

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

**A Prática Pedagógica do Professor Graduado em Ciências Contábeis**

**Adilson Rodrigues**

**Ribeirão Preto**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Adilson Rodrigues**

**A Prática Pedagógica do Professor Graduado em Ciências Contábeis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

**Ribeirão Preto**

**2009**

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do  
Centro Universitário Moura Lacerda  
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Rodrigues, Adilson

A prática pedagógica do professor graduado em ciências contábeis /  
Adilson Rodrigues. -- Ribeirão Preto, 2009.  
136p.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Silveira Galan Fernandes  
Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2009.

1. Prática pedagógica. 2. Professor. 3. Pesquisa qualitativa. 4. Ciências  
contábeis. 5. Ensino superior. I. Fernandes, Maria da Silveira Galan. II.  
Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

**Adilson Rodrigues**

**A Prática Pedagógica do Professor Graduado em Ciências Contábeis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

**Comissão Julgadora**

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML) \_\_\_\_\_

2º examinador: Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba (UNESP) \_\_\_\_\_

3º examinador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres (CUML) \_\_\_\_\_

Ribeirão Preto, 06 de fevereiro de 2009.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida esposa Adriana, que há dois anos sente minha ausência, devido à minha dedicação para a pesquisa. Muitas vezes percebi em seu silêncio a carência e a solidão que sentia. Apesar de, às vezes, fazer algumas pequenas reclamações, estas eram feitas com palavras de reconhecimento, dizendo que entendia o meu distanciamento, a minha maior preocupação com o Mestrado, e que era algo necessário. Por isto não poderia deixar de agradecer em primeiro lugar a esta mulher forte, determinada, paciente e companheira. Com menos de três anos de casada, agüentou firme estes momentos e soube entender-me, dando-me força todos os dias, principalmente quando me sentia cansado e desanimado.

A minha sócia e amiga de trabalho Maria Izabel por não se opor ao meu Mestrado, uma vez que me ausentei em diversos momentos do escritório. Mesmo assim, sempre mencionava que o estudo se fazia necessário.

À professora e orientadora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes que soube, com paciência, sabedoria, sensibilidade e simplicidade, ajudar-me a conduzir este trabalho. Como não tenho palavras suficientes para agradecê-la, fica então meu profundo obrigado, minha admiração e respeito pela excelente educadora que é.

Ao professor Julio César Torres que, com suas aulas e conhecimento, instigou-me a repensar as concepções que tinha sobre o Capitalismo. Agradeço também pela sua valiosíssima contribuição na disciplina Seminários de Dissertação e na Banca de Qualificação.

Ao professor Mauricio Gonçalves Saliba por aceitar o convite para participar das Bancas de Qualificação e Defesa da pesquisa de Mestrado ao qual se refere este trabalho. Suas contribuições na Banca de Qualificação foram valiosas para a finalização da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, que demonstram enorme paixão pelo que fazem; além de um conhecimento admirável, que me enriqueceram com seus ensinamentos e me deram outra visão do que é ser educador, do que vem a ser Educação.

Ao meu amigo Rodrigo Tavarayama que sempre esteve comigo e partilhou de muitas angústias e dificuldades com relação aos temas trabalhados no mestrado, contribuindo com a minha aprendizagem.

Tenho certeza que todas estas pessoas ficarão para sempre em minha memória, em meu coração, devido aos conhecimentos proporcionados, fazendo-me sentir mais culto, mais experiente, com vontade e capacidade de contribuir ainda mais com a educação e a formação dos alunos, despertando neles a consciência do que é ser cidadão.

RODRIGUES, Adilson. **A prática Pedagógica do professor Graduado em Ciências Contábeis**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 136 f. Centro Universitário Moura Lacerda.

## RESUMO

A pesquisa se originou a partir da preocupação com a qualidade de ensino nos cursos de Ciências Contábeis, que vem sendo discutida por alguns estudiosos. A proposta deste trabalho consiste em analisar em que medida a ausência da formação pedagógica do professor, graduado em Ciências Contábeis, influencia a sua prática de ensino. Fez-se necessário um estudo detalhado das práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelo docente, para então partirmos para a reflexão de sua prática, com intuito de contribuirmos com a qualidade do ensino. A pesquisa foi realizada em uma faculdade privada do interior de São Paulo, no curso de Ciências Contábeis. Trata-se de uma pesquisa explicativa, bibliográfica e de campo; tendo, como base para a coleta de dados, a observação direta e entrevista com cinco professores graduados em Ciências Contábeis. A análise dos dados foi realizada por meio de autores que discutem a questão da prática de ensino dos professores numa visão-crítico dialética, enquanto processo de formação e transformação do sujeito. As observações nos levaram a estabelecer Eixos Temáticos para as Discussões dos dados como “Aspectos Relevantes na formação dos professores”, com as categorias para análise: Formação técnico-científica; Formação prática; Formação pedagógica; Formação política e “Eixo Temático habilidades de Ensino”. Para as entrevistas estabelecemos o Eixo Temático “Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis”. Com base no confronto dos resultados das categorias e subcategorias das entrevistas e observações; concluímos que a formação pedagógica dos professores depende da reflexão contínua de sua própria prática docente, seguida da ação e de nova reflexão, cabendo também as IES assumirem de fato o compromisso com a educação e contribuírem com a formação continuada dos professores.

Palavras-Chave: prática pedagógica; professor; pesquisa qualitativa; Ciências Contábeis; ensino superior.

RODRIGUES, Adilson. **The pedagogical practice of the professor bachelor in countable sciences**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 136 p. Centro Universitário Moura Lacerda.

### **ABSTRACT**

The research began over the concerning about the quality education on countable sciences college courses which has been studied by some researchers. The proposal of this study relies on analyzing in what way the absence of a pedagogical formation reflects on the teaching practice of the professor bachelor in countable sciences. A detailed study of the professor pedagogical and methodological practice was needed so we could make a reflection of that practices, trying to contribute for a better discussion of quality education. The research took place on the countable sciences course of a private college in São Paulo State. It is a bibliographical and explanative research and also it considers the field study method and the data collection was made by direct observation processes and interviews with five professors bachelor in countable sciences. The data analysis was made through some authors' works that discuss the teaching practice on a dialectical critical paradigm as a formation and transformation process of the subject. The observation led us establish thematic axes for data discussion like "Significant Aspects on Teacher's Formation", with the following analytical categories: Technical-scientific formation, Practical Formation, Pedagogical Formation, Political Formation and "Teaching Skills Thematic Axix". It was established for the interviews the Thematic Axis "Influential Elements on the pedagogical practice of the professor bachelor in countable sciences". Based on the confrontation of the categories and sub-categories results from the observation and interviews we could conclude that the pedagogical teacher formation depends on continuing reflection of their own teaching practices, followed by an action and new reflection concerning also the universities taking part on their own educational responsibility to contribute for teachers continuing formation.

Key words: Pedagogical Practice; Professor; Qualitative Research; Countable Sciences; College Grade.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1	Conjunto de disciplinas do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais	27
Quadro 2	Conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social	28
Quadro 3	Disciplinas de conhecimentos de formação profissional	29
Quadro 4	Disciplinas de conhecimentos ou atividade de formação complementar	29
Quadro 5	Caracterização dos participantes da pesquisa	54
Quadro 6	Modelo de roteiro de observação: Aspectos relevantes na formação dos professores	58
Quadro 7	Modelo do Eixo temático: Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis	63
Tabela 1	Modelo de tabela sintetizadora: Aspectos relevantes na formação dos professores	59
Tabela 2	Modelo de tabela geral com os resultados de todos os professores	59
Tabela 3	Modelo de tabela geral de observação de habilidades de ensino	61
Tabela 4	Eixo temático: Aspectos relevantes na formação dos professores	67
Tabela 5	Eixo temático: Habilidades de ensino	70
Tabela 6	Eixo temático: Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis	71
Figura 1	Gráfico com a evolução dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil	09
Figura 2	O processo de reflexão crítica da prática de ensino	50

