser generalizados, visto que, ficam contraídos à amostra investigada. Outra limitação diz respeito ao instrumento de coleta de dados utilizado, em que as pesquisas de levantamento ou *survey* não apresentam, em suas características, a possibilidade de se ter um exame minucioso do fato investigado. Pode-se associar a terceira limitação ao número de respondentes, o que impossibilitou uma maior abrangência na análise dos dados.

A quarta limitação relaciona-se à estratégia da pesquisa, visto que, ela encontra-se fundamentada na percepção dos professores investigados às questões formuladas. Desta forma, aspectos particulares podem se fazer presentes no momento da resposta, sinalizando-a para uma condição que não seja aquela na qual o professor está situado. A finalidade deste trabalho não visa ao esgotamento de todos os pontos discutidos, apenas serve para contribuir com os estudos já realizados, e servir de base para pesquisas futuras. No próximo capítulo serão analisados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise e interpretação dos resultados. Deste modo, para Beuren et al. (2008, p. 136), “analisar dados significa trabalhar com todo o material obtido durante o processo da investigação, ou seja, com os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as informações dos documentos e outros dados disponíveis”.

O capítulo está dividido em três seções: a primeira destina-se a uma breve introdução dos sujeitos participantes da pesquisa, na qual se apresenta uma descrição acerca de diferentes aspectos que os caracterizam, como: gênero, idade, tempo de docência, área de atuação profissional, formação acadêmica, dentre outros. Na segunda seção, faz-se uma aproximação dos dados obtidos com os saberes docentes, bem como suas características, por meio da técnica de análise fatorial. Por fim, a terceira seção é destinada à análise do conteúdo das respostas sobre os saberes necessários à docência, na percepção dos educadores investigados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

O profissional, que se torna professor, passa por um processo de pluralidade de situações. Para tanto, nesta seção, serão apresentados os dados sobre gênero, idade, tempo de docência, atuação profissional – além da docência – e se a disciplina ministrada relaciona-se com a atividade profissional extradocência. Afora isso, demonstrar-se-á se os investigados possuem formação pedagógica, bem como o local onde tal formação foi adquirida e se os investigados participam ou participaram de cursos de educação continuada. Ainda, as formas de obtenção da educação continuada, o regime de trabalho dos respondentes e se eles são pesquisadores ou não (em caso afirmativo, qual a área da pesquisa) são aspectos, em realce, neste trabalho. Quanto à escolaridade, mostram-se, também, onde os profissionais investigados estudaram, a sua titulação, as disciplinas que lecionam no momento e as que já lecionaram no passado, as quais ajudaram a compor uma primeira proximidade com os docentes integrantes da amostra da pesquisa.

Os dados acerca do gênero dos respondentes estão representados na Tabela 3.

Tabela 3 – Gênero dos respondentes

Gênero	Nº de respondentes	Participação em %
Masculino	45	61%
Feminino	29	39%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os 74 (setenta e quatro) professores de contabilidade pesquisados, 45 (quarenta e cinco) são do sexo masculino, perfazendo 61% da amostra. Por sua vez, 29 (vinte e nove) são do sexo feminino, resultando em 39% da amostra. Este resultado revela uma correlação com a pesquisa realizada entre 1995 e 1996, por Laffin, e publicada pelo Conselho Federal de Contabilidade. A investigação do referido autor englobou um ambiente amostral de aproximadamente 300.000 profissionais, entre contadores e técnicos em contabilidade, universo que configurou 72% (setenta e dois por cento) de profissionais do gênero masculino e 28% (vinte e oito por cento) do gênero feminino (LAFFIN, 2002, p. 92). Já na pesquisa de Slomski (2008), o gênero dos professores indica uma preponderância do masculino – com 134 respondentes – mais que o dobro do feminino – com 59 respondentes – correspondendo, respectivamente, a 69,4% e 30,6%.

Em relação à idade, os dados mostram uma faixa etária dos entrevistados, entre 23 e 70 anos e uma média de 42,53 anos. A tabela 4 caracteriza a idade dos docentes que responderam à pesquisa.

Tabela 4– Idade dos professores respondentes

Idade	Nº de respondentes	Participação em %
Entre 20 e 30 anos	10	14%
Entre 31 e 40 anos	31	42%
Entre 41 e 50 anos	28	38%
Acima de 50 anos	5	6%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando-se aos achados da pesquisa de Slomski (2008), quanto à idade, os dados pontuam uma faixa etária dos respondentes entre 23 e 70 anos, e uma média de 42,53 anos, com um desvio padrão de 9,97. Ao considerarem-se alguns dados relacionados à idade dos professores, destaca-se que estes podem estar associados a alguns fatores, como por exemplo: “a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras” (SLOMSKI, 2008, p. 7).

Pode-se inferir que os elementos da presente pesquisa vêm ao encontro dos achados de Slomski (2008), visto que, dos 74 professores investigados, 31 estão entre as idades de 31 a 40 anos, e 28 estão entre as idades de 41 a 50 anos, perfazendo, respectivamente, 42% e 38%, qual seja 80% do total.

Quanto ao tempo de docência dos pesquisados em IES, os dados estão representados na Tabela 5.

Tabela 5– Tempo de docência na Educação Superior dos respondentes

Tempo de Docência	Nº de respondentes	Participação em %
Entre 1 e 5 anos	22	30%
Entre 6 e 10 anos	12	16%
Entre 11 e 15 anos	18	24%
Acima de 15 anos	22	30%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Huberman, em seu estudo intitulado *O ciclo de vida profissional dos professores* (1995) utilizado como parte integrante dos estudos de Nóvoa (1995), classifica o desenvolvimento do ofício docente em fases: a entrada na carreira, caracterizada como descoberta, *versus* a sobrevivência e a estabilização, caracterizadas pelo comprometimento definitivo na docência como profissão, em que a variável “tempo” é fundamental. Afirma, ainda, que 4 a 6 anos depois do início da profissão, os professores entram num período de estabilização, fato que vem ao encontro dos resultados da pesquisa, visto que 46% ou 34 dos professores investigados encontram-se nessa faixa etária de tempo de docência. De maneira geral, este estágio é caracterizado pela atitude revelada pelos professores, plenamente integrados nas IES, como também pontua uma grande independência e domínio nos conteúdos e nos métodos e técnicas pedagógicas.

O histórico do ensino superior brasileiro mostra que profissionais bem sucedidos em sua área de competência foram, aos poucos, chamados a se tornarem professores, para cobrirem a necessidade crescente das IES. Questionados se os educadores participantes da pesquisa atuam profissionalmente na área da disciplina que ministram, os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 6.

Tabela 6– Atuação profissional na área da disciplina ministrada

Atua	Nº de respondentes	Participação em %
Sim	51	69%
Não	23	31%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos respondentes atua profissionalmente na área afim da disciplina ministrada, ou seja, 51 profissionais, o que indica que existe, no exercício de seu ofício, uma articulação entre a teoria e a prática. Para tanto, este é um importante aspecto que pode vir a auxiliar na condução das aulas, visto que, esse docente pode utilizar-se de exemplos práticos do seu dia-a-dia para melhor explicar a teoria introduzida à aula.

O resultado da atividade profissional extradocência relacionada à disciplina ministrada está apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Disciplinas Ministradas Coincidentes com a Atuação Profissional

Disciplinas	Nº de respostas	Participação em %
1. Contabilidade Gerencial	16	24.24%
2. Contabilidade Geral	28	42.42%
3. Custos	2	3.03%
4. Matemática Financeira	1	1.52%
5. Contabilidade Pública	4	6.06%
6. Perícia Contábil	4	6.06%
7. Administração Financeira	2	3.03%
8. Planejamento Tributário	7	10.61%
9. Direito Empresarial	2	3.03%
Total	66	100.00%

Fonte: Dados da pesquisa.

As inferências da Tabela 7 apresentam 9 disciplinas relacionadas à atividade profissional extradocência, visto que, 51 respondentes atuam na área de competência da disciplina ministrada, conforme apresentado na Tabela 6. Esses dados podem ser melhor percebidos em virtude das disciplinas, que aparecem com maior percentual, serem respectivamente da contabilidade geral e da contabilidade gerencial. Em seus estudos, Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009, p.367) afirmam que a evolução da função de Contador nas organizações “está relacionada com o próprio desenvolvimento dos negócios, saindo de uma visão operacional e fiscalizadora, em um primeiro estágio, para uma visão mais gerencial, exigindo outras habilidades do profissional”. O maior percentual de respostas, ligadas às disciplinas geral e gerencial, pode ser atribuído ao fato de estes professores atuarem em seus próprios escritórios, ou em empresas. Portanto, além da questão contábil fiscal, eles se direcionam para um caminho mais gerencial, municiando os gestores de informações tempestivas e fidedignas, para que estes possam tomar decisões mais precisas.

Neste contexto, os cursos foram se aprimorando e, em consequência, os educadores passaram a ser cobrados não só pela sua experiência profissional, mas também em outros quesitos como os pedagógicos, por exemplo. Neste viés, passaram a ser disponibilizados cursos de formação docente, visando a suprir tais necessidades. Ao discorrer sobre esses fundamentos, Mazzioni (2009, p. 2) assim se expressa:

Considerando-se o dinamismo do mundo moderno, o profissional docente que atua no curso de Ciências Contábeis sente-se pressionado por um ambiente externo altamente exigente, devendo proporcionar aos estudantes uma educação de elevado nível e com sólida formação.

Para ingressar na docência de ensino superior, o professor não tem muitas exigências legais no que se refere à titulação e à formação pedagógica. Nem a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – tampouco a atual – menciona qualquer exigência sobre a formação didático-pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior.

A Tabela 8 é capaz de revelar se os respondentes possuem formação pedagógica ou não.

Tabela 8– Formação pedagógica dos respondentes

Formação pedagógica	Nº de respondentes	Participação em %
Não possui formação pedagógica	38	51%
Possui formação pedagógica	36	49%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tardif e sua equipe presumem quesitos que envolvem aspectos ligados à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, os quais suportam peculiaridades relacionadas aos (1) saberes pessoais dos professores; (2) saberes provenientes da formação escolar; (3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; (3) saberes oriundos dos programas, materiais e livros didáticos; (5) saberes que são frutos da experiência na profissão (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

Segundo Slomski (2008, p. 8), os saberes pedagógicos se referem a:

[...] ao conjunto de conhecimentos contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender à função da instituição escolar.

Os resultados obtidos, junto aos respondentes, no que tange à formação pedagógica para ingresso na docência do Ensino Superior, mostraram-se bem divididos, visto que, 38 respondentes não possuem formação pedagógica, ao contrário de 36 entrevistados, que disso usufruem, fato que pode ser atribuído a não exigência legal de uma formação pedagógica mais aprofundada.

Os 36 respondentes que têm formação pedagógica mencionaram que esta foi adquirida de diferentes formas, conforme representado na Tabela 9.

Tabela 9 – Forma de obtenção da formação pedagógica

Formação pedagógica	Nº de respondentes	Participação em %
Mestrado	10	28%
Licenciatura Matemática	2	6%
Na atuação docente	5	14%
Especialização – Metodologia do ensino	19	53%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Cornachione (2004, p.7): “Uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, decerta forma, em seu corpo docente”. Na visão de Andere e Araujo (2008, p. 92), “o professor de Ciências Contábeis deve não só conhecer e ter domínio sobre as práticas contábeis, mas também precisa conhecer a arte de ensinar”. Na busca pela identificação de aspectos subjacentes na formação do professor de ensino superior de Ciências contábeis, as autoras, previamente mencionadas, realizaram um estudo com ênfase nos programas de pós-graduação e concluíram o seguinte:

[...] os programas apresentam um direcionamento à formação pedagógica. Esse direcionamento é enfatizado: (i) pela forma como o programa está estruturado; (ii) pelos incentivos ao início das práticas docentes; (iii) pelo oferecimento de aperfeiçoamento no ensino com a orientação docente (estágios supervisionados); (iv) e respaldado pela evolução dos conhecimentos pedagógicos adquiridos pelos discentes. Em relação ao oferecimento de disciplinas voltadas para área de ensino, 92% dos discentes e 83% dos coordenadores, confirmam a necessidade e a importância de seus conteúdos para a formação do professor de Ciências Contábeis (ANDERE e ARAUJO, 2008, p.92).

Os resultados obtidos na pesquisa e salientados na Tabela 9 entram em conformidade com o estudo realizado por Andere e Araujo (2008), tomado como base para a análise da forma como os professores de Ciências Contábeis obtêm o modelo pedagógico nos cursos de especialização, por meio da disciplina de metodologia do ensino superior em cursos de especialização.

