

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES PEDAGÓGICOS
NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS

ROBSON SANTOS MORAIS

Uberlândia/MG

2015

ROBSON SANTOS MORAIS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES PEDAGÓGICOS
NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGCE/Faced/UFU como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educomunicação
– Mestrado Profissional.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

Uberlândia/MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M827d Morais, Robson Santos, 1981-
2015 Docência universitária : saberes pedagógicos necessários à formação
do professor de ciências contábeis / Robson Santos Morais. - 2015.
114 f. : il.

Orientador: Silvana Malusá.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3.
Contabilidade - Formação de professores - Teses. 4. Contabilidade -
Estudo e ensino - Teses. I. Malusá, Silvana. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Jociene Carla Bianchini
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Os homens vazios

Homens caminhantes das noites de almas nuas
No vento frio de inverno que
Faz o velho arrependido da vida,
Cansado, triste,
Curvado igual às folhas dos ciprestes;
Ouvindo o som do silêncio,
No uivar do imenso vendaval.
Um jovem pássaro, caminhante de estradas frias,
de folhas secas,
de folhas mortas,
sem forças para voar,
como os ratos,
esmagados por botas assassinas.
Longe do céu azul das gaivotas solitárias,
Que buscam no infinito as ilusões do desespero,
Os pássaros voam negros
Vendaval de paixões abandonadas
Ao longo do tempo frio e
Do tempo marcado pelo homem,
Que busca nas chuvas o porquê da ilusão.
Perdido no tempo infecto de homens vazios,
Tempo na distância crítica da vida sem amor,
Como ratos enganados no asfalto livre e sem rumo,
O homem procura o amor e, perdido, encontra a guerra.
O tempo é uma imagem da conquista,
Longe, distante,
Um turbilhão de paixões
Perdido, num lago triste de tarde em névoa,
Observando as gaivotas que voam ao longe e,
No ocaso de saudades imensas,
Escondidas no recôndito maldito e solitário,
De almas sofridas:
O homem procura o amor e, perdido, encontra a guerra.
Os homens vazios.
Quantos homens vazios!...
(Reinidolch Caffagni)

*[...]Eu nunca me abri deste jeito
A vida é nossa, nós a vivemos do
 nosso jeito
Todas estas palavras que eu não
 digo*

E nada mais importa [...]

(James Hetfield)

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus por ter a oportunidade de viver e aprender com as pessoas que passaram e estão na minha vida.

À minha noiva Dayane Oliveira Borges por acreditar em mim, me amar, respeitar e me incentivar na busca pelos meus sonhos.

À minha irmã Renata Lara Moraes e sua família, pela lição de vida em mostrar que é sempre possível existir mudanças em nome da oportunidade de viver.

Aos meus pais por todo o carinho e cuidado que me ofereceram durante toda a minha vida e por sempre me fazer sentir tão especial.

Aos meus amigos por estarem no meu coração nas décadas da minha vida, incentivando-me e torcendo por mim.

À Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá (PhD), minha orientadora, agradeço-a pelo espírito de parceria, pelo profissionalismo, pela paciência com minhas limitações iniciais e pelas oportunidades que me proporcionou no mundo docente.

Ao Prof. Dr. Gilberto José Miranda, meu co-orientador, pelas orientações iniciais e todo o apoio durante este projeto.

À Prof^a. Dr^a. Adriana Cristina Omena dos Santos pelas visões compartilhadas e contribuições durante a qualificação.

Ao Prof. Dr. José Waldemar Silva pela bondade em me auxiliar nas análises estatísticas e pelas contribuições para com o entendimento da quantificação deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Diva Souza Silva pelo despertar dos meus primeiros passos no mestrado e pelas discussões tão calorosas, produtivas e esclarecedoras sobre as subjetividades da docência.

Ao Prof. Dr. Rafael Duarte Oliveira Venâncio pelas aulas de autenticidade e por ser um exemplo de professor, ao qual me espelho para ser um dia, dedicado e certo no lugar certo.

Ao Prof. Dr. (PhD) David Francis, que profetizou este mestrado há exatos 10 anos, dizendo que eu ainda seria Mestre em Educação, enquanto eu jamais cogitasse que isso iria acontecer.

Aos meus alunos, que me estimulam e me preenchem com o propósito de cada dia acordar e seguir os passos do aprendizado e do ensino.

A todos que me possibilitaram algum tipo de aprendizado na minha existência, pois esse é meu combustível.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	–	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	68
Tabela 1	–	Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às afirmativas relacionadas à categoria Concepções de docência universitária dos docentes do curso de Ciências Contábeis.....	76
Tabela 2	–	Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às afirmativas relacionadas à categoria Saberes docentes do curso de Ciências Contábeis.....	84
Tabela 3	–	Resposta sobre o ensino de disciplinas contábeis fugindo do ensino puramente técnico.....	86
Tabela 4	–	Resposta sobre a formação pedagógica para a prática docente.....	87
Tabela 5	–	Frase a ser completada – Ser professor universitário é.....	87
Tabela 6	–	Frase a ser completada – Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele.....	88
Tabela 7	–	Frase a ser completada – Para melhorar minha prática como docente eu.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria
Concepções de docência universitária dos docentes do curso de Ciências
Contábeis.....76
- Gráfico 2** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria
Saberes docentes dos docentes do curso de Ciências Contábeis.....84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP –	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DU –	Docência Universitária
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES –	Instituição de Ensino Superior
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PPC –	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED/UFU –	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs –	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFU –	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	– Parecer do comitê de ética.....	103
Apêndice B	– Instrumento de pesquisa.....	104
Apêndice C	– Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	110
Apêndice D	– Declaração de responsabilidade pela análise estatística.....	112
Apêndice E	– Declaração de responsabilidade da correção ortográfica e normas ABNT.....	113
Apêndice F	– Declaração de responsabilidade de transcrição em inglês.....	114

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo central verificar se os professores universitários do curso de Ciências Contábeis possuem conhecimento sobre as concepções pedagógicas e saberes docentes. Foram reconhecidas como objeto de análise as opiniões de professores que atuam no ensino superior no curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior – IES de Uberlândia/MG. O tema é justificado pela importância de se refletir sobre a prática da docência nos cursos de Ciências Contábeis, onde as competências pedagógicas, na maioria das vezes, são mantidas como secundárias frente ao conhecimento técnico-prático. A metodologia proposta foi um estudo de cunho quali-quantitativo, realizado por meio de dados coletados por um instrumento de pesquisa. Para isso foi disponibilizado um questionário em endereço eletrônico composto de quatro etapas. A primeira etapa buscou informações sobre os sujeitos da pesquisa. A segunda constou de um questionário para valorar as opiniões dos docentes sobre: 1) concepção da docência universitária e 2) saberes docentes. A terceira etapa aplicou um questionário com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa, e a quarta etapa foi aberta para os comentários gerais. Os questionários foram tabulados conjuntamente para extrair os dados para análise quantitativa e qualitativa, que verificaram reflexões no que tange ao aperfeiçoamento dos profissionais da docência universitária que atuam nos cursos de Ciências Contábeis. Conforme a amostra de 22% (de 100%), verificou-se que é necessária a formação pedagógica para o exercício da docência universitária, uma vez que o currículo do curso de Ciências Contábeis não explora essas questões, sendo que apenas a experiência profissional não é suficiente para trabalhar as amplas variáveis da educação. Os professores pesquisados compartilham dessa necessidade e, de modo ainda que lento, é possível confirmar a mudança da visão dos docentes em relação às concepções tradicionais de educação.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação docente. Prática pedagógica. Contabilidade.

ABSTRACT

This research has as main objective to verify if university professors of the Accounting Science course have knowledge about the pedagogical concepts and teaching knowledge. It was acknowledged as object of analysis the opinions of teachers who work in the higher education on bachelor's degree of Accounting Science from a Higher Education Institution - IES of Uberlândia / MG. The theme is justified by the importance of bethinking on the practice of teaching in the Accounting Science courses, where teaching skills, most of the time, are kept as secondary against the technical and practical knowledge. The proposed methodology was a qualitative and quantitative study executed using data collected by a research instrument. To do so, it was provided a questionnaire in electronic address compounded of four steps. The first step looked for information on the subjects of the research. The second, consisted of a questionnaire to value the opinions of teachers about: 1) conception of university teaching and 2) teaching knowledge. The third step applied a questionnaire with free and reflective questions on the central topic of the research, and the fourth step was opened for general comments. The questionnaires were tabulated together to extract the data for quantitative and qualitative analysis, which verified reflections in regard to the improvement of university teaching professionals working in the Accounting Science courses. According to the sample of 22% (out of 100%), it was found that it is necessary the pedagogical training for the practice of university teaching, since the curriculum of the Accounting Science course does not explore these issues, and only the professional experience is not enough to work the ample variables of education. The surveyed professors share this need and, even if slowly, it is possible to confirm the change of vision of teachers compared to traditional conceptions of education.

Keywords: university teaching; teacher training; pedagogical practice; accounting.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	19
2.1 Ensino superior e o curso de Ciências Contábeis: origem no Brasil.....	19
2.2 Ensino superior: as concepções de educação.....	28
2.2.1 O ensino tradicional.....	30
2.2.2 A concepção comportamentalista.....	32
2.2.3 A concepção humanista.....	35
2.2.4 A concepção cognitivista.....	37
2.2.5 A concepção sociocultural.....	40
2.3 Ensino superior: formação docente e o professor de Ciências Contábeis.....	43
2.3.1 Premissas da profissão docente e do professor do cursos de Ciências Contábeis.....	43
2.3.2 A prática docente e o professor de Ciências Contábeis.....	47
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Abordagem da pesquisa.....	57
3.2 Locais da pesquisa.....	62
3.2.1. Universidade Federal de Uberlândia.....	62
3.2.2. Faculdade de Ciências Contábeis.....	62
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	63
3.4 Coleta de dados – instrumento.....	64
3.5 Organização e análise dos resultados.....	66
3.6 Procedimentos metodológicos.....	67
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	68
4.2 Categorias estudadas.....	70
4.2.1 Concepções de docência universitária.....	71
4.2.2 Saberes docentes.....	77
4.3 Questões abertas.....	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	103

1. INTRODUÇÃO

Com a globalização dos mercados, o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação – TICs está inserido em praticamente todas as classes sociais. Com isso, a sociedade se interage quase que compulsoriamente por meio de uma autogestão sociocultural dinamizada, ou seja, mesmo que ainda sujeita às regras sociais tradicionais, trata-se de uma interação autônoma na criação de subculturas, segregações e fragmentações humanas.

Nesse cenário, surgiu a necessidade de o sujeito desenvolver novas formas de leitura do seu ambiente. Não apenas para entender o meio em que vive, mas para que, a partir disso, possa modificar seu processo de aprendizagem e de relacionamento no contexto social. Assim, o sujeito é obrigado a se reformular nas regras concebidas por formatos ainda desconhecidos de pensamento para a formação social, ainda por dizer, formatos politizados, mas fundamentados em mecanismos pouco conhecidos, gerando assim a necessidade do desenvolvimento de bases educacionais que acompanhe esse movimento.

Surge então o desafio da docência contextualizado em uma dicotomia: uma sociedade globalizada e ao mesmo tempo fragmentada. Para que o professor seja um instrumento da docência, deve exercer seu papel dentro desse processo não só para educar, mas para criar possibilidades de educação. A questão tem preocupado os especialistas há algum tempo e é objeto também deste estudo, que é amparado pelas reflexões de diversos pesquisadores e autores como: Cunha (2005, 2002); Malusá (2012, 2005); Masetto (2012, 2003, 2001); Melo (2012, 2009); Pimenta e Anastasiou (2010); Tardif (2000); Zabalza (2004), dentre outros.

As leituras sobre esse tema foram intensificadas pelo contato com o *Grupo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas*¹, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

¹ O grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas” é coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá e possui como eixo central o objetivo de estudar as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se configura em um espaço de investigação científica e está vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem a produção de novos conhecimentos no que tange à análise dos processos de ensino e aprendizado no contexto do cotidiano universitário. Ele vislumbra objetivos correlatos ao PPGED/UFU e possui como objeto de investigação a Docência Universitária, no âmbito da investigação do docente que atua no nível superior, seu desenvolvimento profissional e os saberes e práticas vinculados à sua atuação na universidade.

Uberlândia – PPGED/UFU. Assim, esta pesquisa surge do desdobramento de outra maior intitulada “Ensino superior: uma análise das concepções de pedagogia universitária existentes em cursos que envolvem a área de saúde”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFU, sob registro 043/11.

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre os saberes docentes e a formação do professor universitário do curso de Ciências Contábeis parte não apenas da importância de analisar as concepções que as envolve, mas também de refletir sobre o desempenho da docência-contábil, que interessa diretamente à formação de novos profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho.

O professor universitário do curso de Ciências Contábeis, além de docente, na maioria das vezes, atua como profissional da área contábil, sendo reforçado o conhecimento técnico-prático da profissão como veículo de sua formação. Ainda que essa experiência seja fundamental para a prática docente, o conhecimento instrumental da profissão também é necessário, pois a prática docente demanda uma maior extensão crítica fundamentada em saberes pedagógicos para o exercício da profissão, o que requer a formação pedagógica refletida sobre os saberes pedagógicos e a formação desse professor universitário.

Na maioria das vezes, o curso de Ciências Contábeis carrega em si a referência de que a orientação contábil e o conhecimento instrumental da área são suficientes para a formação do aluno, até mesmo porque a formação do contador está vinculada ao título de bacharelado. Porém, essas condições não eliminam a necessidade do conhecimento pedagógico e da utilização de técnicas docentes por parte do professor na intervenção educacional da disciplina.

Essa é uma questão que, de certa forma, mexe com as bases da formação do professor-contábil, pois traz a discussão da necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da profissão e também coloca em pauta a visão dos acadêmicos em relação ao conceito da educação propriamente dita.

Segundo Masetto (2003), o professor universitário, na maioria das vezes, conquista seu espaço acadêmico devido ao domínio do conteúdo de determinada matéria e experiência profissional em que atua. As aulas, quase sempre, são construídas dentro de um formato expositivo, pautado pela experiência adquirida pelo professor no mercado de trabalho, o que por sua vez, não abrange todo o nível esperado numa relação de ensino-aprendizagem. É necessário, portanto, entender qual é a interpretação

do conceito de educação dos docentes do curso de Ciências Contábeis, bem como a visão deles e o posicionamento que têm perante as metodologias utilizadas na administração dos conteúdos em sala de aula.

É ponto de reflexão deste trabalho discutir se o professor do curso de Ciências Contábeis entende como necessário que, enquanto educador, deva possuir, além do conhecimento técnico instrumental da disciplina, a formação pedagógica para a prática da docência universitária, bem como se julga importante a necessidade dos saberes pedagógicos para a prática educacional para que permitam um maior alcance do nível de aprendizado dos alunos.

Sobre a necessidade da intervenção pedagógica como técnica de ensino, Novaes (1992) considera que o educador deva atuar como formador de cidadãos aptos à crítica social e à interferência no sistema em que atuam. Ou seja, o professor deve ocupar um papel intervencionista favorável à criação de estímulos ao aluno para que seja possível ocorrer uma percepção do mundo de forma ampliada, ultrapassando limites e regras pré-concebidas sobre um determinado conteúdo específico.

Na perspectiva dessa visão, no processo da educação pode existir um paradoxo conceitual acerca da prática educacional, pois a Contabilidade², enquanto uma ciência social aplicada, possui suas particularidades epistemológicas que demandam conhecimentos específicos sobre o ensino-aprendizagem.

Freire (1996) indica, como necessidade do educador, a preocupação na formação de pessoas com autonomia para poder intervir nas suas realidades, sinalizando algo além da técnica contábil.

[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, matemático ou o pensador da educação. (FREIRE, 1996, p. 46).

A importância de o professor manter uma atuação ativa perante conteúdos pré-concebidos e delimitados é fundamental para a arguição dos conteúdos disciplinares

² A Contabilidade no Brasil é regulamentada pelas Leis 4.320/64, 6.404/76, 11.638/08 e normatizada pelo Código Civil, Normas Brasileiras de Contabilidade – NBC emitidas pelo Conselho Federal de Contabilidade – CFC (CFC, 2003), normas sobre Contabilidade Tributária de responsabilidade da Secretaria da Receita Federal, normas de Mercado de Capitais de responsabilidade da Comissão de Valores Mobiliários – CVM e legislações esparsas classificadas pelo Direito Empresarial.

frente a um reducionismo intelectual, que na maioria das vezes, mais expositivo do que passível de críticas, reflexões e transformações (FREIRE, 1996).

A forma como é mantido, na maioria das vezes, o conceito de educação face ao mundo atual, em que são necessárias concepções críticas, permite um espaço para a reflexão nessa lacuna gerada entre o necessário, o concebível e o praticado. E é nessa reflexão que são geradas novas ponderações, onde um fio condutor pode surgir entre a teoria e a prática como formação docente para o exercício da docência universitária no curso de Ciências Contábeis.

O foco desta pesquisa está na formação docente na base geradora de aplicações práticas dos saberes pedagógicos e seu lócus no Curso de Ciências Contábeis. Busca também uma relação entre a teoria e prática pautadas nas possíveis experiências obtidas no mercado de trabalho por parte dos professores. Esta pesquisa, portanto, busca discutir a docência universitária à luz dos saberes pedagógicos necessários à formação docente do professor do curso de Ciências Contábeis em uma IES em Uberlândia/MG.

Os problemas norteadores estão fundamentados nas transformações às quais a educação tem sido submetida e no conhecimento gerado por ela. As seguintes perguntas foram colocadas:

1. Qual o grau de importância que o docente universitário do curso de Ciências Contábeis atribui às categorias: concepção do processo ensino-aprendizagem e saberes docentes?
2. Quais relações são estabelecidas entre as duas categorias e a formação docente?

Partindo dessas questões, o objetivo específico deste estudo é verificar quais são as concepções docentes e qual a relação elas têm com os saberes docentes e a formação desses professores que atuam no curso de Ciências Contábeis escolhido para esta análise.

Enfim, esta pesquisa trabalha os temas contabilidade e educação, sob uma perspectiva ambígua de investigação, pois não servem apenas para a caracterização do docente atuante especificamente no curso de Ciências Contábeis escolhido, mas também compõem e até justificam a fronteira existente entre o contexto dos saberes docentes e a prática profissional.

Assim sendo, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, *Docência universitária e o curso de Ciências Contábeis*, tece reflexões acerca

do contador-docente e do docente-contador. Nele são apresentadas as concepções da docência universitária e discutidos aspectos específicos desde a criação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. No segundo capítulo, *Caminhos Metodológicos*, são registrados os passos percorridos para a realização desta pesquisa no que tange à abordagem e aos processos. E, no terceiro e último capítulo, *Resultados e discussão*, são apresentados e discutidos os dados e resultados coletados na pesquisa de campo.

2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O papel desempenhado pelo docente universitário geralmente está atrelado às concepções tradicionais da educação, não obstante, nos cursos de Ciências Contábeis, ele esteja vinculado à experiência e prática do profissional da contabilidade (ANDERE; ARAÚJO, 2008). Para investigar os fatores inerentes a esta premissa, é importante percorrer o caminho da evolução da docência no Brasil, não apenas no foco de investigar suas origens, mas também para entender as estruturas que geraram as concepções atuais do ensino superior, e em específico, do docente dos cursos de Ciências Contábeis.

Sendo assim, este capítulo discorre a respeito da criação das faculdades no Brasil e a formação do curso de Ciências Contábeis, bem como descreve as principais concepções pedagógicas geradas durante as várias fases da educação que estabeleceram a base para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis.

2.1 Ensino superior e o curso de Ciências Contábeis: origem no Brasil

No intuito de compreender cronologicamente como se deu a formação do curso de ciências contábeis no Brasil, torna-se necessário investigar como originou o ensino superior no País e o grau de influência que os marcos históricos promoveram, não somente na economia e na política, mas também na educação brasileira trançando-lhe novos caminhos.

É de conhecimento geral que a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, tornou-se importante marco na história do País. Além de culminar na independência do Brasil, em 1822, gerou um grande impacto econômico e social, uma vez que, na ocasião, ele se tornou o polo centralizador das movimentações dos recursos do Império Português.

Naquele momento, concentrava-se uma maior atenção para o desenvolvimento do comércio no Brasil, visto que até então suas atividades comerciais se resumiam na venda da produção interna para países estrangeiros, conforme constata Peleias (2006, p.19): “O comércio era composto, em sua maioria, de mercadorias importadas ou destinadas à exportação e, outra parte, ao abastecimento dos grandes centros urbanos”.

Surge então uma preocupação governamental com as políticas públicas e privadas. A criação dos cursos de Medicina no Rio de Janeiro e Bahia, em 1808, foi uma

iniciativa, após inúmeras tentativas frustradas pela resistência da Coroa portuguesa, uma vez que a concepção vigente era que as elites brasileiras deveriam estudar na Europa para conclusão de seus estudos, inicialmente realizados junto aos jesuítas, que basicamente eram os cursos de Letras e Artes (FAVERO, 2000).

As escolas superiores começaram ensinando Letras com um programa básico, denominado de Trivium, que abrangia a Gramática, Retórica e Dialética. Segundo Pimenta (2005), havia também o programa Quadrium, que ensinava Aritmética, Geometria, Astronomia e Música.

Primariamente, apenas as pessoas de maior condição financeira eram beneficiadas com a educação. Segundo Dal Vesco (2006), somente as pessoas com poder financeiro e social tinham acesso à educação superior nas Universidades de Paris e Coimbra. Sendo assim, infere-se que na era do Brasil colonial e imperial o poder aquisitivo era uma condição para a educação.

É também consensual afirmar que os jesuítas tiveram grande importância no campo da educação. O método de ensino que eles implantaram nas terras brasileiras seguiu o modelo escolástico, indicando uma coerência com as matérias lecionadas em colégios de Paris.

Para construir o método de ensino, os jesuítas tomaram como referência o método escolástico, existente no século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos. (PIMENTA, 2005, p. 145, grifo nosso)

Nesse método escolástico, utilizava-se o latim imperativo, idioma de grande importância crítica e analítica, no nível que eram apuradas as competências lógicas e a silogísticas. Essas competências se traduziam nos momentos chamados *lectio*, quando o professor lia um texto analisando, referenciando e comparando as ideias; e nos momentos chamados de *questio*, quando os alunos interagiam com perguntas fazendo suas anotações para memorização (*reportationes*); eram as frases importantes quanto aos temas trabalhados, método chamado de *loci communes* (PIMENTA, 2005).

Nessa mesma época, começaram a ser ministradas aulas de comércio por D. João VI. Foi o momento em que surgiram as primeiras pesquisas na área econômica e que as aulas foram estendidas até a criação de cursos superiores de Economia, Administração e Contabilidade (PELEIAS, 2006).

Em sua pesquisa sobre a evolução do ensino da contabilidade no Brasil, Peleias (2006) comenta que nos estudos de Saes e Cytrynowicz (2001, p.37-59), era identificada, com clareza, a contribuição do ensino comercial para a formação do contador, pois naquele momento havia, ainda que não explícito, mas em sentido prático, um verdadeiro ensino de técnicas de gestão dos negócios como conhecemos nos dias de hoje.

