

saberes profissionais para o magistério

disciplinares

saberes curriculares

conhecimento

pedagógico geral

saberes

conhecimento do conteúdo

conhecimento pedagógico

experienciais

saberes disciplinares  
pedagógico geral

experienciais

conhecimento do conteúdo disciplinar

conhecimento

conhecimento do conteúdo disciplinar

conhecimento pedagógico geral



# Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras

A docência universitária requer conhecimentos específicos sobre a área de atuação, bem como habilidades e competências para o ensino. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir os dados de uma pesquisa realizada na área da educação contábil, a qual teve por objetivo conhecer, analisar e caracterizar os saberes dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e, assim, evidenciar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto da universidade. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo e a coleta de dados implicou a construção e a aplicação de um questionário *on-line*, que, após contato prévio, foi enviado por e-mail aos professores. Fizeram parte do estudo os professores cadastrados no banco de dados do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, ano base 2007. Foi possível verificar que a prática de ensino dos professores investigados é estruturada e significada por crenças, valores, representações, dúvidas e incertezas trazidas na “bagagem” da vida escolar. A ausência de uma formação continuada, principalmente no que se refere ao fundamento de suas ações pedagógicas, conduz o professor a uma aprendizagem intuitiva e autodidata, na qual a memorização de suas experiências escolares e a rotina dos pares é o que orienta as ações de sala de aula. Conclui-se, assim, que o saber dos docentes investigados é originário da experiência na profissão contábil; da experiência no magistério superior; da formação escolar anterior; das influências do contexto onde eles próprios atuam; das experiências dos pares; dos programas; dos materiais e dos livros didáticos usados nas aulas; e, sobretudo, das suas concepções e capacidade para lidar com os desafios presentes na sala de aula da universidade.

## Vilma Geni Slomski

Ph.D em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP. Doutora em Educação pela FE/USP. Professora do Programa de Mestrado em Contabilidade - FECAP/SP.

## Adriana Maria Procópio de Araújo

Docente pela USP; Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP; Mestre em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP; Professora do Programa de Mestrado em Contabilidade da FEA-RP/USP.

## Isac Pimentel Guimarães

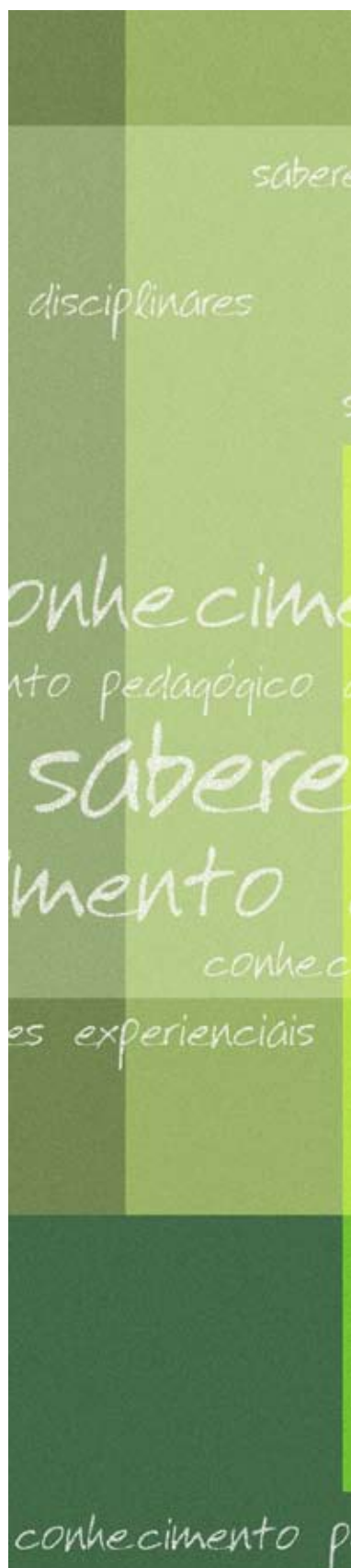
Graduando do Curso de Ciências Contábeis da UFBA. Graduando do Curso Pedagogia: Gestão e Coordenação pela UNEB.

## Sonia Maria da Silva Gomes

Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Mestre em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP. Professora do Programa de Mestrado em Contabilidade - FCC/UFBA.

## Antonio Carlos Ribeiro da Silva

Doutor em Educação pela Universidade do Minho - Portugal; Mestre em Contabilidade pela FVC/BA. Professor da UFBA, UEFS e FVC.



## 1. Introdução

O estudo da carreira acadêmica, especificamente a área do ensino, tem sido objeto de interesse de muitos educadores e pesquisadores no cenário nacional e internacional. Dentre as distintas possibilidades de abordagem dessa temática, salientam-se, de forma destacada nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes são necessários. Esse esforço, certamente, tem raízes na preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, no qual os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo específico ou à ideia de missão.

A década de 80 marcou a intensificação do movimento de profissionalização do ensino e, com isso, um apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos docentes. O esgotamento do modelo da racionalidade técnica e das abordagens psicologizantes que concentravam a atenção nos processos de aprendizagem despertou renovado interesse pela busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino, considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades. Nesse contexto, o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática. Os estudos têm como base de entendimento a originalidade da cultura escolar e os saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados pelos professores.

Tardif (1991, 2002), quando discute os saberes da ação docente, atribui à noção de *saber* um sentido amplo; entende que este engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e os valores, ou seja, aquilo que foi muitas

vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Nesse sentido, reconhece que existem algumas ideias preconcebidas sobre a formação de professores, tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais desses preconceitos acham-se articulados. Ele aponta ainda três grandes categorias como saberes essenciais ao ensino: (i) o saber disciplinar que caracteriza o conhecimento específico; (ii) a formação para o magistério representado pelo conhecimento pedagógico e, (iii) o saber da experiência caracterizado pela prática de ensino.

Segundo Mizukami (1986), para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, que “é um conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 66)”. Esse conjunto de saberes denomina-se conhecimento profissional do professor. Libâneo (2001, p. 69), ao referir-se aos conhecimentos profissionais do professor, define-os como “o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e *Competências*, como qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”.

Especificamente na área educação superior, a atuação dos docentes em sala de aula, em grande parte, reflete as limitações advindas da não formação para a docência universitária. Essa formação deveria ser priorizada, pois é necessária para a construção de uma identidade

de profissional na área do ensino. Tais profissionais nem sempre apresentam as condições necessárias para atuar como docentes.

A busca de indicadores da competência profissional associada à problemática profissional do professor do ensino superior tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional tem suscitado discussões em diversas vertentes, como, por exemplo, o que identifica um professor do ensino superior. Tais questões têm sido consideradas em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, como também nas formulações de políticas de ensino superior.

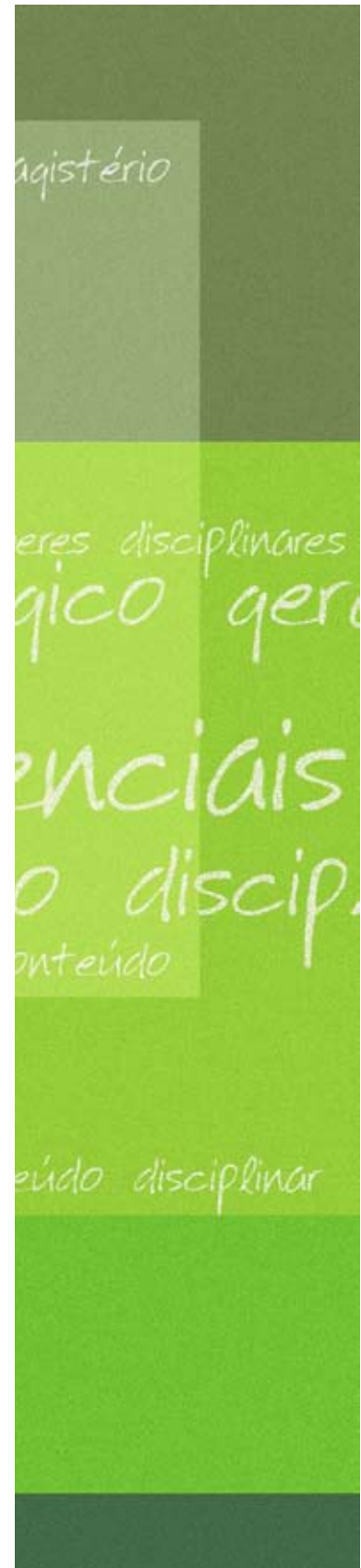
Essa mudança de perspectivas sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor, bem como os achados na área da didática do ensino superior têm despertado questionamentos e preocupações, e, nesse sentido, suscitado o interesse em conhecer a profissão docente e a formação dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são os saberes que estruturam e dão sentido às práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras? Em busca de resposta para este questionamento estabeleceu-se como objetivo conhecer, analisar e caracterizar os saberes dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas (IES) brasileiras, e, assim, evidenciar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto da universidade.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os dados da pesquisa acima mencionada, esperando com isso contribuir para ampliar as discussões sobre a formação do professor universitário, bem como oferecer contribuições significativas em campos inter-relacionados, como o ensino ministrado pelo professor, o processo de aprendizagem dos alunos e o processo de formação continuada dos professores, especificamente, do professor de Ciências Contábeis.