## SUMÁRIO

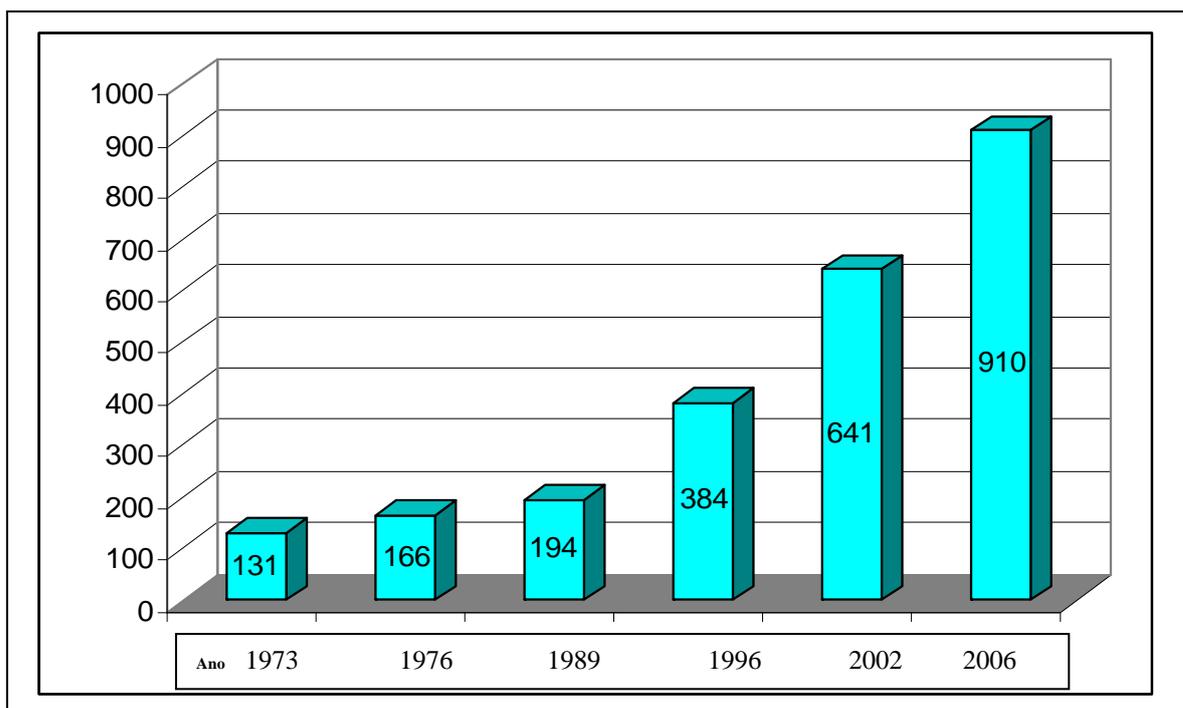
1. Introdução.....	09
2. O curso de Ciências Contábeis e a prática pedagógica do Docente graduado em Ciências Contábeis.....	16
2.1. História da Educação no Brasil e sua relação com o Curso de Ciências Contábeis.....	16
2.2. O Ensino Superior de Ciências Contábeis no Brasil.....	19
2.3. O Currículo do Curso de Ciências Contábeis.....	23
2.4. A prática docente no Curso de Ciências Contábeis.....	34
3. Referencial Teórico.....	36
4. Metodologia.....	53
4.1. Local da Pesquisa.....	53
4.2. Participantes da Pesquisa.....	53
4.3. Procedimentos da Pesquisa.....	54
5. Resultados e discussões dos dados.....	66
6. Considerações Finais.....	95
Referências.....	99
Apêndices.....	104
Apêndice A – Roteiro de observação. Aspectos relevantes na formação dos professores. Quadros individuais por dia de observação.....	104
Apêndice B – Roteiro de observação. Aspectos relevantes na formação dos professores. Tabelas Individuais por professor do total das aulas observadas.....	114
Apêndice C – Observação: habilidades de ensino. Tabelas individuais por professor.....	117
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	123
Apêndice E – Roteiro de entrevista.....	125
Apêndice F – Exemplo de entrevista.....	127

## 1. INTRODUÇÃO

Ao se observar o aumento na quantidade de cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior - IES privadas, autorizados pelo Ministério da Educação - MEC e a qualidade do ensino; surge a necessidade de se destinar uma atenção especial para a graduação do professor de contabilidade, considerando-se sua importância na graduação do aluno (MARION, 1985).

O crescimento quantitativo dos cursos superiores de Ciências Contábeis resultou na contratação, pelas IES, de jovens profissionais que não possuem experiência docente e, em muitos casos, nem mesmo prática (técnico-contábil). A preocupação com esse crescimento do ensino superior pode ser observada em um comentário feito por Castanho (2006). A autora concorda com a diversificação e abertura de novos cursos, como meio de reforçar a igualdade de oportunidades, porém receia que “a abertura incondicionada provoque uma perda de qualidade que acabará atingindo justamente os que mais necessitam de uma educação superior qualitativamente forte, isto é, os estudantes trabalhadores, provindos das classes populares.” (p.44).

A Figura 1 apresentada a seguir evidencia o crescimento acelerado da abertura de cursos de Ciências Contábeis no Brasil, o que representa um aumento de aproximadamente 700% no período de 1973 a 2006.



**Figura 1 – Gráfico com a evolução dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil**

Fonte: Ministério da Educação. INEP – Censo de Educação Superior. Brasil (2006).

Outra informação considerada importante, que confirma este aumento acelerado, é constatada na publicação do informativo, nº 22 de 06 de janeiro de 2006, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); na qual se apurou um crescimento de 13% entre 2003 e 2004, nos cursos superiores, acréscimo este de 2.191 novos cursos no período de um ano, sendo destes 622 em IES públicas e 1.569 nas IES privadas. Um número tão elevado de novos cursos proporciona um aumento significativo de novas vagas, que por sinal vêm sendo preenchidas.

O mercado econômico impõe a necessidade de mão-de-obra qualificada para a ampliação do desenvolvimento do país. O surgimento de novas IES privadas é reflexo tanto das necessidades econômicas, como da percepção dos proprietários destas instituições, que visualizam um segmento econômico lucrativo e em expansão.

Esta percepção dos proprietários é constatada em levantamentos divulgados pela imprensa e sites governamentais como, por exemplo, o dado levantado e divulgado pelo Instituto Brasil Leitor (2008) sobre o aumento do percentual de concluintes de diversos cursos superiores em apenas um ano. O Instituto Brasil Leitor (2008) informa que o Curso de Ciências Contábeis teve um aumento de 28,73% de concluintes entre 1997 e 1998, justificando assim a abertura constante de novas IES, principalmente as privadas.

A questão da abertura desenfreada de IES e a qualidade do ensino chamam a atenção de Nossa (1999) quando menciona:

Infelizmente, o ensino superior no Brasil foi, ao longo dos anos, sendo sucateado em nome da democratização de oportunidades. Prédios, equipamentos e, principalmente, professores foram improvisados para que se tivesse um número maior de cursos e vagas. A preocupação com a educação no Brasil parece não ter sido levada em conta.[...] No ensino de Contabilidade a situação não foi diferente (p.1-2).

Iudícibus e Marion (1986, apud NOSSA, 1999) também indicam que a situação é preocupante e descrevem as principais deficiências no ensino de Contabilidade:

- falta de adequação do currículo;
- falta de um programa bem definido para a prática contábil;
- falta de preparo do corpo docente;
- deficiência na metodologia do ensino da Contabilidade Introdutória;
- proliferação das instituições de ensino e órgãos de classe; e
- falta de exame de suficiência de âmbito nacional para o exercício da profissão (1999, p. 02).

Essas causas de deficiência no ensino da Contabilidade nos remetem para a necessidade de refletirmos sobre a formação em Ciências Contábeis, no intuito de contribuir para a superação de tal situação, visando à qualidade do ensino.

Nesta pesquisa, interessamo-nos em discutir a questão da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis, tendo como base a indicação de que uma das deficiências do ensino da contabilidade se relaciona à falta de preparo do corpo docente.

Esta discussão se faz necessária por entendermos que o professor é uma das peças-chave da educação, uma vez que este mantém uma relação direta com o aluno, tendo em suas mãos a possibilidade de contribuir para a transformação do indivíduo e da sociedade. Nossa (1999) argumenta que “o corpo docente de uma instituição é um dos principais agentes de mudanças do ensino. De nada adiantará ter-se um currículo adequado, um programa bem definido, muitos recursos financeiros etc., se o corpo docente não estiver qualificado para ensinar a matéria com dedicação e compromisso” (p. 02).

Rosovsky (apud LEAL e CORNACHIONE, 2007), menciona cinco itens relevantes quanto ao desenvolvimento intelectual que o curso de bacharelado deve proporcionar aos alunos formados. Dentre estes enfatizamos o primeiro item: “Ter a habilidade de pensar e escrever clara e efetivamente, ou seja, estar apto a se comunicar com precisão e coerência. Os estudantes deveriam ser treinados para pensar criticamente” (p. 16).

O professor tem um papel fundamental, pois a orientação para o pensamento crítico do aluno estará dependendo, em parte, da prática de ensino exercida em sala de aula. A falta de preparo do corpo docente no ensino de Contabilidade nos instiga a pesquisar as metodologias utilizadas pelos professores e a preocupação com as questões pedagógicas, que deveriam ser desenvolvidas com estes profissionais e, no entanto, não são mencionadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (BRASIL, 1996).