Em 1920, após a proclamação da república, foi dado início ao estágio de centralização da política do Estado, quando foi criada, por decreto, a Universidade do Rio de Janeiro. Essa instituição era consolidada pela Escola Politécnica, originada pela Academia Real Militar (1810), e pelo curso de Medicina do Rio de Janeiro (FAVERO, 2000). Vale ressaltar que, nesse período, o Estado detinha um controle direto sobre a universidade que, por sua vez, tinha o papel de desenvolver a pesquisa científica e concentrar-se na formação profissional.

A década de 1920 foi um período de ideias novas e movimentos políticos, sociais e culturais em larga escala que, segundo Favero (2000), repercutiram fortemente nas décadas seguintes. Um dos reflexos de mudança foi a extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que foi substituído pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro. Esse fato marcou uma importante mudança no ensino comercial brasileiro.

Os cursos profissionalizantes, ou de Ensino Técnico Comercial, foram instituídos pelo Decreto nº 17329, de 28.05.1926, que aprovou o regulamento dos estabelecimentos de ensino para oferecerem esses cursos: um com formação geral de quatro anos e outro, superior, de três anos. O curso geral conferia o diploma de Contador e o superior o título de graduado em Ciências Econômicas. (PELEIAS, 2006, p. 26)

De acordo com o Decreto 17.329, as disciplinas oferecidas eram Contabilidade, Contabilidade Mercantil, Contabilidade Agrícola e Industrial, e Contabilidade Pública. Como condição, o estudante deveria ter no mínimo 13 anos de idade para ingresso nos cursos gerais e 17 anos para os cursos superiores.

Após esse período, a Primeira República caracterizou-se pela descentralização política e, logo após a Revolução de 1930, a questão política no Brasil reforçou um deslocamento do poder local e regional para o central, definindo-o assim como política de Estado. Foi nesse momento que se criou uma legislação para as universidades, não apenas devido à institucionalização, mas também em consequência da luta dos pesquisadores e de associações criadas nessa mesma época, tal como a Academia

Brasileira de Ciências, em 1916, e a Associação Brasileira de Educação, em 1924 (FAVERO, 2000).

O desejo de reformar a sociedade, a partir da educação, começou a dar corpo à crença de que a universidade seria um campo de elaboração científica para fixar um padrão de ensino superior no Brasil; a universidade seria, portanto, uma instituição de significação nacional e não apenas local. Segundo Favero (2000), foram esses fundamentos que marcaram o projeto universitário na década de 1930. As perspectivas “de que a reforma da sociedade se daria pela reforma educação e do ensino” (FAVERO 2000, p. 39) foram fortificadas no âmbito da criação, reprodução e modernização das elites.

Foi nesse cenário que surgiu o Decreto nº 20.158, de 30.06.1931, regulamentando a profissão de contador e reorganizando o ensino comercial em três níveis.

O propedêutico exigia o mínimo de doze anos para ingresso e realização de exames admissionais. No técnico, dividiu o ensino comercial em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com duração de três anos. A análise da grade curricular revela a oferta de disciplinas contábeis aplicadas aos negócios mercantis, industriais, agrícolas e bancários. (PELEIAS, 2006, p. 26)

Em 1931, pós-revolução de 1930, quando já não mais existia exclusividade do poder político, o governo sancionou o projeto de reforma universitária em meio a uma grande expectativa de se elevar a qualidade do ensino no Brasil. Logo, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal. Nesse ínterim, os cursos de licenciatura também foram instituídos no Brasil, com a finalidade base de oferecer, aos bacharéis, conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar em várias áreas de conhecimento (FAVERO, 2000).

Em 1939, o Decreto-Lei nº. 1.535 mudou o nome do Curso de Perito Contador para o nome de Curso de Contador.

Ao encerrar as mudanças nos cursos profissionalizantes, o Decreto-lei no. 6141, de 28.12.1943, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro com um curso comercial básico e um segundo com cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, dentre eles o de Contabilidade. Na mesma data, o Decreto no. 14373 regulamentou a estrutura dos cursos de formação do ensino comercial. (PELEIAS, 2006, p. 26)

Já por volta de 1945, após o Estado Novo, houve uma intensa corrente política e sociocultural para reestabelecer a democracia no Brasil, pensamento de liberdade que

permeou iniciativas de maior apoio constitucional no ambiente educacional. O autoritarismo político e as diretrizes contraditórias do Estado teoricamente cederiam lugar aos objetivos básicos das universidades do Brasil: educação, ensino e pesquisa para o desenvolvimento.

No entanto, mesmo em meio a esse cenário de euforia e apoio, ainda havia um controle claro do Estado no que tange à autonomia das universidades.

Em nome do princípio da autoridade e da disciplina, decisões são tomadas e a autonomia universitária é totalmente esquecida. Com frequência, o autoritarismo se apoia numa autoridade questionável; dele se abusa e se omite, mascarado pela defesa de valores como disciplina, progresso interesse comunitário, etc. (FAVERO, 2000, p. 76)

Ainda nesse ambiente, os cursos de contabilidade ganharam destaque devido a sua importância para a economia e sua potencialidade de aplicação, principalmente por causa do anseio de crescimento econômico do País.

Em 1945, o Decreto-Lei de 22/09, reformulou o ensino da contabilidade em dois níveis, a saber: Nível médio – Técnicos de contabilidade e; Nível superior - Bacharéis em Ciências Contábeis e Atuarias. Neste momento faz-se necessário o entendimento sobre Instituição de Ensino Superior (IES). (PELEIAS, 2006, p. 27)

A redemocratização do País foi “consubstanciada na promulgação de uma nova Constituição, ocorrida em 16 de setembro de 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo carácter liberal de seus enunciados” (FAVERO, 2000, p. 59).

Após a implantação do ensino superior de Contabilidade, foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 15.601/46, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA que, conforme registra Peleias (2006, p.27), foi posteriormente denominada de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, que “lançou as bases do primeiro núcleo de pesquisa Contábil no Brasil, com relevantes contribuições para a área”.

Na década de 1950, a prosperidade econômica beneficiou vários setores da economia. Concomitante à reestruturação das universidades, a pesquisa tornou-se institucional, recebendo maiores verbas e apoio para divulgação de trabalhos científicos. Desse modo, foram promovidos elevados números de publicações, o que gerou um maior desenvolvimento do âmbito acadêmico.

Em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas e, em conjunto com a então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – atual Capes, beneficiou pesquisas e divulgações com recursos destinados a esse fim.

Não resta dúvida de que a criação do CNPQ, em 1951, cujo objetivo precípuo era desenvolver a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento, devendo para tanto fixar critérios de concessão de bolsas, sobretudo a professores e pesquisadores, bem como o auxílio às universidades para a implantação de núcleos de pesquisa, muito contribuiu para essa renovação dentro da Universidade do Brasil. (FAVERO, 2000, p. 68)

No que tange às regras impostas às universidades no Brasil, o Estado ainda regia o controle da autonomia, um pouco maior desde a criação delas, mas ainda sob uma condição estratégica governamental, conforme considera Favero (2000, p.84):

Em suma, lembramos: a autonomia desejada e ambicionada pela universidade brasileira, sobretudo após a proclamada “redemocratização” do País, não se torna uma prática nem nas relações da instituição com o Ministério da Educação e Saúde, nem no interior das próprias universidades. (grifo nosso)

No início da década de 1960, ocorreram mudanças no ensino superior do Brasil, sendo as principais promovidas pela Lei nº. 4.024, de 20.12.1961, quando foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada sob o comando do Conselho Federal de Educação – CFE. Nela foram estabelecidos os currículos e a duração dos cursos de ensino superior que se enquadravam na chamada formação de profissões regulamentadas (PELEIAS, 2006).

Foi também no início da década de 1960 que ocorreram ações que buscaram retirar das universidades a condição de estagnação que elas viviam até então. Segundo Favero (2000), essas ações se deram principalmente pela busca do crescimento almejado pelo País, com o qual se procurava evoluir a produção, a economia e a política.

Com esse intuito, os cursos de Ciências Contábeis foram novamente redimensionados, sendo divididos em ciclos de formação básica e profissional, segundo o Parecer CFE nº. 397/62:

As disciplinas contábeis foram concentradas no ciclo de formação profissional, com Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos e Auditoria e Análise de Balanços. A Resolução CFE sem número, de 8.02.1963, fixou os mínimos de duração do curso de Ciências Contábeis e ratificou o Parecer CFE no. 397/62. (PELEIAS, 2006, p. 27)

Vale complementar que, ainda nesse período, a didática instrumental foi fortemente utilizada nos cursos de licenciatura, preparando os alunos apenas para o mercado de trabalho, desfavorecendo assim a educação em sua forma mais abrangente.

Foi constatado, nesse momento, o imperativo das universidades se alinharem aos objetivos do País, uma vez que seriam responsáveis pela formação dos futuros profissionais que também poderiam colaborar com o desejado crescimento do Brasil.

A vontade de recriar o conceito das universidades do Brasil – que antes era apenas uma discussão no meio universitário – deixou, nesse período, “de ser obra de intelectuais e estudantes para atingir a opinião pública e incorporar vozes novas numa análise-crítica sistemática das universidades” (FAVERO, 2000, p. 99).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, ocorreram importantes eventos políticos e sociais que culminaram em crises econômicas, marcando poucas ou quase nenhuma alteração nas instituições de ensino superior do Brasil.

Os anos 1960 e o início dos anos 1970 foram o cenário do Milagre Econômico, e da Ditadura Militar. A partir da metade da década de 1970, sucederam-se as crises econômicas, em razão das constantes altas do preço do petróleo. Os anos 1980 foram considerados a Década Perdida. Não houve, no período mencionado, mudanças no ensino superior de Contabilidade por comando legal. (PELEIAS, 2006, p. 27)

Já na década de 1990, houve mudanças no ensino superior, alavancadas por medidas políticas e sociais no intuito de estabilizar a inflação e quando o controle econômico, mesmo que indiretamente, provocou mudanças na educação. A Resolução do CFE nº. 03, de 3.10.1992, delimitou conteúdos mínimos e duração dos cursos de graduação. O curso de Ciências Contábeis passou a ter 2.700 horas/aula, com duração máxima de sete anos e mínima de quatro anos para os cursos diurnos e cinco anos para os cursos noturnos; e os seus currículos foram reorganizados para fomentar os conhecimentos teóricos e práticos, caracterizando o estímulo para o diploma ser uma referência para o exercício da profissão em nível social e nacional (PELEIAS, 2006).

No período em foco, a Contabilidade ganhou melhores condições para o exercício profissional. Ainda por meio da Resolução 03, do CFE, foram agrupadas as disciplinas em apenas duas das três categorias de conhecimentos:

Categoria I: conhecimentos de formação geral e de natureza humanística; Categoria II: conhecimentos de formação profissional e Categoria III: conhecimentos ou atividades de formação complementar. As disciplinas contábeis foram concentradas nas categorias II e III. A categoria II reuniu disciplinas contábeis exigidas na formação superior, conhecimentos eletivos a critério das instituições e as “Contabilidades Aplicadas”. A categoria III reuniu conhecimentos ou atividades de formação complementar, obrigatórios de formação instrumental e atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição. (PELEIAS, 2006, p. 28)

No meio e no final da década de 1990, conforme o Art. 52 da Lei nº. 9.394/96, foi reforçado o papel das universidades, para que elas não fossem destoadas de seu propósito. “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (DAL VESCO, 2006, p. 81).

Já após o final do século XX, pode-se registrar um novo cenário com o surgimento da informática, que fomenta e incentiva o início do paradigma tecnológico, mas com o campo do didático ainda se resumindo apenas “ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar” (PIMENTA, 2005, p. 46).

Por outro lado, as edições de pareceres do Conselho Nacional de Educação Superior e Conselho Nacional de Ensino, após o ano de 2000, apresentam em seus objetivos a constituição de um currículo cada vez mais profissionalizado para o curso de Ciências Contábeis, com pouca preocupação na formação social do profissional.

O Parecer CNE/CES nº. 146/2002, por exemplo, coloca como objetivo a importância do curso de Ciências Contábeis ser referência para as instituições quanto à organização de seus programas de formação. Estes devem oferecer flexibilização e prioridade nos vértices da área de conhecimento com foco em um currículo pleno, a fim de criar opções de formações específicas. O curso de Ciências Contábeis deve possibilitar ainda a formação de profissionais com múltiplos perfis e deve garantir uma grande diversidade de carreiras, “promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (PELEIAS, 2006, p. 28).

Por sua vez, a Resolução CNE/CES nº 10, de 16.12.2004 (BRASIL, 2004), estabeleceu que os conteúdos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis deveriam traduzir conhecimentos atrelados aos cenários econômico e financeiro do mercado doméstico e internacional, proporcionando assim um equilíbrio das regras e padronizações vinculadas à contabilidade internacional.

Como reforço, essa Resolução partiu da necessidade de existir uma organização curricular com atividades complementares e voltadas para o cunho político pedagógico, possibilitando assim, que o profissional da contabilidade se enquadre nos variados modelos vigentes.

Dentre as competências e habilidades propostas na norma em estudo, observam-se: preocupação quanto ao desenvolvimento do pensamento

crítico do egresso; utilização da terminologia e da linguagem contábil; visão sistêmica e interdisciplinar e o desenvolvimento; e análise e implantação de sistemas de informação contábil e de controle gerencial. (NIYAMA; BOTELHO; CORRÊA; SANTANA, 2008, p. 106)

No Art. 3º, da Resolução CNE/CES nº 10/2004 (BRASIL, 2007) é descrito que dentre as disciplinas do curso de Ciências Contábeis, os discentes também devem ser capacitados com atividades que proporcionem o domínio atuarial.

[...] Art. 3º. O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensinar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (BRASIL 2004, p. 17)

Já em seu Art. 4º, é reforçado o que foi citado no Art. 3º, quanto à necessidade de o curso de Ciências Contábeis viabilizar para o discente, dentre outras habilidades, o domínio das atividades contábeis conjuntamente com as funções atuariais. Em consonância com o anterior, o Art. 5º deixa claros os propósitos abordados como necessários no que tange ao conhecimento.

[...] estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio 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. (BRASIL, 2004, p.17)

As Resoluções do CNE/CES, nº 3 e 4, de 2.7.2007, estabelecem os procedimentos que devem ser adotados quanto à definição de hora-aula no curso de Ciências Contábeis, no entanto, não estabelecem claramente a carga horária que deve ser utilizada para as atividades complementares. Ainda assim, orientam quanto ao limite das atividades complementares, as quais compreendem em até 20% das três mil horas totais correspondentes à carga horária do curso.

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário. (BRASIL, 2007)

2.2 Ensino superior: as concepções de educação

Para se compreender a educação e as bases da formação do docente universitário, é importante investigar quais foram as correntes de pensamentos que influenciaram a criação das estruturas e concepções propedêuticas dos métodos atuais do ensino superior. Discorrer sobre as diferenças entre as diversas percepções da combinação dos elementos ensino e aprendizagem é o eixo central para entender quais são as concepções que fundamentaram o ensino superior e a atuação do docente universitário.

A pedagogia pode ser conceituada como a teoria da educação que trata da prática educativa e busca equilibrar dois grandes elementos: o ensino e a aprendizagem (SAVIANI, 2005). Esses dois elementos ativos da educação desempenham papéis distintos e, ao mesmo tempo, complementares no processo de formação do conhecimento. E é por meio deles que podem ser explicadas as evoluções e transformações dos métodos utilizados pelos docentes universitários no fluxo ensino e aprendizagem ao longo do tempo.

Segundo Saviani (2005), agrupam-se nas concepções da educação duas grandes tendências com preocupações distintas: as teorias de ensino e as teorias da aprendizagem. A primeira concepção possui seu foco de preocupação no “como ensinar”, agrupando-se nela várias modalidades de pedagogia tradicional, situadas na vertente religiosa ou na leiga. A segunda tendência se apoia na questão de “como aprender” e nela se situam diferentes modalidades da nova pedagogia (SAVIANI, 2005, p.1).

No que esse autor denomina de pedagogia tradicional, as concepções da educação são frutos da pedagogia platônica e da pedagogia cristã – passando pelos humanistas, naturalistas, idealistas, racionalistas e difundidas especialmente em consequência da Revolução Francesa – cujo objetivo central do docente consistiu em como formular os métodos para o ensino de conteúdos, utilizando-se da teoria para adequação da prática (SAVIANI, 2005).

O suporte central da educação organizada pelos fundamentos filosóficos e religiosos seriam os conhecimentos acumulados por meio da história do mundo.

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa, é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade

segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2005, p.2)

Essa concepção atinge seu ponto alto na segunda metade do século XIX, e o modelo francês-napoleônico, citado também por Masetto (2003), solidifica o paradigma de "quem sabe, ensina".

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até há bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer. (MASETTO, 2003, p. 13)

Na segunda tendência, as concepções da docência se constituíram com as correntes renovadoras desde Rousseau passando por Nietzsche e o movimento da Escola Nova, no início do século XX, às pedagogias não diretivas, pedagogia institucional e o construtivismo, que foi sendo o mais difundido na atualidade, segundo Saviani (2005).

O foco dessa concepção está no "como aprender" e o aluno ganha o centro da preocupação, existindo espaço para uma interação dele junto ao professor em busca da construção do conhecimento. Trata-se da principal atribuição do docente, pois, segundo Saviani (2005, p.2) , "ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem". Aqui, a prática se sobressai à teoria e as variáveis complementares ao aprendizado se destacam em detrimento da aprendizagem direta, modificando assim os mecanismos tradicionais da educação.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. (SAVIANI, 2005, p. 2)

A necessidade de conhecimento das técnicas pedagógicas – necessárias ao desenvolvimento do aluno para a construção do conhecimento acontecer de forma conjunta dentro de um elo de interação – é vista como uma evolução em relação ao modelo tradicional.

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13)

Nessa concepção, o docente ocupa uma posição intermediária onde, de um lado, estão os saberes práticos dos alunos, adquiridos individualmente em suas experiências de vida, e do outro, consta uma teoria que está sendo construída em conjunto na sala de aula; o que Freire (2013, p. 31) chama de “saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

2.2.1 O ensino tradicional

A educação tradicional possui uma forte característica que é o ensino ser o ponto focal da formação do conhecimento, principalmente quando conceituado dentro da crença de que o fluxo de transmissão de conhecimento é o que gera a educação. O conhecimento dessa concepção não é fundamentado necessariamente dentro de teorias validadas por meios empíricos, mas na prática pedagógica e na sua transmissão através das décadas (MIZUKAMI, 1986).

No modelo tradicional de ensino, o conhecimento está centrado na figura do professor que atua como uma espécie de detentor da verdade, sendo o aluno o representante exclusivo do papel de aprendiz. Assim sendo, o ensino é valorizado no que é externo ao aluno. Segundo Mizukami (1986), o aluno tem sua atuação apenas na execução das instruções que lhe foram prescritas pelo professor enquanto autoridade exterior.

O aluno, na posição de agente passivo nesse processo, recebe informações e as várias cargas de conhecimento fornecidas pelo professor. Essas informações são previamente selecionadas e classificadas de acordo com a importância atribuída por uma sociedade vigente. Sendo assim, nesse caso, o aluno é preenchido com informações prontas.

Nessas circunstâncias, o método tradicional de ensino evidencia os estímulos externos para a formação do conhecimento, que o aluno deve apropriar-se gradativamente, seja ele do professor, da família ou da igreja. Mizukami (1986) aponta

a influência dessa concepção desde a Idade Média Renascentista, quando o ensino verbalista predominou: “Quer se considere o ensino defendido nos séculos XVIII e XIX, baseado numa psicologia sensual – empirista, a ênfase é dada ao externo” (MIZUKAMI, 1986, p. 9).

Esse conhecimento, adquirido pelo aluno diante das concepções tradicionais de educação, é medido por meio de avaliações, onde a formação social é intrinsecamente avaliada no pacote de aprendizagem de conteúdos originalmente interpretados como fundamentais pela sociedade. Torna-se uma espécie de preparação do aluno para a continuidade de um determinado grupo, sendo os aprendizes preparados pelos mais conhecedores, a fim de perpetuar uma sociedade.

A responsabilidade do professor é transmitir os conhecimentos prontos já concebidos pela sociedade para que os alunos se adequem dentro de uma hierarquia na sua formação cultural. E essa formação está vinculada à apropriação de verdades pré-concebidas.

Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico/social etc.) as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva à uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (MIZUKAMI, 1986, p. 9)

A interação por parte dos alunos com o professor é praticamente nula no método tradicional de ensino, até mesmo porque eles não participam ativamente do processo da educação, pois seus papéis representam apenas as atividades de absorver os conteúdos. Existe assim uma forte característica de uma iniciativa de ajustamento social intrínseco ao processo de educação, conforme Mizukami (1986), no modelo tradicional de ensino, no qual a escola possui uma certa obrigação em ajustar o comportamento social dos alunos para que eles sigam conteúdos e modelos sem crises e contestações. A interação do professor nesse processo cria um lugar valorizado no epicentro do conhecimento dos modelos existentes, no entanto, surge uma espécie de estereotipação do sujeito devido à sua limitada carga de desenvolvimento frente às situações.

Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica que pode

recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações. (MIZUKAMI, 1986, p. 14)

De acordo com Masetto (2003), as aulas em si possuem uma característica de monólogo expositivo, em que o professor, como detentor de todo o arcabouço de conhecimento cultural, executa o papel de componente transmissor de informações para uma classe de alunos que, num coletivo justaposto à individualidade, absorve conceitos-verdades em algum tipo de palestra.

A forma de avaliar a aprendizagem no modelo tradicional de ensino consiste em testar a capacidade do aluno em relação à capacidade de reprodução linear dos conteúdos transmitidos, onde a ausência de alterações de percepção comprova uma boa assimilação. Nesse modelo são “reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

2.2.2 A concepção comportamentalista

Diferente da visão tradicional de ensino, o método comportamentalista de educação considera o empirismo como ponto focal da existência do conhecimento. Nessa concepção, o ser humano deve estar exposto às experiências junto ao ambiente externo para propensão do acesso ao conhecimento; e esse conhecimento externo é considerado como a verdade, segundo Mizukami (1986, p. 19).

A relação do ser humano com o meio é pautada nos aspectos culturais vigentes em uma sociedade. Conforme a visão comportamentalista, o comportamento do sujeito, nesse meio, pode ser considerado como o primado do conhecimento. A experiência – ou a experimentação planejada – é considerada pelos comportamentalistas ou behavioristas como a base do conhecimento. “Evidencia-se, pois, sua origem empirista, ou seja, a consideração de que o conhecimento é o resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Sendo assim, o conhecimento já existe de forma natural no meio ambiente e é o fato de o ser humano mover-se de forma organizada, submetido às experiências de aprendizagem junto a esse meio, que serão criadas possibilidades para que o sujeito se aproprie de novos conhecimentos.