Neste contexto, o educador precisa ter um perfil ligado à atualidade e em constante aprimoramento, com o objetivo de atender às exigências tanto sociais quanto organizacionais. Além disso, o conhecimento específico de sua área e das demais, unindo o ensino e a pesquisa com capacidades interdisciplinares são fundamentais. Para que se possa atingir tal objetivo, os professores necessitam se inserir em cursos de educação continuada, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10– Participação em cursos de educação continuada

Educação Continuada	Nº de respondentes	Participação em %
Sim	44	59%
Não	30	41%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar-se a situação dos docentes atuantes, no contemporâneo, nas salas de aula das universidades, o que se verifica, com certa facilidade, é que, com exceção daqueles provenientes das licenciaturas, a maioria não apresenta uma formação continuada. Esta, por sua vez, se faz necessária construção de uma identidade profissional para a docência. Por fim, mesmo que esses profissionais estejam ministrando aulas, nem sempre têm domínio e apresentam as condições mínimas para atuar como tais (SLOMSKI, 2007).

Os resultados da Tabela 10 apresentam um dado importante: 41% dos respondentes não possui educação continuada. Tal percentual se torna relevante, visto que se trata de uma condição mínima para a condução das aulas e a formação profissional, como apresentou o estudo realizado por Slomski (2007).

Por outro lado, se for levado em consideração a não exigência de formação pedagógica específica para o ingresso na docência superior, mas o seu aprimoramento e a atualização por meio da educação continuada, faz-se presente para a maioria dos respondentes 59%, o que leva a crer que a maioria dos professores busca outras formas de aprofundamento profissional pela não disponibilidade de cursos específicos pelas instituições de ensino.

Estes mesmos professores responderam quais foram as formas utilizadas para a obtenção dessa educação continuada. Os resultados estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11– Formas de obtenção da educação continuada

Obtenção da educação continuada	Nº de respondentes	Participação em %
Cursos oferecidos pela IES	36	78%
Pós-Graduação	10	22%
Total	46	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Andere e Araújo (2008) realizaram um estudo para avaliar a importância dada pelos programas de educação *stricto sensu* em contabilidade para a formação prática, técnico-científica, pedagógica, social e política do docente do ensino superior de Ciências Contábeis. O desfecho do estudo aponta para 74% dos respondentes, entendendo que os cursos estão direcionados para a formação didático-pedagógica, evidenciando a formação do professor de ensino superior. No presente estudo, apenas 22% dos respondentes obtiveram educação

continuada nos cursos de pós-graduação. Por outro lado, os resultados assinalam que a maioria dos docentes – 78% – busca refinar seus conhecimentos através de cursos de capacitação oferecidos pelas instituições onde trabalham.

Questionados sobre o regime de trabalho no que tange à dedicação exclusiva ou não, os resultados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12– Regime de trabalho dos respondentes

Atuam somente na docência	Nº de respondentes	Participação em %
Sim	20	27%
Não	54	73%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A nova LDB, com vistas ao corpo docente, apresenta, como única recomendação, a de que pelo menos 1/3 dele tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e regime de tempo integral. O percentual encontrado vem ao encontro dos resultados anteriormente apresentados na tabela 6, em que, 69% dos respondentes atuam na área contábil, além da docência, visto que os resultados apresentados na tabela 12 pontuam que 54 respondentes ou 73% não trabalham com dedicação exclusiva em suas IES.

Noutro contexto, os pesquisados foram indagados se eram pesquisadores ou não. Os resultados dessa questão estão apresentados na Tabela 13.

Tabela 13– Respondente é pesquisador

Pesquisador	Nº de respondentes	Participação em %
Sim	36	49%
Não	38	51%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para poder acompanhar o desenvolvimento da ciência, uma das principais características dos pesquisadores é a de ter como costume o aprofundamento em determinadas áreas específicas. Eles fazem isso, atingindo níveis acadêmicos mais avançados após a graduação, como o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado (SOUZA et al., 2008).

Ainda, Souza et al.(2008, p.18) salientam alguns aspectos relacionados à pesquisa em Ciências Contábeis no Brasil:

A partir do ano 2000, o ensino e a pesquisa na área de Contabilidade apresentaram considerável crescimento, em virtude do surgimento de Programas de Pós-Graduação, da criação da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT) e do aumento de eventos e periódicos qualificados

na área pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os resultados do estudo direcionam para percentuais muito próximos entre os professores que se dizem pesquisadores e os que não o são. Nas respostas, porém, não se consegue identificar qual o tipo específico de pesquisa foi realizada pelos respondentes. Todavia, eles foram questionados quanto às áreas de pesquisas em que estão vinculados. As respostas estão representadas na Tabela 14.

Tabela 14– Área de pesquisa do respondente

Área de Pesquisa	Nº de respondentes	%
Modelagem Matemática	2	6%
Contabilidade Gerencial	16	44%
Controladoria	3	8%
Propriedade Intelectual	1	3%
Sócio-Ambiental	4	11%
Custos	2	6%
Auditoria	1	3%
Contabilidade Internacional	1	3%
Legislação Tributária	3	8%
Contabilidade Geral	3	8%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Souza et al.(2009, p.28) sublinham que “em linhas gerais, pode-se afirmar que as áreas Controladoria e Contabilidade Gerencial e Contabilidade para Usuários Externos são predominantes entre as IES mais prolíficas, e a área Educação e Pesquisa em Contabilidade a menos explorada”.

O resultado apresenta 10 áreas diferentes de pesquisa, em que os professores atuam com destaque para a Contabilidade Gerencial, vindo ao encontro dos achados de Souza *et al.* (2009). Isso deixa clara a similaridade do que se está pesquisando em Ciências Contábeis no Brasil.

A escolaridade básica e superior dos professores respondentes está representada na Tabela 15, para a qual foram apresentadas três opções: se estudaram em escolas públicas, em escolas privadas ou em ambas (mista).

Tabela 15– Escolaridade dos Professores de Ciências Contábeis

Escolaridade	Nº de respondentes	%
Pública	15	20%
Privada	27	36%
Mista	32	43%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 15 indicam que grande parte dos respondentes teve sua escolaridade de forma mista, ou seja, que estudaram ora em escolas públicas, ora em escolas privadas, visto que, 32 respondentes ou 43% enquadram-se nesse quesito. Outro dado relevante nessas respostas é de que existe uma proximidade relevante entre as opções, no qual 15 estudaram em escolas públicas e 27 em escolas privadas, respectivamente 20% e 36% da amostra.

O censo de educação superior, realizado em 2010 e publicado em 2011, sublinha dados referentes ao período compreendido entre 2001 e 2010, conforme segue:

Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que passa de 35,4% das funções docentes, em 2001, para 43,1% em 2010. Para o grupo com “Até Especialização”, que predominava em 2001 (52,0%), com uma queda de mais de 10% em relação a 2001, passa a representar 41,5% das funções docentes em 2010. Finalmente, o doutorado passa de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010. Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas instituições privadas, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido comparativamente ao verificado nas públicas. Observa-se uma correspondência de, aproximadamente, três funções docentes com doutorado nas IES públicas para cada função docente com essa titulação nas IES privadas (INEP, 2011, p. 18-19).

Os resultados obtidos acerca da titulação dos professores investigados na pesquisa estão apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 – Formação do respondente

Formação	Nº de respondentes	Participação em %
Especialização	11	15%
Mestrado	52	70%
Doutorado	11	15%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

As titulações dos respondentes, que estão apresentadas na Tabela 16, corroboram os resultados obtidos pelo Censo 2010, em que a categoria de titulação que apresentou maior crescimento foi o mestrado. Já, o estudo direciona para 52 respondentes com titulação de mestres ou 70% da amostra. Outro indício relevante, apresentado nas respostas, é a igualdade entre os professores com titulação de especialista e doutor, 11 cada e, respectivamente, 15% da amostra. Esses dois dados, ao correlacionarem-se com o censo, apresentam, por um lado, assimetria no que tange aos especialistas, visto que este estudo estatístico apresenta um percentual de 41,5% contra 15%, obtidos na pesquisa. Por outro lado, assinala a simetria entre os dados do censo, acerca da titulação de doutores que são de 15,4% contra 15% dos títulos apresentados no presente estudo.

Os conteúdos disciplinares mínimos, exigidos pelo MEC, para os cursos de Ciências Contábeis em IES brasileiras, como apresentado anteriormente, é regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 10 de 2004, que distribui as disciplinas em três grandes grupos: Conteúdos de formação básica (estudos relacionados com outras áreas de conhecimento), de formação profissional (específicos à Teoria da Contabilidade) e, por fim, de formação teórico-prática (estágio e atividades complementares).

Tendo como base a matriz curricular mínima exigida pelo MEC, os respondentes foram questionados sobre quais disciplinas ministram nas IES em que atuam, deixando aberto para a possibilidade de apresentarem as disciplinas que estão sendo ministradas no momento, bem como as que já foram trabalhadas em outros períodos. O resultado é apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – Disciplinas Ministradas

Disciplinas	Nº de respostas	Participação em %
Contabilidade Gerencial	14	7.45%
Contabilidade Aplicada a ADM	5	2.66%
Contabilidade Geral	33	17.55%
Teoria da Contabilidade	9	4.79%
Custos	14	7.45%
Matemática Financeira	7	3.72%
Contabilidade Pública	6	3.19%
Perícia Contábil	10	5.32%
Responsabilidade Social	3	1.60%
Administração Financeira	1	0.53%
Mercado de Capitais	6	3.19%
Controladoria	6	3.19%
Planejamento Tributário	9	4.79%
Contabilidade Internacional	6	3.19%
Planejamento Trabalhista	2	1.06%
Contabilidade Avançada	4	2.13%
Auditoria	5	2.66%
Análise das Demonstrações	17	9.04%
Direito Empresarial	2	1.06%
Metodologia Científica	9	4.79%
Teoria Geral da Administração	2	1.06%
Relações Humanas	1	0.53%
Sistema de Informação	3	1.60%
Comercial	4	2.13%
Ética	2	1.06%
Agronegócio	3	1.60%
Empreendedorismo	1	0.53%
Estágio Supervisionado	1	0.53%
Estatística	3	1.60%
Total	188	100.00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Algumas características peculiares ficam evidenciadas na Tabela 17. Dentre outras, o que se pode identificar é o elevado número de disciplinas, que é capaz de ser entendido pela diversificação da matriz curricular entre as IES componentes da amostra. Destacam-se, pois, na ordem, as seguintes disciplinas: Contabilidade Geral e Análise das Demonstrações Contábeis; com igualdade, aparecem a Contabilidade Gerencial e a Contabilidade de Custos, Perícia Contábil, bem como a tripla igualdade entre as disciplinas Teoria da Contabilidade, Planejamento Tributário e Metodologia Científica. Por outro lado, as disciplinas que aparecem com menor representatividade são: Administração Financeira, Relações Humanas, Empreendedorismo e Estágio Supervisionado.

Conclui-se que o perfil dos respondentes deste estudo pode ser sintetizado da seguinte maneira: São masculinos 61%; têm idade entre 31 e 40 anos 42%; atuam na docência entre 1 e 5, bem como acima de 15 anos, 30%; atuam em área afim da disciplina ministrada 69%, sendo que a área afim, com maior magnitude, é a contabilidade geral, com 42,42%. Com relação à formação pedagógica, 51% não a possui; os que a têm, a conseguiram através de especializações com a disciplina de metodologia do ensino, 53%. Os respondentes, ou participam ou possuem educação continuada 59%; não atuam em regime integral nas IES 73%; realizam pesquisas na área contábil 49%; com destaque para a área de contabilidade gerencial 44%. Quanto à escolaridade básica e superior, 43% estudaram em escolas particulares e públicas, classificadas no estudo como mistas. Em relação à formação superior, 70% são mestres e por fim as disciplinas mais ministradas pelos respondentes são: contabilidade geral 17,5%; contabilidade gerencial e custos com 7,45%.

4.2 PERCEPÇÕES DOS RESPONDENTES ACERCA DOS SABERES DOCENTES

A análise realizada nesta seção consiste em verificar as similaridades existentes entre o padrão de respostas dos professores investigados. Para tanto, foi aplicada a técnica de análise fatorial que busca reduzir um conjunto de dados em um número menor de fatores que descrevem uma característica observada nos respondentes. Estes foram questionados sobre os saberes docentes, através de uma escala *lickert* de 5 pontos, conforme segue:

Para cada uma das questões abaixo, indique o nível de concordância em relação à sua percepção quanto à função docente: 1 Discordo Totalmente; 2 Discordo moderadamente; 3 Não concordo nem discordo; 4 Concordo moderadamente e 5 Concordo totalmente.