Nossa (apud ROLLO e PEREIRA, 2003) enfatiza que a melhoria na qualidade de ensino não depende somente de mudanças curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas prima também pela seriedade, dedicação e compromisso a ser assumido pelos professores, na condição de não se limitar a formar profissionais com apenas alguns conteúdos. Neste aspecto, pensar em uma formação ampla de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento e comprometimento com os destinos da sociedade humana; direciona-nos a um ensino de melhor qualidade, ensino transformador e não apenas formal. Na visão de Moreira (1996):

Muitos dos que estão ingressando na carreira docente são ex-alunos e profissionais liberais que não possuem base pedagógica. Em geral eles são admitidos pela sua habilidade e capacidade técnica, porém não são exigidos conhecimentos em magistério ou cursos em métodos de ensino. Em virtude disso, o que [se] vê com grande intensidade nas salas de aulas são mestres [professores] que conhecem [...] a matéria, mas não conseguem transmitir com êxito seus conhecimentos (p. 415-16).

O despreparo pedagógico do corpo docente do curso de Ciências Contábeis, em muitos casos, está relacionado à falta de uma formação específica na prática de ensino. Isto ocorre devido à ausência de uma política educacional e de cursos voltados para a formação de professores para o ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Na medida em que o curso de Ciências Contábeis forma bacharéis, o mesmo não prepara o contador para a docência, pois esta não é a sua finalidade. No entanto, a abertura de um grande número de IES (especialmente os cursos de Ciências Contábeis) leva estas a contratarem profissionais não preparados para o exercício da docência, prejudicando em muito a qualidade do ensino.

A prática docente é alvo de preocupação a qual vem sendo discutida por alguns autores como Cunha (1989), Demo (1996); Azzi (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif e Lessard (2005); no sentido de encontrar elementos que contribuam para discussões e reflexões da ação docente. Almejando, assim, contribuir com a qualidade de ensino e com a formação do aluno. Neste aspecto, Rodrigues e Rego (2007) mencionam que o professor precisa tomar consciência de que a prática pedagógica propicia espaço de reflexão sobre a ação de educar, assim este será capaz de efetuar mudanças nas relações pessoais/sociais com os alunos.

O estudo pretende responder a questão: **Em que medida a ausência da formação pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis influencia sua prática de ensino?**

Consideramos como pressuposto de nossa pesquisa que, no caso do ensino da contabilidade, deparamos-nos com professores que, devido à ausência de formação pedagógica, posicionam-se como transmissores de conhecimentos, e não conseguem fazer uma relação direta entre o teórico e a realidade em que os alunos estão inseridos. Estão voltados ao ensino tecnicista, esquecendo o lado humanista. Conforme Nóvoa (apud DIAS DA SILVA, 1998): “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. (p.38).

Luckesi (1994) deixa claro o papel do professor quando menciona:

[...]a prática educacional não poderia, nem deveria, de forma alguma atuar com base em elementos do senso comum, pois tem o objetivo de formar consciências e,

acreditamos, consciências críticas capazes de compreender, propor e agir em função de nossas perspectivas de vida.” (p. 107).

Assim o desenvolvimento cultural dos educandos, através da utilização das informações recebidas de forma reflexiva, é uma responsabilidade do professor. Nesse sentido, torna-se necessário um estudo aprofundado das metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores graduados em Ciências Contábeis. Consideramos importante e tomamos como referência a posição de Castanho (2006) quando menciona que a prática pedagógica no ensino superior, voltada para um estudo sobre a criatividade, é fundamental para uma nova visão sobre o conhecimento: “muitos professores podem apresentar muito bem o conteúdo, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual a construir sua própria aprendizagem”(p.81). Também Vasconcelos (1996) coloca que apenas: “transmitir conhecimentos técnicos e científicos sem contextualizá-los na vida prática da sociedade real, onde cada aluno irá atuar, é, no mínimo, atitude irresponsável e, portanto, inadmissível ao verdadeiro educador” (p. 49).

Consideramos ainda as contribuições de Silva (2001) que reforça a importância da pesquisa quando menciona que a qualidade necessária aos cursos de contabilidade depende da mudança de paradigma, devendo abandonar o modelo emanado da concepção pedagógica tradicional e tecnicista e adotar uma pedagogia que busque autonomia entre educadores e educandos.

No curso de Ciências Contábeis uma considerável parte do currículo está direcionada a conteúdos práticos e técnicos, o que se faz necessário uma vez que estes dão base ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas nas diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis. No entanto, com base nos estudos já realizados por Nossa (1999), Marion (1985), Rollo e Pereira (2003); percebe-se o sofrível desempenho do docente formado em Ciências Contábeis, no que diz respeito a buscar formar cidadãos para além do mercado de trabalho.

Tomando como referência os autores citados, e levando em consideração a percepção do problema em nosso ambiente de trabalho, preocupamos-nos em desenvolver uma pesquisa que contribua para a reflexão dessa problemática. Esperamos que estas reflexões possam trazer contribuições significativas para o professor de Contabilidade em relação a sua prática de ensino, possibilitando-lhe atribuir significados ao que se ensina. O aluno consciente do que aprende e porque aprende poderá acompanhar as constantes mudanças e se posicionar quanto a elas; uma vez que a globalização, os avanços tecnológicos

e o mercado altamente competitivo exigem, embora não para todos, a formação de um novo profissional, ou seja, um profissional crítico, criativo e um cidadão socialmente competente.

Entendemos que o professor, ao utilizar-se de novas metodologias, as quais vão além da simples transmissão de conhecimentos, possa contribuir com o desenvolvimento crítico-reflexivo e a socialização efetiva do educando, estimulando este a “aprender a aprender”. Na visão de Demo (1996), o aprender a aprender consiste em instigar o aluno à pesquisa, ao desenvolvimento do próprio conhecimento, à autonomia crítica, criativa e evolução qualitativa, visando à formação de um cidadão competente, técnica e politicamente.

Compreendendo a prática do professor em sala de aula como uma ação capaz de gerar mudanças no ensino, evidenciamos os seguintes **objetivos da pesquisa**:

- Analisar a prática pedagógica do professor com formação em Ciências Contábeis;
- Levantar e analisar as metodologias que são utilizadas no ensino de Contabilidade.

Em outras palavras, a pesquisa tem como objetivo discutir o papel do professor de nível superior, graduado em Ciências Contábeis. A rotina e a repetição têm feito o conhecimento prático tornar-se tácito e espontâneo, de forma que muitos profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Praticam, desta forma, o ensino tradicional que é, conforme Mizukami (2003), a utilização freqüente do método expositivo como atividade normal, no qual o professor é o agente e o aluno, o ouvinte.

A intenção da pesquisa foi a de realizar um levantamento das metodologias que são utilizadas no ensino da Contabilidade, especificamente pelo professor graduado em Ciências Contábeis, tendo assim subsídios para a análise da prática pedagógica do docente, no sentido de discutir o seu papel como sujeito escolar e socializador do conhecimento.

A pesquisa foi realizada em uma Faculdade privada no interior de São Paulo, no Curso de Ciências Contábeis, nas salas de aula de cinco professores graduados em Ciências Contábeis que compõem nossa amostra. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observação direta (pesquisa de campo). Utilizamos também a pesquisa bibliográfica.

Os dados da pesquisa foram organizados em seis seções. A primeira seção consiste na Introdução do trabalho na qual apresentamos o tema, o problema, os pressupostos, a justificativa e os objetivos do estudo, sinalizando ainda nossa opção metodológica pelo referencial crítico-dialético.

Na segunda seção, apresentamos a revisão da literatura referente ao curso de ciências Contábeis e a prática pedagógica do docente graduado em ciências contábeis.

Na terceira seção procedemos à construção do referencial teórico, tomando como referência autores com uma visão crítico-dialética.

Na quarta seção, descrevemos a metodologia utilizada, indicando o local da pesquisa, os participantes da mesma, os procedimentos de coleta de dados seguidos das tabulações e definições das categorias de análise.

Na quinta seção, apresentamos os dados coletados, as tabulações das categorias encontradas nas entrevistas e os dados apurados nas observações, o que nos permitiu compreender melhor a prática do professor, tanto no contexto da sala de aula quanto em sua fala durante a entrevista.

Finalmente, na sexta seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa, destacando a resposta ao problema proposto.

## **2. O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE GRADUADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Esta seção tem como objetivo apresentar a revisão da literatura referente aos estudos já existentes sobre o curso de Ciências Contábeis no Brasil, bem como a questão da prática pedagógica no ensino superior. Tal revisão é fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo, a prática pedagógica dos professores graduados em Ciências Contábeis.

Optamos por organizar as informações obtidas, nessa etapa da pesquisa, partindo de uma contextualização histórica referente às relações entre a educação, o ensino superior e o surgimento do curso de Ciências Contábeis no Brasil.