De certa forma, o método comportamentalista se assemelha à visão tradicional de ensino no sentido de que “o aluno é considerado como um recipiente de informações

e reflexões” (MIZUKAMI, 1986, p. 20). No entanto, esse método se diferencia na condição de que, para existir a formação do conhecimento, devem ser levadas em consideração a experimentação, a observação e medição do aprendizado; utilizando-se assim do cientificismo e tecnologia para condução e adequações ao processo de ensino.

O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos prefixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências especificadas. (MIZUKAMI, 1986, p. 21).

Quanto à perspectiva do método de educação comportamentalista, Skinner (1953), grande estudioso do comportamento humano, estabelece sua teoria concebendo que o homem não tem uma predominância de liberdade. Isso indica que são de origens externas todos os estímulos para o comportamento humano, caracterizando assim uma espécie de estratificação em massa formatada para o ajustamento social.

Skinner (1953) fundamenta seu discurso sobre o comportamento humano citando Descartes para embasar o condicionamento comportamental dentro das bases dos estímulos externos. Segundo ele, Descartes deu um passo importante ao sugerir que “parte da espontaneidade das criaturas vivas era apenas aparente e que, às vezes, o comportamento podia ser iniciado por uma ação externa” (SKINNER, 1953, p. 51).

O que é estudado como ação externa é denominado por Skinner (1953, p. 51) de “estímulo”, sendo o comportamento uma consequência dessa ação externa; o que seria uma “resposta”. E quando estes dois elementos, “estímulo” e “resposta”, estão inerentes a um roteiro sequencial, são denominados de “reflexo”.

Skinner (1953) identifica o controle do comportamento por meio dos estímulos concedidos, uma vez que eles são presentes no meio ambiente onde o sujeito está inserido, portanto, nenhum comportamento ocorrerá sem a previsibilidade social.

O controle do comportamento é escondido ou disfarçado na educação, psicoterapia e religião, quando o papel do professor, terapeuta, ou padre é dito para orientar, dirigir, ou aconselhar, ao invés de gerenciar, e onde as medidas não podem ser tão disfarçadas são rejeitadas como intervenção. As propostas sociais muitas vezes omitem qualquer referência a meios: precisamos, por exemplo, para fazer uma “melhor utilização dos recursos humanos” os controles envolvidos na “utilização” não são especificados. (SKINNER, 1976, p. 78, tradução nossa, grifo nosso)

Skinner (1976) assume, portanto, a condição de que o homem é um produto do meio, e que esse sujeito não conseguirá exercer espontaneamente os comportamentos que não se alinham com o que foi delineado pela cultura vigente.

Importante observar que analisando a cultura, de uma forma isolada, traços de controle são percebidos nos estudos de Adorno e Horkheimer (2002), onde são apontadas hipóteses de que uma sociedade pode ser tanto homogeneizada quanto homogeneizadora, no contexto de massificação de pensamento e comportamento.

Sendo assim, em um cenário de subversão cultural – terminologia utilizada no Manifesto Comunista de Marx (1998) que caracteriza a ideia de forças antagônicas capazes de criação e ruptura de um sistema vigente –, a opinião e as ações praticadas por uma sociedade podem ditar o ritmo de uma cultura, pois a concepção de que o homem é produto do meio, e que esse meio pode ser modificado pelo homem, pode gerar um novo ciclo na busca de uma nova conduta.

Quase todos os seres vivos tentam libertar-se de tudo o que, de alguma forma ou outra, podem se prejudicar. Um certo tipo de liberdade se consegue através de formas relativamente simples de conduta chamada reflexos. (SKINNER, 1986, p. 31, tradução nossa)

Numa idealização de pensamento, na teoria comportamental são cogitados cenários onde o controle da situação do meio passaria para o sujeito no intuito de assunção de controle e suficiência, “a recusa em aceitar-se a responsabilidade de controle tem como consequência deixar que este controle seja exercido por outras pessoas” (MIZUKAMI, 1986, p. 21).

O conhecimento factual da escola nessas circunstâncias, para Skinner (1976), figura-se como a “máquina de ensinar”, onde foi defendida a teoria de o aluno concentrar-se em uma produtividade de aprendizagem, onde operava sua própria máquina, observando sua resposta quanto às questões certas ou erradas. Sendo assim, nesse processo de entendimento da realidade, o sujeito deve ser observado e formado, uma vez que as condições do behaviorismo radical defendem a análise do ambiente, e respostas do sujeito ao meio, conforme Skinner (1976).

2.2.3 A concepção humanista

Os estudos da abordagem humanista estão intimamente ligados ao estudo do comportamento do ser humano. O relacionamento humano é valorizado nesse método, e as condições sentimentais e emocionais do sujeito são fortemente responsáveis quanto ao seu posicionamento do mundo (MIZUKAMI, 1986). O centro desse processo é a pessoa, o próprio sujeito torna-se o principal componente da construção e elaboração de qualquer tipo de conhecimento.

Na concepção humanista, é dada ênfase nas relações pessoais e o no resultado evolutivo dessas relações. Isto é ligado ao desenvolvimento individualizado da personalidade, “em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (MIZUKAMMI, 1986, p. 38).

No processo de autoconhecimento, Rogers (1972), um dos expoentes literários dessa concepção, considera as subjetividades de interpretação e o significado individual uma sugestão para que a sociedade se integre de forma mais autêntica, uma vez que a coletividade é feita da participação das ideias individuais. Ter como premissa entender as experiências do cotidiano como potencialidade de aprendizado profundo, foge das regras convencionais, “pode dizer-se que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas” (ROGERS, 1972, p. 330)

Na concepção humanista, o sujeito se constitui como um meio de si próprio para a descoberta de novos conhecimentos, sendo essa sua potencialidade evidenciada na sua própria existência individual e/ou coletiva, sendo desprovida assim de regras e métodos para isso.

A aprendizagem significativa deve provocar alterações no comportamento do sujeito ou nas suas escolhas futuras de atitudes, pois “é uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (ROGERS, 1972, p. 323).

A participação ativa da existência do indivíduo na sua própria história se torna o fator primordial para firmar seu envolvimento livre em suas experimentações subjetivas e individuais no processo de conhecimento.

O homem não nasce com um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se representa como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto, possuidor de uma existência não condicionada a priori. (MIZUKAMMI, 1986, p. 38)

Ainda com essa autonomia para construir seu conhecimento no processo de educação humanista, o aluno necessita de interação com o professor. No entanto, diferentemente do método tradicional e comportamentalista, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento construído pelo aluno e o meio (MIZUKAMI, 1986). O professor deve praticar a sinceridade ao exercer sua mediação, pois é por meio desse comportamento, de forma motivada, que os alunos perceberão a autenticidade em relação aos conteúdos que são propostos para iniciarem suas reflexões. “O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (ROGERS, 1972, p. 331).

O comportamento de parceria do professor junto ao aluno, no caminho rumo à educação, à conquista de novos conhecimentos, é de vital importância na concepção humanista, uma vez que o aluno possui problemas reais para os quais necessitará de ajuda para resolver.

A hipótese de que partiria é de que os estudantes que estão em contato real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar. Sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências. (ROGERS, 1972, p. 335)

Sob o conceito de Rogers (1972), o ser humano cria a imagem do mundo conforme sua percepção e, de forma subjetiva, configura seus pensamentos a partir da sua interpretação, delimitando assim uma forma individual de concepção para a construção do conhecimento. Sendo assim, o mundo é tido como um reflexo de percepções individuais que ganha forma na coletividade; traduzindo, na historicidade temporal, “o mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente” (MIZUKAMI, 1986, p. 41).

O método humanista visa não apenas a educação na escola, mas a educação humana (MIZUKAMI, 1986); trata-se de uma formação alicerçada nas condições de autoaprendizagem e de conhecimento intelectual e emocional para constituir uma sociedade menos estagnada e indulgente. Com isso, a concepção humanista não visa à anomia, à perda de identidade e à adequação social, mas entende que, com a procura pela autonomia, no que tange ao sujeito se impor com autorregras, como ser humano que é, pode conseguir bases para confrontar regras dadas pelo coletivo.

Existem dificuldades em perceber a utilização dessa concepção na educação devido aos processos que norteiam a cultura vigente em geral, “o diretivismo no ensino, característico das abordagens predecessoras, é aqui substituído pelo não-diretividade: [sic] as relações verticais e impostas, por relações EU-TU e nunca EU-ISTO” (MIZUKAMI, 1986, p. 57, grifo nosso).

2.2.4 A concepção cognitivista

A abordagem cognitivista parte da noção que o conhecimento é inato, genético em um ser humano, e isso faz com que a definição de um pensamento passe por uma organização interna até a formação de um conhecimento. O pensamento possui uma característica endógena e é construído também a partir da interação do sujeito com o meio ambiente que tem a função de servir como estímulo para o processo de cognição ocorrer diante dos conhecimentos já pré-existentes (MIZUKAMI, 1986).

Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. (MIZUKAMI, 1986, p. 59)

O estudo cognitivista parte de uma ampla investigação psicológica nos estudos evoluídos da teoria estruturalista, todavia, a forma mais transparente do estruturalismo foi fornecida pela teoria da Gestalt, onde são abordadas as questões no que tange às estruturas do pensamento dentro de uma concepção de totalidade.

A teoria da forma ou Gestalt desenvolveu-se na ambiência da fenomenologia, mas não reteve dela senão a noção de uma interação fundamental entre o sujeito e o objeto e resolutamente, engajou-se na direção naturalista, devido à formação de físico que Köhler havia recebido e ao papel que representaram, para ele e outros, os modelos de “campos”. Esses modelos, aliás, exerceram sobre a teoria uma influência que, de certo modo, pode-se hoje considerar nefasta, ainda que tenha sido estimulante no seu princípio. (PIAGET, 1979, p. 46)

A noção de interação que Piaget (1979) cita entre o sujeito e objeto é de cunho dialético, uma vez que o interacionismo torna-se forte e participio nesse processo de aprendizagem. Considera-se, nessa concepção de educação, que o “homem e mundo são analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto, não se enfatizando polo algum de relação” (MIZUKAMI, 1986, p. 60).

É possível identificar o desenvolvimento do ser humano diluído em fases que se inter-relacionam e desenrolam em estágios paralelos ao desenvolvimento da inteligência do indivíduo. Por esses estágios entendem-se as etapas que o sujeito evolui desde a fase infantil, onde o processo pedagógico se desloca conforme a sucessão do estágio mental alcançado na lógica Piagetiana – assimilação versus acomodação (MIZUKAMI, 1986).

As estruturas humanas não partem do nada. Segundo Piaget (1979, p.52), sendo as estruturas que compõem a cognição humana resultado de uma gênese, “é preciso admitir resolutamente, em vista dos fatos, que uma gênese constitui sempre a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa e isso segundo uma regressão infinita (no estado atual dos conhecimentos)”.

A forma de concepção básica, orgânica ou mental de vida, gera um processo onde a superação de um estágio cria um novo anseio por uma nova busca, onde o mundo é percebido pelo sujeito conforme suas fases de evolução individual em relação ao meio.

O ser humano, ontogenética e filogeneticamente, progride de estágios mais primitivos, menos plásticos, menos móveis, em direção ao pensamento hipotético-dedutivo, onde adquire instrumentos de adaptação que lhe irão possibilitar enfrentar qualquer perturbação do meio, podendo usar a descoberta e a invenção como instrumentos de adaptação à sua necessidade. (MIZUKAMI, 1986, p. 61)

A autora define o desenvolvimento ontogênico partindo desde um processo que ocorre na infância, onde é feita a atribuição simbólica de eventos reais para o desenvolvimento da inteligência, até a consolidação do conceito de que a inteligência e a afetividade são atividades básicas para o conhecimento humano.

Esse mesmo movimento é aplicado na formação da sociedade, no âmbito coletivo, onde a cultura de um determinado grupo é tida pela evolução do egocentrismo até o estágio da democracia, até mesmo porque os estágios são sucessivamente deslocados para o equilíbrio de forma dinâmica, diante da sua necessidade de acompanhar a conduta daquele grupo, firmando-se assim em uma forma não estática e acabada, assim como o conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Para Piaget (1979), o conhecimento acontece em duas etapas, sendo a primeira uma concepção exógena, etapa em que o conhecimento parte de fora para dentro, e na segunda etapa, que seria a fase endógena, onde ocorre a abstração, reflexão, assimilação.

Por vezes, a educação pode parar na fase exógena, ou seja, na primeira etapa do conhecimento, e na eficácia do termo, o conhecimento verdadeiro se encontra na fase endógena visto que para alcançá-lo é necessária a abstração, sendo que “essa abstração pode ser reflexiva ou empírica” (MIZUKAMI, 1986, p. 65).

O que para Piaget (1979) é reflexivo ocorre no momento da abstração, onde o sujeito pode interagir empiricamente, ou seja, por meio de experiência com o objeto analisado, e formular seus conceitos que formarão conhecimento, e por meio dessa reflexão, poderá alcançar uma ação em relação à realidade, advinda das concepções construídas pelo sujeito.

Esse é o conceito construtivista interacionista defendido por Piaget (1979), onde as estruturas são construídas no intuito de evolução inacabada, sejam elas por meio de comportamento ou raciocínio, são interacionadas com o sujeito a fim de modificar suas estruturas a partir do meio em que está se inter-relacionando na busca incessante por algo novo a ser construído. Para a educação ocorrer nesse sentido, deve existir uma característica autônoma para ser desenvolvida; seja em forma intelectual ou social, o sujeito deve possuir a liberdade para a construção de seus conhecimentos.

O objetivo da educação não se dará na prática de transmissão de informações, supostas como verdades, mas o objetivo é que “o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real” (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

Piaget (1979) coloca o motivo da necessidade dessa liberdade em que o aluno se interesse pela aprendizagem e o professor possibilite essa construção, uma vez que, a cada situação desequilibrante, será formado um novo estágio de assimilação (indutiva ou não) para a criança conceber um novo conhecimento.

Trata-se de uma relação recíproca da busca pelo conhecimento, onde devem ser estabelecidas as cooperações morais, racionais e intelectuais. A cada descoberta, o sujeito compreenderá as estruturas que fundamentaram seu conhecimento. Sendo assim, cada processo que alicerçou uma nova aprendizagem, torna-se preponderante a estrutura de conhecimento, pois “o ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 76).

2.2.5 A concepção sociocultural

A abordagem sociocultural é representada no Brasil pelos estudos de Paulo Freire, cujas ações foram primariamente voltadas para a chamada camada inferior, na qual o acesso às condições socioeconômicas é limitado. Freire buscou estudar e transformar a educação durante suas ações não se restringindo ao posicionamento tradicional de ensino-aprendizagem. No pensamento de Freire, a educação “consiste numa síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neo-marxismo” (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

A ênfase da abordagem Freireana consiste em um processo interacionista, onde o sujeito é o ponto central do fluxo, pois será ele que elaborará as significâncias para o conhecimento “já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis” (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Segundo Freire (2013, p.47), “as considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista”. Como formador, Freire (2013) defendia que não devem ser esgotadas as práticas existentes, diante da imensidão do desconhecido perante o universo do conhecimento.

Para Freire (1987), os métodos atuais de ensino carregam ainda em sua essência um caráter de repasse do conhecimento, de um lado o professor como centro do saber, e do outro, o aluno como receptor dessas experiências. Esse tipo de educação é chamado de educação bancária dentro da concepção sociocultural, pois é uma educação que se circunscrita num cenário onde o professor atua como um agente depositante de conhecimentos na sala de aula e realiza saques deles nas atividades avaliativas.

Na educação bancária, a educação aparece quase como um instrumento de opressão, o que potencializa uma postura ineficiente perante o objetivo real da construção de conhecimento, pois nessas circunstâncias, o aluno se torna um sujeito passivo no processo educativo, na contramão da construção do conhecimento. Esse mecanismo se limita a uma forma rasa de buscar o conhecimento, pois uma vez que a educação seja tratada dessa forma, além de pouco eficaz, implica ao docente abstrair amplas dimensões que poderiam ser alcançadas no aprendizado dos alunos.

Como o homem é considerado um sujeito em dinâmica interação com o meio, para o desenvolvimento dele é necessário levar em consideração a premissa ontológica das condições em que vive para identificar as reflexões dele sobre o seu mundo concreto. Sendo assim, “quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 1986, p. 82).

No método de Freire, o diálogo adquire uma importância básica no processo de dialogicidade, onde a reflexão do sujeito sobre os objetos e meio, coloca a tona sua práxis enquanto sujeito cognoscente. A palavra sem ação, é apenas verbalismo, quando “se enfatiza a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo” (MIZUKAMI, 1986, p. 101).

Assumindo assim que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24, grifo nosso), no fluxo de educação deve existir dois lados ativos no processo de construção de conhecimento, não apenas um professor ativo e um aluno passivo recebendo informações, mas ambos interagindo no propósito de aprender. A docência e a discência devem se complementar no intuito da formação, uma vez que aluno e professor são elementos ativos e não subordinados a uma condição de sujeito e objeto. Ambos devem atuar como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento, pois ensinar caminha ao lado do aprender (FREIRE, 2013).

O aluno deve buscar a curiosidade pelo aprendizado ultrapassando as condicionantes do ensino tradicional, na proporção em que deseja aprender, pois não é recebendo passivamente informações sobre conteúdos que formará seu conhecimento e criará suas concepções.

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 2013, p.27)

Torna-se uma condição desafiante na educação criar esse ambiente de ambivalência responsável entre professor e aluno, pois se trata de um trabalho em conjunto que não existe sem o esforço de ambas as partes. O homem, enquanto sujeito de sua própria formação educacional, criará as ações que visam o conhecimento e elas deverão prover que o próprio indivíduo não seja um instrumento de ajuste social. Em

função de uma consciência crítica, em que o conhecimento cria características é que ele “assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim” (MIZUKAMI, 1986, p. 87).

A cultura da sociedade vai sendo criada a partir do momento em que os sujeitos dela se interagem e geram o conhecimento compartilhado de suas experiências. Desse modo, a cultura não é apenas o “armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total” (MIZUKAMI, 1986, p. 83).

O conceito primário e a evolução do conhecimento estão intimamente ligados ao processo de uma consciência social individual e coletiva. “O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação na dicotomia sujeito-objeto” (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

A ação educativa deve sempre levar em consideração a relação do sujeito com o meio, pois é na reflexão dessa interação que serão discutidas as principais nuances que formarão o conhecimento. Quando o docente não é capaz de refletir a educação como um processo de relação mútua entre aluno e professor, existe um grande risco de os métodos educativos serem minimizados ao ponto de dissipar as condições de formação do conhecimento, assim como “a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

O homem adquire a capacidade de transformar sua realidade a partir do momento em que a conhece e reflete sobre ela, portanto, é necessário “que se faça dessa tomada de consciência, o objeto primeiro de toda educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

A condição do conhecimento é iniciada na abordagem sociocultural para o sujeito composto da consciência crítica em relação ao seu meio e a escola deve ser um “local onde seja possível o crescimento mútuo do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica, uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades” (MIZUKAMI, 1986, p. 95).

A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia desse ato de conhecimento. Para que sejam atos de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos, assim como qualquer outro tipo de ação pedagógica, deve comprometer

constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

A relação do professor com o aluno deve ser desmistificada no que tange à hierarquia de conhecimento, visto que o engajamento com o compromisso de reflexão e crítica sobre o que é existente torna-se uma tarefa mútua em busca do conhecimento. Sendo assim, o professor deve explorar as condições para que, junto aos alunos “a consciência ingênua seja superada e que esses possam perceber as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem” (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

2.3 Ensino superior: formação docente e o professor de Ciências Contábeis

No ensino superior existe a atuação de docentes de diversas áreas de conhecimento, cada curso com suas particularidades e especificidades. No entanto, todos estão sujeitos a reflexões importantes no que tange à percepção da profissão docente e sobre o que direciona diante dos moldes de comportamentos formadores do docente universitário.

Sob essa discussão, também é importante refletir quanto à autopercepção do docente do curso de Ciências Contábeis frente à sua profissão numa elementar tarefa dentro do processo educacional. Isso não apenas para procurar esclarecer a necessidade própria de satisfação e êxito profissional por parte do docente, mas também por ser uma necessária reflexão para contribuir com o processo educacional como um todo.

2.3.1 Premissas da profissão docente e do professor do curso de Ciências Contábeis

O fato de ensinar algo a alguém se constitui em um aspecto a ser explorado dentro da pedagogia, não apenas no momento em que a profissão se banaliza por motivações individuais (complemento de salário, concessões, abnegação, etc.), mas também, como citado por Pimenta (2005), pelo fato de que a problematização dessa situação poder elevar as discussões sobre o assunto, imanando possíveis evoluções na qualidade do ensino.

A própria geneticidade da história da educação demonstra situações distintas na composição da profissão docente, sempre acompanhada dos marcos históricos em que a política ou os paradigmas temporais, de certa forma, distorcem o papel e o entendimento do profissional da educação.

Historicamente, no campo da docência, a formação do professor tem sido organizada sob a óptica tradicional do ensino, uma concepção onde o professor é movido pelo paradigma do saber, sendo esse saber, na maioria das vezes, entendido como conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação (MASETTO, 2003). Essa postura instaurada na epistemologia da educação vigente não apenas estereotipa a conduta do docente do curso de Ciências Contábeis, mas também concebe um arcabouço de conhecimentos específicos como forma de preenchimento dos requisitos necessários para o processo da formação educacional.

Além de serem considerados como uma espécie de pragmatismo conceitual em que circunda a concepção do papel docente, os mecanismos atuais das universidades proporcionam uma certa dificuldade para a atuação do professor universitário como um promotor da construção do conhecimento. Melo (2012) aponta que, de forma contraditória, o empirismo e o cientificismo têm sido eixos centrais para a mensuração do desempenho do docente, minimizando assim a importância de o docente “saber como ensinar”.

Quanto à forma de avaliação, os alunos são mensurados por notas e as instituições pelo índice de professores com títulos de mestre e doutor. Isso, de certa forma, tendenciosa uma preocupação, uma vez que os programas de mestrado e doutorado, em diversas áreas, são voltados “para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores” (PIMENTA, 2005, p. 154), que permanecem sem condições institucionais de se formar na docência.

A instituição universitária tem como finalidade a “produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das demandas e desafios que ela apresenta”. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA, 2005, p. 162, grifo nosso)

Entre este paradoxo teoria e prática, muito se refere à forma de como o ensino superior foi estruturado no Brasil, onde “sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASETTO, 2003, p.11).

Durante sua trajetória, a pedagogia no Brasil desenvolveu uma espécie de cerco centralizador para a atuação docente, situação que, segundo Amaral (2012, p. 145), o professor adquiriu um papel de mero executor, desvirtuando o significado da técnica devido a uma rede hierarquizada de planejamentos instalados à época da ditadura militar, evocando assim o termo “tecnicismo”. Esses argumentos são chamados por Pimenta (2005) de mitos educacionais, argumentos que asseguram uma estereotipação do profissional acerca da docência.