O trabalho está estruturado em cinco partes. Além dessa introdução, na segunda parte é apresentada a discussão dos saberes docentes no campo da pesquisa, as práticas e também as diferentes tipologias. Posteriormente, na terceira parte, são discutidos os materiais e os métodos da pesquisa e, em seguida, na quarta, a análise e a discussão dos dados. Finalizando, apresenta as conclusões e as sugestões para pesquisas futuras.

## 2. Revisão da literatura

Em vista do objetivo e do enfoque desta pesquisa na natureza e nos componentes dos saberes docentes, foram eleitos para uma interlocução os estudos de Tardif (1991, 1999, 2000) e seu grupo de pesquisa, os quais foram coordenados a partir da universidade de Montreal, no Canadá. Justifica-se a escolha pelo fato de encontrar nas reflexões destes autores a possibilidade de melhor conhecer e compreender os saberes dos docentes em estudo, caracterizando, assim, os *componentes e a natureza* dos diferentes saberes necessários ao exercício do magistério superior. Outras pesquisas sobre os componentes dos saberes dos professores têm merecido grande atenção também no Canadá, na França, na Inglaterra, eam Portugal e no Brasil, sendo os trabalhos de Shulman (1986, 1987),



Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992, 1995), Guarnieri (1997) Perrenoud (1993, 1996, 1999), Gauthier (1998) e Tardif, (1999, 2000), Pimenta (1999, 2002), entre outros. Os autores focalizam a formação de professores e têm tratado dos saberes que servem de base para o ensino, configurando o estágio numa dimensão investigativa voltada para a busca de concepções diferenciadas da profissão docente.

### 2.1. Componentes dos saberes docentes

Em um dos primeiros textos de Tardif, Lessard e Lahye (1991) publicados no Brasil (os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente), os autores chamam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza.

Tardif *et al* (1991,1999), em seus trabalhos, discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. O eixo das discussões dos autores centra-se na premissa de que a **competência docente** integra uma *pluralidade de saberes*. Eles identificam na práxis docente quatro modalidades de saberes: saberes da formação profissional para o magistério (pedagógicos); saberes disciplinares (específicos da área); saberes curriculares (da transposição didática); e saberes da experiência (da prática de ensino). Nesse sentido, o ensino é um *ofício feito de saberes* e são mobilizados pelos professores quando ensinam. Tardif *et al* (1991) entende que os saberes são multifacetados e propõe a seguinte categorização:

a) os saberes *Disciplinares ou Específicos*, os quais correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, história, etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

b) os saberes *Profissionais para o Magistério*. Referem-se ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São os saberes oriundos das **Ciências da Educação** em termos de *teorias e concepções* que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os **saberes Pedagógicos** que o professor mobilizaria para atender à função da instituição escolar. Em relação aos professores do ensino superior, cabe questionar quantos, entre os milhares de professores universitários brasileiros, buscaram essa preparação didática?

c) os saberes *Curriculares*. São os saberes relativos à área didática. Os saberes Curriculares

tratam dos discursos, dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos contemplados pela didática para a operacionalização dos saberes disciplinares. É o processo de transformação e adequação dos *savoirs savants* em *savoirs scolaires*, o que Chevallard (1985) classificou como **transposição didática**, ou seja, a passagem dos saberes científicos para saberes escolares. Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações (ou deformações!) adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino. É, de acordo com o autor, a entrada no texto do saber o campo conceitual que delimita os conceitos nucleares do objeto em estudo. De que forma essas questões vêm sendo discutidas no ensino superior?

d) os saberes da *Experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, etc.;

e) da *Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. Os saberes *Experienciais* são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica. Tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, *hábitos*, saber-fazer e saber-ser que vão configurando o *metiér* docente.



Para TARDIF (1991, p. 221), o saber-fazer do professor deve expressar todos esses domínios de saberes:

O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Isso significa dizer que a docência exige, além da formação específica, a formação profissional para o magistério. Em outro estudo, Tardif (2000) e sua equipe ampliaram o entendimento sobre os saberes docentes no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando uma tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem que os *saberes profissionais dos professores, tais como são vistos por eles, parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas e provavelmente também de natureza diferente.

Outro autor que estuda o conhecimento profissional do professor é Shulman (1986), que identifica grandes áreas de conhecimento profissional do professor. A categorização proposta por ele inclui: (a) conhecimento do conteúdo disciplinar; (b) conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*); e (c) conhecimento pedagógico geral.

Dessas três categorias, o autor considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo estabelece a síntese entre a pedagogia e o conteúdo. Ele classifica como o "traço mais distintivo do conhecimento profissional do professor". Esse investigador valoriza, para além do conhecimento do conteúdo que o professor ensina, a forma como este conhecimento é traduzido em um tipo de ensino que promova uma efetiva compreensão por parte dos alunos. Para Shulman (1987), este domínio do conhecimento é influenciado tanto pelo *conteúdo específico* da disciplina quanto pelo *conteúdo pedagógico geral*; emerge e se desenvolve quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os *objetivos* do ensino. Para o autor, esse conhecimento específico da docência pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento, porque incorpora os aspectos

do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo, inclui os tópicos mais importantes a serem ensinados e nisso *as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. (...) também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem* (SHULMAN, 1986, p.9).

Shulman (1987), no seu modelo do conhecimento, entende que o domínio de *conteúdo específico da área* é essencial, pois os professores devem conhecer mais do que simples fatos, termos e conceitos de uma disciplina. "A organização e conexão das ideias, formas de pensar e de argumentar a construção do conhecimento dentro da disciplina é um fator importante." (SHULMAN, 1987, p. 676).

Entretanto, o autor salienta que, embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. Para Shulman (1987), os professores devem encontrar

“Assim sendo, os autores concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado.”

formas de comunicar conhecimentos para os outros. (...) “Eles devem ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria” (SHULMAN, 1987, p. 109).

Essas referências estrangeiras têm orientado na busca de novos caminhos de pesquisa sobre os saberes e a formação de docentes na realidade brasileira. Alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil. Guarnieri (1997) desenvolveu um estudo acerca da atuação de professores iniciantes. O autor parte da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Revisando as novas perspectivas de pesquisa que analisam a questão da competência para ensinar, enfatiza que “esses novos paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores, ‘uma epistemologia da prática’ que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor” (GUARNIERI, 1997, p. 2).

Dessa forma, em uma tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, as pesquisas e os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centra as análises na prática docente e procura iden-

tificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca “especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar” (GUARNIERI, 1997, p. 6).

Considerando tais ideias no desenvolvimento da pesquisa, destaca a possibilidade de que na prática pedagógica do professor iniciante apareçam alguns aspectos como: a) a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; b) a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; c) a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar, e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. Suas análises enfatizaram o quanto o professor aprende a partir da prática, porém reconhecendo a necessidade de que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, favoreçam a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