Esta discussão se faz necessária por entendermos que os reflexos das ações dirigidas pelo Estado e o desenvolvimento econômico do país contribuíram para a criação do curso de Ciências Contábeis no Brasil com uma estrutura tecnicista.

A partir de tal contexto, debruçamo-nos sobre a questão do currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil, uma vez que os reflexos da estrutura do curso e os interesses do Estado apresentaram influências significativas na forma como o professor de Contabilidade viria a exercer a sua prática de ensino, discussão com a qual finalizamos essa seção.

### **2.1 História da Educação no Brasil e sua relação com o Curso de Ciências Contábeis**

Na tentativa de situar a origem e os motivos da criação do Curso de Ciências Contábeis no Brasil, apresentamos a seguir um breve panorama histórico da educação em nosso país.

Ao estudar a história da educação no Brasil, podemos perceber que, desde o período do Brasil Colonial, a educação tinha um caráter aristocrático, sendo acessível somente à elite, excluindo, de forma geral, os menos favorecidos.

Segundo Francisco Filho (2004), a educação para os menos favorecidos (indígenas e pessoas não pertencentes à elite), nesse período, tinha como objetivo catequizá-los e torná-los súditos do governo português. O sistema de ensino da elite ultrapassou o período Colonial e chegou até o século XX.

Em 1824, a educação passa a ter uma maior importância, sendo inserida na primeira Constituição brasileira. A instrução primária gratuita e, posteriormente, em 1834; o ato adicional à Constituição centraliza o ensino Superior (para a elite) no governo Imperial, dando às províncias o direito de legislar e promover o ensino primário e secundário. No entanto, os projetos de lei para a educação não vingavam, pois sempre se alegava a falta de verba ou outro motivo fútil. (FRANCISCO FILHO, 2004).

O ensino técnico surge, neste período, com as chamadas escolas para os desvalidos, procurando preparar a classe menos favorecida para o trabalho. Percebe-se, então, segundo Francisco Filho (2004), uma preocupação com a classe menos favorecida, para proporcionar uma educação a estes, não só do ensino da religião católica, mas como qualificação para o trabalho, atendendo assim as necessidades do mercado.

Segundo Saviani (2004), somente com o advento da República a escola pública se fez presente na história da Educação brasileira. O poder público assumiu a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, com o objetivo de difundir a educação a toda a população.

Durante o primeiro governo de Vargas (1930 a 1945), percebem-se verdadeiros investimentos no sentido da elevação do nível educacional da população.

Através das suas articulações políticas, do seu autoritarismo e de sua capacidade de conquistar os diversos grupos sociais da época; Vargas consegue ampliar os avanços da indústria e, conseqüentemente, o crescimento econômico. Com os avanços da industrialização, surgiu a necessidade das mudanças educacionais, ou seja, fez-se necessária a alfabetização das pessoas que se constituíram na força de trabalho.

Este período consiste, portanto, em um novo momento significativo da história da educação do país, marcado pelo apoio solicitado por Getúlio Vargas na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, quando pediu aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo.

De acordo com Francisco Filho (2004), esta definição de política educacional concretizou-se através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública - a Educação passa a ser reconhecida como uma questão nacional – seguida de uma série de medidas relativas à educação, tais como: em 1931 as reformas do ministro Francisco Campos com regulamentação em âmbito nacional das escolas primárias, secundárias e superiores. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros se propunha a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, partindo do princípio de que a Educação é uma função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade entre outras.

Analisando tal período e tomando como referência Francisco Filho (2004), afirma-se que “[...] de um lado escolas preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho [...] também foram criados, cursos rápidos e rapidíssimos para treinamento dos trabalhadores [...]” (p.86). Assim percebemos os motivos reais dos investimentos na Educação por parte do Estado, em instituir uma Educação gratuita e obrigatória.

Para Francisco Filho (2004), a educação proporcionada pelo Estado não era igualitária, uma vez que tínhamos um ensino para a elite (carreiras universitárias) e outro para o proletariado (treinamento de trabalhadores). Fica evidente a utilização da teoria da escola dualista, enfatizada por Saviani (2006); o qual menciona que a escola pública, apesar de parecer uma, é na verdade dividida, pois atende à formação de mão-de-obra (o proletariado) que, por sua vez, seria explorado pela burguesia e também servia a esta burguesia, impondo a própria ideologia burguesa.

Segundo Pucci (1994), à medida que a burguesia foi impondo seu domínio às demais classes sociais, foi-se ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando-se sua dimensão instrumental, por meio da indústria cultural. A idéia era justamente manter o controle e, acima de tudo, atender as necessidades quanto à questão da Educação para a formação da mão-de-obra especializada, resolvendo a demanda dos avanços da industrialização e fortalecimento do capitalismo.

Neste contexto, tornam-se importante as reflexões quanto às mudanças educacionais propostas pelo Estado, em busca de identificar suas verdadeiras intenções. Segundo Apple (2000), por trás das justificativas educacionais mencionadas pelo Estado, existe um verdadeiro ataque ideológico com efeitos, muitas vezes, devastadores para aqueles que já são os que mais têm a perder nesta sociedade.

Tendo como parâmetro esta breve abordagem histórica da Educação no Brasil, suas influências e algumas considerações quanto à ideologia da educação, tanto em seus níveis iniciais quanto no nível superior; podemos observar que o governo e a classe dominante (formada pela elite econômica) mantêm o controle da educação. Este controle está a favor dos interesses próprios destes dois grupos, somado à necessidade de fortalecimento do sistema capitalista no qual estamos inseridos. Neste sentido, percebemos que se torna difícil à educação alcançar a emancipação, uma vez que a grande massa, por ela preparada, é formada apenas para o trabalho, deixando-se de propor a estes o direito de agir e participar criticamente na sociedade.

É nesse contexto de educação dualista, de ensino diferenciado para as diferentes camadas sociais, que surge o curso Superior de Ciências Contábeis no país, visando formar pessoas com maior qualificação para o controle do patrimônio, visto o constante crescimento e desenvolvimento econômico que o país atravessava.

## **2.2 O ensino superior de Ciências Contábeis no Brasil**

Antes de abordarmos o ensino superior da Contabilidade no Brasil, faz-se necessário conceituarmos “Universidade” para assim compreendermos o objetivo da mesma no contexto social. Segundo o Dicionário Aurélio, “Universidade” é o conjunto de faculdades ou escolas de Curso Superior (FERREIRA, 2004, p. 515).

De acordo com Fávero (2006) a universidade é um espaço de construção e desenvolvimento intelectual que:

[...] deve ser o espaço em que se desenvolvem um pensamento teórico-crítico de idéias, opiniões e posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para a solução dos problemas [...] construir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimentos [...] procurando responder às necessidades sociais mais amplas [...] (p. 19).

Torres (2003) considera que as universidades têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de modelos críticos de pensar a sociedade. Isto implica em uma crítica à mercantilização das relações humanas, portanto, numa crítica aos modelos educacionais baseados meramente na racionalidade instrumental, ou seja, a simples formação para o mercado de trabalho. Para os intelectuais críticos, o papel da educação está relacionado com o Iluminismo, capacitação e ajuda para o alcance de níveis mais elevados de liberdade humana nas sociedades que, por sua vez, tornaram-se submetidas às trocas de mercadorias a favor de alguns privilegiados.

Com base em tais autores, entende-se que o objetivo da universidade não é formar o cidadão apenas para o mercado de trabalho. A função da universidade vai além disto, pois consiste também em preparar o indivíduo para agir criticamente, ter participação ativa na sociedade.

Levando em consideração a função da universidade a qual busca proporcionar um espaço de investigação e produção de conhecimentos, com a expectativa de atender às

necessidades sociais; percebe-se a necessidade de uma atenção especial para com a contabilidade.

Constatamos que esta atenção especial ocorre a partir de 1940, no período do governo Vargas. O país estava passando por uma fase de grande desenvolvimento econômico que impulsionou o avanço da Contabilidade em relação ao ensino e à profissão.

Segundo Silva e Moura (2007), o curso médio não mais atendia às exigências de uma formação aprimorada, segundo as exigências do mercado. Então surge a necessidade da elevação do nível desse ensino e, conseqüentemente, sua valorização profissional.

Considerando nosso propósito de pesquisa, cujo tema é a prática pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis; optamos por apresentar a criação dos Cursos de Ciências Contábeis e as mudanças curriculares do mesmo, focando somente os períodos em que ocorreram mudanças significativas as quais julgamos relacionadas com a pesquisa.

Nesse sentido, é importante destacar a análise de Chirotto, Peleias, Segreti e Silva (2007), quando mencionam que a vitória do nacional-estatismo, personalizado por anos nas figuras de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, impôs o desenvolvimento das forças produtivas em toda a extensão técnica e administrativa. Assim, nestas circunstâncias, surge o curso Superior de Contabilidade.