Um deles relaciona-se ao resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnico instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. (PIMENTA, 2005, p. 47)

A concepção dos professores quanto à didática, ainda no século XXI, por vezes está restrita às técnicas de ensino, até mesmo devido ao espelhamento do profissional a partir de exemplo de aprendizado de seus próprios professores (MELO, 2012).

A Educação ainda tem sido pautada na “profissionalização de profissionais”, o que, segundo Saviani (2005), é uma educação limitada à abordagem de conteúdos técnicos com fins práticos, com pouca ou com quase nenhuma abrangência pedagógica que se faz tão fundamental para o ciclo da educação. Essa pedagogia “significou uma enorme centralização educacional operacionalizada numa rede hierarquizada de planejamentos, restando ao professor o papel de mero executor” (AMARAL, 2012, p. 145).

De uma forma bastante prática, o docente de ciências contábeis exerce seu papel profissional dentro da especificidade do conhecimento de sua área de formação ou de uma determinada disciplina. Desse modo, permeia um ambiente propício a uma retidão profissional, reduzindo o aproveitamento de possíveis abrangências conceituais potencialmente benéficas para o autodesenvolvimento do docente e dos alunos.

A atuação do docente fica assim estabelecida dentro da sua área de formação, até mesmo pela prática e rotina que se incorre numa constituição estruturalista, pautada na especificidade do conhecimento sem nenhuma preocupação com a dimensão pedagógica. O docente qualifica-se de forma quase fragmentada dentro de sua área de atuação para o exercício da docência, surgindo assim uma “deficiência social e pedagógica na prática educativa” (MELO, 2012, p. 31).

Nesse sistema, o professor apresenta, na maioria das vezes, uma base de conhecimentos técnicos sobre determinada disciplina e, segundo Masetto (2003), geralmente não apresenta a formação pedagógica adequada para o desenvolvimento da profissão docente. Com isso, o processo de educação pode não ser alcançado em sua totalidade tornando-se unilateral e especifista, dentro do papel da promoção da educação e a geração de conhecimento, pois o docente deve dominar, além das técnicas instrumentais, técnicas pedagógicas necessárias ao alcance da atuação de educador.

Com efeito, se entendermos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles. (MASETTO, 2003, p. 23).

Levando em consideração que o desenvolvimento profissional, na maioria das vezes ocorre num contexto coletivo, o processo da educação pode ser comprometido, quando o modelo de formação educacional ocorre alicerçado em bases puramente técnicas e científicas, pois pode não haver um desenvolvimento do aluno enquanto ser social.

Melo (2012), referindo-se às ideologias instrumentais no universo acadêmico e não individualizando o curso de Ciências Contábeis, afirma que essas ideologias incentivam a atuação de professores como técnicos reprodutores de conteúdos e dedicados à implantação de programas escolares, onde, burocratizados, desviam de seu principal objetivo de cumprir a atividade intelectual a qual são incumbidos.

Os processos do ensino superior adotam essa postura por possuir suas bases pautadas na educação tradicional, o que conflita, segundo Masetto (2003), com a atual necessidade da sociedade, onde a visão do fluxo ensinar-aprender deve ser expandida para uma perspectiva de atribuição de significado à aprendizagem.

Dessa forma, o docente poderá encontrar dificuldades na sala de aula, pois o desenvolvimento da profissão envolve também o entendimento relacionado às questões humanas e sociais. Essa concepção tradicional de abordagem da educação parece não ser mais suficiente para as inquietações epistemológicas atuais, pois existe uma tendência em ressaltar a importância de colocar em voga a questão do significado como problemática educacional.

Segundo Melo (2012, p. 32), “as consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino aprendizagem”. Por esse processo, ensino-aprendizagem entende-se a forma tradicional de ensino, onde o professor ensina e o aluno aprende (FREIRE, 2013). No entanto, existe a necessidade do envolvimento do docente com o aluno, numa busca conjunta do aprendizado, pois o conhecimento acontece com a evolução da experiência compartilhada.

O fluxo de ensinar e aprender é paradoxalmente oposto ao fluxo de transmissão de conhecimentos para Amaral (2012), pois para a construção do conhecimento devem ser levadas em consideração as necessidades de o docente atuar além da técnica sobre determinado conteúdo. Não necessariamente, a transmissão de conhecimento, segundo Amaral (2012), está relacionada a um método contrário à interação junto aos alunos para promoção do conhecimento.

O bom professor deve ser um pesquisador do seu campo e, ao mesmo tempo, ser capaz de transmitir – sem qualquer conotação pejorativa – aos seus alunos esse conhecimento acumulado que é a sua síntese até aquele momento. Isto não significa que essa síntese vá se cristalizar: ela pode evoluir ou até mesmo se negar, mas o que é que o bom professor deva ser capaz de ensinar. (AMARAL, 2012, p. 144)

Nessas circunstâncias, o aluno é colocado como ponto central da educação, pois sua interação no fluxo torna-se indispensável para a formação de conhecimento. Sendo assim, o professor deve refletir permanentemente sobre as suas práticas e transformar-se num constante experimentador, pois ele não é a fonte central do conhecimento (AMARAL, 2012).

2.3.2 A prática docente e o professor de Ciências Contábeis

A educação deve se dar por um processo natural inserido numa sociedade, ou seja, não se trata apenas de um método, mas de uma complexa e envolvente prática que se ocupa de posições filosóficas, sociais e psicológicas (PIMENTA, 2005). A pedagogia, portanto, é entendida como um campo teórico da prática da educação que, não limitada apenas à presença física de um professor em sala de aula, deve ter sua abrangência no cotidiano da prática social.

O campo reservado para a didática é o ensino, uma “atividade de transformar a educação difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos” (PIMENTA, 2005, p. 66). Partindo desse conceito, numa situação coletiva onde uma sociedade detém a informação num tráfego contínuo, acelerado, e por vezes distorcido mirando interesses, a educação é uma peça necessária para apoiar as vias de entendimento dessa realidade.

Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável à universalização da escolarização básica de qualidade. (LIBÂNEO, 1998, p. 8)

A resignificação da didática docente surge em meio às reorganizações sociais dentro dos saberes específicos, aqueles que se referem à área de conhecimento, assim como os conhecimentos pedagógicos direcionados à formação humana em seus vários sentidos.

Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar configurações desses saberes. (PIMENTA, 2005, p.72)

Para existir essa resignificação, devem ser consideradas orientações que construam o sujeito de forma social expondo-o ao desenvolvimento de competências éticas, mas implicando, conforme Libâneo (1998, p.20), “menos a adoção de valores éticos externos na forma de princípios universais, fixos e descontextualizados, e mais na busca de sentido das ações cotidianas, de valores éticos ligados à comunidade escolar e ao grupo de professores”.

Atribuir o significado social à profissão docente torna-se um importante alicerce para a base da formação da identidade profissional, pois “os saberes que servem de base para o ensino não se referem somente ao “sistema cognitivo”, mas dependem também do contexto de ação e das histórias anteriores” (SLOMSKI, 2008, p. 97). Além disso, Pimenta (2005) sugere a revisão constante da profissão e das tradições, pois, o que dá significado a algo é a sua importância não apenas paradigmática, mas sim sistemática por quem a executa e atribui. Na maioria das vezes, o professor carrega consigo uma estereotipação de sua visão desde aluno, o que pode interferir na assunção de sua identidade direcionada ao desenvolvimento humano. “Ser professor universitário supõe

o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica” (PIMENTA, 2005, p. 80, grifo nosso). Enfim, a visão de repetição, ou de mera tecnização, pode ser um dos exemplos de como a concepção condicionada a um paradigma pode conduzir um comportamento do docente.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2012) – em pesquisa com discentes a respeito da avaliação dos saberes dos professores tidos como referência nos cursos de graduação de Ciências Contábeis – comprovaram a relevância dada aos conhecimentos didáticos, sendo que 92% dos entrevistados afirmaram que esses conhecimentos representam um dos grandes motivos para se eleger um professor como referência. Nessa mesma pesquisa, 53% dos alunos indicam também como relevante o domínio do conteúdo e saberes essenciais.

Os principais motivos descritos pelos alunos para eleição dos professores-referências transitaram, portanto, entre a didática, método, conhecimentos específicos do conteúdo ensinado e experiência na área.

Em outra pesquisa, em que eram objetos de análise os aspectos que formam o docente dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, Adere e Araújo (2008) concluíram, nas linhas de conhecimento científico e conteúdos pedagógicos, que 97% das respostas obtidas dos discentes e 100% das respostas obtidas dos coordenadores pesquisados indicavam a necessidade de existirem disciplinas no curso de Ciências Contábeis que fossem atreladas ao conhecimento científico e metodológico como complemento da formação docente. Ainda 92% dos discentes e 83% dos coordenadores afirmam a importância de os conteúdos serem voltados para a formação do professor de Ciências Contábeis.

[..] evidente que a docência requer habilidades específicas e distintas daquelas exercidas pelo contador profissional, as quais devem ser desenvolvidas a fim de se obterem professores habilitados e capacitados ao ensino da Ciência Contábil [...] ser contador não significa já estar formado para o ensino, bem como formar o pesquisador não significa prepará-lo para a docência. (MIRANDA, 2010, p. 95)

No que tange à análise das concepções pedagógicas que formam a opinião do docente universitário que atua nos cursos de Ciências Contábeis, Malusá e outros (2014) concluíram que 80% dos professores entrevistados em IESs do Brasil consideram que a tomada de consciência é um dos propósitos da educação, pois “atribuem alguma

importância à preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada”.

Esses resultados contribuem para traduzir a atual opinião do docente dos cursos de Ciências Contábeis em relação ao complexo processo de ensino-aprendizagem, em que “as preocupações dos estudiosos podem estar alcançando a realidade docente”, e a “percepção da necessidade de uma formação inicial e continuada por parte dos docentes do ensino superior em contabilidade pode estar mudando” (MALUSÁ e outros, 2014, p. 314).

A educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizado por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas dentre as quais se destaca a escola. (PIMENTA, 2005, p. 80)

Na história da formação docente, às vezes o processo educacional tem sido trabalhado de forma fragmentada, interpolando assim as condições de atuação do papel do professor. Em sua análise crítica sobre essa fragmentação, Pimenta (2005) coloca que as tendências, por sua vez, não são indesejadas, visto o claro reconhecimento das teorias sociais e psicológicas no ensino contribuindo, de forma considerável, com o processo de aprendizagem. No entanto, apresentam carácter voluntário no que tange à ação, em que o docente identificará as mudanças necessárias por meio de observações, pesquisa e problematização em seu meio.

A educação parte do pressuposto de ter o papel de humanizar o sujeito para o convívio em sociedade, sendo assim, ela é submetida a desafios no mundo moderno, os quais são elencados por Pimenta (2005) como: a dualidade entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento, assim como a deterioração do meio ambiente e do ser humano enquanto propósito de vida.

A informação na modernidade assume um papel amplo devido às condições de globalização e tecnologia, no entanto, é confundida com o aspecto profundo de conhecer, que significa “analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social” (PIMENTA, 2005, p. 100).

No que tange à degradação do ser humano, as próprias condições de vida e a forma como está montado o sistema social e econômico facilita a criação de grupos de pessoas mais beneficiadas do que outras, num âmbito onde existe a desigualdade social.

Essas questões são visíveis nas relações de dominação que se estabelecem entre os países desenvolvidos e os periféricos. Naqueles, por sua vez, o fenômeno se manifesta nos choques entre culturas diversas, sobretudo pela presença de imigrantes. A evidência desses problemas, nesses países, começa se fazer sentir também em consequência da globalização das informações, que expõe claramente os conflitos internos e externos por intermédio das mídias. (PIMENTA, 2005, p. 101)

Nesse sentido, a universidade possui um papel importante em formar alunos, cidadãos que tenham como base a informação, mas que necessitam gerar o conhecimento. A universidade tem como finalidade “a criação, o desenvolvimento, a transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura” (PIMENTA, 2005, p. 102), ou seja, formar o sujeito em nível de aptidão social.

Além de o conhecimento específico nas áreas de atuação, o professor deve conceber sua prática com conhecimentos pedagógicos, retidão ética, compromisso com o resultado de gerar conhecimento e sabedoria (PIMENTA, 2005).

A docência universitária é a profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como um ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. (PIMENTA, 2005, p. 109)

Trata-se de uma questão processual e essencialmente reflexiva, exige a capacidade de criação e interação, uma vez que o consenso coletivo toma o lugar da concepção individual atribuindo-lhe o significado da construção do que pode ser modificado (PIMENTA, 2005). É na construção da identidade do docente que se busca “reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática” (PIMENTA, 2005, p. 113).

A sistematização das funções universitárias se dá, portanto, pela criação e desenvolvimento. Na postura crítica perante a própria ciência e cultura deve haver uma preparação para o docente exercer as atividades profissionais que trabalham a aplicação de conhecimentos e métodos científicos, deve haver também o “apoio científico e

técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades” (PIMENTA, 2005, p. 163).

A universidade, enquanto instituição social, tem como características a ação e a prática social, e deve se pautar pelos conhecimentos guiados pelas suas necessidades e lógicas, não apenas no que se refere a descobertas, mas também à transmissão dos conhecimentos adquiridos. “Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o estado” (PIMENTA, 2005, p. 168).

No entanto, essa autora aponta que a universidade tem perdido suas características essenciais e tem-se tornado uma entidade administrativa que atua com regras e normas “desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais” (PIMENTA, 2005, p. 168).

Diante das contradições presentes na realidade que se refletem na universidade como instituição social, é preciso discutir a diferenciação entre treinamento e formação, ciência e tecnologia, informação e conhecimento e seu compromisso com o social ou com o capital. (PIMENTA, 2005, p. 174)

Nessas circunstâncias se torna válido discutir e compreender onde entra o papel do professor que atua em diferentes níveis educacionais, como um sujeito dotado de subjetividades e intencionalidades, visto que o seu contexto social e sua existência, enquanto cidadão, devem ser levados em consideração para análise das concepções de educar (MELO, 2012).

Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvendar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano. (MELO, 2012, p. 34)

Nesse contexto, são exigidas novas competências de intervenção educacional no limiar do perfil docente, pois, de um limite para o outro, do fluxo de transmissão para uma reflexão interativa junto aos alunos, são exigidas qualificações do educador. Além de práticas profissionais atualizadas, são exigidos o domínio da área pedagógica e o exercício de sua dimensão política enquanto cidadão (MASETTO, 2003).

Essas habilidades requeridas são pré-conceituais para o exercício do papel do docente junto à formação de cidadãos com base no processo de ensino e interação. Elas se dão por meio do conhecimento e da capacidade de formular abordagens críticas concernentes a valores de integridade individual e coletiva, pois “o bom professor

precisa ser capaz de refletir sobre a educação em sua totalidade, mas dele espera-se que seja também capaz de ensinar, promovendo aprendizagem” (AMARAL, 2012, p.149).

Ao serem expandidas, essas habilidades poderão ser expressas pelo docente, por meio de atitudes na relação homem-sociedade. Freire (1987) diz que é possível que essa atitude produza impactos diretos na didática e na organização da metodologia de ensino, pois, com essa mediação, o educador estabelece uma abertura dialética como intervenção pedagógica, em linha com uma educação baseada no significado para o aluno.

Em uma pesquisa sobre o conceito do professor que reflete sobre suas ações na área contábil, Slomski e Martins (2008) observaram que existe como característica do docente crítico-investigador o fato de ele estar em movimento constante no estado da autocrítica sobre seu posicionamento perante a educação.

Assim como em outros estudos dentro da literatura, existe uma forte preocupação quanto à qualificação do docente dos cursos de Ciências Contábeis para que suas habilidades sejam transpostas para o comportamento, como no caso dos estudos de Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2013) que analisaram a formação acadêmica, profissional e pedagógica do docente no intuito de entender as qualificações e relacioná-las com o desempenho discente. Foi possível identificar que essa prática constante possibilita a aplicação do conceito autocrítico na área Contábil “como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional desses professores e das IESs em que atuam” (SLOMSKI; MARTINS, 2008, p. 18).

Uma política de formação continuada do professor, que utilize o conceito de professor reflexivo, pode representar uma forma inteligente de formar o professor para o exercício da docência no ensino superior. Programas de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores em contexto representam a possibilidade de reflexão sobre a prática, ou seja, sobre o que e como o professor realiza o seu trabalho. (SLOMSKI; MARTINS, 2008, p. 18)

Há de se reconhecer que toda a bagagem de conhecimento que o professor leva para a sala de aula, não apenas é importante, mas também indispensável para ser utilizada na soma de experiências para a construção do conhecimento, pois o professor carrega, em sua atuação, a atribuição social de formar seres humanos, formar pessoas envolvidas em uma sociedade detentora de regras, deveres e direitos.

Desse modo, a reflexão não representa um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas

ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que se tem acerca da ação pedagógica. (SLOMSKI; MARTINS, 2008, p. 18)

O docente possui assim um papel essencial na formação dos alunos, pois em conjunto com eles, deve estimular a produção de geração de conhecimento, o que não apenas envolve questões técnicas, mas também psicológicas e comportamentais. Para cumprir esse papel, o docente necessita exercer suas atividades levando em consideração não apenas as condições do ensino de determinado conteúdo, mas também a formação de cidadãos que irão se relacionar no ambiente profissional no contexto de uma sociedade.

Essa concepção leva em consideração as características subjetivas que qualificam cada ser humano como único, sendo as nuances individuais de cada aluno fatores importantes a serem considerados pelo professor no contexto de sua atuação na busca da construção do conhecimento.

O processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se relaciona com o caráter individual do aluno. Não se pode especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento professor e aluno, que sempre é pessoal e única. (MIZUKAMI, 1986, p. 52)

Nenhum ser humano se comportará como o outro diante dos mesmos estímulos, e a relação do professor quanto aos estímulos proporcionados possui um efeito único. Existe a necessidade de uma prática docente visando o enriquecimento, o aprimoramento do conteúdo que o aluno já traz consigo, adquirido em sua trajetória de vida (FREIRE, 2013). A história de vida e as experiências vividas por cada pessoa devem ser circunstanciadas no processo de educação, o que Freire chama de “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2013, p. 31), quando se refere ao respeito que o professor e a escola devem ter com os alunos, ainda mais com os da classe popular.

As inquietudes e curiosidades do educando exigem que o professor tenha um papel de facilitador da educação, pois nesse ambiente, o aluno poderá entrar em contato com suas experiências de vida e aprender tendo como eixo de seu aprendizado os problemas que o circunda. Nesse processo é possível que o aluno consiga aproximar os conteúdos teóricos às experiências adquiridas, enquanto indivíduo social. Para isso acontecer, Mizukami (2013) indica que o professor deve estar aberto às experiências

individuais dos alunos de forma genuína, para que assim possa interferir na construção do aprendizado de forma significativa.

A autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais, por sua vez, irão facilitar um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. Isso igualmente implica que o professor deve aceitar o tal aluno como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986, p. 52)

O motivo dessa interação real é a motivação para a mudança, para interferência da concepção que já existe, não apenas no contexto social de cada aluno enquanto cidadão, mas também num contexto global e coletivo na sociedade. Sendo assim, no processo da educação, o docente irá intervir no mundo em que atua no esforço de colocar a crítica diante do confronto da ideologia dominante e o seu desmascaramento.

O docente deve ter uma postura crítica e, levando em consideração o indivíduo, criticar coletivamente sem se prender a uma lógica dogmática e estática para construir o conhecimento. A educação deve ser “neutra, *indiferente* a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 2013, p. 96, grifo nosso).

Tal qual uma questão além do respeito, trata-se de um valor ético o docente ter a concepção de que tanto a educação quanto o educando são questões inacabadas que merecem discussão e crítica para sua construção. A aprendizagem tem como objetivo central conduzir professor e aluno para a dimensão do conhecimento, e de uma forma dinâmica, esse conhecimento deve alimentar-se de uma constância significativa para o aluno e grupo social no qual ele está inserido.

Para Masetto (2003), a partir dessa prática, o docente, atuando como ponto central da promoção da construção do conhecimento, poderá possibilitar que o aluno exerça sua função política, social e humana, desenvolvendo e aplicando suas habilidades, atitudes e valores adquiridos. Contrário a essa prática, quando aplicadas as técnicas docentes no propósito de criar a adaptação da mentalidade de um aluno, ou como dito por Freire (1987), colocando o aluno como um sujeito passivo a um estado de estratificação social em um ambiente que não propõe críticas, não existem possibilidades de ocorrer a transformação da condição dele.

Mesmo com tendências de novas correntes de pensamentos, a massificação de conteúdos ainda é comumente encontrada na atuação docente, pois ele, na maioria das vezes, está determinado a transmitir conteúdos e experiências, o que além de conflitar com o propósito da evolução do conhecimento, também não alcança o estágio proposto da aprendizagem para a geração do conhecimento dos alunos.

Como processo, o conhecimento de determinado conteúdo técnico ou social ocorre a partir de um movimento de construção e reconstrução de novos saberes que, segundo Melo (2012, p. 41), para serem ensinados, passam por mediações necessárias ao domínio do professor. De acordo com a autora, o ensino está intimamente ligado à capacidade do professor se localizar epistemologicamente dentro de sua atuação prática e social, uma vez que a sala de aula se torna um espaço promissor para o docente se mobilizar para a construção do conhecimento.

O docente deve levar em consideração que não existe um método pré-definido, nem mesmo um roteiro o qual utilizará de forma cíclica ou constante na sua atuação profissional. A possibilidade de se construir a aprendizagem parte também da identificação das características dos alunos e do grupo; uma aula pode ter efeitos diferentes para alunos diferentes.

A variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existente no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única maneira de dar aulas favorecerá sempre os mesmos e prejudicará sempre os mesmos. (MASETTO, 2003, p. 88)

Trata-se de algo além das técnicas, existindo a necessidade de estratégias “para indicar os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos” (MASETTO, 2003, p. 86). Quando se fala em estratégia, espera-se que seja o professor que domine as formas de atuação com um grupo de alunos e que se utilize do espaço da sala de aula para promover a construção do conhecimento de forma gradativa.

É esperada a atitude do docente no que tange ao domínio dessas estratégias, pois que, além do conhecimento de variadas técnicas, de ter o domínio e de saber utilizá-las em sala de aula, deve também ter a capacidade de adaptação/criação delas em diferentes grupos de alunos.

O professor para nós é um educador e como tal tem clareza dos objetivos educacionais que se pretendem com seus alunos. É também o profissional da aprendizagem enquanto se responsabiliza pela gestão das situações de aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 89)

Já o docente frente à gestão da educação tem como preocupação a incumbência de promover a construção do conhecimento junto a um grupo de alunos. Deve colocar seu foco no conhecimento e no domínio de estratégias para a construção dele, uma vez que a sala de aula é um campo promissor para aplicação de seus atributos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo anterior foi abordada a docência universitária desde suas origens até a formação de suas principais concepções que foram correlacionadas à formação e às práticas do exercício da docência pelo professor dos cursos de Ciências Contábeis. No propósito de relacionar o capítulo teórico à pesquisa de campo realizada, este capítulo irá apresentar os caminhos metodológicos percorridos para este estudo. Serão descritas as abordagens da pesquisa, o local e sujeitos expostos à coleta de dados, o instrumento de pesquisa utilizado e a coleta de dados, bem como a organização para análise dos resultados e os procedimentos metodológicos utilizados nas respectivas etapas.