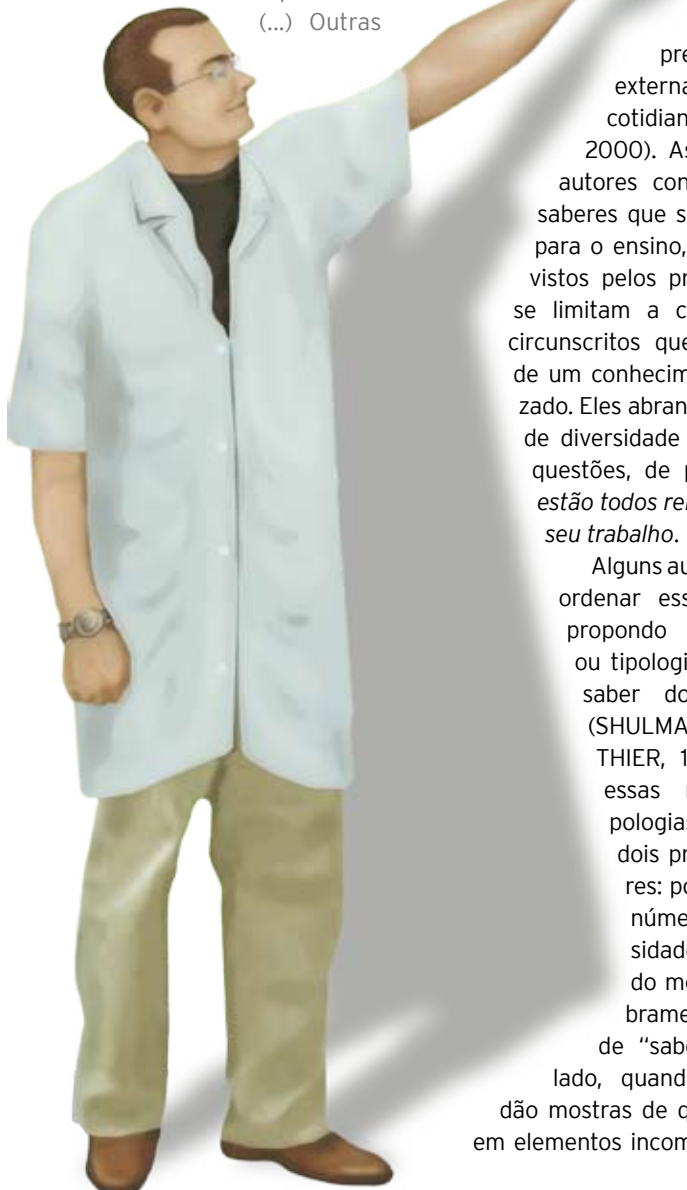
A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da aná-

lise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da *Experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do *Conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e c) dos *saberes Pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da Experiência e dos Conteúdos Específicos, e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma resignificação dos saberes na formação dos professores.

Também em Portugal, já havia uma ampliação do delineamento dos saberes numa similaridade com os estudos de Nóvoa (1992), que vinham impactando o campo das pesquisas educacionais e analisando a constituição genealógica da docência. Passou-se a perceber que os saberes requeridos para o

professor são definidos na relação histórica do papel da escola e da educação nas sociedades contemporâneas. Esse entendimento corrobora com as ideias de Pimenta (2002) quando observa que:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto e legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. (...) Outras



não chegaram a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas sociais. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2002, p. 18).

Nesse sentido, pode-se dizer que os saberes estão permeados por uma relação de poder macroestrutural, variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas

necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano (TARDIF, 2000). Assim sendo, os autores concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho.*

Alguns autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores (SHULMAN, 1987; GAUTHIER, 1998). Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de "saber"; por outro lado, quando comparados dão mostras de que se baseiam em elementos incomparáveis entre

si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais e outras, de princípios epistemológicos (Shulman, 1986). Em suma, a proliferação dessas tipologias simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais "compreensível" dos saberes dos professores como um todo.

## 2.2. Natureza dos saberes docentes

Na discussão sobre os saberes da ação docente, Tardif (2000) destaca a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente. Reconhecendo a dificuldade de diferentes autores em categorizar os saberes dos professores, propuseram uma primeira solução para a questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor por meio de um modelo de análise baseado na origem social dos saberes. Essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social.

Essa abordagem parece válida ainda hoje e pode mostrar-se mais útil que as diferentes tipologias propostas pelos autores precedentes para dar conta da diversidade dos saberes dos professores. Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

Tardif e Raymond (2002) buscam uma forma de investigar os conhecimentos dos professores, entretanto, em vez de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar



os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, como, por exemplo, conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria, saberes teóricos e procedimentais, etc., ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam; com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham; com seus instrumentos de trabalho; e, enfim, com sua experiência no trabalho. Ele também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

No Quadro 1 a seguir, é proposto um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores.

Esse quadro coloca em evidência vários dados importantes, pois indica que todos os saberes nele identificados são usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado; trabalham com os programas e livros didáticos; baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas; orientam-se pela sua própria experiência que contém certos elementos de sua formação profissional.

Além disso, o Quadro 1 registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles; que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.

Tardif & Raymond (2002, p.45), na reflexão que fazem sobre a organização dos saberes docentes, chamam a atenção para a importância de se fazer uma leitura abrangente dessas categorias, pois entendem que “os saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos no mesmo tempo, território e circunstâncias. Eles imbricam em novas sínteses, à medida que se constroem. Estão sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais”.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes

provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Tardif *et al* (2000) exploram a ideia de que a trajetória docente assume características distintas em função das fases da carreira. Pode-se dizer então que os saberes dos professores estão inseridos em uma relação de poder macroestrutural e variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel do docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano. Parece ser essa uma conclusão coerente com o pressuposto de que os saberes profissionais dos professores têm, na prática docente, uma das suas principais fontes.

### 3. Metodologia

Em vista do objetivo da pesquisa, que é o de conhecer o desenvolvimento profissional dos professores da área contábil e evidenciar os saberes que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto da universidade, esta pesquisa caracteriza-se como um **estudo descritivo**. Para Gil (2007), as pesquisas descritivas têm por objetivo estudar as características de um grupo, especialmente aquelas que procuram levantar opiniões,

Quadro 1 — Os saberes dos professores

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

Fonte: TARDIF & RAYMOND (2002, p. 215)

“Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

atitudes e crenças de uma população. Isso vem de encontro com os objetivos desta pesquisa, que visa adquirir um conhecimento maior dos saberes dos professores da área contábil, seus traços característicos, suas crenças e seus conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Para Gil (2007) uma das características mais significativas da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados, tais como questionário, observação sistêmica, entrevista estruturada, etc. Tendo em vista que esta pesquisa utilizou o questionário padronizado, o método adotado para a coleta e a análise dos dados foi o **quantitativo**. De acordo com Boudon (1989, p. 24), “as pesquisas quantitativas podem ser definidas como as que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre um elemento e outro”.

É essa comparabilidade das informações que permite a **análise quantitativa** dos dados. Com relação ao método, Richardson (1999, p.70) expõe que a abordagem quantitativa:

(...) caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentu-

al, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

Esse tipo de abordagem ressalta a importância de garantir a precisão dos resultados e busca evitar distorções de análise e de interpretação dos dados. Logo, esse método de pesquisa gera uma maior margem de segurança com relação às inferências feitas.

A **população** do estudo foi constituída por professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras cadastradas no banco de dados do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, ano base 2007. Nesse sentido, optou-se pelo senso, uma vez que incluiu todos os professores cadastrados no Congresso. Segundo Corrar e Theóphilo (2004), o senso é usado quando todos os elementos da população são alvos da pesquisa. Constatou-se que 540 professores tinham seus e-mails cadastrados para os quais foram enviados questionários. Destes, 190 voltaram por erro ou por desatualização dos e-mails. Desse modo, dos questionários enviados, somente 350 foram considerados válidos. Dos validados 193 (45,1%) professores responderam.

Os dados foram coletados por meio de um *questionário estru-*

*turado* com escalograma do tipo Likert. Após o pré-teste, o questionário foi enviado, por e-mail, aos professores. O *instrumento* foi organizado e estruturado em três dimensões: a) dados demográficos, cujo objetivo era levantar quem eram os professores (sexo, idade, formação acadêmica, região do país onde atuam, dependência administrativa da IES, tempo de experiência no ensino superior, hora/aula semanal em sala, exercício de atividade remunerada fora do ensino superior, atuação remunerada atuação exclusiva no magistério e aulas que ministram); b) dados sobre a didática e prática de ensino (saber-fazer), cujo objetivo era levantar a origem dos saberes dos professores (as fontes sociais de aquisição dos conhecimentos que orientam suas práticas em sala de aula. As questões versaram sobre cursos que já frequentaram, as fontes da aprendizagem da docência/ como aprendeu a ensinar no ensino superior, os fatores que influenciaram a aproximação com o magistério superior); c) dados sobre o conhecimento pedagógico dos professores, cujo objetivo era levantar dados sobre os componentes dos saberes dos professores (sobre conceitos fundamentais como: o que é educação? O que é conhecimento? O que é currículo? O que é

aprendizagem? O que é ensinar? O que é avaliação? Qual é papel do professor em sala de aula?.

Como referencial, utilizou-se o modelo de Tardif e sua equipe, que preveem questões que abarcam aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor que cobrem aspectos relacionados aos (1) saberes pessoais dos professores; (2) aos saberes provenientes da formação escolar; (3) aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério; (4) aos saberes provenientes dos programas, materiais e livros didáticos; (5) saberes provenientes da experiência na profissão.