Tal contexto sócio-econômico levou o Ministro da Educação a submeter à Presidência da República a sanção do Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, criando o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais.

O Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, que criou o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais, apresentou como matriz curricular as disciplinas específicas: Contabilidade Geral; Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola; Organização e Contabilidade Bancária; Organização e Contabilidade de Seguros; Contabilidade Pública, Revisões e Perícia.

As disciplinas foram estruturadas de forma a contribuir exclusivamente com o aumento dos conhecimentos do profissional, visando a atender as exigências do crescimento econômico que o país atravessava. Apesar de a matriz curricular adotada estar direcionada especificamente para a formação do trabalho, ou seja, aumento de conhecimentos para o controle da economia; não podemos deixar de mencionar que a sanção da lei nº 7.988/1945 constituiu um aspecto positivo, pois a entendemos como sendo um avanço, embora tenha se restringido aos interesses políticos momentâneos.

A educação superior quando promovida com intuito de apenas formar para o trabalho ou contribuir com novos conhecimentos para o trabalho, acaba se tornando

insatisfatória, uma vez que, segundo Castanho (2006), a educação superior tem uma abrangência maior. Para Castanho (2006) as missões da educação Superior são as de educar, formar e realizar pesquisas.

[...] educar é tanto a capacitação do profissional quanto a preparação para a cidadania, envolvendo conhecimentos teóricos e prático de alto nível. Por formar, entende o abrir-se para a participação ativa na sociedade e no mundo. Por realizar pesquisas, entende a promoção, a geração e a difusão de conhecimentos, tanto na área das ciências naturais e da tecnologia quanto no campo das ciências sociais, humanísticas e artes criativas (p.42).

Iudícibus (2006) menciona que com a criação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA/USP em 1946, por meio da instalação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, obteve-se relevantes contribuições para a área, pois para ele foi:

[...] com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor (2006, p.41).

É importante ressaltarmos que, no ano de 1946, também foi criado o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Conselho Regional de Contabilidade (CRC), por meio do Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio. Estes conselhos contribuíram para a qualidade do ensino superior da Contabilidade e regulamentação da profissão. Vale destacarmos que o CFC ainda hoje contribui de maneira significativa para reflexões quanto ao ensino da Contabilidade e currículo, fato este observado nos eventos promovidos, como por exemplo, o Congresso Brasileiro de Contabilidade que tem como uma das áreas temáticas a questão: “Educação e Pesquisa em Contabilidade”, abordando em sua 18ª Reunião os assuntos: Investigação e discussão de metodologias, modelos, métodos, técnicas e instrumentos de ensino e aprendizagem, estruturas curriculares, processo de ensino-aprendizagem, entre outros. O 18º Congresso Brasileiro de Contabilidade foi avaliado pela Capes para o triênio 2007/2009, recebendo o conceito Nacional B. Verifica-se assim a influência do CFC no ensino, bem como na proposta de reflexões sobre o currículo.

Além da criação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA/USP em 1946, também a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, tem o seu curso superior de Ciências Contábeis reconhecido em 13 de junho de 1949, através do Decreto Federal nº 26.775. Em 1951, a Lei nº 1401 desmembrou os cursos de Ciências

Contábeis e Atuariais, criando, de maneira independente, o curso de Ciências Contábeis, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade.

Em 1961, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação - CFE, seguido do Parecer do CFE nº 397/62; mais tarde retificado pela Resolução sem número de 08.02.1963, criaram novas mudanças no Curso de Ciências Contábeis, no entanto, o curso ainda estava baseado na missão de educar para a capacitação profissional. (LAFFIN, 2002).

Silva e Moura (2007) afirmam que, por meio de um trabalho apresentado no II Congresso Interamericano de Educadores da área Contábil, realizado entre 16 e 18 de setembro de 1983, pelos professores, Hilário Franco, Eliseu Martins e outros; conseguiu-se evidenciar a necessidade das disciplinas humanísticas na matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, no sentido de contemplar as demais missões do Ensino Superior. Após a apresentação do trabalho no Congresso, os educadores propuseram a inclusão nos currículos das Faculdades de Ciências Contábeis das disciplinas humanísticas, justificando:

[...] que nos ensinam a pensar, a disciplinar o nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas. Precisamos nos liberar da atávica tendência de formarmos administradores-contadores, ou economistas-contadores, para formarmos, apenas e acima de tudo, Contadores capazes de dialogar com administradores, economicistas, engenheiros, etc.  
Ao nosso tempo o Contador deve ser pessoa altamente versada e vocacionalmente dirigida para trabalhar com números e valores, de forma relativa, sem nunca perder o sentido da materialidade, também atua num ambiente econômico que, em seu ambiente mais amplo, é social e institucional, e no qual a habilidade para lidar com pessoas e grupos, e mesmo a cultura geral e humanística, são fundamentais para o sucesso de sua atuação. (HILÁRIO e MARTINS, 1983 apud SILVA e MOURA, 2007, p.8-9).

Entendemos que as disciplinas técnicas poderão ser complementadas, e melhor aproveitadas, tomando como base a reflexão que as disciplinas humanísticas podem desenvolver no sentido de ensinar a pensar.

Esta preocupação levou o Conselho Federal de Ciências Contábeis (CFC) a solicitar ao Conselho Federal de Educação (CFE) a mudança do currículo de Ciências Contábeis. Em 1992, através da Resolução nº 3/92 do CFE, são fixados os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Ciências Contábeis em 2.700 horas, integralizadas no máximo em sete e no mínimo em quatro anos para o período diurno e cinco anos para o noturno.

A resolução fixou ainda como norma a obrigatoriedade das IES de elaborarem os currículos para o curso de Ciências Contábeis, definindo o perfil do profissional a ser formado, seguindo as seguintes instruções contidas no relatório:

- os currículos plenos serão elaborados para estimular os conhecimentos teórico e prático, permitindo o competente exercício da profissão com vistas: a atribuições específicas que serão atribuídas;
- a validade do diploma em âmbito nacional;
- a assegurar condições para o exercício com competência e com ética perante a sociedade;
- o currículo pleno será elaborado por disciplinas e outras atividades acadêmicas de forma a tingir o perfil por ela traçado;
- as disciplinas serão distribuídas em categorias de conhecimento e obedecerão aos limites e percentuais de cada categoria de acordo com a legislação em vigor. (BRASIL, 1992. p. 566).

Segundo Chirotto, Peleias, Segreti e Silva (2007), a resolução nº 03/92 enfatiza que os currículos plenos deveriam ser elaborados para estimular o conhecimento teórico e prático permitindo, assim, o competente exercício da profissão com ética perante a sociedade.

Com base nesta análise da implantação do Curso de Ciências Contábeis no Brasil, compreendemos que este surgiu no contexto das necessidades econômicas que o país atravessava na década de 1940, atreladas ao crescimento da economia mundial. O currículo a ser seguido pelas IES que viessem a promover o curso era regido pelo Estado, o qual estipulava as disciplinas, voltadas aos seus interesses. Desta forma, o ensino da Contabilidade permanecia voltado à formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho; deixando assim de satisfazer as missões globais da universidade, ou seja, a de promover uma educação também voltada para o desenvolvimento crítico do indivíduo, para que pudesse interagir na sociedade de forma consciente. (LAFFIN, 2002).

A partir da resolução nº 03/92, percebemos mudanças quanto ao enfoque exclusivo do curso de Ciências Contábeis para a formação de mão-de-obra.

Neste aspecto, discutiremos no próximo tópico a nova matriz curricular proposta pela Resolução CFE nº 03/92, bem como as contribuições dessas mudanças curriculares para o desenvolvimento da prática docente do professor de Contabilidade.

### **2.3 O Currículo do Curso de Ciências Contábeis no Brasil**

Assim como a educação de nível médio e fundamental foi e vêm sendo controlada pelo Estado – como forma de resguardar os seus interesses e os de uma elite com maior poder econômico – o ensino superior também vivencia tal controle, principalmente por agrupar

peças que serão formadas e servirão como força de trabalho. Estas peças contribuirão diretamente com o desenvolvimento econômico do país, fortalecendo ainda mais o capitalismo.

Laffin (2002) faz uma crítica ao capitalismo quando diz:

Esse sistema denominado capitalismo é um processo de exploração sofisticado, em que grandes contingentes de seres humanos são divididos em classes sociais, nas quais uns poucos possuem os meios de produção e, por conseguinte, são os donos do capital, e a grande maioria são os possuidores apenas da força de trabalho como modo de prover a sua existência, ou seja, os trabalhadores, os proletariados, os assalariados (p. 49).

Na visão de Laffin (2002) a produção excedente e a divisão de trabalho solidificam no trabalhador idéias de que ele é propriedade do capital, perdendo sua independência, para submeter-se ao comando do capital, que por sua vez vai discipliná-lo.