3.1 Abordagens da pesquisa

A pesquisa é um procedimento que formalmente gera o pensamento e a reflexão por causa de seus métodos aplicados, e torna-se imperativo, no âmbito da necessidade, o crivo científico como delineador do caminho para o conhecimento da realidade ou de verdades parciais. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa deve usar de objetivos determinados na busca de resultados que se almeja alcançar.

A pesquisa também é um dos caminhos da ciência, que por sua vez, é um processo evolutivo que transforma-se num legado do ser humano. A cada época, a ciência “elabora suas teorias, segundo o nível de evolução em que se encontra, substituindo as antigas, que passam a ser consideradas como superadas e anacrônicas” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 6).

Considerada considerada uma atividade das ciências na procura pela descoberta da realidade, a pesquisa torna-se uma prática da teoria na busca de delinear um processo caracterizado como inacabado e, ao mesmo tempo, permanente. Como afirma Minayo (1992, p. 23), “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. Uma conclusão prévia “é de que a pesquisa enquanto atividade intelectual sofre as limitações e contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das questões consagradas de cada época histórica” (MINAYO, 1992, p. 24).

Para Marconi e Lakatos (2003), a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e a verdade, mesmo que o conhecimento científico deva ser real, factual, sistemático, contingente, verificável e falível para aproximar da exatidão, a ciência se apropria de um conhecimento contingente, pois suas proposições e hipóteses têm sua veracidade conhecida por meio da experiência e não apenas pela razão. A ciência tem a preocupação de aproximar-se da verdade por meio de métodos que garantam controle, sistematização, observação, revisão e segurança, no entanto, o que “se manifesta, que aparece em um dado momento, não é, certamente, a totalidade do objeto, da realidade investigada” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 12).

A verdade, em suma, jamais poderá ser alcançada pelo ser humano, no entanto, isso não invalida os esforços na busca pelos mistérios do mundo em que se vive.

O que é, pois, a verdade? É o encontro da pessoa com o desvelamento, com o desocultamento e com a manifestação do ser. A essência das coisas se manifesta, torna-se translúcida, visível ao olhar, à inteligência e à compreensão humana. Pode-se dizer que há verdade quando percebemos e dizemos o ser que se desvela, que se manifesta. Há uma certa conformidade entre o que julgamos e dizemos e aquilo que do objeto se manifesta. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 13)

A pesquisa proposta neste trabalho trata-se de um estudo descritivo, que busca descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis e sujeito, para descobrir a existência de associações entre as variáveis (GIL, 2002). Cervo e Bervian (2002) abordam que no estudo descritivo são detalhadas as características e as relações existentes no grupo pesquisado, pois ele trabalha com dados colhidos do próprio movimento real.

Este trabalho possui o foco na análise qualitativa e quantitativa, portanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica absoluta dos dados colhidos quanto à opinião dos sujeitos da pesquisa, também valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas

entre professores para avaliação dos dados, uma vez que a junção dessas informações consistirá em um banco de dados para a análise.

A abordagem quali-quantitativa foi eleita por haver a possibilidade de se apoiar em dados quantitativos buscando complementariedade com a análises qualitativas, pois é percebido que, no momento da junção dessas duas abordagens, serão apresentadas ligações entre as diferentes fontes coletadas. Procura-se com isso uma pesquisa com características mais definidas, minimizando impactos tendenciosos, caso que poderia acontecer se assumida apenas uma das abordagens.

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. (GOLDENBERG, 2004, p. 62)

Mesmo considerando que nenhuma pesquisa é neutra, tanto qualitativa ou quantitativa, conforme Minayo (1992), qualquer estudo de fatos reais, por mais objetivo que seja, por mais “ingênuo” ou “simples” nas pretensões, é norteado por uma teoria já existente que direciona os métodos e passos do estudo.

A pesquisa quantitativa, em sua maior parte, é centrada na coleta de dados e questionários. Bauer e Gaskell (2002) alertam que, na maioria das vezes, a pesquisa qualitativa é assumida incorretamente como o centro da interpretação, pressupondo que essa abordagem tenha conclusões automáticas. No entanto, os dados não conseguem falar por si próprios, ainda que a preparação deles seja feita com extrema cautela e fidedignidade estatística.

A discussão a respeito das abordagens qualitativa e quantitativa tem colocado à tona a desmistificação de que a estatística é o único caminho para chegar a resultados significativos.

O prestígio ligado aos dados numéricos possui tal poder de persuasão que, em alguns contextos, a má qualidade dos dados é mascarada e compensada por uma sofisticação numérica. A estatística, como um recurso retórico, contudo, preocupa-se com o problema relativo ao tipo de informações que são analisadas: se colocarmos informações irrelevantes, teremos estatísticas irrelevantes. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 24)

Frequentemente, a discussão relativa aos métodos quantitativos e qualitativos tem-se desenvolvido de forma inadequada, pois “a dicotomia que se estabelece na prática, de

um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números, e de outro lado, às vezes contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada” (MINAYO, 1992, p. 28).

Partindo desse raciocínio, é possível perceber claramente a função quali-quantitativa caracterizada como técnicas separadas, de um lado o controle, de outro a compreensão. Porém, essa visão requer uma reflexão sobre a alusão à totalidade da pesquisa qualitativa, onde nem sempre “a afirmativa mais forte feita, muitas vezes, em favor da pesquisa qualitativa, de que ela é intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 32).

Sobre a discussão entre quantitativo e qualitativo, personificação de algo objetivo e subjetivo, deve-se acrescentar o caráter do próprio objeto do conhecimento que é o ser humano e a sociedade, e não apenas o olhar do cientista.

Cremos que a polêmica quantitativo versus qualitativo, objetivo versus subjetivo não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. A questão, ao nosso ver, aponta para o problema fundamental que é o próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade. Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência. Desta forma coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história. É um desafio na busca de caminhos. (MINAYO, 1992, p. 36)

Portanto, para que aconteça a ciência de fato, é necessária uma compreensão intersubjetiva e fidedigna das duas abordagens quando possível, pois a soma desses resultados torna a compreensão dos fatos mais produtiva e assertiva. A assunção do método científico é, antes de tudo, uma empreitada da ciência, é o caminho instrumental da abordagem da realidade e “nesse sentido a metodologia, ocupa o lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria” (MINAYO, 1992, p. 22).

Como método científico, podemos dizer que se trata da reunião das atividades sistemáticas e/ou racionais que “permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83). Também é assumido que o método científico parte de um problema, cuja ciência se encarrega de uma solução provisória, uma espécie de teoria de tentativa à solução, sendo o próximo passo criticar essa solução.

Popper (1959), em sua obra *A lógica da pesquisa científica*, coloca que a ciência assume diferentes vertentes a partir do ponto de vista que o cientista assume.

Aqueles que à semelhança dos positivistas, encaram a ciência empírica em termos de um sistema de enunciados que satisfaz certos critérios lógicos – tais como significatividade ou verificabilidade – darão uma resposta. Uma resposta muito diferente será dada por aqueles que tendem a admitir (é o meu caso) como característica distintiva dos enunciados empíricos a circunstância de estes serem suscetíveis de revisão : o fato de poderem ser criticados e substituídos por enunciados mais adequados: e aqueles que encaram como tarefa que lhes é própria analisar a capacidade característica de a Ciência progredir e a maneira peculiar de decidir, em casos cruciais, entre sistemas teórico conflitantes (POPPER, 1959, p. 51).

A interpretação da dialética materialista não necessariamente está relacionada ao ponto de vista do cientista, ou de acordo quanto ao número de leis fundamentais do método dialético. Em uma tentativa de consolidação, Marconi e Lakatos (2003, p. 100) dizem que as leis fundamentais da ciência estariam embasadas na ação recíproca, em que são relacionadas a unidades conflitantes – “tudo se relaciona”. Na mudança dialética, onde existe uma negação do ato de negar – “tudo se transforma” na posição de evolução da quantidade à qualidade, e na exploração da luta dos eventos contrários.

Portanto, para a dialética, os eventos da ciência não são avaliados na condição de objetos permanentes, mas analisados em sua dinâmica e movimento, pois nada se encontra em condição de finalizado, acabado. Qualquer coisa está apta a transformar-se, desenvolver-se, onde acaba um processo, inicia outro, “ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o compreende como um conjunto de processos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101).

No entanto, há de considerar que existe a individualidade e o isolamento das coisas independentes, que em sua natureza são fenômenos ligados por outras de forma recíproca. Nesta pesquisa, a abordagem dialética foi utilizada no intuito de não descaracterizar os dados colhidos de alguma forma unilateral, desfavorecendo um ou outro polo. Portanto, a escolha em trabalhar tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem quantitativa reluz no propósito de abranger resultados, não apenas em suas caracterizações lógicas e naturais, como também seus espectros, coerentes com o propósito deste estudo, que é a ressonância social esperada pela pesquisa.

3.2 Locais da pesquisa

A pesquisa foi realizada no curso de graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis – Facic, pertencente à Universidade Federal de Uberlândia – UFU, localizada no Estado de Minas Gerais, no município de Uberlândia na região do Triângulo Mineiro³.

3.2.1 Universidade Federal de Uberlândia

Em 1969, foi criada conforme o Decreto-Lei nº 762, de 14.8.1969 (BRASIL, 1969), a Universidade de Uberlândia – UFU, a partir da união das faculdades isoladas existentes até então, dentre elas a Faculdade de Ciências Econômicas – Faceu. Esta administrava os cursos de Ciências Contábeis – reconhecido por meio do Decreto nº 59.447 de 03.11.1966 (BRASIL, 1966) –, de Ciências Econômicas e o de Administração.

A Universidade de Uberlândia foi federalizada por meio da Lei 6.532, de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978), tornando-se a UFU. Desde então foram criados três centros para controle dos cursos: o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – Cetec, o Centro de Biomédicas – Cebim e o Centro de Ciências Humanas e Artes – Cehar, os quais eram constituídos pelos departamentos de acordo com as áreas afins. Assim, foi criado o Departamento de Administração e Ciências Contábeis com os cursos de Graduação em Administração e Ciências Contábeis.

3.2.2 Faculdade de Ciências Contábeis

No ano de 1986, de acordo com a Resolução nº 11/86 do Conselho Universitário – Consun, o Departamento de Administração e Ciências Contábeis foi dividido tornando-

³Uberlândia é uma das principais cidades da Mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba (IBGE/2008), uma das dez regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais, que por sua vez está situado na região Sudeste do Brasil. Tem como vizinhos os Estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul. Uberlândia ocupa uma área de 4.115,822 km², com uma população de 654.681 habitantes (IBGE/2014). Está colocada como 3º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M do Estado (IBGE/2010), e ocupa o 25º do Produto Interno Bruto – PIB nacional (IBGE/2012). A cidade é considerada como a capital da logística por abrigar o maior um dos maiores polos atacadistas da América Latina.

se dois departamentos independentes, sendo um deles o Departamento de Ciências Contábeis.

Em 1999, a UFU foi reestruturada adequando-se ao novo Estatuto aprovado pelo Consun em 18/12/1998. De acordo com as resoluções nº 03/1999 e nº 05/1999 do Consun, foram extintos os departamentos e as unidades acadêmicas foram organizadas em Institutos, Faculdades ou Escolas de igual hierarquia, originando-se então a Faculdade de Ciências Contábeis – Facic. Em dezembro de 2010 foram criados os Núcleos de Conhecimento:

CPT – Contabilidade Pública e Tributária

APG – Auditoria, Perícia e Governança Corporativa

CGF – Contabilidade Gerencial e Finanças

CGS – Contabilidade Geral e Societária

Hoje, a Facic oferece o curso de Graduação Bacharelado em Ciências Contábeis, em período noturno e integral. O quadro docente é composto atualmente de 27 professores (efetivos e substitutos). Com relação aos discentes, até o primeiro semestre de 2013, encontravam-se 735 alunos matriculados. A Facic conta ainda com atividades de pesquisas, a Empresa Júnior Contabile, o Programa de Educação Tutorial – PET criado em novembro 2011, e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis Strictu sensu – Mestrado aprovado em 07/11/2012.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A população alvo desta pesquisa foi constituída pelos docentes universitários do curso de Ciências Contábeis, sendo que o critério de participação incluiu a condição de todos serem docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis na UFU. Especificou-se professores graduados em Ciências Contábeis, uma vez que outros professores que atuam no mesmo curso podem ter-se graduado em outras áreas que possuam licenciatura, tendo eles algum conhecimento sobre disciplinas pedagógicas.

Há 27 docentes que atuam no ensino superior no curso de bacharelado em Ciências Contábeis da instituição. Desse total, seis responderam ao instrumento de pesquisa, perfazendo uma amostra de 22% (de 100%).

Os números descritos, referentes aos sujeitos da pesquisa, foram informados pela coordenação do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFU e é relativo ao

segundo semestre do ano de 2014. É importante, salientar que existe um dinamismo em relação à quantidade de docentes a cada semestre letivo, podendo, portanto, haver variações positivas ou negativas.

3.4 Coleta de dados – instrumento

Os docentes considerados como sujeitos desta pesquisa foram convidados a responder a um questionário semiestruturado, construído no intuito de identificar as concepções e os saberes docentes dos pesquisados.

Segundo Goldenberg (2004), a princípio, o pesquisador elege os sujeitos da pesquisa que podem saber melhor o tema estudado do que as demais pessoas, o que no caso foram os professores do curso de Ciências Contábeis. Entende-se que essas pessoas escolhidas “estão no topo de uma hierarquia de credibilidade, isto é, o que dizem é mais verdadeiro do que aquilo que outras, que não conhecem tão bem o assunto, diriam” (GOLDENBERG, p. 86, 2004).

Os itens do formulário foram disponibilizados em formato de afirmações, para que fosse possível o sujeito apontar uma das opções que melhor represente sua crença e opinião sobre os fatos a respeito do tema da pesquisa.

O formulário (Anexo I) foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/UFU, conforme o parecer nº 878.280/2014, apresentado no Anexo II. O formulário foi disponibilizado em endereço eletrônico em quatro etapas distintas, descritas da seguinte forma:

Parte I – Dados gerais sobre o sujeito pesquisado;

Parte II – Categorias à serem estudadas;

Parte III – Questões;

Parte IV – Comentários.

A primeira etapa – Dados gerais sobre o sujeito pesquisado – registra um conjunto de informações sobre os sujeitos da pesquisa, como: sexo, faixa etária, titulação, ano de conclusão e área de formação, atuação profissional e atividades executadas pelo entrevistado além da profissão docente.

A segunda, que se refere às categorias estudadas, foi construída em formato de questionário, utilizando a Escala Likert de grau de concordância em cinco níveis: Nunca (N), Quase Nunca (QN), Eventualmente (E), Quase Sempre (QS) e Sempre (S), para

que o sujeito da pesquisa pudesse opinar sobre itens referentes à: 1) concepção da docência universitária, 2) saberes docentes.

Rensis Likert mostrou, com comparações empíricas, que seu método muito mais simples, perguntando ao entrevistado para colocar-se em uma escala de favor / desfavor com um ponto médio neutro, deu resultados muito semelhantes aos da (embora teoricamente mais elegante) Thurstone procedimento muito mais complicado, com base no método psicofísico de equalappearing intervals. (KISH, 1982, p. 5, tradução nossa)

No que tange à subcategoria 1, Concepção da docência, as afirmações sustentam as seguintes ideias: o professor é a fonte do conhecimento; o bom docente contábil é o que domina bem as técnicas; considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui; considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento; considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

Referente à subcategoria 2, Saberes Docentes, foram utilizadas as seguintes afirmações: saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno; saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem; saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; saber apresentar o conhecimento de forma didática; saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.

A terceira etapa compreende um campo com perguntas livres e reflexivas sobre o tema central da pesquisa. As perguntas aplicadas foram: você acha possível ensinar disciplinas contábeis fugindo do ensino puramente técnico? Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou uma formação teórico-prática suficiente para atuar em sala de aula? Além das respostas com justificativa, foram aplicadas as seguintes sentenças para os sujeitos da pesquisa completarem: ser professor universitário é..., para mim, o aluno aprendeu bem quando ele..., para melhorar minha prática como docente eu..., e a quarta etapa comentários gerais.

Todas as afirmações foram relacionadas ao tema de pesquisa, o que é imperativo para uma coleta de dados significativamente relevante.

O pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista (GOLDENBERG, 2004, p. 86).

Dessa forma, é possível viabilizar o registro dos dados objetivos e subjetivos por meio dos sujeitos, promovendo informações fundamentais para construção da análise do objeto de pesquisa.

3.5 Organização e análise dos resultados

Para a organização e análise dos dados obtidos das questões fechadas da pesquisa (Partes I e II do formulário), foi criada uma base de dados no *software* MS Excel® versão 2013⁴. Logo em seguida, foi aplicada a estatística descritiva para organização dos dados em tabelas, possibilitando assim a análise e interpretação quantitativa das variáveis disponíveis.

Na Parte II foram analisadas as opiniões e escolhas dos docentes, procurando refletir o comportamento deles, por meio da Escala Likert. A aplicação da Escala de Likert ainda é uma discussão em voga, visto que a escolha está relacionada à interpretação da pergunta pelo entrevistado, ou seja, a Escala Likert mede atitudes e comportamentos utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro (por exemplo, de nada provável para extremamente provável). Ao contrário de uma simples pergunta de resposta “sim ou não”, uma Escala Likert permite descobrir níveis de opinião.

Campell (1988) resume muito bem o processo ao afirmar que, quando da análise de um objeto, o caráter fidedigno da resposta em relação à realidade está exposto ao processamento da informação pelo sujeito devido à complexidade mental do ser humano. A resposta do ser humano passa por um ciclo, conforme Tourangeau e Rasinski (1988), dentre os estágios de interpretação, recuperação de pensamentos e sentimentos relevantes, formulação de julgamento e finalmente a escolha da resposta.

Referente aos resultados da questão aberta, os dados foram analisados pelo conteúdo das respostas, relacionando-as entre as estruturas profundas e semânticas com seu poder explicativo (MCCAWLEY, 1968), com as estruturas sociológicas e seus significados (TRIVINÕS, 1987).

Ainda sobre as respostas abertas, foi adotada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se constitui em três etapas, sendo elas: pré-análise; exploração do material;

⁴ O Microsoft Office Excel é um editor de planilhas produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Microsoft Windows. Seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos que, juntamente com marketing agressivo, tornaram o Excel um dos mais populares aplicativos de computador até hoje.

e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, as respostas são agrupadas por convergência de ideias para um maior aprofundamento nas análises.

3.6 Procedimentos metodológicos

Em consonância com aspectos legais e procedimentos metodológicos imperativos para um trabalho científico, de forma propedêutica, a construção do instrumento de pesquisa (Anexo I) utilizado baseou-se em vários trabalhos já publicados⁵. Ele foi aprovado pelo CEP/UFU, conforme o parecer nº 878.280/2014, apresentado no Anexo II. Há de registrar que a esta pesquisa compõe o desdobramento de outras pesquisas, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas, aprovado pela UFU, e certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sob o número 1877760681965074.

De posse da autorização do CEP/UFU, foram obtidas informações junto ao coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFU sobre o número total de docentes de graduação do curso. Foi feito contato com os docentes via e-mail, explicando o objetivo da pesquisa, solicitando a participação e indicando a preservação da identidade do sujeito respondente.

Após esses procedimentos legais e éticos, o instrumento de pesquisa foi enviado de forma eletrônica, utilizando do aplicativo online Google Forms (formulário e banco de dados *free* do provedor Google Drive) para coleta de dados que serviram de embasamento desta dissertação.

⁵ a) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. **Docência universitária**: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; b) SILVA, Náisa Afonso. **Docência universitária**: o professor de Direito formado em Direito. Dissertação – Mestrado em Educação. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG, 2011; c) ARANTES, Cristóvão J. **Formação humanística do estudante de direito**: diretrizes curriculares e realidade. Dissertação – Mestrado em Educação. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo – Unitri, Uberlândia/MG, 2008; d) BELCHIOR, Patrícia de O. L. **Docência universitária**: o professor de educação física no curso de educação física. Dissertação – Mestrado em Educação. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; e) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: reflexão e crítica**, vol. 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972; f) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 – Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados os resultados e a discussão dos dados coletados por meio da aplicação do instrumento de pesquisa, baseado no referencial teórico em relação ao tema Docência Universitária e ao professor dos cursos de Ciências Contábeis. O instrumento de pesquisa foi um questionário com quatro partes, sendo que a primeira se refere aos dados gerais sobre os sujeitos pesquisados; a segunda composta por dez frases afirmativas subdivididas em duas categorias, nomeadas pelo título-eixo da pesquisa: Concepções da docência universitária e saberes docentes. A terceira é constituída de três questões a serem respondidas e justificadas; a quarta parte se constitui de um espaço para comentários diversos por parte do participante.

4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram identificados por meio de um conjunto de informações, conforme apresentados no Quadro 1. A primeira parte do instrumento de pesquisa de dados estabelece-se por meio das informações concedidas, a identificação e a categorização dos informantes, sem que sejam expostas as identidades deles.

QUADRO 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	Sexo	Faixa Etária	Titulação	Ano formação	Atuação	Exerce outra atividade
S1	M	De 31 a 40	Especialista	2012	Pós-Graduação	Não
S2	F	De 21 a 30	Mestre	2011	Graduação	Não
S3	F	De 31 a 40	Mestre	2011	Graduação	Sim
S4	M	De 31 a 40	Doutor	2000	Graduação/Pós	Não
S5	M	Acima de 50	Especialista	1995	Graduação	Sim
S6	M	De 41 a 50	Especialista	1985	Graduação	Sim

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Na pesquisa, foram identificados dois sujeitos do sexo feminino (33,3%), e quatro do sexo masculino (66,6%), o que confirma uma certa tendência na concentração de pessoas do sexo masculino em atividades contábeis, conforme cita De Luca (2011).

A metade dos sujeitos participantes está na faixa etária de 31 anos a 40 anos (50%), tratando-se, portanto, de um grupo de professores relativamente jovens, sendo que os que possuem mais experiência cronológica estão categorizados nas faixas: maior

que 50 anos (16,7%), faixa entre 21 anos e 30 anos (16,7%), e na faixa etária de 41 anos a 50 anos (16,6%).

A idade cronológica tendencia em certo grau a experiência do professor. Tardif (2000) indica que a experiência adquirida com o passar do tempo compele ao meio de trabalho diário, o que contribui para que exista uma curva de excelência no que tange à docência.

No entanto, há de refletir que ser professor está ligado a uma forma de exercício consciente e de maneira competente às lutas travadas na escola que, segundo Malusá (2003), não predestinam a excelência apenas no quesito da experiência cronológica.