1 - Ter domínio do conteúdo da disciplina que leciona;

- 2 - Utilizar critérios e instrumentos avaliativos adequados ao ementário e ao perfil profissiográfico do aluno;
- 3 - Formar um cidadão consciente de suas responsabilidades na sociedade, sendo um profissional ético, humanístico e participativo em todos os âmbitos da comunidade em que vive e que busque cumprir com o seu papel;
- 4 - Realizar um trabalho interdisciplinar no curso em que atua;
- 5 - Conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e da Instituição;
- 6 - Planejar suas aulas de acordo com o Projeto Político Pedagógico;
- 7 - Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré-estabelecidos no Projeto Político Pedagógico;
- 8 - Apresentar-se de forma entusiástica com relação ao ensino;
- 9 - Apresentar uma postura político-social diante do conhecimento que leciona;
- 10 - Solicitar dos alunos atividades extraclasse;
- 11 - Incentivar a pesquisa;
- 12 - Utilizar bons exemplos para explicar conceitos;
- 13 - Utilizar-se de recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos para o desenvolvimento da disciplina em sala de aula;
- 14 - Estar preparado para cada tipo de comportamento dos alunos;
- 15 - Ter respeito para com os alunos;
- 16 - Demonstrar autoconfiança;
- 17 - Conseguir respeito dos alunos, sem ser autoritário;
- 18 - Demonstrar que gosta de ensinar;
- 19 - Mostrar-se preocupado com aprendizado do aluno;
- 20 - Refletir permanentemente sobre sua ação docente.

Inicialmente, é verificada a aplicabilidade do modelo de análise fatorial frente aos seus testes de execução. A Tabela 18 apresenta os resultados para ambos os testes: o teste KMO e o Teste Bartlett.

Tabela 18 – Testes para execução da Análise Fatorial

	Teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,739
Teste de Esfericidade de Bartlett	Aprox. Chi-Quadrado	701,746
	Df	190
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 18 descrevem a confirmação de um bom ajuste do conjunto de dados, junto ao modelo fatorial. Este fator pode ser justificado, pois o coeficiente de KMO auferiu valor superior a 0,5, bem como o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ao nível de 1%.

Dando sequência ao modelo fatorial, a Tabela 19 apresenta os resultados para os autovalores calculados e o seu resultado para o valor da variância de cada fator. O estabelecimento do número de fatores se deu por meio do critério de Kaiser, que estabelece que seja um fator relevante os que obtiverem autovalor superior a 1.

Tabela 19– Descrição dos fatores da análise

Fatores	Autovalores Iniciais			Dados Rotacionados		
	Total	Variância %	Variância Acumulada %	Total	Variância %	Variância Acumulada %
1	6,214	31,072	31,072	4,579	22,897	22,897
2	2,189	10,944	42,016	2,396	11,978	34,875
3	1,717	8,585	50,601	1,792	8,961	43,836
4	1,400	6,998	57,599	1,747	8,737	52,573
5	1,310	6,550	64,149	1,641	8,205	60,778
6	1,073	5,364	69,512	1,398	6,990	67,768
7	1,028	5,139	74,651	1,377	6,884	74,651
8	0,823	4,113	78,764	-	-	-
9	0,713	3,566	82,330	-	-	-
10	0,604	3,019	85,349	-	-	-
11	0,535	2,673	88,022	-	-	-
12	0,447	2,233	90,255	-	-	-
13	0,432	2,159	92,415	-	-	-
14	0,395	1,973	94,388	-	-	-
15	0,277	1,385	95,773	-	-	-
16	0,227	1,137	96,910	-	-	-
17	0,198	0,991	97,901	-	-	-
18	0,171	0,856	98,757	-	-	-
19	0,137	0,685	99,442	-	-	-
20	0,112	0,558	100,000	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados expostos na Tabela 19 descrevem a seleção de sete fatores como sendo os mais relevantes do conjunto de dados analisados: 1) Respeito ao aluno e a IES; 2) Abordagem da disciplina; 3) Interação entre a teoria e a prática; 4) Comunicação e socialização; 5) Desenvoltura com o conteúdo; 6) Preocupação com o aprendizado e 7) Ser autoconfiante.

Juntos, correspondem a um poder de explicação igual a 74,6%, o que pode ser considerado relevante para a pesquisa, em si. Objetivando uma melhor adaptação dos dados, optou-se por inferir os resultados sobre os fatores, considerando os eixos de análise

rotacionados (a técnica de rotação utilizada foi a *Varimax*). Portanto, os resultados dos valores rotacionados foram semelhantes aos valores sem rotação.

Para finalizar este processo de análise dos dados, foram classificadas as questões de acordo com seu poder fatorial em cada componente. Nesta classificação, foi utilizado como critério o fator com maior carga para cada questão. Desta forma, todas as questões foram classificadas. Também se buscou dar nome aos fatores de acordo com a natureza das perguntas agrupadas. Ainda, os resultados estão expostos na Tabela 20. Assim sendo, destaca-se aqui que os resultados apresentados na sequência constituem a percepção dos professores respondentes da pesquisa.

Tabela 20 – Descrição dos Fatores Identificados

Questões		1	2	3	4	5	6	7
Q1	Estar preparado para cada tipo de comportamento dos alunos	0,52	0,01	0,28	0,47	0,05	0,12	0,10
Q2	Ter respeito para com os alunos	0,77	0,01	0,10	0,00	-0,15	0,23	0,37
Q8	Solicitar dos alunos atividades extraclasse	0,66	-0,16	-0,22	0,29	0,15	-0,07	-0,03
Q9	Incentivar a pesquisa	0,66	-0,08	0,07	0,09	0,43	0,01	-0,05
Q10	Utilizar-se de recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos para o desenvolvimento da disciplina em sala de aula	0,82	-0,13	0,10	0,01	0,22	0,08	0,18
Q12	Conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e da Instituição	0,70	0,35	0,05	-0,05	0,03	0,00	-0,19
Q13	Utilizar bons exemplos para explicar conceitos	0,74	0,36	-0,03	0,09	0,08	0,23	-0,19
Q14	Planejar suas aulas de acordo com o Projeto Político Pedagógico	0,66	0,45	0,26	0,14	0,05	0,00	-0,05
Q15	Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré-estabelecidos no PPP	0,65	0,46	0,26	0,28	-0,14	-0,06	-0,03
Q11	Ter domínio do conteúdo da disciplina que leciona	-0,08	0,86	-0,09	0,12	0,16	0,06	0,18
Q18	Utilizar critérios e instrumentos avaliativos adequados ao ementário e ao perfil profissiográfico do aluno	0,19	0,77	0,31	0,02	0,00	0,12	0,07
Q20	Refletir permanentemente sobre sua ação docente	0,22	0,46	0,33	-0,11	0,46	-0,28	0,14
Q17	Realizar um trabalho interdisciplinar no curso em que atua	0,13	0,14	0,70	0,02	0,16	0,13	0,24
Q19	Formar um cidadão consciente de suas responsabilidades na sociedade, sendo um profissional ético, completo e humanístico, participativo em todos os âmbitos da comunidade onde vive e que busque cumprir com o seu papel	0,02	0,07	0,78	0,22	0,08	-0,08	-0,16
Q4	Conseguir respeito dos alunos sem ser autoritário	0,07	0,07	0,15	0,92	0,02	-0,03	-0,08
Q5	Apresentar-se de forma entusiástica com relação ao ensino.	0,36	0,19	0,05	0,62	0,25	-0,15	0,42
Q6	Demonstrar que gosta de ensinar	0,15	0,17	-0,14	-0,01	0,66	0,53	-0,06
Q16	Apresentar uma postura político-social diante do conhecimento que leciona	0,10	0,07	0,40	0,18	0,75	-0,04	0,04
Q7	Mostrar-se preocupado com o aprendizado do aluno	0,14	0,06	0,07	-0,06	0,02	0,91	0,07
Q3	Demonstrar ser autoconfiante	-0,05	0,15	0,03	0,02	0,00	0,05	0,89

Nota: 1: Respeito ao Aluno e a IES; 2: Abordagem da disciplina; 3: Interação Teoria Prática; 4: Comunicação e Socialização; 5: Desenvoltura no conteúdo; 6: Preocupação com o Aprendizado; 7: Ser Autoconfiante

Fonte: Dados da pesquisa.

Para ser feita a análise do conteúdo da Tabela 20 procurou-se confrontar os achados aos saberes docentes, apresentados anteriormente sob a ótica de Tardif (2011). A Tabela 20 descreve que o primeiro fator foi o que englobou o maior número de variáveis, sendo nove no total. Este elemento foi denominado “respeito com os alunos e com a instituição”. Nesse componente, todos os pesos foram positivos, ou seja, influenciam diretamente na qualidade do ensino do professor. A questão com peso mais forte foi “Utilizar-se de recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos para o desenvolvimento da disciplina em sala de aula”, classificado como saber pedagógico.

Associando as demais questões aos saberes docentes, tem-se que duas delas relacionam-se com os saberes disciplinares: estar preparado para cada tipo de comportamento dos alunos e ter respeito para com os alunos. Outras duas estão relacionadas com os saberes pedagógicos: solicitar dos alunos atividades extraclasse e incentivar a pesquisa. Por fim, quatro das questões relevantes estão associadas aos saberes curriculares: conhecer o Plano Político Pedagógico - PPP do curso e da IES; utilizar bons exemplos para explicar conceitos; planejar suas aulas de acordo com o PPP e trabalhar em equipe para atingir os objetivos propostos no PPP.

O segundo componente do modelo foi denominada de “Preocupação com a Abordagem Disciplinar”. Isto se dá pelo fato de que as questões, com maior carga fatorial neste componente, têm afinidade à forma com que o professor vai apresentar-se, principalmente, com relação ao domínio do conteúdo ministrado, visto aqui como saber curricular. As duas outras questões que aparecem como relevantes associam-se com os saberes experienciais dos professores, que são respectivamente: a utilização de critérios e instrumentos avaliativos adequados ao ementário e ao perfil profissiográfico do aluno e sobre a reflexão permanente com o ser docente. Essas características serão somente adquiridas com o passar do tempo, através de trocas de experiências e conhecimentos acerca do meio em que estão inseridos.

O terceiro fator foi classificado como “Preocupação com a integração Teoria-Prática”. Os resultados para a componente foram obtidos por meio da junção de duas variáveis que trabalham com a questão da interdisciplinaridade e a formação de um cidadão consciente. Deste modo, ao confrontar com os saberes docentes, conclui-se que as duas são experienciais, pois só com o passar do tempo é que conseguirão ter o discernimento da associação entre estas duas variáveis.

Os fatores que foram caracterizados pelos modelos que possuem um menor número de variáveis selecionadas foram os que correspondem às seguintes características: Comunicação

e Socialização, em que aparecem dois saberes distintos: um experiencial, “conseguir o respeito dos alunos sem ser autoritário” e um pedagógico: “apresentar-se de forma entusiástica com relação ao ensino”. A desenvoltura no conteúdo é caracterizada por dois saberes específicos: o pedagógico, na demonstração pelo gosto de ensinar e o experiencial, pelo posicionamento político-social acerca do tema lecionado. A preocupação com o aprendizado pode ser caracterizado comum saber pedagógico e, por fim, mas não menos importante, o ser autoconfiante, que se caracteriza como um saber experiencial.

4.3 RELAÇÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES E O PERFIL DOCENTE

Esta análise foi realizada em dois momentos: no primeiro, analisou-se o perfil dos docentes, que responderam a esta pesquisa, comparando-o com as percepções docentes apresentadas no resultado das perguntas de escala *lickert*; no segundo momento, descreve-se a relação existente entre as disciplinas que os professores investigados ministram e suas percepções docentes. Para tanto, as variáveis de percepção docente consistem nos fatores calculados na fase anterior da pesquisa.

4.3.1 Perfil *versus* Percepções Docentes

A análise do perfil se deu por meio de uma comparação gráfica entre os autovetores projetados para o primeiro e o segundo componentes, calculados por meio da análise de componentes principais. A Tabela 21 apresenta a caracterização destes componentes de acordo com os autovalores obtidos.

Os resultados descritos na Tabela 21 descrevem que o primeiro e o segundo componentes correspondem respectivamente a 12,7 e 11,9% da explicação total do modelo. Isto corresponde a 24,7% de toda a informação contida em 24 variáveis analisadas. Este valor pode ser considerado significativo, haja vista a grande quantidade de variáveis analisadas. O resultado desta análise pode ser observado na Figura 3, que descreve o mapa fatorial, ou a projeção dos vetores de cada variável junto aos componentes 1 e 2.