Reafirmamos, porém, que há um enorme interesse por parte do Estado em manter tal situação. Neste sentido, continua mantendo suas influências no sistema de ensino, iniciando nos primeiros ciclos da educação até o ensino superior. Conforme já discutido, a sua interferência, desde as séries iniciais, faz parte deste conjunto de interesses, pois, segundo Laffin (2002), entende-se a educação inicial como um período de preparação passiva do indivíduo, fazendo assim com que ele venha a se sentir propriedade do capital. Daí, o autor chamar este período de fase preparatória, na qual estabelece condições para que no decorrer do curso superior o sujeito possa se qualificar de forma submissa para a prática da mão-de-obra.

Laffin (2002) afirma que, com a regulamentação do mercado de capitais na década de 1950, ficou ainda mais evidente a importância da Contabilidade como um elemento gerenciador das decisões e a necessidade da escrituração para um melhor controle do patrimônio. No entanto, o Estado pouco investia nessa área do ensino pela sua natureza prática, pois segundo Laffin (2002), o Estado “de forma ideológica, investia nos conceitos do saber fazer, em detrimento do aprender a refletir que atendiam aos interesses da dominação vigente. Tem início assim a habilitação para o trabalho e a inabilidade da cidadania para o pensar e o agir” (p.72).

Tomando como referência estas idéias, observamos no conjunto de disciplinas do curso de Ciências Contábeis que estas estavam estruturadas apenas para o saber fazer, desconsiderando o desenvolvimento do aprender a refletir. Torna-se evidente o caráter

eminentemente prático e favorável à evolução do capital, desprezando-se assim no ensino da Contabilidade a visão humanística.

Considerando que estamos discutindo o currículo do curso de Ciências Contábeis, bem como a matriz curricular e suas alterações ao longo do tempo, tendo como escopo entendermos e relacionarmos estes à prática docente, entendemos como sendo necessária uma fundamentação quanto ao conceito de currículo, assim como a diferenciação entre currículo e matrizes curriculares.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), o conceito de currículo é bastante elástico, este faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, assim o autor menciona que:

A seleção implícita e explícita no currículo é reelaborada nos processos e contextos nos quais se forma, bem como no ambiente em que se desenvolve praticamente. A cultura escolar é distribuída em instituições pedagógicas preexistentes, por meio de relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores/as que atuam concretamente [...] (p. 128).

De acordo com Sacristán (1998) para entendermos o currículo é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que ele é elaborado e desenvolvido. O currículo é um processo em que o seu desenvolvimento depende do contexto em que se está trabalhando, portanto está diretamente ligado à construção da identidade do indivíduo que se pretende construir. Nas palavras de Sacristán (1998):

O significado real do currículo não é um plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/ as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (p. 133).

O autor considera o currículo como um processo que envolve o *currículo prescrito*: âmbito de decisões políticas e administrativas; *currículo planejado*: práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias, etc.; *currículo organizado*: práticas organizativas; *currículo em ação*: reelaboração na prática (transformação no pensamento e no plano dos professores/as e nas tarefas acadêmicas) e *currículo avaliado*: práticas de controle internas e externas.

Cheibub (2003) menciona sobre o currículo do curso de Ciências Contábeis ao dizer:

O currículo de Ciências Contábeis deve ser estruturado com o objetivo precípua de proporcionar ao estudante uma formação adequada às exigências do ambiente onde ele atuará como profissional da Contabilidade. Portanto, dentro da atual flexibilidade conferida aos cursos de graduação, espera-se que os cursos de Ciências Contábeis estruturarem seus currículos visando formar profissionais de contabilidade conforme o requerido pelo mercado de trabalho e outros segmentos afins da sociedade (p.19).

Logo, entendemos que o currículo deve ser apresentado como um orientador de tomada de posição, dirigida a capacitar o indivíduo no entendimento da realidade que vivencia. Este deverá refletir todas as experiências em termos de conhecimento que deverão ser proporcionados aos alunos. Fato que nos remete ao entendimento do currículo como um processo vinculado ao contexto da prática real.

No que diz respeito à Matriz Curricular, entendemos esta como o conjunto de disciplinas a serem trabalhadas em um determinado curso. Estas disciplinas fazem parte do currículo e deverão estar direcionadas para a formação da identidade profissional do indivíduo, bem como do perfil profissional desejado. Assim, torna-se clara a importância das disciplinas quando da elaboração do currículo, conforme Goodson (2001) também explicita esta importância ao mencionar:

[...] as disciplinas não podem ser pensadas como “destilações” finais de um conhecimento imutável e definitivo e não devem ser concebidas como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto daria lugar a uma epistemologia profundamente imperfeita, pedagogicamente débil e intelectualmente dúbia, pois, no saber humano, as “destilações finais” e as verdades “fundamentais” são conceitos ardilosos. Regressamos à face dupla do conhecimento socialmente contextualizado: o conhecimento e o currículo são realizados pedagogicamente num contexto social e, originalmente, concebidos e construídos neste contexto (p. 74).

Na mesma direção, Costa (2003), nos alerta quanto à necessidade e à importância do planejamento curricular e sua relação com o contexto atual, ao mencionar:

Para atender a estas necessidades, as quais solicitam em profissional multiinformacional, flexível a nova problemática e adaptável a rápidas mudanças, é importante que o curso superior de Contabilidade oriente suas disciplinas, conteúdos, projetos pedagógicos, e a atuação de seus docentes, de maneira a proporcionar uma aprendizagem global, correlacionando as informações da área contábil, às informações de outras áreas a ela alinhada (p. 23).

Com base em tais conceitos sobre o currículo e as matrizes curriculares, torna-se pertinente aprofundar nossas reflexões, discutindo as matrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis e suas alterações desde a criação do curso na década de 1940.

Nesse sentido, apresentamos a estrutura do conjunto de disciplinas a ser seguida, segundo as disposições contidas no Decreto-lei nº 7.988/1945, que instituiu a criação do Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais, e que pode ser visualizada no Quadro 1 apresentado a seguir:

Quadro 1 - Conjunto de disciplinas do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais

<b>Primeira Série</b>	<b>Segunda Série</b>	<b>Terceira Série</b>	<b>Quarta Série</b>
Análise Matemática	Matemática Financeira	Matemática Atuarial	Instituição de Direito Social
Estatística	Estatística Matemática e Demográfica	Instituição de Direito Civil e Comercial	Prática de Processo Civil e Comercial
Economia Política	Instituição de Direito Público	Finanças das Empresas	Contabilidade Pública
Ciência da Administração	Ciências das Finanças	Organização e Contabilidade Bancária	Organização e Contabilidade de Seguros
Contabilidade Geral	Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola	Técnica Comercial	Revisões e Perícia Contábil
			Legislação Tributária e Fiscal

Fonte: Laffin (2002, p.76).

Laffin (2002) ao apresentar as disciplinas contidas no Decreto-Lei de 1945 menciona:

[...] no conjunto das disciplinas curriculares um caráter de direito, economia política, mas ao situar sua ementa no contexto histórico visualiza-se que a contabilidade, mediante a legislação da escola, quando chamada a participar do progresso da nação, sempre foi moldada nos limites das tendências que emergiam na dimensão do mercado (p. 76).

O autor aponta que as disciplinas mencionadas, ou seja, as que poderiam contribuir com a formação humanística do indivíduo, acabam se voltando à formação para o trabalho, uma vez que são trabalhadas de forma descontextualizada nos cursos de Ciências Contábeis (LAFFIN, 2002).

A próxima mudança educacional promovida pela Lei nº 4024 de 20.12.1961, embora tenha fixado as diretrizes e bases da educação nacional não apresentou reflexos significativos com relação ao conjunto de disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Estas disciplinas permaneciam direcionadas para a formação técnica do sujeito, já que a mudança apenas fixou os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas.

A Resolução nº 03, de 05/10/1992, do CFE, fixou os conteúdos mínimos, a duração dos cursos de graduação e as normas para que as instituições de ensino superior elaborassem

os currículos para o curso de Ciências Contábeis, definindo o perfil do profissional a ser formado. Este é o momento em que percebemos uma situação de maior liberdade e flexibilidade para o curso de Ciências Contábeis em relação às imposições do Estado, criando-se assim a possibilidade das instituições de ensino superior, tendo como base o perfil desejado do futuro profissional, proporcionar uma formação não mais apenas para o mercado de trabalho. Assim, as Instituições de Ensino Superior têm a possibilidade de gerir a formação do cidadão consciente, crítico e reflexivo.