Quanto à titulação, 100% dos professores que responderam à pesquisa são do curso de Ciências Contábeis da Facic/UFU. Somente um dos professores possui o título de Doutor (16,7%), dois professores possuem o título de Mestre (33,3%), e três professores (50%) possuem o grau de especialização (pós-graduação *Lato Sensu*).

Um dos professores (16,7%) não adquiriu o grau de especialista, tendo cursado o mestrado diretamente. Em relação ao grau de pós-doutorado não houve entrevistado que declarou tê-lo feito ou está em processo.

Cabe salientar que, no tocante à formação acadêmica, onde o resultado apontado estabelece que a metade dos docentes participantes (50%) tem seu mais alto grau de titulação como especialista, ainda foi apontado que um dos professores (16,7%) está cursando o mestrado.

Conforme Masetto (2003), a formação pedagógica consistente do docente universitário procede de cursos de mestrado e doutorado. Em relação à amostra desta pesquisa, existe uma situação que não está totalmente alinhada com esse conceito da formação pedagógica dos professores, o que chama a atenção para a importância da formação para a prática docente.

Dentre a amostra, quatro sujeitos da pesquisa (66,6%) finalizaram a graduação em Ciências Contábeis entre os anos de 2000 e 2012; sendo que 16,7% concluíram no ano de 2000; 33,3% no ano de 2011; 16,7% no ano de 2012. Apenas um dos entrevistados finalizou sua graduação em 1985 (16,7%) e outro professor concluiu em 1995 (16,7%).

No que tange à atuação acadêmica do exercício da docência, quatro professores entrevistados informaram que atuam nos cursos de graduação (66,6%) e dois que atuam nos cursos de pós-graduação *Lato e Strictu Sensu* (33,3%).

A respeito da prática docente combinada com outra atividade, o resultado foi de que três professores pesquisados (50%) praticam a docência universitária como única atividade profissional. Sendo que dos que exercem outras atividades em paralelo à docência, três professores (50%) atuam em outras atividades remuneradas como: auxiliar contábil, contadora (16,7%); como empresário, consultor, contador e auditor (16,7%); na gestão de contabilidade e finanças (16,7%). Marion (2005) confirma essa flexibilidade ao afirmar que o campo da atuação do profissional com formação em Ciências Contábeis oferece muitas alternativas, sendo uma das áreas que mais proporciona alternativas na profissão.

Segundo o artigo 25 do Decreto-Lei n.º 9.295/46 (BRASIL, 1946), especificadas pela Resolução CFC n.º 560, de 28 de outubro de 1983, aponta estas prerrogativas:

Art. 2º - O contabilista pode exercer as suas atividades na condição de profissional liberal ou autônomo, de empregado regido pela CLT, de servidor público, de militar, de sócio de qualquer tipo de sociedade, de diretor ou de Conselheiro de quaisquer entidades, ou, em qualquer outra situação jurídica definida pela legislação, exercendo qualquer tipo de função. (BRASIL, 1983)

Esse artigo legaliza essa condição do profissional da contabilidade poder atuar tanto como autônomo como na esfera pública e como docente (POLACINSK, 2006).

4.2 Categorias estudadas

A segunda parte do questionário utilizado como instrumento de pesquisa está dividida em duas categorias, sendo que cada uma delas está subdividida em dez subitens. Cada um dos subitens representa uma afirmação em que é solicitado ao sujeito da pesquisa para que estime o valor da afirmação dentre uma escala de um a cinco, sendo que os números possuem os seguintes significados de valor:

1= “Nunca”

2= “Quase nunca”

3= “Eventualmente”

4= “Quase sempre”

5= “Sempre”

Portanto, será apresentada, neste capítulo, a atribuição de importância dada pelos professores participantes desta pesquisa no que tange às categorias Concepções da

docência universitária e Saberes docentes, tendo a Escala Likert como base (BRANDALISE, 2006).

4.2.1 Concepções da docência universitária

Para este eixo estudado, “Concepções da docência universitária”, as afirmações selecionadas na segunda parte do instrumento de pesquisa estão relacionadas às concepções intrínsecas na formação docente, bem como presentes no processo ensino-aprendizagem, considerando a formação pedagógica como foco das análises.

Para subsidiar nossa análise nos atemos a alguns autores. Para Masetto (1998), o conhecimento das técnicas pedagógicas para a prática do ensino superior é um passo profissional, caracterizado como pré-requisito para o exercício da profissão, pois “a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica” (MASETTO, 1998, p. 20). Já para Zabalza (2004), o conceito de profissionalismo, no que tange à formação docente, também se aplica no contexto do professor universitário, uma vez que a concepção da atividade docente, encarada como uma profissão, requer uma formação específica.

Então, vamos aos resultados. Para a frase 1, “O professor é a fonte do conhecimento”, um docente considerou nunca (16,7%), um considerou eventualmente (16,7%), dois professores consideraram quase sempre (33,3%), e dois consideraram sempre (33,3%). A opção da escala “quase nunca” não foi marcada.

Diante do resultado, a coleta de dados mostra que 66,6% dos docentes entendem que o professor é o detentor do conhecimento quase sempre e sempre. Constata portanto que, na amostra, está presente uma concepção tradicional no que tange ao processo educativo.

Para Amaral (2012), o fluxo de ensinar e aprender são paradoxalmente opostos ao fluxo de transmissão de conhecimentos. Segundo ele, esse processo deve ser construído, pois devem ser levadas em conta as necessidades de uma atuação além da técnica sobre determinado conteúdo, por parte do docente.

O bom professor deve ser um pesquisador do seu campo e, ao mesmo tempo, ser capaz de transmitir – sem qualquer conotação pejorativa – aos seus alunos esse conhecimento acumulado que é a sua síntese até aquele momento. Isto não significa que essa síntese vá se cristalizar: ela pode evoluir ou até mesmo se negar, mas o que é que o bom professor deva ser capaz de ensinar. (AMARAL, 2012, p. 144)

Na frase 2, “O bom docente contábil é o que domina bem as técnicas”, houve um consenso de 100% dos participantes da pesquisa que atribuíram o grau de importância “quase sempre”, sendo que as demais opções não foram assinaladas.

Na concepção tradicional de ensino, o tecnicismo aparece nas práticas docentes; conforme a amostra colhida entre os professores dos cursos de Ciências Contábeis pesquisados é de consenso a aderência a essa visão. Essa concepção técnica empregada na docência é atribuída para a academia servir de suporte na aplicação de teorias em problemas práticos (AMARAL e outros, 2012, p. 146).

Uma parte importante deste debate girava em torno da questão: é preferível o formador ter um background fundamentalmente pedagógico ou psicológico, ou, ao contrário disso, um grande conhecimento em determinada especialidade (melhor ainda se for naquela em que vão ser formadores)? Essa questão tem uma difícil solução visto que cada um destes perfis trará contribuições muito variadas para a formação. (ZABALZA, 2004, p. 162)

Em alguns momentos, a educação ainda tendencia ser pautada na formação de profissionais, principalmente nos cursos em que a técnica é mantida como ponto principal da profissão. Saviani (2005) afirma que no momento em que a educação é limitada à abordagem de conteúdos técnicos com fins práticos, sem a abordagem pedagógica, é desfavorecida grande parte do que se faz tão fundamental para o ciclo da educação.

Para Malusá (2003, p. 147), “o ser profissional-professor, hoje, exige muito além do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado”. Zabalza (2004), argumenta que já existem movimentos em universidades que procuram atribuir experiências necessárias ao sucesso e ganhos de conhecimentos pedagógicos e especialidades técnicas de determinadas disciplinas, pois ainda existem habilidades a serem desenvolvidas no perfil do docente.

Vamos em frente. Na terceira frase do questionário é abordada a afirmativa “Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que ele possui”. Os resultados foram: dois professores marcaram eventualmente (33,3%), três professores marcaram quase sempre (50,0%), e por fim um declarou sempre (16,7%).

O resultado da amostra tendencia uma importante visão dos professores que, apesar de sinalizarem a prevalência de concepções tradicionais em suas práticas, são

adeptos de uma concepção dialética no que tange ao reconhecimento do aluno como parte importante do processo de ensino.

O professor, na sua esfera de atuação, tem uma atribuição social no papel de formação de seres humanos, o que além de envolver questões técnicas, compreende o estímulo para produção e geração de conhecimento para que os alunos tenham domínio de suas funções psicológicas e comportamentais diante da sociedade.

A condição de levar em conta os sentimentos alheios é atribuída à elementaridade de que nenhum ser humano possui um mesmo comportamento igual ao outro perante os mesmos estímulos. Os estímulos causados pelo professor possuem um efeito único em cada aluno. Freire (2013) diz que existe a necessidade de uma prática docente visando o enriquecimento e o aprimoramento do conteúdo que o aluno já traz consigo, adquirido em sua trajetória de vida.

Considerar a história e as experiências vividas por cada aluno, deve participar do processo de educação, chamado por Freire (2013, p. 31) de “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. O ambiente de colaboração e de ascensão da aprendizagem é ampliado quando o professor interage, de forma respeitosa e atenciosa, aos aspectos humanos dos alunos.

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. A afetividade se manifesta no clima do acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão e ternura, de compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto de reconhecimento. Ela dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. (MORAN e outros, 2013, p. 18)

A importância dessa interação é a motivação para a mudança, para uma interferência na concepção de mundo que já existe, pois, não apenas no contexto social de cada aluno enquanto cidadão, mas também num contexto global e coletivo na sociedade, o isolamento tem feito parte do cotidiano.

O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão das cidades grandes, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais. (MORAN e outros, 2013, p. 18)

A análise dos dados da pesquisa também se vale do apoio das ciências sociais que procuram estabelecer as relações do homem com a sociedade. Assim, Caffagni (1979, p.10) explica:

Marginalizado, abandonado, ignorado como indivíduo, o homem constituiu-se num observador silencioso das consequências sociais do século XX, numa espécie de condenado que não consegue nem mesmo reagir ao intuito determinista da cultura moderna.

Assim sendo, para reforçar o papel da educação e do educador no contexto emocional pedagógico, devem surgir ações que visem à aplicabilidade de novas formas de interação do docente.

Na frase 4, “Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento”, seis professores, ou seja 100% dos sujeitos pesquisados, concordaram com a opção sempre, sendo que as demais opções não foram assinaladas.

O processo de aprendizagem tem seu foco, tanto através da condução do professor quanto do aluno, no encontro do conhecimento e no significado dele. Para Masetto (2003), por meio da atuação docente voltada para a promoção de fatores que levem à construção do conhecimento, serão ampliadas as possibilidades de o aluno exercer suas atividades políticas, sociais e humanas através de valores adquiridos. Quando a prática docente tem como propósito adaptar aluno à realidade, tratando-o como um sujeito passivo e estratificando-o socialmente, não existe chance de transformar a condição dele (FREIRE, 1987).

As possibilidades de a aprendizagem ser construída também parte da forma que o docente identifica as características dos alunos e do grupo, pois uma aula pode ter resultados diferentes para cada aluno.

A variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existente no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única maneira de dar aulas favorecerá sempre os mesmos e prejudicará sempre os mesmos. (MASETTO, 2003, p. 88)

Essa atitude de identificar e empregar as melhores ferramentas pedagógicas pelo docente é prerrogativa para o processo de ensino na busca pelo conhecimento, pois, além do conhecimento dessas técnicas, espera-se que o professor tenha domínio e saiba utilizá-las em sala de aula.

O professor para nós é um educador e como tal tem clareza dos objetivos educacionais que se pretende com seus alunos. É também o profissional da aprendizagem enquanto se responsabiliza pela gestão das situações de aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 89)

Sendo assim, o papel do docente, frente à gestão da educação, deve-se preocupar em construir o conhecimento junto aos alunos, uma vez que a sala de aula é um dos locais para aplicação dessa prática.

Na quinta e última frase dessa parte do instrumento de pesquisa, a afirmativa foi “Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou”. Apenas um professor assinalou a opção quase sempre (16,7%) e cinco professores, ou seja, a maioria (83,3%) marcou eventualmente, sendo que não houve marcação nas demais opções.

Na maioria das vezes, intrínseca à relação aluno-professor, prevalece uma tendência natural da atribuição do aprendizado dos alunos estar diretamente ligado ao desempenho do professor. No entanto, isolando essa visão simplista e assumindo que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24, grifo nosso), no processo de educação é necessário que haja o esforço ativo de ambos os lados no processo de construção de conhecimento. Tanto a docência quanto a discência devem-se complementar no intuito da formação do conhecimento, uma vez que aluno e professor deverão ser considerados como elementos ativos no processo de educação, pois ensinar inexiste sem aprender (FREIRE, 2013).

O aluno deve ser curioso na proporção em que busca aprender, não é recebendo passivamente informações sobre conteúdos que formará conhecimento e criará suas concepções. “A força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2013, p.27).

O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com a visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. (BEHRENS, 2013, p. 73)

Essa condição ambivalente é um desafio para a educação, pois se trata de um trabalho em conjunto que não existirá sem o esforço de ambas as partes.

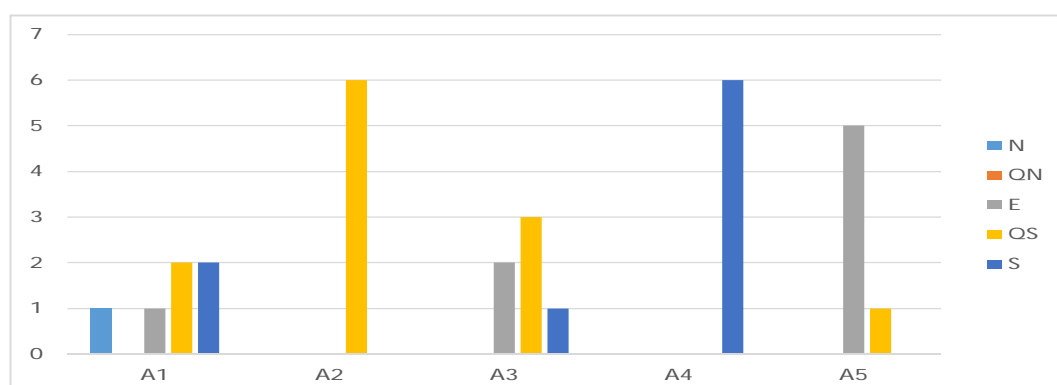
Até aqui, sobre o eixo estudado quanto às concepções de docência universitária, este estudo mostra que os professores pesquisados concebem o tecnicismo e o conhecimento do professor como fontes do processo de educação, prevalecendo a visão tradicional de ensino. Ainda assim, a análise dos dados mostra uma forte presença de opiniões que refletem uma inclinação às tendências progressistas e, em especial à concepção cognitivista, na qual o aluno está como centro do processo educativo numa relação dialética com o professor, assim como mostram a Tabela 1 e o Gráfico 1.

TABELA 1 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às afirmativas relacionadas à categoria Concepções de docência universitária dos docentes do curso de Ciências Contábeis.

Assertivas valoradas pelos docentes	Grau de importância				
	N	QN	E	QS	S
O professor é a fonte do conhecimento	1 16,7%	0 0,0%	1 16,7%	2 33,3%	2 33,3%
O bom docente contábil é o que domina bem as técnicas	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 100,0%	0 0,0%
Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	0 0,0%	0 0,0%	2 33,3%	3 50,0%	1 16,7%
Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 100,0%
Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	0 0,0%	0 0,0%	5 83,3%	1 16,7%	0 0,0%

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

GRÁFICO 1 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Concepções de docência universitária dos docentes do curso de Ciências Contábeis.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

4.2.2 Saberes docentes

No tocante ao eixo de estudo “Saberes docentes”, as afirmações buscam compreender quais são os elementos que compõem a formação do aluno, quais são as relações interdisciplinares presentes nos conteúdos ministrados pelos docentes, bem como entender se a didática aplicada possibilita a transformação de conhecimentos em experiências práticas do cotidiano, para que os alunos saibam a aplicação de tais conteúdos na sociedade.

Nessa reflexão, é necessário entender se o professor está preparado para atuar como intermediador entre a teoria e a aplicação prática dos conhecimentos no cotidiano, pois existe um novo cenário no ensino universitário, onde a aprendizagem se transformou num grande, por assim dizer, num dos maiores desafios do docente. Trata-se do objetivo principal da formação, “o que é muito mais profundo e prioritário que a própria organização e apresentação da informação” (ZABALZA, 2004, p. 157).

Os aspectos até então valorados pela máxima “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 11), onde o professor adquire a identidade de uma espécie de palestrante, ministrando aulas expositivas sobre determinado assunto, não se aplicam a uma tendência onde o aluno merece destaque no processo educativo.

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea? Se fizermos essa pequena experiência em nosso trabalho docente, veremos as implicações e as modificações que resultarão, de imediato, em nossas práticas pedagógicas. (MASETTO, 1998, p. 13)

Na afirmativa 1, “Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno”, os resultados foram: um professor marcou a opção eventualmente (16,7%) e 5 (83,3%) optaram pela opção sempre. As demais opções não foram marcadas.

O resultado dos dados colhidos mostra uma alta consciência dos docentes pesquisados quanto à formação profissional dos alunos do curso de Ciências Contábeis. A função docente implica uma característica estratégica no que tange à inter-relação com os alunos “no interior das relações complexas que unem as sociedades

contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIFF, 2002, p. 33).

Essa interação do docente com o aluno é ponto fundamental no processo de ensino, uma vez que o saber docente “se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade [sic] pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos” (MASETTO, 2003, p. 48)

Para que o docente alcance melhor desempenho na abordagem de suas práticas docentes voltadas para a formação profissional do aluno é necessário que se procure a revisão de seus saberes, pois “não há dúvidas de qual a qualidade está ligada à formação, já que ela é, certamente, a principal condição para que se progrida na qualidade” (ZABALZA, 2004, p. 177). Nessa qualidade, estão intrínsecas questões relacionadas à forma como o educador lida com seus conhecimentos e métodos para que alcance a plenitude no que tange à formação dos alunos.

A visão do docente sobre seu desempenho exige considerar uma condição na qual a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 1996, p. 25, grifo nosso)

Na afirmativa 2, “Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem”, quatro docentes validaram a opção quase sempre (66,7%) e dois escolheram a opção sempre (33,3%). As demais opções não foram marcadas.

O tema interdisciplinaridade é bastante comungado nos dias de hoje, não apenas em função das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e da necessidade do ser humano se adaptar às mudanças culturais, mas também em função da globalização dos mercados, em que as “mudanças no ambiente econômico e na tecnologia têm superado a educação contábil levado ao aumento da lacuna entre as necessidades atuais e o ensinamento contábil” (OLIVEIRA, 2003, p.30).

Para Fazenda (2011) é necessária uma postura interdisciplinar na educação, pois é nesse movimento que as teorias são colocadas em voga num movimento de ampliar a os conhecimentos existentes.

É uma atitude coerente, que supõe uma postura única diante dos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal. (FAZENDA, 2011, p. 11)

A interdisciplinaridade depende inicialmente da mudança de atitude diante do conhecimento, depende da substituição de uma concepção ainda fragmentada, alienada pela concepção integrada do ser humano.

A elucidação da questão epistemológica interdisciplinaridade como exigência do conhecimento conduziu a um estudo de sua gênese, significado e algumas das colocações mais recentes em torno de seu conceito, concluindo-se que, em nível de Interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de Interação que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma *atitude*, cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma *intersubjetividade*. A *interdisciplinaridade*, então, depende de uma *mudança de atitude* diante do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano. (FAZENDA, 2011, p. 162, grifo nosso)

Não apenas condicionado à atitude humana, mas também às condições de troca e estabelecimento de migração de ideias, Morin (2007) considera que a interdisciplinaridade é um campo provável para o desenvolvimento e simbiose de concepções propedêuticas às transformações teóricas.

O autor reforça seus argumentos mencionando uma oportuna reunião interdisciplinar em referência à formação da linguística estrutural, em que “Claude Lévi-Strauss não teria podido elaborar sua antropologia estrutural se não tivesse encontrado Jakobson” (MORIN, 2007, p. 43). Ambos os cientistas se encontraram ocasionalmente em Nova York, após se refugiarem de universidades da Europa no período nazista.

Morin (2007) coloca que, além de interdisciplinar, a ciência deve atender requisitos para atingir um movimento transdisciplinar.

A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar. Além disso, a história da ciência é marcada por grandes unificações transdisciplinares marcadas com nomes de Newton, Maxwell, Einstein, pelo esplendor de filosofias subjacentes (empirismo,

positivismo, pragmatismo) ou por imperialismos teóricos (marxismo, freudismo). (MORIN, 2007, p. 53, grifo nosso)

Nos currículos dos cursos brasileiros de graduação em Ciências Contábeis existem diretrizes que ressaltam a formação interdisciplinar como elemento importante para a performance do profissional no mercado de trabalho, em específico no adendo comentado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a formação em várias áreas de conhecimento como componentes da grade curricular.

O Parecer CNE 776/97 (BRASIL, 1997), que orienta as diretrizes curriculares, no voto quatro dos relatores diz que na construção do currículo deve ser incentivada uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

No curso de Ciências Contábeis, em específico, a prática da transposição parcial do tecnicismo pela interdisciplinaridade curricular é algo em evolução. O docente dos cursos de Ciências Contábeis faz parte de uma categoria que menos pesquisa no que tange ao ensino da contabilidade, segundo Marion (2001). Ainda que fosse apontada na coleta de dados uma maior consciência por parte dos docentes em oferecer bases interdisciplinares no processo ensino-aprendizagem, ainda assim seria um assunto que merece amadurecimento.

Na terceira frase, “Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino”, os resultados foram: dois professores (33,3%) avaliaram o grau de importância quase sempre, e quatro professores (66,7%) valoraram como sempre. As demais opções não foram marcadas.

A importância de a educação constituir em um aparato teórico para a aplicação prática é assunto de discussão no que tange à significação do aprendizado, pois é a partir do momento em que o aluno atribui o significado prático daquilo que aprendeu na teoria é que conseguirá transportar esse conhecimento para o campo das ações práticas e de atitudes.

Freire (1996) complementa que o significado da aprendizagem deve transpor o mero conhecimento adquirido por meio da teoria, sendo complementado pela experiência que o próprio aluno constituiu em sua vida.

Mesmo que Shön (1987) coloque que a prática ocupa um lugar secundário à teoria, afirmando que é por meio dela que os alunos conseguem responder aos

problemas do cotidiano, a integração dos dois conhecimentos é defendida como elemento que deve ser explorado de forma concomitante.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p. 48, grifo nosso)

Essa relação entre a teoria e prática é frequentemente questionada pelos tipos de métodos utilizados quanto à forma de abordagem dos conteúdos. Gamboa (2012) coloca que até a investigação empírica é questionada de privilegiar apenas algumas formas de pesquisas contraditórias à realidade educativa, existindo a necessidade de uma reflexão sobre o universo no sentido da investigação.

Partindo do resultado da amostra, em que os contadores docentes consideram como “quase sempre” e “sempre” importantes a reflexão sobre a teoria e prática, é confirmada que a visão da academia tem desenvolvido melhores opiniões sobre a interação com a sociedade e mercado de trabalho, a qual é o ponto central da prática do profissional de Ciências Contábeis.