Tabela 21 – Descrição dos Componentes Analisados - Perfil *versus* Percepção Docente

	Autovalor	% Inércia total	% Inércia acumulada
Componentes Principais do Modelo	4,2007	12,7	12,7
	3,9413	11,9	24,7
-	3,0681	9,3	34,0
-	2,6838	8,1	42,1
-	2,4292	7,4	49,5
-	2,0732	6,3	55,7
-	1,9039	5,8	61,5
-	1,6518	5,0	66,5
-	1,4007	4,2	70,8
-	1,2798	3,9	74,6
-	1,2430	3,8	78,4
-	1,1467	3,5	81,9
-	1,0925	3,3	85,2
-	0,8977	2,7	87,9
-	0,8169	2,5	90,4
-	0,7163	2,2	92,6
-	0,6081	1,8	94,4
-	0,5733	1,7	96,1
-	0,4627	1,4	97,5
-	0,2975	0,9	98,4
-	0,2126	0,6	99,1
-	0,1775	0,5	99,6
-	0,1003	0,3	99,9
-	0,0224	0,1	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores com menos tempo de docência evidenciam maior preocupação com a Comunicação e com o Respeito. Deve-se considerar também que professores com idade superior a 50 anos são totalmente avessos às questões dos saberes docentes, conforme apresentado na figura 3.

Os achados só confirmam algumas situações apresentadas por Huberman (1995, p. 39) que estudou o ciclo de vida dos professores, salientando que na fase inicial de carreira “estes profissionais estão divididos entre duas fases a descoberta e a sobrevivência, entre 1 e 3 anos”, mencionando o impacto com a realidade docente e, ao mesmo tempo, o entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação da responsabilidade assumida. Transitando por outras fases como a estabilização, entre 4 e 6 anos, a diversificação entre 7 e 25 anos, o pôr-se em questão e a serenidade entre 25 e 35 anos e o distanciamento afetivo entre 35 e 40 anos, o conservadorismo e lamentações, para finalmente chegar ao desinvestimento, fase caracterizada nos achados e representados na figura 5 em que o desinteresse pela docência e os saberes a ela condicionados se destaca. Fase essa destinada mais aos cuidados pessoais em detrimento dos demais.

4.3.2 Disciplinas ministradas *versus* percepções docentes

Esta segunda parte da análise relaciona as percepções docentes com as disciplinas lecionadas pelos professores investigados. O processo de análise utilizado é idêntico ao anterior.

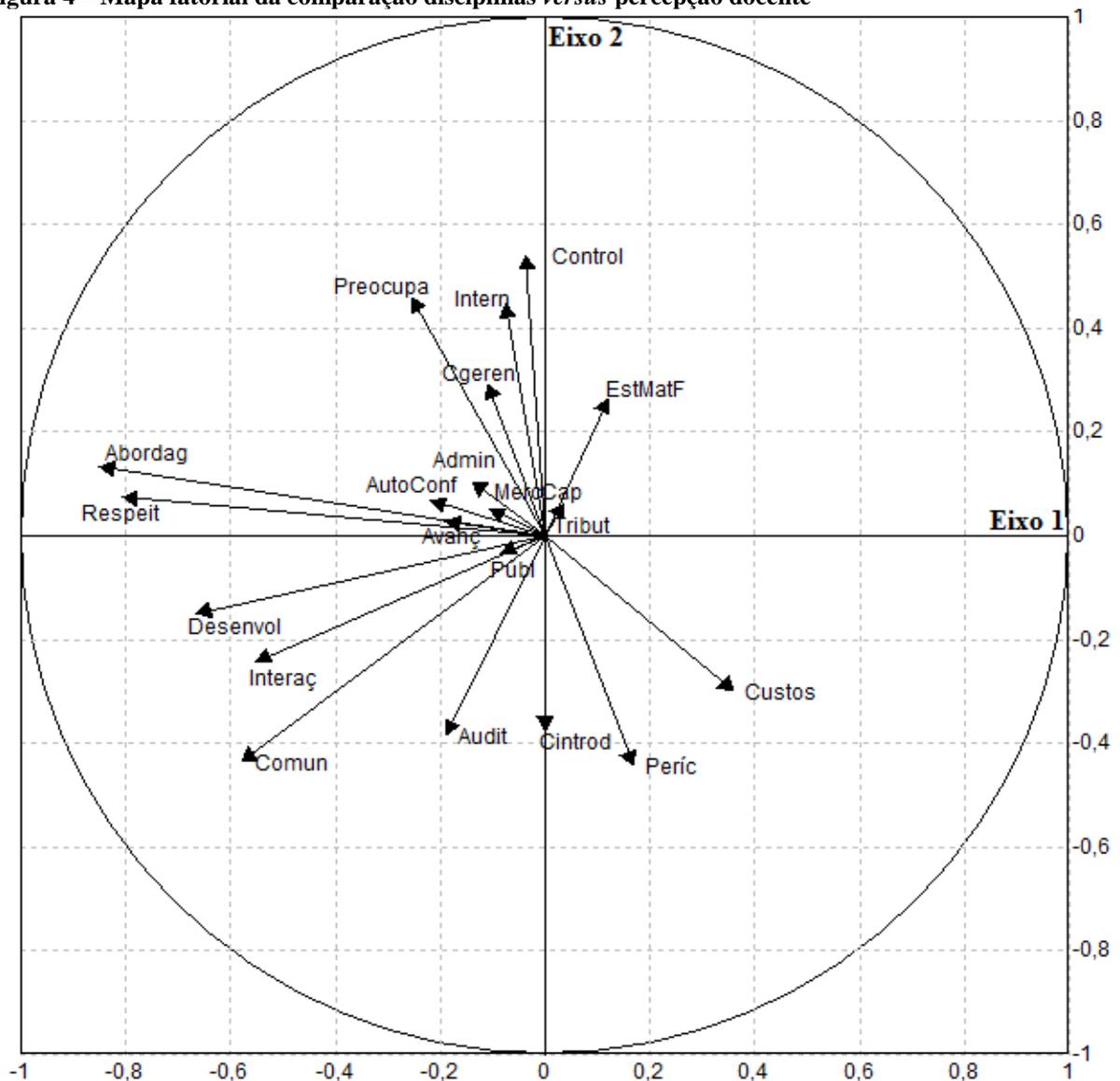
Tabela 22– Descrição das componentes analisadas em Disciplinas *versus* Percepção Docente

	Autovalor	% Inércia total	% Inércia acumulada
Componentes Principais do Modelo	2,8488	14,2	14,2
-	1,7389	8,7	22,9
-	1,5366	7,7	30,6
-	1,3584	6,8	37,4
-	1,3009	6,5	43,9
-	1,2370	6,2	50,1
-	1,1372	5,7	55,8
-	1,1149	5,6	61,4
-	1,0568	5,3	66,6
-	1,0349	5,2	71,8
-	1,0020	5,0	76,8
-	0,9029	4,5	81,3
-	0,7708	3,9	85,2
-	0,7494	3,7	88,9
-	0,6251	3,1	92,1
-	0,5945	3,0	95,0
-	0,4579	2,3	97,3
-	0,4177	2,1	99,4
-	0,1154	0,6	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 22 descrevem o primeiro componente com uma variância explicada de 14,2% e o segundo componente com 8,7%, o que totaliza 22,9% de variância acumulada. Esta descrição pode ser entendida como relevante, haja vista o número de variáveis selecionadas.

Figura 4 – Mapa fatorial da comparação disciplinas *versus* percepção docente



Fonte: Dados da pesquisa.

O mapa fatorial apresentado na Figura 4 descreve relações importantes entre as percepções dos respondentes e as disciplinas ministradas, para uma melhor compreensão dos saberes docentes dos professores de Ciências Contábeis.

As disciplinas que mais se relacionam com fatores relevantes à preocupação com o aprendizado, a autoconfiança, a abordagem da disciplina e o respeito para com os alunos e as

IES são: Contabilidade Internacional, Contabilidade Gerencial, Administração, Mercado de Capitais e Contabilidade Avançada.

Por outro lado, as disciplinas que se associam com os demais elementos pertinentes como a desenvoltura em sala de aula, interação teoria e prática e comunicação e socialização são: Contabilidade Pública e a Auditoria.

As disciplinas com maior bagagem teórica, como Custos, Perícia, Estatística e Matemática Financeira, Contabilidade Tributária, Contabilidade Introdutória e Controladoria possuem uma relação inversa com a maioria das percepções dos respondentes. Isso indica que os professores são menos preocupados com questões vinculadas aos sete fatores relevantes. Por sua vez, as preocupações se apresentam em sentidos parecidos, o que indica a conformidade dos respondentes junto às suas percepções.

4.4 OS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A análise realizada nesta seção consiste em verificar as percepções dos educadores acerca dos saberes docentes. Para tanto, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, que busca a lógica de um conjunto de respostas a respeito de um determinado assunto.

Tardif (2011) classifica os saberes docentes em quatro dimensões: Saberes Disciplinares (relacionados às disciplinas estudadas e, posteriormente, ministradas); Saberes Curriculares (matriz do curso, ementa, objetivos gerais); Saberes Pedagógicos (técnicas utilizadas em sala de aula, PPP, objetivos específicos, conteúdo, metodologia e avaliação) e Saberes Curriculares (reflexões dos aprendizados, prática e vivência do dia a dia). Baseando-se no autor supracitado, foram feitos quatro questionamentos aos participantes da pesquisa, a seguir apresentados:

- 1 Na sua compreensão qual desses saberes é o mais importante? Justifique.
- 2 Na sua trajetória acadêmica e docente, qual desses saberes você mais desenvolveu? Comente.
- 3 Dentre esses saberes, qual você mais necessita desenvolver? Como pretende conseguir desenvolvê-lo?
- 4 Comente espontaneamente sobre seus avanços e limitações na profissão de professor.

4.4.1 Importância dos saberes docentes

Num primeiro momento, os entrevistados foram questionados sobre qual dos saberes (disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais) seria o mais importante. Para isso, deveria também justificar sua escolha. Os resultados estão apresentados na Tabela 23.

Tabela 23– Importância dos saberes docentes

Percepção sobre qual dos saberes seriam mais importante	Nº de respondentes	%
Disciplinares	33	45%
Pedagógicos	11	15%
Curriculares	4	5%
Experienciais	5	7%
Disciplinares/Pedagógicos	5	7%
Curriculares/Experienciais	2	3%
Disciplinares/Experienciais	2	3%
Todos	12	16%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Tardif (2011, p. 38), “os saberes disciplinares integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. Os resultados direcionam para o maior número de respondentes – 33 –, enaltecendo, como os mais importantes, os saberes disciplinares. Selecionaram-se alguns depoimentos que justificam o porquê da importância dada aos saberes disciplinares na percepção dos professores respondentes:

Disciplinares, pois o professor deve em primeiro lugar dominar o conteúdo que ensina. (Respondente nº 3)

O disciplinar, pois é a base dos saberes. Se não sei algo, não posso ensinar. (Respondente nº 6)

Saberes disciplinares, porque o docente deve dominar totalmente o componente disciplinar. (Respondente nº 13)

Saber Disciplinar pelo fato de que se o professor não domina o conteúdo, não irá adiantar dominar os outros saberes. (Respondente nº 22)

Saber disciplinar. Esse saber é o primeiro que o professor precisa dominar, pois sem ele, nem consegue atuar. Os demais também são importantes, mas o domínio do conteúdo da disciplina que vai lecionar é o primeiro passo. (Respondente nº 26)

Saberes disciplinares. Pois sem eles é impossível ministrar aulas. Os demais saberes podem ser incorporados com o tempo. (Respondente nº 27)

Disciplinar. Como o curso tem cunho aplicado, no caso a ciência contábil, o saber disciplinar se caracteriza como o mais importante, levando em consideração o tempo do curso, as diferentes disciplinas e o conhecimento do eixo profissional que deve contemplar.

(Respondente nº 40)

Disciplinares: deve-se entender do conteúdo em primeiro lugar. (Respondente nº 43)

Disciplinares. A contabilidade e a tributação requerem conhecimentos muito técnicos.

(Respondente nº 48)

Saberes disciplinares. Esta é a base de todo o processo, dominar o assunto, as questões curriculares, pedagógicas e experienciais são secundárias. (Respondente nº 49)

Saberes Disciplinares. Com esse conhecimento será mais fácil provocar aprendizado.

(Respondente nº 50)

Saberes disciplinares, pois constituem o núcleo de formação profissional do futuro egresso.

(Respondente nº 51)

Saberes Disciplinares. Esses saberes são a base e sem eles o professor não se mantém a frente do componente curricular. (Respondente nº 56)

Disciplinares. Conhecimento total sobre o conteúdo da disciplina. (Respondente nº 58)

Os depoimentos, em sua maioria, pontuam os saberes disciplinares com conhecimento de causa, conforme define Tardif (2011), associando-os como: base, conhecimento do conteúdo da disciplina, a interdisciplinaridade, entre outros. Este fato permite consistência às justificativas dos respondentes, visto que, quase todas as respostas direcionam para essa associação.