Segundo a Resolução do CFE nº 03/92, o currículo a ser elaborado em cada instituição de ensino deveria apresentar as disciplinas obrigatórias e as eletivas, de acordo com as categorias de conhecimentos previstas na Resolução: Conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social; Conhecimento de formação profissional e Conhecimentos ou atividades de formação complementar.

Estas categorias podem ser visualizadas nos quadros 2, 3 e 4 apresentados a seguir.

Quadro 2- Conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social

<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Disciplinas Eletivas</b>
Língua Portuguesa	Noções de Psicologia
Noções de Direito	Filosofia da Ciência
Noções de Ciências Sociais	Cultura Brasileira
Ética Geral e Profissional	Outras a critério da instituição

Fonte: Laffin (2002, p.83).

As disciplinas obrigatórias, e principalmente as eletivas são a grande novidade deste novo conjunto de disciplinas estabelecido pela Resolução do CFE nº 03/92, as quais passam a ter como objetivo gerir conhecimentos humanísticos e sociais que deverão contribuir para o desenvolvimento e formação do cidadão.

Apresentamos a seguir, no Quadro 3, a segunda categoria de conhecimentos previstos na Resolução, ou seja, os conhecimentos de formação profissional, compreendendo: (A) Conhecimentos obrigatórios de formação profissional básica; (B) Conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica; e (C) Conhecimentos eletivos, a critério da instituição.

Quadro 3 - Disciplinas de Conhecimento de formação profissional

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Administração Geral	Contabilidade Geral	Contabilidade Gerencial
Economia	Teoria da Contabilidade	Sistemas Contábeis
Direito Aplicado	Análise das Demonstrações Contábeis	Contabilidade Aplicada
Matemática	Auditoria	Outras
Estatística	Perícia Contábil	
	Administração Financeira e Orçamento Empresarial	
	Contabilidade Pública	
	Contabilidade e Análise de Custos	

Fonte: Laffin (2002, p. 84).

A categoria de Conhecimentos de formação profissional apresentou mudanças, no entanto estavam voltadas aos conhecimentos técnicos, ou seja, aprimoramentos no que diz respeito às novidades e exigências da prática contábil.

A terceira e última categoria de conhecimentos definidos na Resolução do CFE nº 03/92, Conhecimentos ou atividades de formação complementar, compreendem: (A1) Conhecimentos obrigatórios de formação instrumental e (B1) Atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição, escolhidas entre as cinco atividades propostas pela Resolução e visualizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Disciplinas de conhecimentos ou atividades de formação complementar

<b>A1</b>	<b>B1</b>
Computação	Jogos de Empresa
	Laboratório Contábil
	Estudos de Casos
	Trabalho de fim de Curso
	Estágio Supervisionado

Fonte: Laffin (2002, p. 84).

Podemos dizer que esta categoria também está diretamente ligada ao desenvolvimento técnico, no entanto é mais flexível, ou seja, as disciplinas permitem trabalhar de forma criativa, aberta, possibilitando a aproximação com a prática e permitindo assim estabelecer uma relação direta entre teoria e prática.

Observamos que a categoria “Conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social” está relacionada com a formação geral do indivíduo em caráter

humanístico e social. Fato que corresponde à necessidade do ensino de Ciências Contábeis superar a concepção de formação do sujeito apenas para o trabalho. No entanto, ainda nos deparamos, em alguns casos, com o problema de que estas disciplinas são trabalhadas de forma fragmentada, ou seja, sem contextualização, não conseguindo esclarecer para o aluno os objetivos teórico-práticos da disciplina, tornando, assim, o ensino das disciplinas algo enfadonho e sem sentido.

Neste contexto, torna-se importante a pesquisa de Laffin (2002), ao discutir em sua pesquisa de Doutorado “A trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade”, na qual o autor discute sobre a forma como são trabalhadas as disciplinas humanísticas no curso, dizendo:

Não obstante, conhecimentos de Filosofia, Estudos Sociais e Ética, Cultura Brasileira entre outros, estão inseridos no currículo, mas a abordagem desse saber é sempre isolada, fragmentada, não compreendendo formas relacionais com a contabilidade e assim, favorecendo uma interpretação da contabilidade como uma ciência pragmática. (LAFFIN, 2002, p. 84 ).

O autor deixa clara a necessidade de uma mudança de postura quanto ao desenvolvimento das disciplinas mencionadas, pois caso contrário, os esforços para inseri-las na matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, visando a uma formação também cidadã, além de técnica/profissional, não teria sentido.

Considerando esta problemática, Dutra (2003) demonstra na sua pesquisa de mestrado em Contabilidade, que os contadores entrevistados também mencionaram a insatisfação pelas disciplinas humanísticas, particularmente a filosofia:

[...] Alguns contadores comentaram que o conteúdo de filosofia deveria ser inserido no final do Curso. Segundo a ótica destes entrevistados, os alunos não aproveitam estes conteúdos se estiverem inseridos no início do Curso, devido á relevância deste conteúdo para o futuro profissional. Outros contadores argumentaram que estes conteúdos em nada contribuem para o Curso, que este tempo “perdido” deveria ser utilizado para outras disciplinas de Contabilidade que geralmente não são ministradas no Curso. (DUTRA, 2003, p. 112-113).

Percebemos que alguns egressos, ou seja, contadores recém-formados, apesar de considerarem importantes as disciplinas humanísticas (filosofia, sociologia, ética), não compreenderam o significado das mesmas quando trabalhadas no início do curso.

Neste sentido, Laffin (2002) menciona que a nova formatação do currículo de Contabilidade, a qual apresenta uma categoria de disciplinas de natureza humanística e social, continua proporcionando ao profissional apenas a formação do próprio objeto de estudo das

Ciências Contábeis - o patrimônio das entidades - sem, contudo, ampliar o seu corpo teórico nas outras dimensões humanas a não ser a econômica.

Neste momento, em que o Estado autoriza as instituições de ensino superior (Curso Superior de Ciências Contábeis) a instituir disciplinas no currículo que têm a potencialidade de proporcionar ao indivíduo uma formação crítica e reflexiva; podemos considerar tal fato como um momento de maior flexibilidade e autonomia para as IES. No entanto, conforme aponta Laffin (2002), as instituições não aproveitam a oportunidade, ficando presas à questão de formar para o mercado

As instituições universitárias, como organizações formais burocráticas, zelaram em demasia no cumprimento do aparato legal. Restrito ao fazer, o currículo de Ciências Contábeis, em longos e esparsos períodos foi revisitado adequando-se sempre, apenas, às necessidades do contexto econômico (LAFFIN, 2002, p. 85).

Nessa mesma direção, Cunha (2006) argumenta, ao discutir as possibilidades de inovação pedagógica, no contexto das atuais políticas neoliberais:

A universidade que produzia “alta cultura e conhecimentos exemplares para formação da elite”, vê-se obrigada à produção de “conhecimentos funcionais” para a formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento industrial. Essa contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se como crise de hegemonia da universidade (p. 55).

A autora entende que “[...] ao mesmo tempo em que as políticas públicas e instituições afiam suas retóricas acerca da inovação [...] criam a partir de parâmetros externos ou que lhes são impostos, dispositivos regulatórios [...]” (CUNHA, 2006, p.55). A importância da universidade em produzir novos conhecimentos e informação gerando, assim, produtos e serviços, acaba tornando-se algo de destaque e interesse para o cenário econômico, logo algo de importante valor financeiro.

Neste sentido, o que nos preocupa é que a universidade perca sua autonomia, mediante processos regulatórios estabelecidos pelo Estado - muitas vezes, inseridos nos currículos e matrizes curriculares - trabalhando unicamente para a produção de conhecimentos funcionais, esquecendo-se dos conhecimentos exemplares e significado humano e social.

A Lei nº 9.394 de 1996, instituiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impondo mudanças no ensino superior quanto à qualificação docente, produção intelectual, docentes com regime de tempo integral e perfis profissionais ligados à formação da cultura regional e nacional. Percebemos com a nova LDB (1996), uma preocupação com a qualificação docente, algo não mencionado pelas alterações legais anteriores. Fato que, em

nossa percepção, tem um elevado nível de importância no que diz respeito à formação do indivíduo.

Após a sanção da nova LDB, tivemos a publicação do Edital Sesu/MEC n° 04/97, convocando as instituições a oferecerem propostas de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores; surgindo, assim, a formação de uma Comissão de Especialistas da área de Ciências Contábeis, que sugere conteúdos distribuídos em 50% optativos, ficando o restante do conteúdo do currículo pleno direcionado às disciplinas técnicas do curso.

As sugestões propostas pela Comissão de Especialistas da área de Ciências Contábeis contribuíram com a publicação do Parecer CES/CNE n° 146/2002, relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de Graduação, inclusive Ciências Contábeis, do qual ressaltamos os seguintes objetivos:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na instrução dos currículos plenos. Devem induzir a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior 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. (BRASIL, 2002, p.04).