Na frase 4, a afirmação coloca sobre a didática, “Saber apresentar o conhecimento de forma didática”, que foi respondida da seguinte forma: um professor marcou a opção quase sempre (16,7%) e cinco professores (83,3%) valoraram a opção sempre, sendo que as demais opções não foram marcadas.

A didática, na maioria das vezes, está associada à técnica de ensino, no entanto, Masetto (2003) coloca que, além da técnica, existe uma verdadeira estratégia, para nomear os meios que o docente deve utilizar, em conjunto com os alunos, para alcançar o conhecimento necessário no processo ensino-aprendizagem.

Para Pimenta (2012), a didática é uma subárea da pedagogia e possui o ensino como seu objeto de investigação.

Considerá-la como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-la nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2012, p. 162-163)

Conforme Foresti e Pereira (1999), a didática enfrenta desafio constante, pois exige do docente a articulação das questões pedagógicas para a construção e interação de teorias e práticas expostas aos alunos. O docente deve dominar a técnica didático-pedagógica para a aplicação dos conteúdos na sala de aula.

Essencial no conceito de técnicas ou estratégias é a sua característica de *instrumentalidade*. Todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste. (MASETTO, 2003, p. 86, grifo nosso)

Gasparin (2005) coloca a didática em um patamar de uma proposta educacional da pedagogia histórico-crítica-dialética, no sentido de o conhecimento ser envolvido em uma didática crítico-dialética. Assim como a visão do conhecimento crítico-reflexivo aparece correlacionado à didática:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2000, p. 102).

Realizar um trabalho didático é um desafio a ser colocado no tocante aos cursos de Ciências Contábeis, não apenas pela característica técnica dos conteúdos, mas também pela formação pedagógica necessária aos docentes desse curso.

Na frase 5, e última do eixo saberes docentes da parte II do instrumento de pesquisa, a afirmativa buscou coletar opiniões a respeito dos aspectos da capacidade de aplicação de conhecimentos por meio da frase: Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Os resultados dos dados colhidos foram os seguintes: dois professores valoraram a opção quase sempre (33,3%) e quatro docentes indicaram como sempre (66,7%).

A sociedade moderna vive um momento de euforia, no qual o excesso de informações chega a níveis tão altos, tornando quase impossível a assimilação de todo esse conteúdo. De um lado, temos pessoas com cestas enormes de informações, mas paradoxalmente, perguntamo-nos se essas mesmas pessoas conseguem transformar essas informações em conhecimentos sólidos em nível de aplicação na prática do cotidiano.

Aprender é uma exigência do mundo moderno, é um conceito imperativo para a atuação profissional e as relações no modelo econômico vigente. Nesse sentido, essa

visão pressupõe a formação de uma sociedade do conhecimento, onde “o novo sistema econômico e tecnológico pode ser adequadamente caracterizado como *capitalismo informacional*” (CASTELLS, 1999, p. 55, grifo nosso).

Mas será que realmente estamos em uma sociedade que possui conhecimento? Pozo (2002) coloca que são necessárias novas formas de alfabetização, pois nessa sociedade imersa na nova cultura de aprendizagem, enquanto utilizar métodos retrógrados no processo de ensino, quanto mais tentar aprender, mais se fracassará.

Para Nóvoa (1995) existe a necessidade de que o docente diversifique os modelos e as práticas adotadas em sala de aula para que ocorram saberes pedagógicos e científicos voltados para a aplicação prática, sendo o professor responsável pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

O papel do professor, além de esclarecer e orientar as informações para que o aluno as construa em seu conhecimento para existir a práxis educativa, existe a necessidade de se criar essa ressonância coletiva, pois a finalidade de o aluno exercer sua práxis educativa se encontra no seio da sociedade, onde por meio de atitudes formará a cultura em que ele estará alocado (FREIRE, 1996).

Assim sendo, considerando que o curso de Ciências Contábeis possua particularidades técnicas que constituem a profissão contábil, é importante observar que esse aspecto está presente nas iniciativas docentes, uma vez que a relação prática interliga diretamente a docência à profissão. Existindo o conhecimento técnico das disciplinas do curso de Ciências Contábeis como colaborador do professor no ato de trabalhar o conhecimento, no ato de transmitir conhecimentos é inegável que o docente se oriente se preocupando com a formação do aluno no foco da preocupação dele para o mercado de trabalho.

No que tange às relações de interdisciplinaridade inseridas no processo de ensino e aprendizagem, em uma análise dos dados colhidos com a prática percebida, é importante salientar que, ainda sendo presente o caráter essencial da interdisciplinaridade para o aluno, alguns professores entenderam não utilizar sempre essa abordagem.

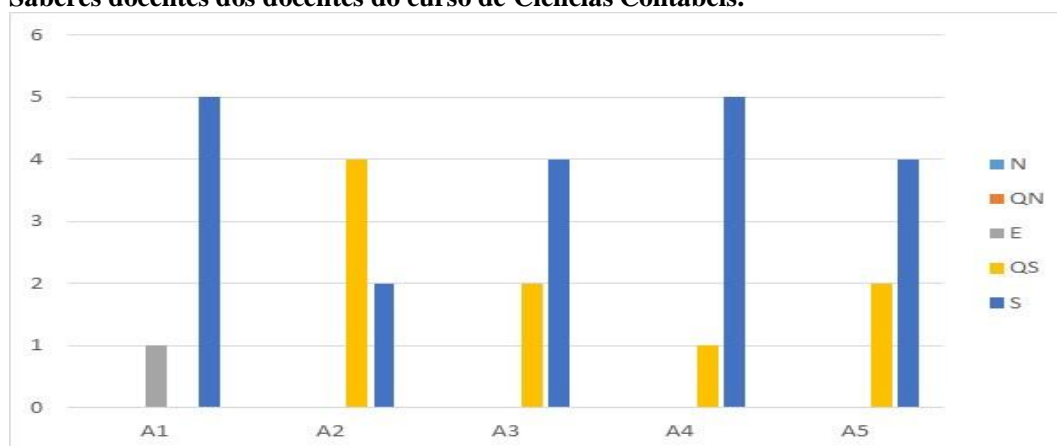
Acerca das respostas da amostra que os professores forneceram sobre a didática, ainda que não sejam todos os entrevistados que possuam formação pedagógica, pelos dados colhidos, os professores consideram importante a forma de trabalhar conteúdos orientados por técnicas pedagógicas para o exercício da docência.

TABELA 2 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às afirmativas relacionadas à categoria Saberes docentes do curso de Ciências Contábeis.

Assertivas valoradas pelos docentes	Grau de importância				
	N	QN	E	QS	S
Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	0 0,0%	0 0,0%	1 16,7%	0 0,0%	5 83,3%
Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 66,7%	2 33,3%
Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 33,3%	4 66,7%
Saber apresentar o conhecimento de forma didática	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 16,7%	5 83,3%
Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 33,3%	4 66,7%

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

GRÁFICO 2 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Saberes docentes dos docentes do curso de Ciências Contábeis.



Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

4.3 Questões abertas

No início do primeiro capítulo, foram identificadas e traçadas as principais características dos sujeitos da pesquisa, ou seja, seis professores docentes do curso de Ciências Contábeis. Na segunda parte dele, foram apresentadas dez afirmativas categorizadas em dois eixos de estudo: Concepções da docência universitária e Saberes docentes.

Já nesta terceira parte, foi realizada uma análise das questões abertas colocadas no instrumento de pesquisa, em que as afirmações ficaram disponíveis para que os professores escolhessem a alternativa sim ou não e a justificasse. O intuito foi analisar as conexões existentes entre as respostas e a expressão da formação e prática dos professores.

A primeira questão colocada foi: *Você acha possível ensinar disciplinas contábeis fugindo do ensino puramente técnico?* Um dos professores não respondeu (16,7%) e, dos outros cinco; as respostas ficaram na seguinte distribuição: quatro responderam sim (66%) e apenas um respondeu não (16,7%).

Sobre os docentes que responderam sim, as argumentações afirmam que a teoria não existiria sem a prática e que, na maioria das vezes, a teoria oferece a maior parte do conhecimento para o exercício da prática. Foi ressaltada ainda a importância de o aluno ser levado à reflexão e pesquisa, para entender o porquê do funcionamento das coisas por meio da teoria. O professor que discordou da pergunta justificou-se afirmando que pela própria característica da profissão, a técnica não pode ser colocada após a teoria.

Diante das respostas obtidas, mesmo que a maioria dos professores pesquisados entenda a importância do elo entre teoria e prática, ainda fica presente a necessidade do amadurecimento nas discussões desse tema, pois a prática da profissão ainda é colocada acima da teoria, no que tange o ensino nos cursos de Ciências Contábeis.

Em sua pesquisa sobre as concepções pedagógicas no curso de Ciências Contábeis, Malusá, Melo, Miranda e Arruda (2014, p. 310) apontam que são fundamentais as aulas teóricas, mas ainda há de se considerar “que a teoria pela teoria não acrescenta muito ao aprendizado do aluno, é preciso instrumentalizar o professor por meio de formação continuada”. É necessária a abertura para um ambiente que vincule os dois polos para que se contribua para o desenvolvimento do ensino aprendizado do aluno.

Interessante perceber que os próprios relatos de alguns docentes carregam uma carga de tradicionalismo conceitual no que tange à experiência prática da profissão contábil. É o caso da pesquisa sobre os saberes dos professores tidos como referência nos cursos de Ciências Contábeis, feita por Miranda, Casa Nova e Cornacchione (2012, p. 151), na qual é relatado que “esses professores [os pesquisados] possuem algumas características específicas: tiveram vasta experiência prática, antes e até mesmo durante o exercício das funções docentes”.

Na Tabela 3, é possível enxergar as frequências e porcentagem consolidadas por tipo de respostas.

TABELA 3 – Resposta sobre ensino de disciplinas contábeis fugindo do ensino puramente técnico.

Questões	Frequência	Porcentagem
1. Aliando teoria e prática	2	50,0
2. Aliando teoria e prática com o tripé ensino, pesquisa e extensão	1	16,7
3. Com a vivência prática da profissão contábil	1	16,7
3. Não responderam à questão	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Na segunda pergunta, *Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar em sala de aula?* O resultado foi: quatro professores (66,7%) optaram pelo não, afirmando não terem adquirido conhecimentos pedagógicos durante sua formação na graduação ou pós-graduação para atuar na docência universitária. Segundo esses professores, os conhecimentos foram adquiridos por eles em cursos de extensão e capacitação. Dois professores entrevistados (33,3%) responderam que sim, pois tiveram conteúdos pedagógicos em cursos de licenciatura e pós-graduação que lhes proporcionaram conhecimentos pedagógicos durante a formação deles.

Diante das respostas e justificativas dos sujeitos da pesquisa, é identificado que a maioria dos professores que exerce a docência no curso de Ciências Contábeis da IES escolhida para esta pesquisa não teve formação pedagógica necessária à prática docente, confirmando a ênfase dada nos conhecimentos técnicos e na prática da profissão como pilares para a prática docente.

[...] é importante que o professor de ensino superior em Contabilidade possua uma formação completa, englobando a formação prática, com conhecimentos da prática profissional, de mercado; a formação técnico-científica, sendo detentor de conceitos teóricos e específicos com experiência em pesquisas acadêmicas; conhecimentos didáticos, advindos de experiências adquiridas com a docência ou do aperfeiçoamento pedagógico por meio de cursos e aulas; conhecimentos sociais e políticos, possibilitando a discussão de assuntos econômicos, políticos e sociais envolvendo o país e a própria profissão. (ANDERE; ARAÚJO, 2008, p. 100)

Na tabela 4, é possível verificar a frequência e porcentagem das respostas.

TABELA 4 – Resposta sobre a formação pedagógica para a prática docente.

	Frequência	Porcentagem
1. Obtiveram formação profissional para prática docente com conhecimento teórico	1	16,7
2. Obtiveram formação profissional para prática docente com conteúdos pedagógicos adquiridos em cursos de licenciatura e/ou pós-graduação	1	16,7
3. Aprenderam em cursos de capacitação e formação continuada	2	33,3
4. Não aprenderam questões pedagógicas, apenas teoria	2	33,3
Total	6	100,0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Nas perguntas em que os professores pesquisados foram convocados a completar as frases para expressar suas opiniões, a primeira das frases é colocada da seguinte forma: *Ser professor universitário é...* e cinco (83,3%) professores a completaram. Apenas um professor não respondeu (16,7%). Prevaleceu nas respostas, a abordagem humanista no que tange à concepção desses docentes, sendo o aluno abordado como o centro da formação do conhecimento. “Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos ou, no mínimo, habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (SLOMSKI, 2007, p. 89).

A respeito das respostas oriundas dessa questão, foi montada a Tabela 5.

TABELA 5 – Frase a ser completada – Ser professor universitário é...

	Frequência	Porcentagem
1. Compartilhar sabedoria e conhecimento	1	16,7
2. Respeitar e valorizar o aluno	1	16,7
3. Mediar para a busca da autonomia do aluno	1	16,7
4. Ter paixão por ensinar	1	16,7
5. Pensar no processo de ensino e aprendizagem	1	16,7
6. Não Respondeu	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Na segunda pergunta, *Para mim, o aluno aprendeu quando ele...*, todos os professores preencheram, atingindo 100% de respostas. Dentre elas, o entendimento é

de que o aluno aprende quando consegue interpretar os conteúdos utilizando-se de sua particularização e, de forma individual, consegue atribuir significado para a sua satisfação, motivação e aplicação prática. Em análise, as respostas tendem à abordagem comportamentalista e humanista de educação, uma vez que o foco dado pelos professores entrevistados é pautado no aluno.

Para Freire (1987), é necessário haver um conflito dentro do próprio sujeito em que sejam revisadas suas bases conceituais a ponto de desconstruir uma certeza para dar lugar a outra, o que esse novo sujeito consiga se estabelecer em um novo conhecimento, o qual seja evolução do primeiro.

TABELA 6 – Frase a ser completada – Para mim, o aluno aprendeu quando...

Tendências pedagógicas do processo educativo	Frequência	Porcentagem
1. Abordagem comportamentalista	4	66,7
2. Abordagem cognitivista	0	0,0
3. Abordagem humanista	2	33,3
4. Abordagem sociocultural	0	0,0
5. Abordagem tradicional	0	0,0
Total	6	100,0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

Na última pergunta aberta para os professores, *Para melhorar minha prática como docente, eu...*, três professores (50%) responderam argumentando sobre a autorreflexão da prática docente como principal elemento para melhorar suas práticas individuais. Um dos professores (16,7%) abordou a necessidade do aperfeiçoamento e pesquisa e um outro (16,7%) também respondeu abordando a qualificação e aperfeiçoamento, porém, acrescentando o destaque à necessidade disso acontecer em sua área específica de atuação. Um dos professores (16,7%) inclui a questão da pesquisa como a forma de melhorar sua prática como docente.

Nesse sentido, a linha de raciocínio de Slomsk (2007) corrobora com esta pesquisa:

Delimitar, indicando passo a passo o que os professores precisam saber é impossível, pois, cada contexto tem suas necessidades específicas e a prática de ensino não depende de receita, não funciona segundo regras fixas, que uma vez seguidas, resultam em atividade bem-sucedida. É possível, entretanto, ter uma ideia sobre os conhecimentos envolvidos no ato de ensinar e avaliar a natureza e a origem desses saberes envolvidos à prática docente. (SLOMSKI, 2007, p. 100)

A Tabela 7 traz uma importante reflexão, pois mesmo que nem todos os professores pesquisados tenham formação pedagógica para o exercício da profissão docente, a ênfase em melhorar seus métodos é reconhecida pela maioria deles em elementos que abrangem a ponderação de suas práticas.

TABELA 7 – Frase a ser completada – Para melhorar minha prática como docente eu...

Melhoria da prática docente	Frequência	Porcentagem
1. Com conhecimento pedagógico	1	16,7
2. Com conhecimento pedagógico e específico da área	1	16,7
3. Com conhecimento teórico científico	1	16,7
4. Com reflexão sobre a prática docente	3	50,0
Total	6	100,0

Fonte: Dados obtidos pelo instrumento de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de trabalhados os temas envolvidos nesta dissertação, podemos perceber que o estudo decorrente deles reforçam a compreensão acadêmica sobre a importância de se discutir as concepções e práticas pedagógicas dos docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis. Uma série de limitações destaca qualquer pretensão de concluir o assunto, pois se trata de um estudo abordado com uma amostra específica e potencial amplo de aplicabilidade.

A premissa em que foi baseado este estudo está vinculada à exigência dos mercados globais e à mudança demandada no perfil do profissional da área contábil. A verdade é que esse novo profissional necessita ter habilidades capazes de favorecer a imersão nas transformações contínuas da própria profissão. Para tanto, o docente dos cursos de Ciências Contábeis deve ter em sua formação uma bagagem teórica e prática suficientemente necessária para exercer seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

O intuito de eleger a temática trabalhada nesta pesquisa provém de experiências no campo profissional e na prática da docência superior nos cursos de Ciências Contábeis, onde, na maioria das vezes, percebe-se uma carência de respostas frente às reflexões dos aprimoramentos necessários, o que dá origem à inquietude pelas respostas neste estudo. Muitos foram os pontos de reflexão alcançados, principalmente em relação à forma de o professor entender a docência relacionada à profissão contábil, tanto no contexto universitário como profissional. Partindo dessa inquietude, foram propostos dois grandes problemas, também considerados de suma importância para esta pesquisa:

1. Qual o grau de importância que docente universitário do curso de Ciências Contábeis atribui às categorias: concepção do processo ensino-aprendizagem e saberes docentes?
2. Quais relações são estabelecidas entre as duas categorias e a formação docente?

Tendo essas questões norteadoras como as perguntas macros da pesquisa, o propósito do estudo foi refletir sobre a formação docente e as competências pedagógicas que possuem os professores universitários que atuam no curso de Ciências Contábeis, especificamente em uma instituição de ensino superior de Uberlândia/MG. Sendo estabelecido assim como objetivos: a verificação de quais são as concepções docentes

levadas para a sala de aula pelos professores atuantes no curso de Ciências Contábeis, e a identificação das relações entre os saberes docentes e a formação desses professores.

Para segregar e organizar com clareza os problemas indicados foi utilizada a pesquisa exploratória, concebendo que ela já mantinha como histórico algumas características docentes ainda ligadas ao modelo tradicional de educação, com o viés de mudanças gradativas ao longo do tempo. Sendo assim, o referencial teórico foi a reunião de um importante arcabouço de informações, teorias e reflexões na missão de traçar uma linha histórica da educação para contribuir com este estudo que está na fronteira dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia.

Portanto, foram reconhecidas como eixos da pesquisa as categorias: Concepções dos Docentes Universitários e os Saberes Docentes. Para coleta de dados, foi utilizado um formulário como instrumento de pesquisa que continha perguntas de livre escolha a respeito de determinadas afirmações atreladas às categorias específicas; e perguntas abertas para ser possível de, além de quantificar as respostas, qualificá-las. Os sujeitos elencados para responder à pesquisa foram identificados em gênero, faixa etária, titulação, área de atuação e exclusividade à docência.

Com essa gama de informações foi possível concluir que de fato tanto a Pedagogia quanto o Curso de Ciências Contábeis têm sofrido modificações relevantes durante as últimas décadas, e em específico, modificações no que tange a inter-relação da teoria com a exigência da prática. O currículo dos cursos e a composição de suas estruturas procuram, pelas normativas específicas fornecidas pelo Ministério da Educação, acompanhar as exigências práticas impostas pelo mercado de trabalho, formando assim um ambiente em que é indispensável a reciclagem constante do docente para alcançar, com êxito, a formação dos alunos.

Portanto, é expressiva a necessidade de o professor ter a consciência de que não é necessário somente ser um bom contador para ser um professor, até mesmo porque a prática da docência é um campo que também tem sofrido um forte movimento de mudanças. Mudanças essas que envolvem não só o professor quanto o contexto mundial.

Os métodos utilizados, até então como parte do fluxo de ensino-aprendizagem, têm sido submetidos à reciclagem em um momento em que a comunicação transcende a educação. Partindo da educomunicação, em que os meios de comunicação devem ocorrer situados em um cenário totalmente formado pela tecnologia da informação,

tornam-se indispensáveis, portanto para a educação, a congruência do método, didática e comunicação em uma linguagem mais viável para a própria era (KAPLÚN, 1996).

No conceito da tecnologia educacional, a produção do conhecimento torna-se real a partir de que seja criada uma solução para um problema, como já mencionado por Bacherlad (1975) em seu livro “O novo espírito científico”, de fato, desde aquela época já haviam sido modificados os meios em que o formato da educação se estabelecia, pois, em uma crescente evolução digital, com certeza é mais provável que se revelem novas formas de interação e utilização de ferramentas para alcançar o real significado de aprendizado para o aluno.

Ainda podem ser citados outros aspectos que possuem influência indireta com a necessidade de adaptação do professor com a prática docente no curso de Ciências Contábeis no objetivo de preparar os alunos com uma formação abrangente. A própria globalização dos mercados, que traz consigo uma necessidade técnica de padronização das análises econômico-financeiras dentro das normas internacionais de contabilidade, a necessidade da governança corporativa e a estrutura de crescimento e perenidade dos negócios.

Foi identificado o reconhecimento de alguns professores pesquisados quanto à condição real da prática docente em relação ao mercado de trabalho, onde o direcionamento do ensino-aprendizagem não mais se sustenta por antigas premissas, as quais estão sendo substituídas por novas concepções convergentes ao cenário contemporâneo.

Neste estudo, foi possível identificar que apenas a indicação da prática como suficiente para o professor assumir profissionalmente a docência universitária já não é mais tida como a linha de base ideal, uma vez que podem existir carências no campo pedagógico. Foram identificadas circunstâncias em que a profissão docente é mantida como secundária no que tange à concepção do conhecimento da pedagogia.

Os professores pesquisados, em sua maioria, são do sexo masculino com idade entre 21 anos e 50 anos, sendo um pesquisado com mais de 50 anos. Entre os sujeitos da pesquisa, o menor grau de formação é o de especialista e o maior é o de doutor, todos atuantes na docência superior em Ciência Contábeis em cursos de graduação e/ou pós-graduação. A maioria dos professores exerce atividades profissionais correlatas além da docência, sendo isso uma das revelações da pesquisa: metade dos professores não se dedica exclusivamente à docência.

No que tange à percepção dos docentes que envolvem a formação profissional, foi revelado que a maioria deles reconhece e concebe que a reciclagem, aperfeiçoamento e formação continuada são de suma importância para a formação da didática aplicada e do desempenho pedagógico.

Os resultados quanto às concepções pedagógicas presentes na formação do perfil dos professores de Ciências Contábeis apresentam, por meio do resultado da coleta de dados, que 66,6% dos docentes entendem que o professor é o detentor do conhecimento quase sempre e sempre. O tecnicismo, enquanto domínio das técnicas práticas da profissão, aparece na opinião dos professores pesquisados como prelúdio para que o docente seja classificado como um bom profissional. Esses dados percebidos, conforme a amostra, revelam que ainda está presente a concepção tradicional de ensino no que tange ao processo educativo nos cursos de Ciências Contábeis.