Para a **análise dos dados**, utilizou-se o método descritivo-interpretativo. Os dados foram tratados de forma quantitativa e receberam tratamentos estatísticos disponíveis no SPSS. Nas análises estatísticas, procurou-se identificar temas e relações; construir interpretações; gerar novas questões; e definir as categorias descritivas.

#### 4. Resultados e discussões

Nessa sessão, são apresentados os dados referentes ao questionário da pesquisa aplicado aos professores investigados. O questionário buscou dados sobre o desenvolvimento profissional, mais especificamente o perfil dos professores, bem como as fontes e o conteúdo dos seus saberes. Em um primeiro momento, é apresentado um perfil dos professores investigados e, na sequência, os dados com informações sobre o saber, o saber-fazer e o saber-ser (conhecimentos didáticos e pedagógicos).

A seguir, procurou-se fazer uma breve caracterização dos professores respondentes da pesquisa.

##### 4.1. Perfil demográfico dos respondentes

De acordo com os dados do Grá-

fico 1, dos 193 professores respondentes da pesquisa, 134 (69,4%) são homens e 59 (30,6%) são mulheres (Gráfico 1).

Quanto à **faixa etária**, os dados do Gráfico 2 indicam que a maior parte dos professores tem idade entre 30 a 50 anos, correspondendo a 67,2% do total (Gráfico 2).

No tocante ao quesito região do país, os dados do Gráfico 3 indi-

cam que a maior parte dos professores (48%) reside na região Sudeste, seguida da região Sul com 26% e da região Nordeste 18% do total da amostra (Gráfico 3).

No quesito **dependência administrativa**, as IES, segundo a LDB (1996), também se dividem em Públicas e Privadas. As públicas, por sua vez, se dividem em federais, estaduais e municipais. Quanto

Gráfico 1: Sexo

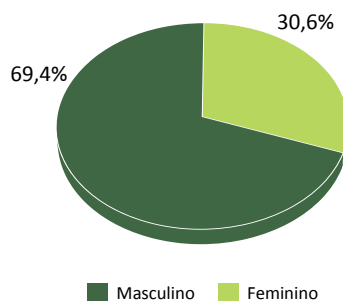


Gráfico 2: Faixa etária dos professores

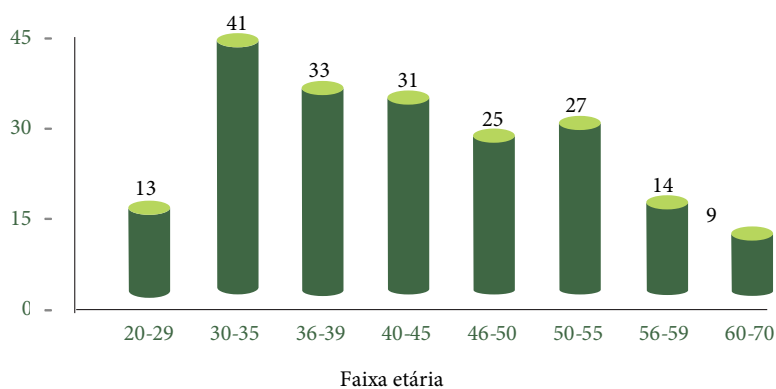


Gráfico 3: Faixa etária dos professores

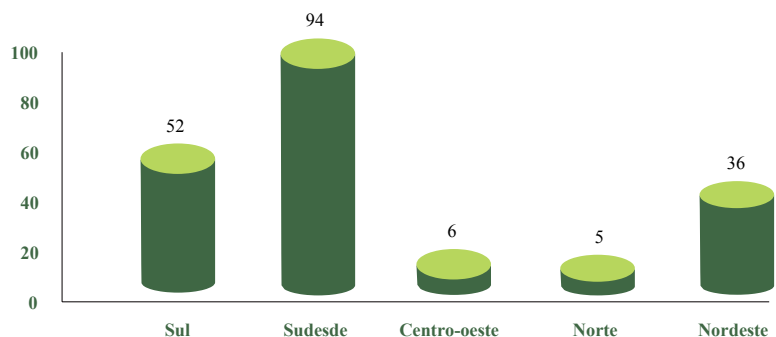


Gráfico 4: Dependência administrativa

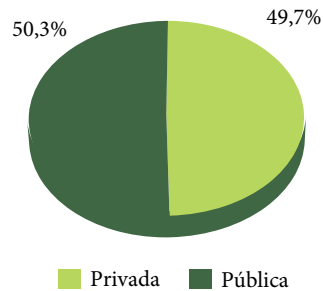


Gráfico 5: Anos que ministra aulas no ensino superior

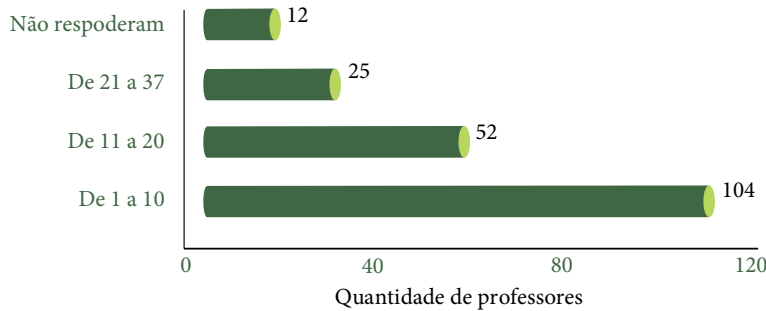


Gráfico 6: horas por semana em sala de aula

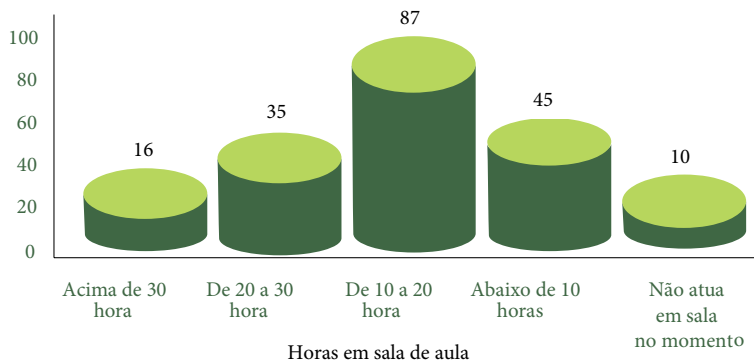
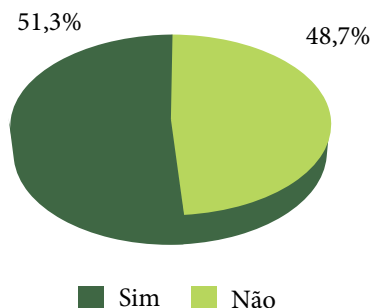


Gráfico 7: Atuação profissional fora do ensino superior



às IES que os professores atuam, pelo exame do Gráfico 4, pode-se visualizar que há um equilíbrio e uma uniformidade; os professores estão tanto na IES públicas como na IES privadas (Gráfico 4).

No tocante à **experiência no magistério superior**, 53% dos professores possuem de 1 a 10 anos de experiência e 26,9 % de 11 a 20 anos, sendo que, de 21 a 37 anos, se soma 13,0% dos professores respondentes.

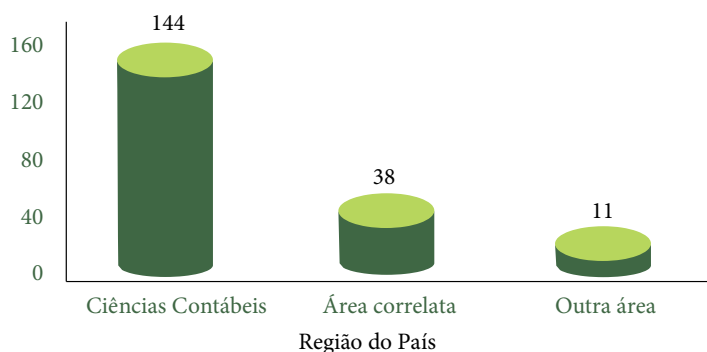
Os dados do Gráfico 5 indicam que a maior parte dos professores investigados (104 -53%) tem entre 1 e 10 anos de experiência no magistério superior.

Quanto às **horas por semana em sala de aula**, de acordo com os dados abaixo, a maioria dos professores respondentes atuam em sala de aula de 10 a 20 horas semanais (87 professores - 45,1%) e 5,2% (10 professores) não estavam ministrando aulas no momento da pesquisa.