Dentre os 11 respondentes, que sublinham os saberes pedagógicos, como os mais importantes, foram selecionadas 6 respostas que continham justificativas para representar o porquê do seu posicionamento:

Pedagógico - começa com uma boa relação entre docente e aluno - o resto vem por consequência. (Respondente nº 1)

Saberes Pedagógicos - são importantes tanto quanto os outros saberes, mas a mais importante é a metodologia como se realiza os estudos e possibilitem o aprendizado dos discentes. O ato educativo é importante, pois é por ele que os conhecimentos são construídos com os alunos. (Respondente nº 7)

Saber pedagógico, pois saber ensinar é fundamental. (Respondente nº 32)

Saberes Pedagógicos, pois estão relacionados com a educação do professor, do aluno, as técnicas de ensino e os processos de avaliação. (Respondente nº 61)

Saberes Pedagógicos, pois independentemente dos conhecimentos específicos de cada disciplina, em uma aula, os conhecimentos para a formação de profissionais de "bom caráter" também são importantes e igualmente transmitidos aos acadêmicos. (Respondente nº 63)

Saberes Pedagógicos. Pressupõe-se que o professor ao ir pra sala de aula, domine o conteúdo. Nesse sentido, técnicas de ensino de acordo com o conteúdo, podem proporcionar maior conhecimento ao estudante. (Respondente nº 72)

Neste contexto, para Tardif (2011, p. 37), “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa”.

Ao se referir aos saberes pedagógicos, Slomski (2009, p. 8) afirma que:

Estes saberes se referem ao conjunto de conhecimentos contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor.

As justificativas vão ao encontro do que assinalam Slomski (2009) e Tardif (2011) sobre os saberes pedagógicos, em que os respondentes os reconhecem como forma de normatizar a relação professor-aluno, professor e as técnicas de ensino e a forma de socialização do conhecimento. Em suma, como é desenvolvido o ato educativo.

Já, para 04 respondentes que julgam os saberes curriculares como os mais importantes, apenas 02 justificaram seu posicionamento da seguinte forma:

Curriculares, visto que um curso é formado por disciplinas interligadas, formando um currículo. Não tem como pensar num curso, sem pensar em todas as disciplinas dispostas de tal forma que se relacionam entre si e se complementa. (Respondente nº 42)

Saberes curriculares - foram construídos de forma coletiva e discutidos com o núcleo estruturante sobre itens que se relacionam com o ambiente. (Respondente nº 70)

Os saberes curriculares, segundo Tardif (2011, p.38), “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores

devem aprender a aplicar”. Entende-se que as justificativas apresentadas pelos professores estão relacionadas à definição de Tardif (2011) a respeito dos saberes curriculares. Nestes esclarecimentos, os respondentes afirmaram serem estes últimos os mais importantes, pois interligam as disciplinas dentro do curso. Ainda, eles devem ser construídos de forma coletiva.

Dos 5 respondentes, ou 7% da amostra, que elencaram os saberes experienciais como os mais importantes, 3 justificaram a sua resposta conforme apresentado a seguir:

Experienciais, porque o aluno espera mais do conhecimento prático e é mais fácil de associar a teoria com a prática. (Respondente nº 35).

Saberes experienciais, pois esses são construídos a partir dos saberes disciplinares e permeiam junto aos demais saberes. (Respondente nº 60).

Saberes experienciais. A reavaliação constante das práticas de sala de aula é muito rica. (Respondente nº 73).

Ao conceituar os saberes experienciais, Tardif (2011, p. 39) afirma que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Com o que foi visto até aqui sobre os saberes docentes, conclui-se que a experiência adquirida durante o passar dos anos influenciou as respostas e as justificativas dos respondentes, subentendendo-se que eles possuem conhecimento da definição dos saberes experienciais.

Além dos respondentes que se posicionaram de forma específica, dando maior importância a um único saber, alguns afirmam que dois deles apresentam características de maior importância nas suas percepções. É o caso dos 5 respondentes, que afirmam que os saberes disciplinares e pedagógicos, juntos, são os mais importantes:

Saberes pedagógicos e nunca isolados; devendo ser complementado os disciplinares. (Respondente nº 10)

Saberes pedagógicos. Diria que são os saberes disciplinares, mas de nada adianta saber se não conseguir traduzir o conhecimento para os alunos (Respondente nº 12)

Saberes Disciplinares e Pedagógicos, não adianta ter conhecimento da matriz curricular, se não sabe o conteúdo da disciplina nem como se relacionar com os alunos. (Respondente nº 39)

Ao associar-se os dois saberes pedagógicos e disciplinares, sob a ótica do que conceitua Tardif (2011, p.39), pode-se dizer que “os saberes como um todo são heterogêneos”. Aplica-se, com isso, a possibilidade de, na relação entre os dois, um complementar ao outro, como sugere os respondentes.

Já, os 2 respondentes ou 3% da amostra, que acreditam que os saberes disciplinares e experienciais juntos são os mais importantes, justificaram suas respostas, conforme pode-se observar:

Saberes experienciais, pois esses são construídos a partir dos saberes disciplinares e permeiam junto aos demais saberes. (Respondente nº 62)

Saberes disciplinares e saberes pedagógicos. Além disso, experiência profissional. (Respondente nº 36)

Por fim, 12 respondentes ou 16% da amostra, afirmam que todos os saberes são importantes, conforme relatos dos 7 respondentes, que apresentaram a justificativa de sua opção.

Entendo que nenhum tem maior importância, pois são o conjunto de todos. Dependendo da disciplina lecionada, um poderá se apresentar mais do que o outro. (Respondente nº 14)

Todos devem estar presentes nas aulas, de forma articulada. (Respondente nº 24)

Acredito que todos os saberes são importantes. Devemos tentar utilizar-se de todas as dimensões para se ter uma educação de qualidade, além de estimular o aluno a sair da graduação como formadores de opinião e agentes de mudança. (Respondente nº 28)

Não visualizo um de maior importância, mas todos que se complementam; são necessários. (Respondente nº 29)

Todos são necessários, o docente necessita de um equilíbrio entre todos os saberes. (Respondente nº 55)

Todos são fundamentais. (Respondente nº 61)

O resultado da aprendizagem é o somatório destes saberes na interação com os acadêmicos. (Respondente nº 63)

Na discussão sobre os saberes da ação docente, Tardif (1991, 2000) atribui à noção de “saber” um sentido mais amplo. Tal saber une os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que inúmeras vezes foi chamado de

saber, de saber-fazer e de saber-ser. O autor distingue algumas ideias pré-estabelecidas, tais como: ao professor, basta saber o conteúdo; ou talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados (SLOMSKI, 2009).

Tardif (2011, p.39) argumenta que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Este contexto de conceituação dos saberes necessários à profissão docente permite sentido às justificativas apresentadas pelos respondentes que optaram por todos os saberes, pois entendem que a união destes facilita a condução da profissão docente, deixando, nas entrelinhas que um saber complementa o outro.

4.4.2 Saberes de maior domínio dos professores investigados

Num segundo momento, os respondentes foram questionados sobre: Em sua trajetória docente qual desses saberes mais desenvolveu.

Os resultados estão apresentados na Tabela 24.

Tabela 24 – Saberes de maior domínio por parte dos respondentes

Saberes	Nº de respondentes	%
Disciplinares	31	42%
Pedagógicos	10	14%
Curriculares	5	7%
Experienciais	9	12%
Disciplinares/Pedagógicos	5	7%
Disciplinares/Experienciais	4	5%
Disciplinares/Pedagógicos/Curriculares	3	4%
Disciplinares/Curriculares	2	2%
Todos	5	7%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados direcionam para o maior número de respondentes – 31 –, mostrando que entre os saberes, os que mais possuem domínio são os disciplinares, que são aqueles selecionados pela IES e atrelados à prática docente. Além disso, estão situados nos conteúdos específicos e nas concepções da natureza da área que está sendo trabalhada, no caso Ciências Contábeis. Os depoimentos a seguir justificam o porquê do maior domínio dos saberes disciplinares na percepção dos professores respondentes:

Saberes disciplinares. Foi construído ao longo de minha trajetória profissional na área contábil. (Respondente nº 13)

Saberes disciplinares, tendo em vista a experiência de 17 anos, atuando em serviços relacionados à área das disciplinas ministradas. (Respondente nº 14)

Saberes disciplinares. Pela experiência e foco de estudo. (Respondente nº 20)

Disciplinar: construído através de muito estudo e prática na área. (Respondente nº 22)

Os disciplinares são os primeiros a serem absorvidos. Mas a experiência docente contribui para abarcar os demais saberes. (Respondente nº 24)

Sem dúvida, os saberes disciplinares, os conhecimentos técnicos. Foi construído através das formações acadêmicas, das qualificações constantes, da experiência prática cotidiana. (Respondente nº 30)

Disciplinares: com estudo, dedicação, experiência em sala de aula. (Respondente nº 36)

Disciplinar. Eu era do mercado profissional e fui convidado a lecionar pelo conhecimento técnico que possuía. (Respondente nº 41)

Saber disciplinar: construído pela prática no dia a dia do trabalho e também em cursos de mestrado/doutorado. (Respondente nº 47)

Saberes disciplinares. Foi construído ano após ano, seja com o retorno das avaliações e do aprimoramento do discurso. (Respondente nº 50)

Disciplinar: pelo fato do conteúdo estar relacionado com as minhas atividades extra da sala aula. (Respondente nº 59)

Saberes disciplinares: em função do tempo de docência e dos ajustes a cada semestre. (Respondente nº 70)

Saberes Disciplinares. O Curso de graduação bacharelado prepara o profissional para atuar no dia a dia da contabilidade e não para docência. O domínio do assunto ocorreu por cursos, atuação no mercado de trabalho. (Respondente nº 72)

A justificativa das respostas é concernente às respostas obtidas na questão anterior, na qual os entrevistados julgaram ser o saber disciplinar o mais importante e o de maior domínio e conhecimento. Este último é obtido de diversas maneiras para poder conduzir as aulas da melhor forma, o que vai ao encontro do conceito de saber disciplinar, associado ao estudo e aprofundamento da disciplina a ser ministrada.

As justificativas dos 10 respondentes, que apontaram os saberes pedagógicos como os que mais dominam dentre todos os saberes, estão apresentadas na sequência:

Pedagógico - através da experiência. (Respondente nº 2)

Saber pedagógico - Construído no dia-a-dia com os discentes, com as relações entre o saber dos conteúdos e as formas de se trabalhar com os discentes. Constrói-se esse saber pedagógico, trabalhando e dando tempo ao tempo para que essa construção seja realizada de forma coletiva. (Respondente nº 7)

Saberes pedagógicos: pela vivência na sala de aula, convivendo com os diferentes tipos de alunos, aprendemos a desenvolver habilidades importantes no processo de ensino-aprendizagem. (Respondente nº 17)

Penso que me obrigo a dominar todos, todavia, se devo escolher penso que mais domino os saberes pedagógicos. A experiencial forçou desenvolver dinâmicas de ensino e avaliação para maior satisfação dos acadêmicos. (Respondente nº 40)

Saberes pedagógicos. Com o convívio em sala de aula. (Respondente nº 42)

Saberes Pedagógicos, por meio de cursos de capacitação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. (Respondente nº 56)

Saberes Pedagógicos que foram adquiridos com a experiência em sala de aula e com o mestrado. (Respondente nº 62)

Saberes Pedagógicos - acredito que aprendi realizando inicialmente uma soma de boas práticas que observei em meus professores e no passar do tempo acabei criando minhas próprias metodologias. (Respondente nº 64)

Neste caminho, destaca-se o pensamento de Tardif (2011), que assevera estarem os saberes pedagógicos relacionados às doutrinas racionais e normativas, que conduzem os sistemas de ensino. Além disso, fazem com que as justificativas dos respondentes que assinalam os saberes pedagógicos como os que mais dominam, terem sentido.

As justificativas dos 5 respondentes, que apontaram os saberes curriculares como os que mais dominam estão apresentadas na sequência:

Saber curricular. Foi construído junto com o colegiado de curso e nos debates de elaboração e revisão do projeto pedagógico. A função de coordenador de curso também contribuiu no domínio do saber curricular. (Respondente nº 26)

Curriculares, pois tento compreender o currículo buscado, as disciplinas que se complementam e demonstrar isso aos alunos, fazendo-os perceber que a graduação não é formada de caixinhas, mas sim do todo representado pela matriz curricular. (Respondente nº 43)

Saberes curriculares, pela atuação em atividades de gestão acadêmica. (Respondente nº 53)

Saberes Curriculares. Foi construído no período de seis anos que estive a frente da coordenação de curso. (Respondente nº 57)

Saberes curriculares, através de estudos e trabalhos paralelos. (Respondente nº 69)

Tais justificativas fazem sentido, visto que, os respondentes salientam a construção dos saberes curriculares à interatividade com o colegiado na formulação do PPP das IES onde atuam.