Apesar de as concepções tradicionais da educação prevalecer em algumas temáticas, metade dos professores pesquisados entende ser válido trabalhar a educação com ênfase na dialética dando importância ao sentimento dos alunos para que lhes sejam atribuídas significâncias pessoais no aprendizado, reconhecendo assim, o aluno como parte importante do processo de ensino. Reforçando essa visão, 100% dos professores pesquisados consideram o ato de ensinar como uma oportunidade de criar possibilidades para a construção do conhecimento, sinalizando uma forte abertura às novas concepções.

Nos resultados do eixo “Saberes Docentes”, foi possível concluir, a partir da amostra, que mesmo existindo particularidades técnicas no curso de Ciências Contábeis, está instaurada, na postura dos docentes, uma visão de que a prática está vinculada à docência enquanto profissão, existindo assim a necessidade de o professor ter a experiência técnica das disciplinas do curso de Ciências Contábeis para lhe auxiliar como docente no ato de trabalhar o conhecimento. Portanto, foi possível concluir que o docente deve-se preocupar com a formação do aluno para que ele seja inserido no mercado de trabalho.

Quanto às relações de interdisciplinaridade inseridas no processo de ensino e aprendizagem, a prática ainda é percebida como o caráter essencial do ensino das disciplinas do curso de Ciências Contábeis, sendo ela ainda tangenciada, mas conforme a amostra, reconhecida como importante na visão dos docentes, embora alguns reconheceram não utilizar sempre essa abordagem. Assim, a respeito da didática, mesmo que nem todos os professores entrevistados possuam formação pedagógica, eles

consideram importante trabalhar conteúdos orientados por técnicas pedagógicas para o exercício da docência.

Em relação às perguntas abertas do instrumento de pesquisa, foi possível obter uma riqueza de informações, as quais atribuem às concepções dos docentes entrevistados em uma formação de base tecnicista, tendenciando assim suas visões acerca da docência que exercem como profissão no momento.

Acerca do ensino de contabilidade, dentre suas particularidades técnicas e suas demandas interdisciplinares, a maioria dos docentes (66% de 100%) entende que é possível explorar a prática sem que a teoria aconteça, mas ainda assim, opina que a teoria é um pilar importante para que a prática aconteça e que a interdisciplinaridade deve acompanhar esse fluxo seja na pesquisa ou na prática. No entanto, houve uma opinião divergente que preza pela visão conservadora em que a própria característica técnica da profissão não permite que prática seja colocada após a teoria. Sendo assim, diante da amostra, ainda fica presente a necessidade do amadurecimento das discussões desse tema, pois a prática da profissão ainda é colocada acima da teoria, no que tange o ensino nos cursos de Ciências Contábeis.

Sobre a formação pedagógica para o exercício da profissão docente, 66,7% dos professores pesquisados afirmam não ter adquirido conhecimentos pedagógicos durante sua formação na graduação ou pós-graduação para atuar na docência universitária. Segundo eles, os conhecimentos foram adquiridos em cursos de extensão e capacitação. Portanto, a conclusão da amostra é que ainda prevalece a experiência como pilar para a prática da docência universitária nos cursos de Ciências Contábeis.

Quando indagados sobre a visão do que é ser professor, na opinião dos pesquisados prevaleceram (100%) respostas de cunho humanista no que tange à concepção da educação, sendo que as abordagens demonstraram preocupação com a aprendizagem do aluno, paixão por ensinar, entre outras convicções voltadas para a evolução social e pessoal, tendo sempre o aluno como centro da formação do conhecimento.

Vista a opinião dos docentes que participaram da pesquisa foi possível concluir que é necessária a formação pedagógica para o exercício da docência universitária, uma vez que o currículo do curso não explora essas questões e que apenas a experiência profissional não é suficiente para trabalhar as amplas variáveis da educação.

Conforme o resultado desta pesquisa, foi possível eleger algumas potenciais ações de melhorias para a formação dos docentes universitários: 1) a sensibilização dos

professores, por parte das instituições de ensino superior, frente à relevância da formação pedagógica para o exercício da docência universitária no propósito da construção de conhecimentos extratécnico-contábil; 2) as Instituições de Ensino Superior devem estabelecer um projeto pedagógico voltado para o currículo do professor, por meio de extensão e reciclagem, no intuito de alcançar um dinamismo interdisciplinar no perfil dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis; 3) criação de novos métodos de ensino que acompanhem as novas tendências da educomunicação e tecnologia educacional.

Finalizando essas considerações, a intenção é de que esta pesquisa contribua com os docentes do curso de Ciências Contábeis e pesquisadores da área de educação em relação às práticas pedagógicas. Esta dissertação também é o fruto de um esforço do pesquisador e o grupo de pesquisa o qual está ligado para reforçar o acervo de estudos voltados para a importância da formação pedagógica contínua, no intuito de fomentar um ensino de maior abrangência frente às demandas contemporâneas da sociedade.

É proposta de melhoria advinda deste trabalho que seja aplicada a análise feita nesta pesquisa junto ao quadro de docentes das IESs, que seja via entrevista e/ou formulário aplicado, mas com possibilidade de serem alavancadas ações práticas com o viés de existirem programas específicos de formação continuada. As discussões fomentadas nesta dissertação podem ser adaptadas a cursos de bacharelado de outras áreas, até mesmo devido à possível inexistência de formações pedagógicas no currículo de formação de docentes de outros cursos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **A indústria cultural. O iluminismo como mistificação das massas.** In: ALMEIDA, J.M.B (Org.). *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Organizadores). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012. (ISBN: 978-85-7078-300-4).

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91102, set./dez., 2008.

BACHELARD, G. **Le Nouvele sprit scientifique**. 13ª ed. Paris: PUF, 1975.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. (ISBN: 9788562938047).

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDALISE, L. T. **Modelo suporte à gestão organizacional com base no comportamento do consumidor considerando sua percepção a variável ambiental nas etapas da análise do ciclo de vida do produto**. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CAFFAGNI, R. **Manitou/Os rebeldes condenados**. 1ª. ed. Nova Granada-SP/SJRPreto-SP: Editora Horizonte, 1979. v. 700. 140 p.

CAMPELL, D. J. **Task complexity: a review and analysis**. Academic Management Review. n. 13, v. 1, p. 40-52, 1988.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (ISBN: 978-85-7753-036-6)

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. **Legislação da Profissão Contábil**. Brasília: CFC, 2003.

DAL VESCO, D. G. O ensino de Contabilidade no Brasil. Cascável: **Revista CAP Accounting and Management**, v.1, n. 01, 2006.

DE LUCA, M.M.M. *et al.* Associação de modelos de sucesso profissional e gêneros entre graduandos de Ciências Contábeis. In: ANPCONT, V, 2011. Vitória. **Anais...** Vitória: ANPCONT, 2011.

FAVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro, Editora: URFJ, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. (ISBN 978-85-15-00506-2)

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. Didática no Ensino Superior. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 181-182, ago. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (ISBN: 85-219-0243-3).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (ISBN: 978-85-7753-163-9).

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapeco: Argos, 2012. (ISBN: 978-85-7897-037-6)

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. (ISBN: 85-01-04965-4)

KAPLÚN, Mario. **Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración.** Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

KISH, L. In memoriam: Rensis Likert, 1903-1981. **Am. Statist.**, v. 36, n. 2, p. 124–125, 1982.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MALUSÁ, S. **Investigação Sobre a Atualização Docente no Ensino Superior Universitária.** IN: MALUSÁ, Silvana & FELTRAN, Regina Célia de S.(Org.) A Prática da Docência Universitária. São Paulo: Factash Editora, 2003. p.137- 174.

MALUSÁ, S., MELO G. F., MIRANDA, G. J., ARRUDA D. E. P. Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.27, 2014.

MARION, José Carlos. **Contabilidade empresarial**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In:

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. (ISBN: 85-323-0831-7).

MCCAWLEY, J. **The role of semantics in a grammar**. In Emmon Bach e Robert Harms, editors, *Universals in linguistic theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Organizadores). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012. (ISBN: 978-85-7078-300-4).

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1992.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. Brasília, REPeC - **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, art. 5, p. 81-98, mai./ago./2010.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. Tese de doutorado em Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE, E. B. Os saberes dos professores referência no ensino de Contabilidade. **Revista contabilidade e finanças** – USP, São Paulo, v 23, n 59, p 142-153, mai./jun./jul./ago./2012.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE, E. B. **Ao mestre com carinho**: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. São Paulo, R. bras. Gest. Neg., v. 15, n. 48, p. 462-481, jul./set. 2013.

MIZUKAMI, M.G.M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (ISBN: 85-123-035-06).

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013. (ISBN: 978-85-308-0996-6)

MORIN, E. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Organizadores). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (ISBN: 978-85-249-0884-2)

NIYAMA, J. K.; BOTELHO D. R.; CORRÊA B. M.; SANTANA, C. M. Conhecimento de contabilidade internacional nos cursos de graduação em ciências contábeis: estudo da oferta nas instituições de ensino superior nas capitais brasileiras. São Paulo, **Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 100 – 117, jan./abr./2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. B. S (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, J. **O estruturalismo**. São Paulo: DIFEL, 1979.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005. (ISBN: 85-249-0711-8)

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

POPPER, K. R. **The Logic of Scientific Discovery**. London: Hutchinson, 1959.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – Unicamp, em 25/ago./2005.

SHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass Inc. Pub., 1987.

SKINNER, B. F. **About Behaviorism.** New York: Vintage Books, 1976.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** Brasília: Ed. UnB/FUNBEC, 1953.

SKINNER, B. F. **Más allá de la libertad y la dignidad.** Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1986.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. A.; **O conceito de professor investigador:** os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. Blumenau, Revista Universo Contábil, v. 4, n. 4, p. 06-21, out./dez. 2008. (ISSN: 1809-3337).

SLOMSKI, V. G. **Professor de Ciências Contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica.** Pós-doutorado (Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (ISBN; 85-326-2668-8).

TOURANGEAU, R. e RASINSKI, K.A. **Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement.** Psychology Bull.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. (ISBN: 85-3630-214-0).

SITES PESQUISADOS

BRASIL. Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. **Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.cfc.org.br/uparq/decretolei_9295_1946.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. **Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94311&norma=119155>>. Acesso em: 25 jan.2016.

BRASIL. Decreto nº 59.447, de 3 de Novembro de 1966. **Retifica o Decreto nº 58.656, de 16 de junho de 1966** [É concedido o reconhecimento do curso da Ciências Contábeis e concedida a autorização para o funcionamento do curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia no Estado de Minas Gerais]. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59447-3-novembro-1966-399928-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jan.2016.

BRASIL. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. **Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei nº 762**, de 14 de agosto de 1969, que “autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia”, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6532.htm>. Acesso em: 25 jan.2016.

BRASIL. Lei nº 3.384/58. Dispõe a nova denominação da profissão de guarda-livros. **Legislação da Profissão Contábil**. Disponível em: <http://www.cfc.org.br/uparq/legislacao_2006.pdf>. Acesso em: 13/12/2014.

BRASIL. Resolução CFC n.º 560, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as Prerrogativas Profissionais. **Regulamentação da Profissão de Contador**. Disponível em: <<http://www.cosif.com.br>>. Acesso em 13/12/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 776, de 03 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf> . Acesso em 28/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16872-res-cne-ces-002-18062007&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007. **Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências**. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

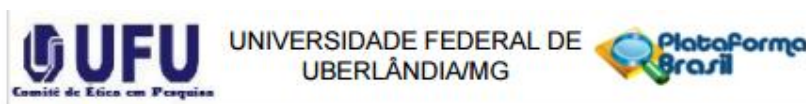
BRASIL. Resolução CNE/CES, n. 10, de 16 de dezembro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado e das outras providências**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 5 ago.2015.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Disponível em: <<http://portalcfc.org.br/>>. Acesso em: 15 dez.2014.

MARION, José Carlos. **A profissão contábil no Brasil**. Disponível em:
<<http://www.classecontabil.com.br/artigos>>. Acesso em: 7.fev.2015.

POLACINKI, Danilo. **O perfil do contador no século XXI**. Disponível em:
<http://www.fema.com.br/~danilo/arquivos/o_perfil_do_contador.ppt>. Acesso em: 27 mar.2015.

Apêndice A – Parecer do comitê de ética.



Continuação do Parecer: 575.280

de Ensino Superior de Uberlândia. Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, vinculados aos objetivos da proposta de trabalho do protocolo. Define a amostra em 20 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: novembro de 2015.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a

Apêndice B – Instrumento de Pesquisa

Instrumento de Coleta de Dados
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
- saberes pedagógicos necessários à formação do professor de CIÊNCIAS
CONTÁBEIS -

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em CIÊNCIAS CONTÁBEIS e que atuam no curso de Ciências Contábeis, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *concepções de docência universitária e saberes docentes*.

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nunca	(2) Quase Nunca	(3) Eventualmente	(4) Quase Sempre	(5) Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
1.1	Sexo: a) () feminino b) () masculino
1.2	Faixa etária: a) () 21 a 30 b) () 31 a 40 c) () 41 a 50 d) () acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação: a) () Graduação/ano: _____ Área (s): _____ b) () Especialização/ano: _____ Área: _____ c) () Mestrado/ano: _____ Área (s): _____ d) () Doutorado/ano: _____ Área: _____ e) () Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____ f) () Outros- Quais? _____
1.4	No exercício profissional docente você atua: a) () no Doutorado b) () no Mestrado c) () na Graduação d) () em cursos <i>Lato-Sensu</i>
1.5	Além da profissão docente, exerce ou exerceu outra atividade contábil?

a) <input type="checkbox"/> sim	b) <input type="checkbox"/> não
c) De que tipo? _____	

Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS

2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Item	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento. Amaral (2012, p. 143); Gil (1997, p.25); Melo (2012, p. 34)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	O bom docente contábil é o que domina bem as técnicas. Berger (1998, p.30); Meditsch (1999, p.4); Miranda (2011, p.58);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Mizukami (1986, p. 52); Rogers (1972, p.90)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Masetto (2003, p.85)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou. Vasconcelos (2000, p. 77); Freire (1996, p. 26);	(1) (2) (3) (4) (5)

2.2- SABERES DOCENTES

2.2.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Masetto (2000, p.11)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Tardif (2002, p.241 e 242); Masetto (2000, p.14).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Azzi (2005, p.57); Gamboa (1996, p. 123 a 127).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática. Foresti e Pereira (2000, p. 70).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Pimenta (2005, p.21); Masetto (2000, p. 16); Cunha (2000, p. 29);	(1) (2) (3) (4) (5)

Parte III – QUESTÕES

Por favor, responda as questões a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação e prática. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta, por favor, sinta-se a vontade.

1 – Você acha possível ensinar disciplinas contábeis fugindo do ensino puramente técnico?

a. ☐ Sim b. ☐ Não

1.1– Justifique:

2 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, lhe proporcionou uma formação teórico-prática suficiente para atuar em sala de aula?

a. () Sim b. () Não

2.1 – Justifique:

3 - Complete as frases abaixo:

3.1 - Ser Professor Universitário é...

3.2 - Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...

3.3 - Para melhorar minha prática como docente eu...

Parte IV – COMENTÁRIOS

Observações - PARA CONHECIMENTO DO COMITÊ DE ÉTICA:

A - Instrumento de Pesquisa baseado no CAAE n.: 09979712.8.0000.5152.

B - Referencial teórico que fundamenta a construção das categorias a serem estudadas: ***concepções de docência universitária e saberes docentes:***

(2.1) CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Organizadores). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

BERGER, Christa. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. In: **Revista Tendências da Comunicação**. L&PM, Porto Alegre: 1998. ISSN 1519-7670.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GIL, A. C. O professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 978-85-224-4392-5.

MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MIRANDA, Gilberto José. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Tese – Doutorado em Ciências: Concentração em Controladoria e Contabilidade**. Orientação, Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Universidade de São Paulo, 2011.

MIRANDA, Gilberto José; AZEVEDO, Renato Ferreira Leitão; MARTINS, Gilberto de Andrade. Teses das Teses em Contabilidade na USP. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - Repec**, Brasília-DF, v. 5, n. 2, art. 2, pp.21-42, mai./ago. 2011. ISSN 1981-8610.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Organizadores). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

MIZUKAMI, M.G.M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 85-123-035-06.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972. ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

(2.2) SABERES DOCENTES

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **PIMENTA (Org.), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FORESTINI, M, C, P, P; PEREIRA, M, L, T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós graduação. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: **REALI, Aline M de M; MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas do saber docente. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **PIMENTA (Org.), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN; 85-326-2668-8. (3ª EDIÇÃO).

C – Referencial Teórico Parte III

Questão 1

BERGER, Christa. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. In: **Revista Tendências da Comunicação**. L&PM, Porto Alegre: 1998. ISSN 1519-7670.

MIRANDA, Gilberto José. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Tese – Doutorado em Ciências: Concentração em Controladoria e Contabilidade**. Orientação, Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Universidade de São Paulo, 2011.

MIRANDA, Gilberto José; AZEVEDO, Renato Ferreira Leitão; MARTINS, Gilberto de Andrade. Teses das Teses em Contabilidade na USP. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - Repec**, Brasília-DF, v. 5, n. 2, art. 2, pp.21-42, mai./ago. 2011. ISSN 1981-8610.

Questão 2

FERNANDES, Cleoni, M, B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

Questão 3

3.1 - ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

3.2 - MIZUKAMI, M.G.M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. ISBN: 85-123-035-06.

3.3 - IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

D - Outros Referenciais teóricos que fundamentam a construção do Instrumento de Pesquisa:

1.1 ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972.

1.2 BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007.

1.3 MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 - Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

1.4 BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese – Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG, 2011.

1.5 MELO, Geovana Ferreira. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. **Tese –**

Doutorado em Educação. Orientação, Valter Soares Guimarães. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

- 1.6 MIRANDA, Gilberto José. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Tese – Doutorado em Ciências: Concentração em Controladoria e Contabilidade.** Orientação, Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Universidade de São Paulo, 2011.
- 1.7 MIRANDA, Gilberto José; AZEVEDO, Renato Ferreira Leitão; MARTINS, Gilberto de Andrade. Teses das Teses em Contabilidade na USP. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - Repec**, Brasília-DF, v. 5, n. 2, art. 2, pp.21-42, mai./ago. 2011. ISSN 1981-8610.

Uberlândia, segunda-feira, 07 de Julho de 2014.

Profa. Dra. Silvana Malusá
Orientadora
UFU/FACED/PPGED
Mestrado em Educação

Robson Santos Moraes
Aluno/Orientando
UFU/FACED/PPGED
Mestrado em Educação

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa Mídias, Educação e Comunicação

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121- Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax:
(34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado Professor,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Docência Universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de CIÊNCIAS CONTÁBEIS”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Silvana Malusá Baraúna e Robson Santos Moraes**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Ciências Contábeis e que atuam no curso de Ciências Contábeis, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Robson Santos Moraes** por meio de um link na web antes de se adentrar à pesquisa com as opções “concordo participar” ou “discordo participar”, lembrando que a pesquisa só será aberta às respostas dos sujeitos após a autorização pelos professores pesquisados, clicando na opção “concordo participar”.

Na sua participação você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo **quatro etapas, em uma única fase embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “Dados Gerais sobre os sujeitos pesquisados”, a segunda etapa é um escala Likert com duas categorias a serem pensadas: concepção de docência universitária e saberes docentes. A terceira fase são reflexões abertas sobre a prática docente do professor universitário e a quarta, “Comentários Gerais”, caso o sujeito julgue necessário. A metodologia para análise dos dados será de forma quali-quantitativa. A qualitativa estará baseada em leituras e referências bibliográficas, contrastando as respostas à literatura referente à concepção de docência universitária. Já a quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados. A maior parte da pesquisa quantitativa está centrada ao redor do levantamento de dados (survey) e de questionários, apoiado pelo programa de estatística muito comum, denominado SPSS (Statistical Package for Social Sciences).**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em **uma possível identificação do sujeito devido a uma conjuntura de fatores como a identificação por parte de familiares, por exemplo, que devido à convivência próxima e acesso a**

uma variedade de informações do participante que quando cruzadas com alguns elementos que necessariamente deverão constar das publicações dos resultados permitam a este sujeito, em especial, fazer a identificação do participante da pesquisa. Porém, a equipe executora deverá se comprometer com o sigilo absoluto sobre a identidade do sujeito de pesquisa, não identificando de forma alguma o sujeito em nenhuma hipótese.

Os benefícios serão o oferecimento de dados sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente em Ciências Contábeis, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Robson Santos Moraes pelo e-mail robsonsm81@gmail.com ou na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 07 de julho de 2014

Profa. Dra. Silvana Malusá
silmalusa@yahoo.com.br

Robson Santos Moraes
robsonsm81@gmail.com

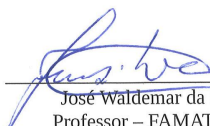
Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice D – Declaração de responsabilidade pela análise estatísticaDECLARAÇÃO DE CONFERENCIA DA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Eu José Waldemar da Silva, brasileiro, portador do CPF no. 006.836.576-40, Carteira de Identidade M – 7.941.404, órgão expedidor SSP-MG, Professor da Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – FAMAT/UFU na área de Estatística e doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, residente e domiciliado à Rua Clarimundo Marques Pires, 885, Bairro Santa Mônica em Uberlândia, Minas Gerais; declaro para os devidos fins que efetuei a conferência da análise estatística da Dissertação de Mestrado em Educação de Robson Santos Moraes, matrícula 11412TCE009, intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de CIÊNCIAS CONTÁBEIS”.

Uberlândia, 16 de junho de 2015.



José Waldemar da Silva
Professor – FAMAT/UFU

**Apêndice E - Declaração de responsabilidade da correção ortográfica e normas
ABNT**

Declaração de revisão de português e ABNT

Eu, Maria Cristina Gonçalves, brasileira, portadora do CPF 576.957.256-68, Carteira de Identidade MG. 2.239.004, jornalista, residente e domiciliada à rua Prata, 606, Bairro Aparecida, Uberlândia, Minas Gerais, declaro que realizei a revisão de português e adequação das normas de ABNT da Dissertação de Mestrado em Educação de Robson Santos Moraes, matrícula 11412TCE009, intitulada DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.

Uberlândia, 26 de janeiro de 2016.



Maria Cristina Gonçalves
Jornalista e revisora de textos

Apêndice F - Declaração de responsabilidade da transcrição em inglêsDeclaração de tradução do português para o inglês

Eu, Celissa Gratão de Moraes, brasileira, portadora do CPF nº 750.031.711-53, Carteira de Identidade 415858-3, estudante, residente e domiciliada à Rua Piauí, nº1739, Bairro Umuarama, declaro que realizei a tradução fiel e integral de Língua Portuguesa para Língua Inglesa do Resumo da Dissertação de Mestrado em Educação de Robson Santos Moraes, matrícula 11412TCE009, intitulada DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, conforme original enviado para o meu e-mail.

Uberlândia, 26 de janeiro de 2016.

Assinatura:

Celissa Gratão de Moraes