No exercício de outra atividade profissional remunerada fora do ensino superior, os dados do Gráfico 7 indicam que (51,3%) 99 professores disseram que exercem outra atividade e 94 (48,7%) disseram não exercer outra atividade remunerada além do magistério superior.

Esses resultados remetem à problemática do ensino superior e é entendida como condicionante da docência no ensino superior. Pimenta (2002) aborda essa situação e questiona sobre a *identidade* do professor universitário, isto é, o que é ser professor? Para a autora, um físico, um advogado, um médico, um engenheiro ministram aula no ensino superior. E, quando exercem a docência neste nível de ensino simultaneamente, exercem suas atividades como profissionais autônomos e geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios, como profes-

Gráfico 8: Graduação do professor



sor universitário. Isso se deve ao fato de que, tradicionalmente, o professor universitário tem sido recrutado entre profissionais que se destacam ou demonstram notório saber nas áreas em que atuam e/ou experiência profissional considerada relevante.

Quanto à **formação acadêmica** ou em área correlata, os dados do Gráfico 8 indicam que 144 (74%) dos professores entrevistados têm formação na área contábil, específica, contra 38 (19,7%) em área correlata, e apenas 11 (5,7%) têm

formação em outra área.

#### 4.2. Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores

##### a) Formação dos professores na área da Didática do Ensino Superior

Em relação à Didática no ensino superior, os dados do Gráfico 9 apontam que quase a totalidade dos professores investigados (150 - 78,1%) cursou a disciplina na área da Didática nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas IES brasileiras; 72 (37,3%) deles frequentaram cursos de especialização; 66

(34,3%) frequentaram cursos de aperfeiçoamento contra apenas 15 (7,8%) que não frequentaram cursos na área da Didática do ensino superior (Gráfico 9).

Isso demonstra uma preocupação por parte dos programas de pós-graduação para com a formação didática do professor, pois a maioria dos respondentes revelaram ter cursado a disciplina de metodologia do ensino superior ou outros cursos na área da educação.

##### b) Fatores que influenciaram a aproximação dos professores com o magistério superior

Quanto aos fatores que influenciam a aproximação do professor com o magistério superior, os dados do Gráfico 10 indicam que a formação pós-graduada foi o fator preponderante (107 professores - 55,4%); outro fator importante é que 81 (41%) dos professores indicam o contato com o ambiente universitário, seguido de conselhos de amigos já professores (33 - 17,1% - Gráfico 10).

Esses dados são coerentes com o modelo e a formação dos profes-

Gráfico 9: Cursos na área da Didática do ensino superior

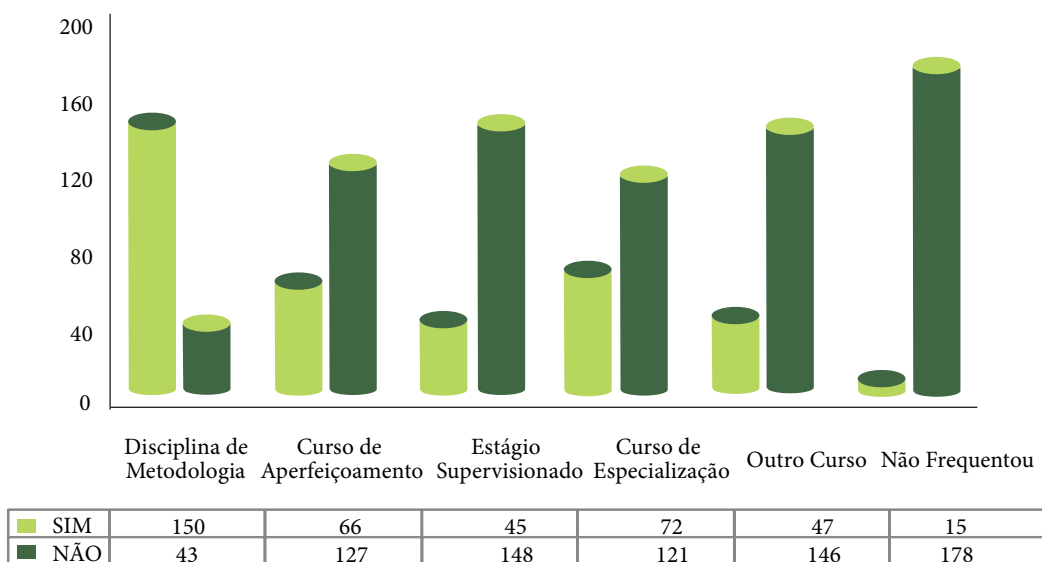


Gráfico 10: Fatores que influenciaram na aproximação com magistério superior

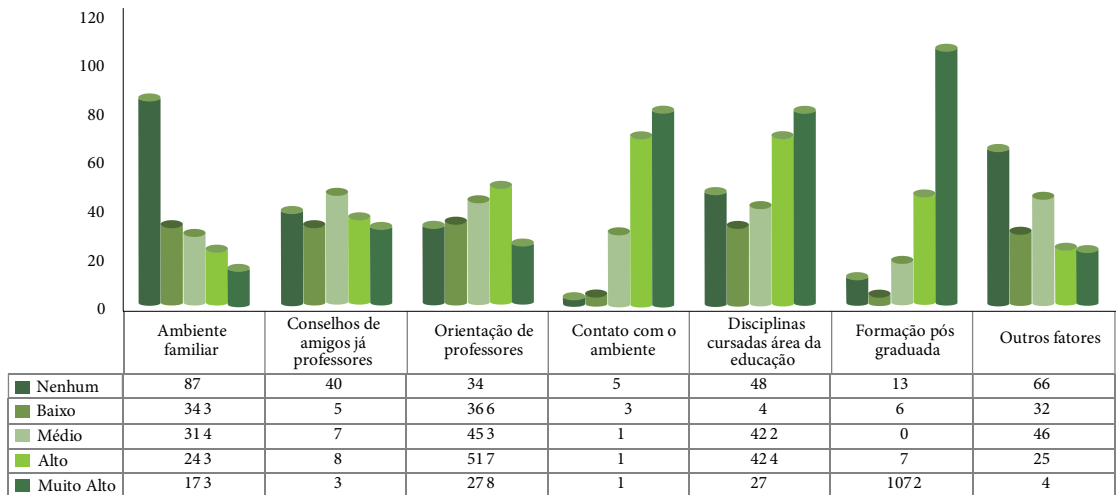
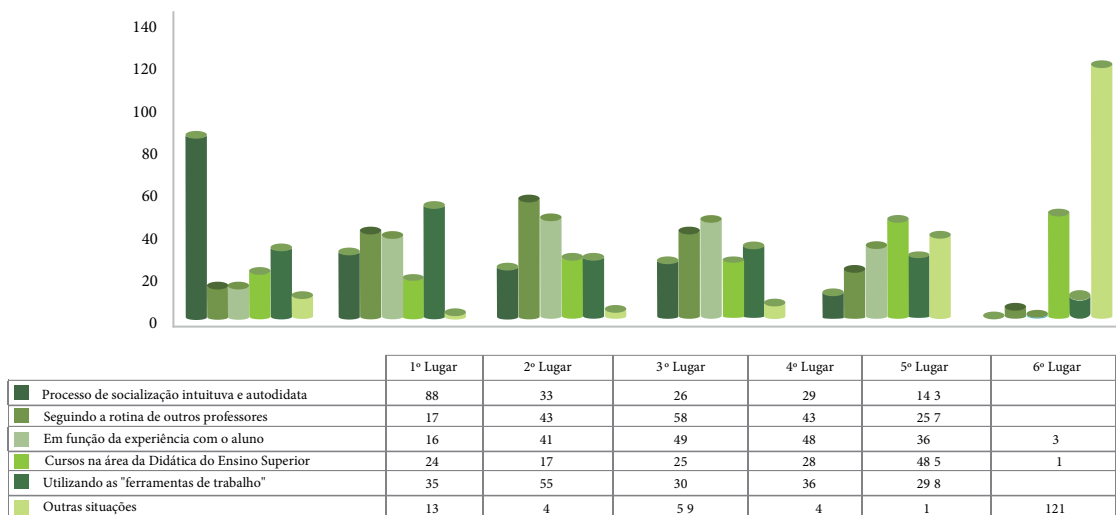


Gráfico 11 – Aprendizagem da docência no ensino superior



res respondentes, bem como com a forma como são selecionados para a atuação no magistério já comentada e criticada por autores como Pimenta (2002), Masetto (2003) e Pimentel (1993), quando ressaltam que a seleção do professor para o magistério superior privilegia a especialização em determinada área do conhecimento e a preparação para a pesquisa realizada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pressupondo que, para o bem ensinar, basta o domínio de conhecimento específico e, às vezes, familiaridade com o manejo de

ferramentas para sua produção.