As justificativas dos 9 respondentes que elencaram os saberes experienciais e dos que mais dominam estão apresentados na sequência:

Experienciais: em função do tempo de docência. (Respondente 23)

Saberes Experienciais: com uma trajetória profissional bastante grande além de aprendizado vindo da continuidade educativa. (Respondente 51)

Experienciais: pela prática de 22 anos como docente. (Respondente 55)

Saber experiencial: pela prática do dia a dia. (Respondente 71)

Saber Experienciais. Construído durante a reavaliação constante das atividades em sala de aula. (Respondente 74)

Para analisar as justificativas das respostas que afirmam possuir maior domínio dos saberes experienciais, estas foram confrontadas com o tempo de docência dos respondentes, no qual os dados apontam para: 8 estão atuando entre 1 e 5 anos e apenas 1 a mais de quinze anos, fato que causa surpresa se associar-se os saberes experienciais ao maior tempo de docência. Os respondentes indicam o oposto, em que apenas 1 possui mais de quinze anos profissionais e os demais estão praticamente iniciando. Justificam-se as respostas com relação aos saberes experienciais em que os entrevistados o associaram ao tempo de docência e a prática adquirida no dia-a-dia em sala de aula e com seus pares nas IES.

Além dos respondentes que se posicionaram de forma específica ter mais conhecimento de um saber, alguns se posicionaram ter maior conhecimento em três deles, é o caso, por exemplo, dos 5 respondentes ou 7% da amostra, que acham que os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares juntos são os que eles possuem maior domínio conforme a justificativa a seguir:

Pedagógicos, disciplinares e curriculares, ao longo da experiência de docente e gestor. (Respondente nº 15)

Disciplinares, pedagógicos e curriculares. Construído pela experiência na coordenação do curso, pelas práticas docentes e a autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem, que me remetem a saberes experienciais, ou seja, sempre é possível melhorar a relação e a forma de relacionar-se, a partir da realidade de cada turma. (Respondente nº 21)

Saberes Disciplinares e Saberes Pedagógicos (construídos com a experiência de sala de aula) e Saberes Curriculares (em função da função de Coordenadora). (Respondente nº 29)

Mesmo que Tardif (2011) classifique os saberes docentes como heterogêneos, alguns respondentes entendem que eles convergem entre si e, portanto, são adquiridos através da experiência adquirida com o passar do tempo de envolvimento com a docência. Isto pode remeter à compreensão de que basta ser professor e estes saberes serão construídos espontaneamente, sem a necessidade de se buscá-los em outros contextos de formação. Confrontaram-se as justificativas com o tempo docente, e os resultados são os seguintes: 2 respondentes atuam como docente entre 6 e 10 anos, 1 entre 11 e 15, e 2 acima de 15 anos. Por apresentarem um maior tempo atuando como docente entende-se que tais números podem justificar esse posicionamento.

Já, na percepção de 4 respondentes, os saberes que mais dominam são dois: os disciplinares e experienciais, que se complementam. Apenas 1 respondente justificou tal pensamento:

Disciplinares e Experienciais. Ele foi construído pela formação acadêmica formal (graduação e pós-graduação) e por atuar como professor, pesquisador, e às vezes, consultor em empresas. (Respondente nº 6)

Para 2 respondentes, os saberes que possuem maior domínio são os saberes disciplinares e curriculares, juntos. Reafirmaram tal conhecimento dessa forma:

Disciplinares e curriculares. Com conhecimento adquirido nos cursos realizados e principalmente em função da atuação prática profissional. (Respondente nº 44)

Disciplinares e curriculares. Pelos anos de experiência, muita leitura, estudo e dedicação ao trabalho. (Respondente nº 49)

Por fim, 5 respondentes apontam terem domínio sobre todos os saberes docentes indissociáveis à profissão. Para tanto, algumas das justificativas para estão apresentadas na sequência:

Acredito que como estou iniciando na carreira de docente, estou construindo estes saberes. Também, acredito que sempre estaremos em constante aperfeiçoamento, nada é finito e não somos entendedores de tudo. (Respondente nº 12)

Sem falsa modéstia, domino todos. Foi construído com muita dedicação, estudo permanente e atuação profissional extradocente. (Respondente nº 31)

Todos os citados acima. Com 26 anos de experiência; estudo sobre o PPP. (Respondente nº 40)

Estou procurando dominar todos, por isso fiz uma pós na área da educação. (Respondente nº 61)

Tenho domínio de todos eles, foram construídos desde a época da graduação e aperfeiçoados pela prática de ensino nos níveis fundamental e médio. (Respondente nº 65)

Ao buscar o perfil do respondente 12, que praticamente discorda dos demais respondentes, identificou-se que ele não tem dedicação exclusiva; é especialista, não possui formação pedagógica, nem educação continuada, atua profissionalmente na área da disciplina que ministra, não é pesquisador e trabalha como docente entre 1 e 5 anos. Estes dados validam a justificativa apresentada pelo respondente.

Em sentido contrário, os demais educadores justificam suas respostas, com propriedade no assunto, ao afirmarem que construíram os saberes pela dedicação, experiência, aperfeiçoamento e prática do ensino.

4.4.3 Saberes de menor entendimento dos professores respondentes

Num terceiro momento, os respondentes foram inquiridos sobre qual dos saberes apresentavam menor entendimento e como iriam fazer para reverter tal situação. Os resultados estão expostos na Tabela 25.

Diferentemente aos achados anteriores, os saberes disciplinares aparecem com menor representação no quesito “ter menor domínio”. Neste, os saberes que se sobressaem são os pedagógicos, curriculares e experienciais, dando coerência aos resultados encontrados nas questões anteriores. As justificativas serão apresentadas na sequência.

Tabela 25 – Saberes de menor entendimento por parte dos respondentes

Qual dos saberes menos domina? Como dominá-lo?	Nº de respondentes	%
Disciplinares	2	2%
Pedagógicos	24	35%
Curriculares	19	25%
Experienciais	19	25%
Nenhum	6	8%
Todos	4	5%
Total	74	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A justificativa dos dois respondentes que pontuam uma maior dificuldade com os saberes disciplinares e a forma como farão para melhorar seu desempenho com relação a esse saber, foram os seguintes: “o farão pela atuação em diferentes componentes curriculares”.

Os 26 respondentes, que assumiram possuir menos conhecimento dos saberes pedagógicos, justificam a salientam como farão para minimizar essa situação:

Pedagógico. Pretendo dominá-lo por meio de cursos, leituras, observação. (Respondente nº 6)

Saberes Pedagógicos. Vou construindo com base no processo de Formação Continuada da UNIVALI. (Respondente nº 15)

Saberes pedagógicos, através de especializações. (Respondente nº 17)

Ainda creio que o pedagógico, pois o perfil do aluno vem se modificando. (Respondente nº 20)

Saber pedagógico. Pela observação, avaliação constante das práticas e troca de experiências com colegas. (Respondente nº 25)

Saberes Pedagógicos (por meio de formação continuada). (Respondente nº 34)

Pedagógico: com a prática, pretendo me aperfeiçoar e criar métodos alternativos de ensino – networking. (Respondente nº 35)

Pedagógicos. Tentando aprender com colegas e leitura/cursos oferecidos pela instituição. (Respondente nº 43)

Os saberes pedagógicos. Pretendo conseguir, por meio da educação continuada, ao participar de eventos, leituras e discussões sobre o assunto. (Respondente nº 49)

Saberes pedagógicos: na verdade, considero que tenho domínio com o Curso de didática do Ensino superior, tenho melhorado muito com a formação continuada. (Respondente nº 50)

Pedagógicos. Participar de capacitações desenvolvidas pela Instituição. (Respondente nº 58)

Hoje conheço todos, mas o mais desafiador é o pedagógico, porque o perfil do aluno vem mudando. (Respondente nº 65)

Creio que os Saberes Pedagógicos, em função das gerações cada vez mais novas de alunos; além das formas de avaliação que sempre estão em discussões. (Respondente n° 69)

Saber pedagógico - em função de ser amplo, precisa ser periodicamente revisto e rediscutido. (Respondente n° 70)

As justificativas entram em concordância com os estudos de Tardif (2011), visto que os respondentes afirmam que buscaram, através de qualificação acerca do *saber ensinar* por meio de educação continuada, discussões e adequações, de forma que a maioria delas foi por meio dos cursos disponibilizados pelas IES ou através de métodos alternativos.

Sobre o menor domínio dos saberes curriculares e experienciais, as respostas apresentam uma igualdade de 19 respondentes. As justificativas de tais respostas são elencadas a seguir:

Curricular. Estamos envolvendo os docentes da área para ter domínio e conhecimento do PPP. (Respondente n° 22)

Saberes Curriculares: Estudar a realidade da disciplina. (Respondente n° 33)

Saberes Curriculares. Preciso estudar mais o PPP da Instituição. (Respondente n° 37)

Saberes curriculares. Devo me envolver mais no desenvolvimento bem como leitura do projeto do curso e da instituição. (Respondente n° 39)

Saberes Curriculares. Pretendo conseguir com análise do PPP. (Respondente n° 47)

Curriculares - pela falta de tempo em função da atividade profissional. (Respondente n° 54)

Sempre que trabalho um componente curricular novo fico com um pouco de receio, mas é só no início, depois anda. (Respondente n° 60)

Saberes Curriculares: participar mais das atividades extracurriculares da Universidade. (Respondente n° 61)

Saberes Curriculares – pois não participo ativamente da construção das diretrizes do curso; estou tentando me fazer mais presente em todas as atividades, mas por atuar em diversos cursos o tempo muitas vezes se torna curto. (Respondente n° 63)

Saber curricular. Pretendo dedicar mais tempo à leitura do PPP das instituições onde leciono. (Respondente n° 74)

Relacionando as justificativas dos respondentes com o que conceitua Tardif (2011), pode-se dizer que os fundamentos apresentam caráter de legitimidade, visto que, todos buscam um melhor entendimento do PPP, das disciplinas e da interdisciplinaridade dentro das

IES onde atuam. Conclui-se que a maior dificuldade apresentada pelos respondentes está intimamente ligada ao fato de não dominarem ou não conhecerem profundamente o PPP das IES onde atuam.

As justificativas dos 19 professores entrevistados, em possuírem menor domínio dos saberes experienciais, estão apresentadas a seguir:

Experienciais: através de cursos oferecidos pela instituição de ensino. (Respondente nº 21)

Acredito que há a necessidade de maior contribuição acerca dos saberes experienciais, seja através de maiores aprofundamentos e discussões sobre as práxis docentes. (Respondente nº 29)

Saberes experienciais, em função das constantes mudanças do conceito de sala de aula. (Respondente nº 32)

Experiencial. Das vezes que me prontifiquei a participar de cursos e palestras que buscasse preencher essa deficiência, sempre sai destes eventos sem algo concreto e objetivo que pudesse aplicar. (Respondente nº 40)

Saberes Experienciais. Com a prática docente. (Respondente nº 41)

Experienciais, pois não tenho tido muito interesse em entender, ou saber mais sobre a prática pedagógica. Penso que essa atividade compete aos pedagogos, cabendo a nós, seguir as orientações desses. (Respondente nº 42)

Saberes experienciais, buscando eventos específicos. (Respondente nº 52)

Saberes Experienciais. Normalmente não refletimos sobre a prática docente, o ser professor. Curso de especialização em docência e leituras complementares em livros e artigos. (Respondente nº 73)

As justificativas dos respondentes referem-se preferencialmente à prática docente, à falta de foco dos cursos disponibilizados, em que eles buscam orientação dos seus pares para o melhor entendimento do “ser professor”.

Os educadores 21 e 52 demonstraram não conhecer o tema, mesmo que revelassem os experienciais como os que possuem menor domínio. Além disso, dizem buscar esse melhor entendimento através de cursos (o caso dos cursos e eventos de aperfeiçoamento estarem ligados aos saberes pedagógicos e não aos experienciais).

Outro fundamento relevante, encontrado nas respostas, foi o de que 4 professores entrevistados salientam ter menos domínio de todos os saberes docentes, porém, nenhum deles justificou a sua resposta.

Em contrapartida, 5 respondentes dizem não ter dificuldade com nenhum dos saberes questionados. Estes também não justificam o porquê de tal percepção.

4.4.4 Avanços e limitações na atuação de professor

Para finalizar este capítulo, na presente seção, apresentam-se a análise das respostas em que os professores investigados destacaram os avanços e limitações de suas atuações docentes. Os resultados acerca dos avanços apresentados pelos professores respondentes estão representados no Quadro 13.