### c) Fonte de aprendizagem da profissão docente

Quanto à fonte da *aprendizagem da docência*, os dados do Gráfico 11 apontam que 88 dos professores investigados (45,6%) responderam que, em primeiro lugar, foi de forma intuitiva e autodidata; em segundo lugar, 55 dos professores (30,1%) *utilizaram as "ferramentas de trabalho"*; em terceiro lugar, 58 dos professores (31,1%) *seguiram a rotina dos outros professores*; em quarto lugar, 48 dos professores (24,9%)

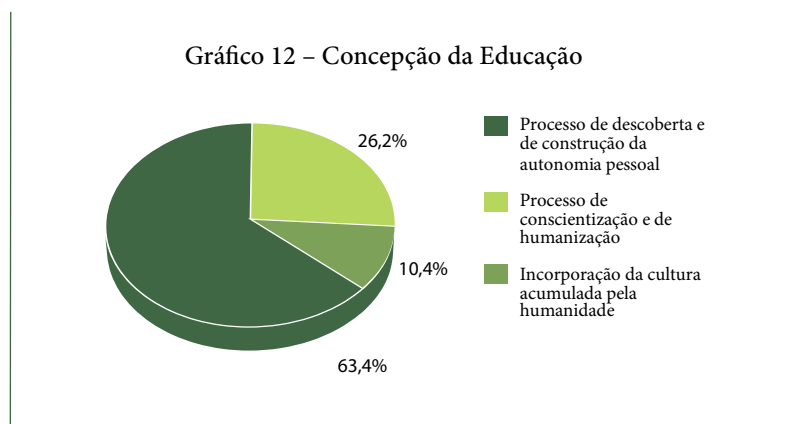
responderam que foi em *função da experiência como aluno*; em quinto lugar, 48 dos professores (24,9%) disseram que foram *frequentando cursos na área da Didática do ensino superior*; e em sexto e último lugar, 121 dos professores (62,7%) disseram que foi por meio de outras situações (Gráfico 11).

Os dados do Gráfico 11 vêm ao encontro com o modelo teórico proposto por Tardif (2002), quando diz que os saberes profissionais são provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza dife-

rente. No caso dos professores respondentes, este saber se mostrou originário da experiência na profissão docente, da formação escolar anterior, dos programas, materiais e livros didáticos usados nas aulas. Apontou, desse modo, que o quadro de referência teórico sobre o que é ser professor está composto por crenças, juízos de valor, representações, dúvidas e certezas trazidas na bagagem da vida escolar.

Por outro lado, essa realidade aponta que os programas e os cursos de capacitação profissional dos docentes podem não estar provocando o efeito de proporcionar conhecimentos didáticos e pedagógicos para o ensino, ou seja, formar também para a docência. Pimenta (2002) observa que o modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações em que se deparam.

Pimenta (2002) relata as fases da carreira profissional do professor e aponta que o início da trajetória profissional dos professores é precário à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores *naturais* e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior, enfim, a experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar". Corroborando com essa ideia, Masseto (2003) comenta que nunca houve uma preocupação com o bom desempenho profissional do professor e que essa atividade poderia ser desempenhada por qualquer um que sou-



besse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se - como muitos ainda hoje acreditam - que "quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar", não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor.

#### 4.3. A percepção dos professores sobre o conceito Educação

Os dados do Gráfico 12 apresentam a concepção dos professores sobre o significado da educação e apontam que 116 deles (63,4%) entendem a educação como um processo de *descoberta e de construção da autonomia pessoal* (Pedagogia Renovada, pragmatista); 48 (26,2%) percebem a educação como um processo de *conscientização e de humanização* (Pedagogia histórico-crítica); e 19 (10,4%) a percebem como a incorporação da *cultura acumulada pela humanidade* (Pedagogia tradicional).

Conforme visualizado no Gráfico 12, a Pedagogia Renovada Pragmática tem predominância entre os professores respondentes, totalizando 116 respostas (63%). Essa tendência pedagógica acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, que vê a educação como um processo natural e tem mais preocupação em atender às necessidades e aos interesses individuais necessários para a adaptação do indivíduo ao meio.

Para Pimenta & Anastasiou (2002, p. 184), no modelo de educação "tradicional" ou "prático-artesal", tem como finalidade:

transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. Nessa perspectiva o ensinar se identifica com transmitir de geração a geração os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Desse ensino necessário para a manutenção das espécies tem-se o "professor artesão" ou "tradicional," cuja atividade é artesal. A formação do professor se dá na prática, a semelhança do aprendiz, que "aprende com o mestre", ou seja, aprende a fazer, fazendo. O conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente.

Essas autoras salientam que, no enfoque tradicional, o professor

deve ser “formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento”. Não necessita assim de domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas.

#### 4.4. A percepção dos professores sobre o conceito Conhecimento

Os dados do Gráfico 13 apontam que 88 (47,8%) professores entendem que o conhecimento se origina da *interação de e entre indivíduos* (visão materialista de ciência); 57 docentes (31,0%) entendem que o conhecimento tem origem a partir da observação e da experimentação (visão empirista de ciência) e 39 docentes (21,2%) entendem que o conhecimento se origina da *percepção e da razão* (visão racional e técnica de ciência).

De acordo com os dados do Gráfico 13, a visão materialista e histórica do conhecimento é preponde-

rante - 88 docentes (47,3%). Nessa visão, o conhecimento tem origem na interação entre os indivíduos. Vygotsky (1988) entende interação como a ação entre indivíduos que, situados historicamente no tempo e no espaço, se apropriam e transmitem determinado tipo de experiência historicamente acumulada.

De acordo com Pimenta (2002), é a visão de ciência que orienta o pensamento pedagógico do professor em sala de aula. O método de ensino do professor está relacionado com sua visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar. Se o docente vê o currículo como um somatório de disciplinas dispostas lado a lado (visão racional de ciência) ou como grade - como é habitualmente chamado - e toma a disciplina que leciona como um fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Para a autora, nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, como fim em si mesmo,

distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro.

Entretanto, é possível considerar a ciência de modo diferente, em que o método seja, inicialmente, determinado pelo campo disciplinar com sua lógica interna própria e a clareza de seus determinantes, seus conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção.

#### 4.5. A percepção dos professores sobre o conceito Currículo

Segundo os dados do Gráfico 14, 89 dos docentes estudados (48,4%) definem o currículo como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso (concepção interdisciplinar); 74 docentes (40,2%) definem como a seleção de conteúdos feita a partir do que a sociedade julga necessário ser incorporado pelos alunos (concepção disciplinar e cartesiana); 21 docentes (11,4%) definem como um conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer a fim de obter uma certificação (concepção disciplinar).

É de extrema importância e atualidade a discussão em torno da relação entre os paradigmas científicos e as formas de organização de currículo, apesar de, concretamente, ver-se pouca mobilização para essa reflexão no ensino universitário. Os currículos refletem os princípios da ciência moderna e, como parte do saber pedagógico, estruturam-se de forma fragmentada, induzindo uma avaliação do mesmo modo: os alunos devem devolver o produto adquirido objetivamente, preferencialmente em forma de testes de múltipla escolha. Estes não admitem a interferência do pensamento e da experiência dos alunos e do professor. Não há meia resposta. Ou está certo ou está errado. Celebram a racionalidade, separando o ato pedagógico de sua execução.

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside

Gráfico 13 – Concepção do Conhecimento

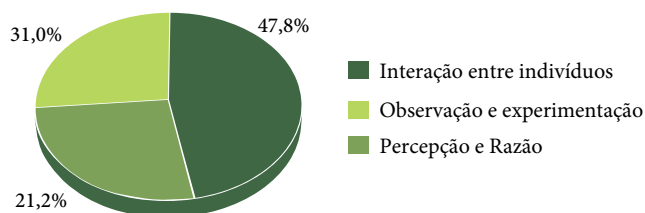
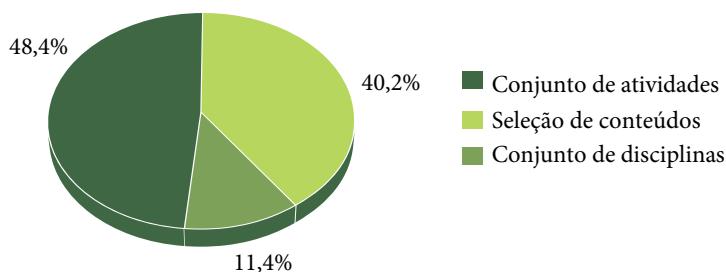


Gráfico 14 – Concepção do Currículo





a definição da prática pedagógica realizada na universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista realizada apenas sobre as regras didáticas. Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados em uma concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente em uma época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida.