Quadro 13 – Avanços na Atuação Docente

AVANÇOS	JUSTIFICATIVAS
Saberes Experienciais	<ul style="list-style-type: none"> - Prática profissional; - Trabalhar tendo como exemplo os pares; - Mudanças Contábeis; - Trabalhar sem o uso de instrumentos tecnológicos; - Modo de agir perante as situações do dia-a-dia; - Aumento do nível de segurança para trabalhar em sala de aula. - Aplicação dos conhecimentos. - Dedicção exclusiva; - Aperfeiçoamento diário; - Atualização de conteúdos; - Atuação docente; - Oportunidades de capacitação; - Estudo dos componentes curriculares; - Novos desafios; - Aplicação na prática do que se aprendeu.
Saberes Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Maior entendimento do PPP; - Melhorar a partir dos resultados. - Avaliação Institucional
Saberes Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sistematizados; - Internalizar maiores conhecimentos;
Saberes Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Atualizar-se com relação às novas tecnologias. - Desenvolvimento de estratégias pedagógicas; - Aplicar os saberes pedagógicos; - Confiança com os alunos; - Relação interpessoal; - Vocação, tolerância e dedicação; - Aprender com os alunos (prática/pedagógica); - Respeito mútuo;

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns fatos tornam-se relevantes ao analisar as respostas sobre o que está apresentado no Quadro 13, dentre as quais se destacam: os saberes experienciais, justificando esses avanços relacionados à prática profissional docente em sala de aula, sejam pelas mudanças por que passa a Contabilidade em nível mundial, ou quando se trabalham os fatos do dia-a-dia, aumentando com isso a segurança no momento de socializar os conhecimentos com os seus discentes.

As justificativas corroboram a percepção de Tardif (2011, p.39) quando conceitua os saberes experienciais como “os saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”.

Para analisar a relação professor-aluno, tomam-se por base as palavras de Zabalza (2004, p. 195), quando afirma que “os alunos aprendem por meio de um processo que vai enriquecendo progressivamente os conhecimentos que já tinham. Não se parte do nada; na universidade menos ainda”. Estas palavras contribuem às justificativas dos respondentes, apresentadas como uma construção feita a partir de uma base trazida pelos discentes, que se aprimora com a socialização do conhecimento. Normalmente, essa socialização é feita por regras pré-estabelecidas, quando da apresentação do plano de ensino da disciplina, que com o passar do tempo e a interação, pode ser ajustado às necessidades apresentadas.

Para analisar as respostas que caracterizam a formação continuada como avanço docente, teve-se como pilar o estudo realizado pela análise de grupos de estudos formados por professores e gestores de diversas IES. Com isso, este estudo realizado por Anastasiou (2011, p. 55), nos diz que pelos dados obtidos na pesquisa identificaram como “vivenciados e muito vivenciados” aspectos que se referiam diretamente a atitudes resultantes de conhecimentos, aplicação e decisão pessoal de cada participante. Destacaram-se:

- a) Identificar os modelos de influência, presentes na própria ação docente cotidiana.
- b) Identificar formas de superação da ação tradicional e aplicá-las na prática cotidiana.
- c) Estudar formas de ensinar e avaliar a aprendizagem.
- d) Repensar os objetivos de ensino utilizados no semestre.
- e) Discutir formas de romper a lógica de passividade dos alunos e a lógica docente, via estratégias integrativas e desafiadoras.
- f) Propor ações de construção do conhecimento aos estudantes das unidades trabalhadas.
- g) Trabalhar com as categorias de construção do conhecimento.
- h) Mediar e evolução do processo informativo para a construção do conhecimento, com os estudantes em aula.
- i) Compreender o PPP do Curso como norteador do curso. (ANASTASIOU, 2011, p.55)

Ao relacionar os achados do estudo de Anastasiou (2011) com as justificativas apresentadas pelos respondentes sobre a evolução na atuação docente, pôde-se concluir que no que tange à formação continuada, bem como os saberes curriculares, os disciplinares e os pedagógicos, nos encontros de atualização pedagógica se tornam possíveis a integração de conhecimentos acerca das IES, da forma como elas atuam, e exigem dos docentes. Por fim, as características específicas de cada curso por elas disponibilizadas, oportunizam ao docente uma maior tranquilidade para o desempenho de suas funções.

Além da formação continuada, outro fator de avanço apresentado é a Avaliação Institucional, mencionada pelos respondentes. É um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior, à orientação da expansão e de sua oferta, ao aumento da eficácia institucional e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais dessas instituições. Divide-se em autoavaliação e avaliação externa. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (BRASIL, 2012).

Por fim, os professores citaram os aspectos tecnológicos, entendidos como saberes pedagógicos, como sendo um dos fatores de avanço na atuação docente, visto que, no mundo globalizado em que se está inserido, novas tecnologias são disponibilizadas, para utilização em sala de aula. O relato dos respondentes sustenta que a partir do momento em que os professores buscarem atualização e utilização adequadas de tais inovações, essas tecnologias se transformarão em instrumentos para auxiliá-los em estratégias pedagógicas, sistematizando a forma de socialização do conhecimento.

Por outro lado, o resultado acerca das limitações para atuação docente, bem como as justificativas para tanto, apresentadas pelos professores respondentes, resume-se em cinco tópicos principais, quais sejam: a relação teoria/prática, o tempo, o perfil discente, a falta de pesquisa e a formação continuada relacionada ao ensino superior, representados no Quadro 14.

Ao relacionar como limitação o quesito relação entre teoria e prática, os professores justificam as respostas por não trabalharem na área contábil, o que os impossibilita de trazer exemplos práticos para a sala de aula, fazendo com que esses professores busquem novas técnicas para associar a prática e a teoria.

Deveria ser a docência exercida como atividade com dedicação exclusiva, e isso possibilitaria aos professores o maior conhecimento sobre os temas a serem ministrados, em virtude do tempo que poderia ser disponibilizado para isso. A realidade é outra, principalmente ao analisar-se o curso de Ciências Contábeis, em que a maioria dos professores atua em outras atividades, conforme os achados desse estudo. Ao afirmarem que o tempo é um fator de limitação, justifica-se à primeira vista, pela maioria dos respondentes não terem dedicação exclusiva, fundamento que acaba por impossibilitar a elaboração de boas aulas e atividades.

Ao elevarem o perfil do discente como limitador da atuação docente e, tomando-se por base o que ressalta Tavares, pode-se enaltecer as seguintes considerações: “Entre esses problemas, poderíamos enunciar os seguintes: de adaptação e integração, institucionais e organizacionais, de docência, de conhecimento, de desenvolvimento, de aprendizagem, de relacionamento, etc.”. (TAVARES, 2003, p. 57). Cabe, então, ao professor procurar formas de minimizar tais problemas, buscando condições de entendimento do que esses discentes necessitam e assim suprir tais necessidades.

Quadro 14 – Limitações na Atuação Docente

LIMITAÇÕES	JUSTIFICATIVAS
Relação Teoria/Prática	<ul style="list-style-type: none"> - Não trabalhar com Contabilidade; - Explicar exemplos práticos; - Buscar novas técnicas de aplicar a prática dentro de sala.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades profissionais fora da docência; - Sobrecarga de trabalho; - Falta de tempo para novas atividades com os alunos; - Falta reciclagem e aperfeiçoamento; - Pouca Interação com os alunos; - O desafio de ser docente; - Falta de tempo para pesquisa; - Pouco tempo para preparação de aulas; - Ser professor como segunda opção profissional.
Perfil Discente	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca Base conceitual; - Desnível intelectual dos alunos; - Alunos cada vez menos preparados; - Reféns da mensalidade;
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse; - Instigar os alunos para a leitura e a pesquisa.
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes experienciais; - Atualização constante; - Falta de incentivo para uma melhor qualificação; - Falta de foco no ensino; - Esforço em ser Professor; - Busca de conhecimento; - Lacunas nos saberes a serem preenchidos; - Estudar, buscar sempre mais; - Atualizar-se; - Técnicas de avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

A falta de pesquisa, por parte dos discentes, na percepção dos professores respondentes está associada à falta de leitura e o desinteresse apresentado pela maioria. Tavares (2003, p. 142) pontua como constatação generalizada entre os professores, que:

os alunos não compreendem a mensagem escrita e oral que lhes chega através dos diferentes meios de comunicação e das diferentes atividades realizadas na sala de aula. Ou seja, têm de fato dificuldade de entender o que leem e mais ainda de escrever ou reproduzir corretamente o sentido daquilo que leem.

Cabe, portanto ao professor encontrar maneiras de minimizar esses problemas, incentivando a leitura e a pesquisa.

Relatando a formação continuada como algo limitador da atuação docente, os entrevistados acabam por validar achados dessa pesquisa relatados anteriormente, fazendo com que, como outros, esse professor passe a não apresentar um contínuo desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, pode-se afirmar que entre evoluções e limitações na atuação docente, de forma generalizada, cabe ao professor encontrar as melhores maneiras de se utilizar os saberes a eles disponibilizados de diversas formas, sejam pelas Instituições através de formação continuada, ou pelos aprendizados em sala de aula na relação professor/aluno. Por fim, podem ser elas, até mesmo pela experiência do dia-a-dia em atividades extraclasse ou mesmo pelo melhor entendimento da interdisciplinaridade, dos cursos em que estão inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Essa seção objetiva apresentar as considerações finais da pesquisa, bem como apresentar sugestões para pesquisas futuras sobre o tema abordado, no presente estudo. Além disso, está estruturada em dois subcapítulos: o primeiro, que aborda as considerações finais, e o segundo, as recomendações.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão de professor transita por diversas transformações, desde o início da sua atuação. São os chamados saberes inerentes ao desempenho da atividade que precisam ser ressignificados, com o passar dos tempos.

A caracterização do perfil dos professores da área contábil, que atuam no curso de Ciências Contábeis das IES do sistema ACADE, fica assim apresentada: é do gênero masculino, possuindo entre 31 e 40 anos, tendo de 1 a 5 anos e/ou acima de 15 anos de experiência. Além disso, não atua somente como professor, estuda em escolas mistas (privada/pública), é mestre, atua na área relacionada à sua disciplina, não possui formação pedagógica – mas educação continuada – e, por fim, não é pesquisador.

No que tange à apresentação dos fatores de concordância percebidos pelos professores da área contábil, acerca da profissão docente, os resultados apontam para sete fatores, como sendo os mais relevantes do conjunto de dados analisados: 1 - Respeito ao aluno e à IES; 2 - Abordagem da disciplina; 3 - Interação entre a teoria e a prática; 4 - Comunicação e socialização; 5 - Desenvoltura com o conteúdo; 6 - Preocupação com o aprendizado e 7 - Ser autoconfiante. Todos os fatores considerados relevantes possuem associação com os saberes docentes respectivamente: saberes disciplinares (1 e 7); saberes curriculares (2 e 5); saberes pedagógicos (3 e 6) e, por último, saberes experienciais (4).

Foram também correlacionados os componentes principais e a percepção dos docentes, cujos resultados apresentaram-se da seguinte forma: os professores, especialistas ou mestres, demonstram maior preocupação com a qualidade do ensino, cristalizam um entendimento maior dos saberes docente e mostram-se preocupados com uma boa postura profissional.

O menor tempo de docência, analisado à luz da escala cronológica de Hubermann (1995), onde se constatou que os educadores iniciantes se preocupam mais com a comunicação e com o respeito pela profissão. Por outro lado, quando a correlação se dá entre

as disciplinas ministradas e a percepção dos docentes, os resultados obtidos apontam que os professores das disciplinas de Custos, Perícia, Contabilidade Introdutória e Controladoria são profissionais menos preocupados com questões referentes ao bom relacionamento com os alunos. Já os professores das disciplinas Administração, Auditoria, Contabilidade Avançada, Mercado de Capitais e Contabilidade Gerencial revelaram estar mais abertos às discussões, bem como uma maior preocupação com o exercício do ofício docente.

No que se refere às percepções dos professores sobre os saberes docentes necessários à profissão em estudo, os saberes disciplinares aparecem como sendo os de maior importância, com 45%. Quanto aos saberes que possuem maior conhecimento, novamente os disciplinares foram os mais relevantes com 42% das respostas. Já os demais saberes, relacionados ao conhecimento dos respondentes, aparecem na seguinte ordem: os saberes pedagógicos com 35%, os saberes curriculares com 25%, que apresentaram percentual idêntico aos saberes experienciais. Por fim, a relação entre avanços e limitações, na atuação docente, sob este olhar, infere-se que os professores projetam melhorias através das possibilidades que se apresentam no dia-a-dia da execução da sua atividade. Assim sendo, vindo ao encontro dessa informação, as limitações salientam também especificidades bem delimitadas e associadas ao dia-a-dia da sala de aula e a outras questões relacionadas às coordenações das IES.

Desta forma, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi atendido e que foi possível responder também à pergunta motivadora deste estudo. Destaca-se que os professores investigados apresentam conhecimentos acerca dos saberes docentes, evidenciados por Tardif (2011): os disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, onde o saber disciplinar, por sua vez, pôde ser considerado como o mais importante e, ao mesmo tempo, o de maior domínio. Em contrapartida, os de menor competência e, conseqüentemente, os que mais precisam ser aprimorados foram os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Atingidos os objetivos deste estudo, apresentam-se, na sequência, sugestões para futuras pesquisas.

Lembrando que, nesta pesquisa, nossa meta foi identificar os saberes necessários à profissão docente de professores do curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior pertencentes ao sistema ACADE, sugere-se que se busque igual objetivo junto a outros educadores, de outras instituições e campos do conhecimento. Como exemplo, poder-

se-ia trazer ao confronto as instituições públicas às particulares. Isso possibilitaria uma comparação entre os achados.

Propõe-se também a possibilidade de se caracterizar o perfil dos docentes de outras áreas de conhecimento, e atuantes não somente em cursos de graduação, mas também em atividades nos programas de pós-graduação.

Da mesma forma, poderia ser investigado o professor de outras áreas de conhecimento, que não as Ciências Contábeis, no que tange a sua percepção sobre fatores de concordância acerca do serviço docente, bem como se existe relação entre o perfil desses professores e sua função.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. F. do, CARDOSO R. L., BENEDICTO, G. C. de, CASSARO, M. C. A. Ensino aprendizagem na área de educação contábil: uma investigação teórico-empírica. In: Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade, 3. **Anais...** São Paulo, 2006.

ANASTASIOU, L. das G. C. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, M. I. de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação pedagógica.** São Paulo, Cortez, 2011.

_____, L. das G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, R. L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004. p. 475-496.

ANDERE, M. A. ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças.** v.19, n.48, p.91-102. ISSN 1519-7077. São Paulo Set./Dez. 2008.

ARAUJO, D. C. de. **O professor de ciências contábeis e os saberes envolvidos na formação de futuros profissionais da área:** um estudo por meio da Metodologia da problematização. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BACCI, J. **Estudo exploratório sobre o desenvolvimento contábil brasileiro:** uma contribuição ao registro de sua evolução histórica. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica). Centro Universitário Álvares Penteado, São Paulo, SP.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BERALDI, L. C.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Impacto da tecnologia de informação na gestão de pequenas empresas.** Ci. Inf., v. 29, n. 1, p. 46-50, jan./abr. Brasília, 2000

BEUREN, I. M. *et al.* **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática, 3. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Avaliação Institucional.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/>. Acesso em: 04 de agosto de 2012.

_____. **Decreto nº 17.329 de 28 de maio de 1926.** Aprova o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial, reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20.12.1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Edital SESU no. 04, de 10.12.1997**. Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as diretrizes curriculares dos cursos superiores.

CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração**. v. 44, n.4, p.365-379, out./nov./dez. São Paulo, 2009.

CHANG H.; BANCKER, R. D.; KAO, Y. Impact of information technology on public accounting firm productivity. **Journal of Information Systems**. v. 16, n. 2, p. 209-222, 2002.

COLIATH, G. C. **Uma contribuição para o ensino de história do pensamento contábil nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

CORNACHIONE JR. E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: Modelos colaborativos virtuais**. São Paulo 2004 Tese (Livre Docência) Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 93-124.

FAVERO, L. P., BELFIORE, P. P., CHAN, B. L., SILVA, F. L. da. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus, 2009.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. São Paulo, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**. v. 20, n.68, p. 17-44, Dec. Campinas, 1999.

GARCIA, E., STRASSBURG, U., WEBBER, W. Professor ou profissional: discussão sobre a formação do professor de contabilidade. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005. **Anais...** Cascavel, 2005.

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

GAUTHIER, C.. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado. **Revista de Educación**, n. extraordinário, p. 315-345, 1990.

GONÇALVES, H. de A. **Manual de monografia da Universidade Tiradentes**. Aracajú: UNIT. 2003.

GREENWALD, A. G; GILLMORE, G. M. Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. **American Psychologist**, v. 52, n.11, p. 1209-1217, 1997.

GUEDES, T. A.; MARTINS, A. B. T.; ACORSI, C. R. L.; JANEIRO, V. **Projeto de Ensino: Aprender e fazer estatística**. Estatística descritiva 2005. Disponível em: <www.uspleste.usp.br/rvicente/Estatistica_Descritiva>. Acesso em: 16 maio 2012.

HAIR, J.F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre, 2005.

HOBBS, E. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1989**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

IUDICIBUS, S. de. **Teoria da contabilidade**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAFFIN, M. **De Contador a professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis. 2002.

LAWRENCE, C. Brazil: education and accountants. **The Accounting Review**, v. 37, n. 3, p.510-514, 1962

LOPES A. M. **Profissão: professor**. Disponível em <www.setubalnardede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=8799>. Acesso em 06/04/2011

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. Lisboa: Silabo, 2003.

MARTINS, G. de A., THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas 2009.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 9., 2009. **Anais...**, São Paulo, 2009.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Revista de Educação**. Centro de Educação. UFSM. v. 30, n. 02. Santa Maria, 2005.

MERLO, R. A.; PERTUZATTI, E. Cidadania e responsabilidade social do contador como agente da conscientização tributária das empresas e da sociedade. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 5., 2005. **Anais...** São Paulo. 2005.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo: cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. p. 27-42, 2005.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 3, n. 1, p. 95-114, São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

PAN, D. et al. Profiling teacher/teaching using descriptors derived from qualitative feedback: formative and summative applications. **Research High Education**, 2009, v. 50, n. 1, p. 73-100.

PELEIAS, I. R., BACCI, J. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração OnLine - FECAP**, São Paulo, v. 5 n. 3, p.39 jul/set 2004.

_____, I. R.; SILVA G. P. da; SEGRETI, J. B.; PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, I. R.; SILVA, G. P. da; SEGRETI, J. B.; CHIOROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, Edição 30 anos de Doutorado, v.18. p. 19-32, São Paulo Junho 2007,

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Docência em Formação)

_____, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALETT, V. J. Docência do ensino superior. In: BARBOZA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PONTE, V. M. R.; OLIVEIRA, M. C. de; MOURA, H. J. de; BARBOSA, J. V. Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre balancedscorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In: Congresso ANPCONT, 1., 2007. **Anais...** Gramado, 2007.

RICARDINO FILHO, Á. A. **Auditoria: Ensino acadêmico x treinamento profissional**. Tese. 2002, (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, A. A.. Pesquisa sobre a evolução do ensino comercial, contábil, atuarial, administrativo e econômico no Século XIX. **Revista Paulista de Contabilidade**, n. 467, p. 50-54, São Paulo 1984.

ROMÃO, J. E. Docente: um ser humano acima de tudo. **Revista Visão Global**, v. 10, n. 1, p. 7-22, jan./jun. Joaçaba, 2007.

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

SIEGEL, G.; KULESZA, C. S. e SORENSEN, J. E.. Are you read for the new accounting? **Journal of accountancy Issues**, 1997.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade..** Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, A. F. **A contabilidade brasileira no século XIX – leis, ensino e literatura**. Dissertação, 2005. (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 8., 2008. **Anais...** São Paulo, 2008.

SOARES, M. S. A. et al. **A educação superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas**. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, F. C. de; ROVER, S.; GALLON, A. V.; ENSSLIN, S. R. Análise das IES da Área de Ciências Contábeis e de seus Pesquisadores por meio de sua Produção Científica. **Revista**

Contabilidade Vista e Revista, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 19, n. 3, p. 15-38, jul./set. Belo Horizonte 2008.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, p. 05-24. ISSN 1413-2478, Rio de Janeiro, 2000.

_____, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro 2000.

TAVARES, J. **Formação e Inovação no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2003.

TAVARES, M. C. Auge e declínio do processo de substituição de importações no Brasil. In: **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**, Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VASCONCELOS M. L. M. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIANNA, S. B.; VILLELA, A.. O pós-Guerra (1945-1955). In: GIAMBIAGI, F. et al., **Economia Brasileira Contemporânea (1945-2004)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAROWIN, S. The new role faced by management accountants. **Journal of Accountancy Issues**. 1997.

ZELENY, M. **Multiple criteria decision making**. New York: McGraw-Hill, 1982.

ZONATTO, V. C. da S.; DANI, A. C.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e os currículos dos cursos de graduação presenciais em ciências contábeis das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul listadas pelo MEC. In: Congresso Brasileiro de Custos, Rio de Janeiro, 18., 2011. **Anais...** CBC, Rio de Janeiro, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Sou Adriano Dinomar Barp, aluno do curso de mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau - FURB e estou realizando pesquisa para minha dissertação cujo título é: Os saberes docentes necessários aos professores nos cursos superiores de Ciências Contábeis. As questões a seguir farão parte dos dados utilizados em minha pesquisa, conto com a sua colaboração na resposta das mesmas e desde já agradeço pela cooperação.

Em qual Instituição você leciona? *

Universidade Regional de Blumenau – FURB
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Universidade do Contestado – UNC
Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Fundação Educacional Barriga Verde – UNIBAVE
Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI
Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
Centro Universitário Municipal de São José – USJ
Associação Educacional Luterana Bom Jesus – IELUSC
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Gênero *

Masculino

Feminino

Idade *

entre 20 e 30 anos

entre 31 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

acima de 50 anos

Tempo de docência: *

entre 1 e 5 anos

entre 6 e 10 anos

entre 11 e 15 anos

acima de 15 anos

Dedicação exclusiva *

sim

não

Escolaridade básica e superior *

Pública
Privada
Mista

Níveis de formação acadêmica superior? *

Especialista
Mestrado
Doutorado
Pós-doutorado
Outro

Quais as disciplinas ministradas no passado e no presente? *

Possui educação continuada? Em caso afirmativo qual? *

Atua profissionalmente em área relacionada à sua disciplina? Qual? *

Você é pesquisador? Caso afirmativo destaque sua linha de pesquisa. *

Para cada uma das questões abaixo indique o nível de concordância em relação à sua percepção quanto à função docente: 1 Discordo Totalmente; 2 Discordo moderadamente; 3 Não concordo nem discordo; 4 Concordo moderadamente e 5 Concordo totalmente

Ter domínio do conteúdo da disciplina que leciona: *

1 2 3 4 5

Utilizar critérios e instrumentos avaliativos adequados ao ementário e ao perfil profissiográfico do aluno: *

1 2 3 4 5

Formar um cidadão consciente de suas responsabilidades na sociedade, sendo um profissional ético, completo e humanístico participativo em todos os âmbitos da comunidade em que vive e que busque cumprir com o seu papel: *

1 2 3 4 5

Realizar um trabalho interdisciplinar no curso em que atua: *

1 2 3 4 5

Conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e da Instituição: *

1 2 3 4 5

Planejar suas aulas de acordo com o Projeto Político Pedagógico: *

1 2 3 4 5

Trabalhar em equipe para alcançar os objetivos pré estabelecidos no Projeto Político Pedagógico: *

1 2 3 4 5

Apresentar-se de forma entusiástica com relação ao ensino: *

1 2 3 4 5

Apresentar uma postura político-social diante do conhecimento que leciona: *

1 2 3 4 5

Solicitar dos alunos atividades extraclasse: *

1 2 3 4 5

Incentivar a pesquisa: *

1 2 3 4 5

Utilizar bons exemplos para explicar conceitos: *

1 2 3 4 5

Utilizar-se de recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos para o desenvolvimento da disciplina em sala de aula: *

1 2 3 4 5

Estar preparado para cada tipo de comportamento dos alunos: *

1 2 3 4 5

Ter respeito para com os alunos *

1 2 3 4 5

Demonstrar ser autoconfiante: *

1 2 3 4 5

Conseguir respeito dos alunos sem ser autoritário: *

1 2 3 4 5

Demonstrar que gosta de ensinar: *

1 2 3 4 5

Mostrar-se preocupado com aprendizado do aluno: *

1 2 3 4 5

Refletir permanentemente sobre sua ação docente: *

1 2 3 4 5

Maurice Tardif classifica os saberes docentes em quatro dimensões: Saberes Disciplinares (voltados ao conteúdo da disciplina em que atua); Saberes Curriculares (voltados aos currículos, matriz curricular, PPP, etc); Saberes Pedagógicos (relacionados ao ato educativo: como relação professor aluno, métodos e técnicas de ensino, processo avaliativo, etc) e Saberes Experienciais (reflexão sobre a prática docente).

Com base nesses conceitos responda as questões a seguir:

Na sua percepção qual desses saberes seria o mais importante? Justifique: *

Na sua trajetória docente qual desses saberes você mais domina? Como ele foi construído? *

Dentre esses saberes qual você considera possuir menos domínio? Como pretende conseguir dominá-lo? *

Comente espontaneamente sobre os avanços e limitações na sua atuação docente: *