De maneira positiva, cada vez mais, há diferentes indivíduos e grupos, de diversos espectros culturais, que se mostram desconfortáveis com o modernismo. Conforme afirma Cunha, 2001, o pensamento pós-moderno admite que a conversação cultural, previamente proibida, se evidencie a partir de novas questões feitas por vozes antes excluídas [...], desafiando a estrutura hierárquica do conhecimento e do poder.

#### 4.5. A percepção dos professores sobre o conceito Aprendizagem

Os dados do Gráfico 15 apontam que 96 dos docentes (52,5%) definem aprendizagem como a modificação do *comportamento pela observação, experimentação* (ambientalismo); 59 dos docentes (32,2%) definem como *apropriação ativa da experiência humana pela interação social* (sociointeracionismo); e 28 docentes (15,3%) definem como um processo *natural e espontâneo* (inatismo).

Para Pimenta (2002), o professor que consegue compreender em que bases se dá a aprendizagem do aluno tem mais possibilidade de alcançar êxito em sala de aula. Por isso, faz-se necessário que haja uma adequação entre as situações de ensino, processo de aprendizagem, necessidades dos alunos às especificidades do curso e da disciplina que o professor ministra.

Nota-se que há uma predominância da concepção ambientalista

Gráfico 15 – Concepção da Aprendizagem

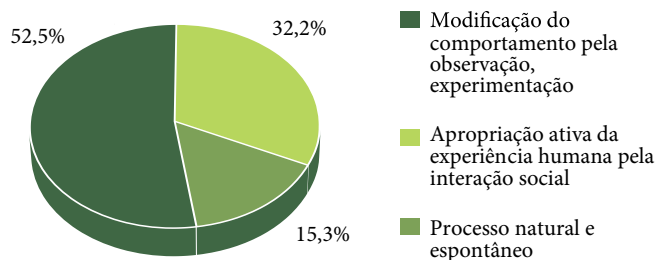
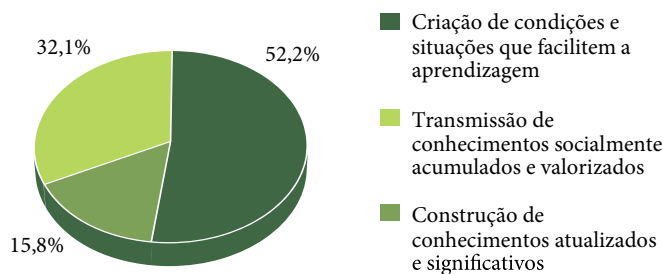


Gráfico 16 – Concepção de Ensino



seguida da concepção sociointeracionista. O modelo ambientalista entende o ato de aprender como a retenção na memória dos dados provenientes do ambiente. A aprendizagem é receptiva e mecânica. A visão ambientalista entende que a retenção da matéria ensinada é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e pela recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino, indispensável para a retenção. A visão ambientalista se relaciona com uma visão empirista de ciência.

Em oposição ao processo de ensino centrado na transmissão de conhecimentos e na visão de aprendizagem como acumulação de conhecimento, a concepção sociointeracionista da aprendizagem entende a aprendizagem como o processo pelo qual o sujeito se apropria de forma ativa do conhecimento produzido pela sociedade (VYGOTSKY, 1988).

A teoria sociointeracionista considera a natureza dialética do pensamento, não admitindo dico-

tomias entre o pensar e o agir, pois um sujeito que é social em essência, não pode ser separado ou compreendido fora do âmbito psicossociocultural. O homem é sua realidade social; sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo das oportunidades que lhes são dadas e das condições de aprendizagem que são criadas.

Por isso, nas aulas, além de “o que” e do “como”, deve-se ensinar também “o porquê”, os quais são aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, sendo aluno e professor sujeitos de aprender.

#### 4.6. A percepção dos professores sobre o conceito Ensino

Os dados do Gráfico 16 revelam que 59 docentes (32,1%) conceituam o ensino como sendo a *criação de condições e situações que facilitem a aprendizagem* do aluno (Pedagogia Renovada, Pragmática); 96 docentes (52,2%) o

Gráfico 17 – Concepção de Avaliação

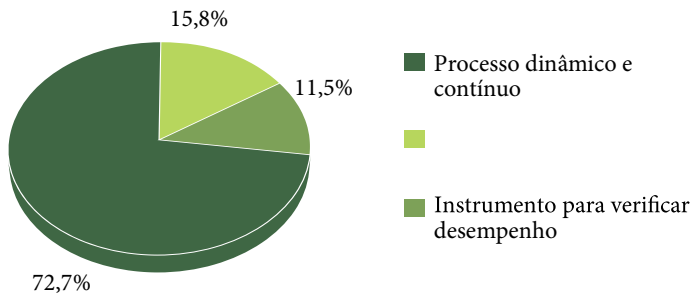
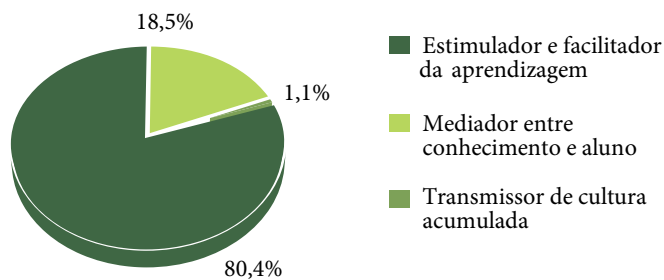


Gráfico 18 – Papel do professor em sala de aula



conceituam como a *transmissão de conhecimentos socialmente acumulados e valorizados* (Pedagogia Tradicional); 29 docentes (15,8%) o conceituam como a *construção de conhecimentos atualizados e significativos* (Pedagogia Crítica).

De acordo com os dados do Gráfico 16, a Pedagogia Tradicional (transmissão de conhecimentos socialmente acumulados e valorizados) é preponderante sobre as demais concepções pedagógicas. Para Pimenta (2002), a pedagogia tradicional se orienta por uma concepção técnica e academicista de ensino. Nessa visão, o conteúdo é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão de conhecimentos elaborados e produzidos pela pesquisa científica; e o ensino é compreendido como um campo de aplicação desses conhecimentos, sendo tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-lo aos alunos, que aprenderão à medida que introjetarem a

verdade científica. Há clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado.

Falar de carreira docente na universidade significa reconhecer que os professores do ponto de vista do “aprender e ensinar” passam por diferentes processos que representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, pedagógicas, metodológicas no interior de cada curso e de cada disciplina. Tais mudanças vão exigir do professor, para além do domínio do conteúdo específico, outras habilidades e competências inerentes ao exercício da profissão docente que lhes possibilitem processos significativos de ensino e de aprendizagem.

#### 4.7. A percepção dos professores sobre o conceito Avaliação

Os dados do Gráfico 17, indicam que 133 docentes (72,7%) entendem avaliação como *um processo dinâmico e contínuo* que ocorre juntamente como desenvolvimento do trabalho

pedagógico (Avaliação processual); 29 docentes (15,8) definem-na como sendo um mecanismo para o *autocontrole da aprendizagem e do desempenho escolar* (Avaliação como autocontrole); 21 docentes (11,5%) definem-na como sendo um *instrumento para verificar o desempenho* do aluno por meio de situações previamente estruturadas (avaliação classificatória). O conceito de avaliação como um processo (pedagogia crítica) aparece como preponderante. Este dado está de acordo com a visão interdisciplinar de currículo quando 89 docentes (48%) percebem o currículo como um conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso, que se só efetiva por meio de uma pedagogia crítica.

Para Sacristán (1995), o professor, quando avalia, o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar esses dados considerados na avaliação dos alunos. Isso vem ao encontro dos dados desta pesquisa, os quais revelam ser a experiência na docência a fonte primeira da aprendizagem da docência dos professores investigados, ou seja, de seu “saber-ensinar”. Segundo o modelo de Tardif (2000), os saberes dos professores são provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, ou seja, da utilização das “ferramentas” dos professores, da prática do ofício na escola e na sala de aula e da experiência dos pares, essencialmente.

#### 4.8. A percepção dos professores sobre o papel do professor em sala de aula

Os dados do Gráfico 18 indicam que 148 docentes (80,4%) entendem que o papel do professor em sala de aula é de estimulador e facilitador da aprendizagem do aluno (Pedagogia Renovada); 34 docentes

(18,5%) entendem que o professor tem a função de mediador entre o conhecimento e o aluno (Pedagogia crítica); e somente 2 docentes (1,1%) entendem que esta função é de transmissor de cultura acumulada (Pedagogia Tradicional).

Os dados indicam a preponderância da Pedagogia Renovada Pragmatista (148 - 80%), na qual o papel do professor é de facilitador da aprendizagem. Para Pimenta (2002, p. 183), "esse é o modelo de 'professor artesão' ou 'tradicional'; esse professor é necessário para a manutenção das espécies e das sociedades onde a docência é entendida como vocação. Portanto, a formação do professor se dá, na prática, à semelhança do aprendiz, que aprende a fazer fazendo. Nesse modelo, a formação do professor ocorre na prática e o conhecimento profissional docente é resultado de amplo processo

de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica na área do magistério.

A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existente, não é levada em conta na formação docente. A inserção e a progressão na carreira docente estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o ensino neste âmbito não tem encontrado espaço e valorização (CUNHA, 2001).

## 5. Conclusões

Essa pesquisa procurou conhecer e analisar os saberes dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis nas IES brasileiras e, desse modo, evidenciar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto da universidade. Para a questão de pesquisa que busca saber quais são os saberes que orientam a prática pedagógica do professor no contexto universitário, constata-se que essa prática de ensino resulta da formação inicial e continuada recebida. Os dados apontam que 144 (74%) dos professores entrevistados têm formação na área contábil, específica, contra 38 (19,7%) em área correlata, sendo que apenas 11 dos professores (5,7%) têm formação em outra área. Em relação à formação na área da didática no ensino superior, quase a totalidade 150 (78,1) dos professores

investigados cursou a disciplina Didática nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas IES brasileiras; 72 (37,3%) deles frequentaram cursos de especialização; 66 (34,3%) frequentaram cursos de aperfeiçoamento contra apenas 15 (7,8%) que não frequentaram cursos na área da Didática do ensino superior.

A prática pedagógica dos professores investigados orienta-se pela experiência que contém certos elementos de sua formação profissional. Em relação à experiência na docência, 53% dos professores investigados possuem de 1 a 10 anos de experiência e 26,9%, de 11 a 20 anos, sendo que, de 21 a 37 anos, somam-se 13,0% dos professores respondentes pela experiência na profissão contábil; (51,3%) 99 professores exercem atividade remunerada, além do magistério superior contra 94 (48,7%), que disseram não exercer outra atividade remunerada além do magistério superior. O tempo de permanência em sala de aula é outro fator importante. A maioria dos professores respondentes atua em sala de aula de 10 a 20 horas semanais; 87 professores (45,1) e 10 professores (5,2%) não estavam ministrando aulas no momento da pesquisa. Outra fonte de "Os saberes da docência".

A docência alimenta-se de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que têm significado no seu campo científico. Conforme os dados desta pesquisa, 88 dos professores investigados indicaram que a aprendizagem da docência aconteceu de forma *intuitiva e autodidata* (45,6%); em segundo lugar, 55 deles (30,1%) foram *utilizando as "ferramentas de trabalho"*; em terceiro lugar, 58 deles (31,1%) foram *seguindo a rotina dos outros professores*; em quarto lugar, 48 dos professores (24,9%) responderam que foi em *função da experiência como aluno*; em quinto lugar, 48





dos professores (24,9%) foram *frequentando cursos na área da didática* do ensino superior; e em sexto e último lugar, 121 (62,7%) deles disseram que foi por meio de outras situações. Tais dados indicam que essa aprendizagem está ligada à prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Nessa perspectiva, a docência se alimenta das influências do contexto e, sobretudo, das suas concepções e capacidade de lidar com os desafios presentes na sala de aula da universidade.

Isso indica que a prática de ensino dos professores investigados é estruturada e significada por princípios, valores, crenças e diferentes visões sobre o papel da educação, do ensino superior e da universidade. Nesse sentido, o saber pedagógico serve de apoio para a tomada de decisão do professor em sala de aula. Entende-se que a visão de mundo do professor, suas crenças, valores e suas representações sobre a educação determinam a sua prática pedagógica.

Deste modo, conclui-se que o ideário dos professores sobre o que é ser professor está composto de crenças, valores, representações, dúvidas e incertezas trazidas na "bagagem" da vida escolar. Esse sentido temporal dos saberes docentes revela-se quando o professor diz que aprendeu a ministrar aulas no ensino superior mediante um processo de socialização em parte *intuitiva, autodidata, em função da experiência como aluno ou seguindo a rotina dos outros professores*. Essa questão indica uma

fase de exploração e de sobrevivência profissional decisiva em termos de aquisição de competência e estruturação da prática profissional. Muitas pesquisas já foram realizadas com professores iniciantes na carreira docente e se referem ao sentido temporal dos saberes como "tateios" e desafios enfrentados nos primeiros anos da docência, ocasião de dúvidas e incertezas quanto ao preparo das aulas e da busca de soluções para a problemática emergente na sala de aula.

Outro sentido temporal dos saberes dos professores se revela no fato de utilizarem e mobilizarem no ensino os saberes provenientes da sua própria experiência como aluno, quando incorporaram, durante longos anos escolares, inúmeras representações do que é ser professor. Tais crenças, representações e certezas trazidas na bagagem da vida escolar são reativadas quando começam a trabalhar como professores.

Quanto às limitações e dificuldades encontradas nesta pesquisa, destacam-se a complexidade do saber docente e a dificuldade para tentar captá-lo e entendê-lo. Os saberes docentes são multifacetados, complexos e dinâmicos e o acesso a eles tem se dado por diferentes caminhos e tipos de pesquisas. Acredita-se que o caminho escolhido, de alguma forma, permitiu captar facetas desses saberes, as quais possibilitaram a compreensão e a discussão sobre a profissão docente.

Assim, espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para ampliar as discussões sobre a formação do professor universitário, bem como oferecer contribui-

ções significativas para a implementação de política de formação pedagógica de professores universitários, especificamente, do professor de Ciências Contábeis, bem como para um entendimento maior sobre o ensino ministrado pelo professor e o processo de aprendizagem dos alunos que frequentam este nível de ensino.

Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas no sentido de se chegar mais próximo da sala de aula e, deste modo, compreender o trabalho docente. Tais estudos podem contribuir para identificar estratégias inovadoras, dando ênfase à qualidade de ensino no âmbito da prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis, como também à compreensão dos novos sujeitos que compõem o cenário dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis: professores e alunos.

Nesse sentido, sugerem-se ocupações e questionamentos, tais como: "De que forma professores de Ciências Contábeis iniciantes constroem o saber-fazer? Que condições estruturais, pedagógicas e acadêmicas facilitam ou dificultam esta construção? Como tornar público o conhecimento produzido pelos professores universitários? Como aproveitar o material que descreve a prática docente nos cursos de formação do professores?" Essas problemáticas requerem caminhos orientados por abordagens qualitativas de pesquisa. Alguns dos caminhos adotados têm se guiado por posições, como o ensino reflexivo, as histórias de vida, os relatos de experiências, os diários, o estudo de caso, etc.

## Referências

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1984.

CUNHA, Maria Isabel et alii. *Projeto de Pesquisa Formatos avaliativos e concepção de docência*. Relatório parcial. São Leopoldo, 2001.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBANEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: *Anais da Anped*, 1997 (disq.).

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. IN: *Educação & Sociedade*. 74 Ano XXII, abril de 2001. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas, Cedes, 2001.(77-96).

MEGIORINI, E.; WELFFORT, E. F. J. ; HOLANDA, V.B de. Amostragem. In: CORRAR, L. J; THEÓPHILO, C. R. (Coord.). *Pesquisa Operacional para decisão em Contabilidade e Administração: Contabilometria*. São Paulo: Atlas, 2004.

MIZUKAMI, M. das G. M. *Ensino: abordagens do processo*. SP: EPU, 1986.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. H. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF Editeur, 1996.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. SP: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação).

PÒRLAN, R.; RIVIERO, et al *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoria, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 5(2), 155-71, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO C.F.; LUCIO, P.B. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill, 1994.

---

\_\_\_\_\_. Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15(2), 1986, (4-14).

---

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Havard Educational review*. Vol.57 Nº 1 February 1987a. (1-21).

---

TARDIF, LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Ed,1991.

---

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIFPE 1999.

---

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed .Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

---

VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

---