Diante do exposto, segundo Laffin (2002), cabe um alerta quanto à questão dos conteúdos optativos, no sentido de estes não serem massificados em uma formação aligeirada do profissional de contabilidade. Uma situação que pode ser observada com as disciplinas humanísticas do curso, as quais acabam por não alcançar seus significados.

Segundo Silva e Moura (2007), espera-se que as novas Diretrizes para o curso de Ciências Contábeis, venham a provocar o abandono das velhas práticas de que os cursos se revestem, com docentes que atuam basicamente como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações.

Percebemos ao abordar algumas das mudanças históricas e legais ocorridas no ensino superior de Ciências Contábeis, que a influência do Estado sobre o ensino da Contabilidade (Cursos de Ciências Contábeis), deu-se com maior ênfase em um primeiro momento, em 1945, por meio da Lei n°. 7.988, de 22 de setembro. Neste momento criou-se o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais, no qual as disciplinas estavam focadas apenas no aumento dos conhecimentos técnicos, buscando resolver as exigências do crescimento econômico que o país vivenciava.

As posteriores mudanças das Diretrizes Curriculares foram qualitativas, principalmente com a Resolução do CFE n° 03/92, com a inserção das disciplinas

humanísticas e posteriormente o Parecer CES/CNE nº 146/2002 o qual, embasado nas sugestões da Comissão de Especialistas de Ciências Contábeis da Secretaria de Ensino Superior, solicitou a distribuição dos conteúdos em 50% obrigatórios e 50% optativos.

Apesar de estas mudanças serem qualitativas, em seu aspecto formal, no que diz respeito a sua implementação, ficaram a desejar. Entendemos, pois, que as instituições estão mais preocupadas em normatizar os seus currículos segundo os Pareceres e Resoluções, com a preocupação exclusiva de formar para o mercado, esquecendo-se assim das demais missões da universidade, no que diz respeito a também formar o cidadão para agir conscientemente na sociedade.

Considerando o Parecer CES/CNE nº 146/2002, no que diz respeito à distribuição dos conteúdos obrigatórios e optativos; salientamos a necessidade de uma interferência maior, ou talvez mais consciente, por parte dos professores que compõem o colegiado do Curso de Ciências Contábeis, em utilizar-se dos 50% de conteúdos optativos de forma que contribuam com a formação do aluno em caráter humanístico e social.

Neste contexto, fica evidente que o pensar do professor sobre o currículo é fundamental, uma vez que o docente tem relação direta com o contexto em que este currículo estará sendo trabalhado. Logo, consideramos que a reflexão do professor quanto ao currículo é de sua competência.

Falar em competência implica dizer que esta significa o domínio teórico e prático do saber e do fazer. Domínio este que se caracteriza politicamente nas formas de socialização dos conhecimentos com os quais o professor lida por ações de confronto frente ao compromisso político da educação, nos quais um currículo e um planejamento não podem ser alheios às necessidades dos alunos e da realidade em que se insere (LAFFIN, 2002, p.90).

Levando em consideração que o professor pode ser um dos principais agentes de mudanças no ensino, valorizamos a participação deste na elaboração do currículo. Esta participação deve ser embasada na reflexão do docente sobre seu trabalho, considerando todo o contexto sócio-histórico daqueles que estão envolvidos (professor, aluno e diretores/ coordenadores). Diante deste fato, que também se fundamenta o nosso interesse em realizar uma análise da prática pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis, focando a compreensão dos limites que a ausência da formação pedagógica dos professores impõe a sua prática de ensino.

## 2.4 A prática docente no curso de Ciências Contábeis

Constatamos, por meio da revisão bibliográfica referente às principais mudanças das matrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis ao longo do tempo; que estas são flexíveis, ou seja, a universidade possui certa liberdade para adequar o conjunto de disciplinas segundo as necessidades regionais e para o desenvolvimento de competências e habilidades, que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Considerando tal flexibilidade no currículo, é importante que se pense na participação do professor na elaboração do currículo, uma vez que o docente é o principal elo entre o aluno e a educação. Segundo Nossa (1999), cabe ao professor (ou pelo menos este deveria) reconhecer a pessoa do aluno, visualizar o meio em que ele vive.

Nesse sentido, direcionamos nossa revisão da literatura para o levantamento e análise de livros, artigos, dissertações e teses referentes à dimensão da prática pedagógica dos professores, em particular dos professores graduados em Ciências Contábeis.

De acordo com a pesquisa feita por Nossa (1999) o corpo docente dos Cursos de Ciências Contábeis não está apto a formar nem mesmo o profissional que o mercado espera.

Existe uma série de fatores que contribuem para a baixa qualidade do ensino, porém, dentre as causas mencionadas por Nossa (1999), utilizaremos como elemento de discussão a “falta de reflexão do conteúdo ministrado na sala de aula principalmente pelos professores ligados ao mercado profissional”. (p. 03).

Entendemos como sendo fundamental o professor refletir sobre a sua prática de ensino e buscar atribuir significados ao que se ensina, tomando como base a contextualização dos conteúdos. Para Laffin (2002), a contextualização dos conteúdos ocorre “quando os saberes prévios dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, são considerados e estão na perspectiva da abrangência da cognição e da contextualização histórico-cultural dos conhecimentos e do fenômeno educativo”. (p. 140).

Para Stein (1998 apud LOPES, 2002), “situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado (p.391)”, para a autora todo conhecimento é construído de maneira situada, levando em consideração o contexto, para assim ser transferido para situações similares por aqueles que aprendem.

Contextualizar é entendimento, portanto, como dar significados àquilo que está sendo aprendido (aos conteúdos), relacionando estes com o contexto em que estamos inseridos, podendo utilizar-nos deste saber quando necessário.

Segundo Vasconcelos (1996 apud NOSSA, 1999), além da prática profissional o professor deve possuir formação pedagógica, técnico-científica e política, pois são elementos-chave que contribuirão para a atribuição de significado aos conhecimentos desenvolvidos com os alunos.

Na visão do autor, os educadores devem mudar sua prática de ensino, abandonando o modelo tecnicista e passando a atribuir significados para os conteúdos que são demonstrados aos alunos. A necessidade de se dar sentido à prática pedagógica exercida em sala de aula faz-se presente, pois consideramos que, através do processo de desenvolvimento da racionalidade dos educandos, almeja-se que consigam desenvolver consciências crítico-reflexivas.

Um dos primeiros passos a ser redefinido pelos educadores é a questão de se dar sentido à prática pedagógica exercida em sala de aula, pois conforme Gamboa (2001):

[...] nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias: ao contrário, esses processos só têm sentido quando estão presentes os conteúdos científico-filosóficos que capacitam o homem para o seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e à sociedade; não apenas como indivíduo, mas como ser social e político [...] (p.102).

Devemos estar atentos à reprodução das desigualdades geridas pela escola e muitas vezes executadas por meio de nossa prática. Cabe ao professor voltar a atenção para a identificação do nível cultural dos seus alunos, pois segundo Nogueira e Nogueira (2002), mediante este saber é que o professor poderá praticar uma comunicação pedagógica mais efetiva, com compreensão e aproveitamento do receptor, com base em métodos que facilitem o entendimento do aluno.

Entendemos que a reflexão do professor quanto à não utilização de um ensino exclusivamente tecnicista, seguido do pensar do docente quanto a sua prática de ensino e a formação social do aluno, contribuirão qualitativamente para o ensino da Contabilidade e com o desenvolvimento da racionalidade, desenvolvendo assim a autonomia e o estímulo de aprender a aprender.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

A observação da abertura crescente dos cursos de Ciências Contábeis promovido pelas IESs privadas e a qualidade de ensino praticada por estas instituições, instiga-nos a discutirmos a educação; tomando, como referencial, autores com uma visão crítico-dialética como Cunha (1989), Demo (1996), Azzi (2002), Gadotti (1988), Frigotto (1992).

Na visão de Demo (1996), não se pode entender como educação aquela que não se destina a formar o sujeito histórico-crítico e criativo. Estes são elementos que conduzem o homem ao desenvolvimento, à compreensão do seu ser e o seu papel na sociedade.

Discutir a educação, tendo como escopo a visão crítica, remete-nos à utilização de uma concepção dialética, a qual segundo Gadotti (1988), consiste na explicação do movimento e da transformação das coisas. Para o autor, “o pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação)” (GODOTTI, 1988, p.16).

Na visão de Frigotto (1992), a dialética “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação de fatos” (p.75). Compreender a realidade da educação, levando em consideração o aspecto histórico que diretamente contribui com os problemas educacionais, traduz-se na atividade prática social dos sujeitos históricos concretos.

Neste sentido, Frigoto (1992) enfatiza a importância de se tomar conhecimento da realidade em que a educação se encontra e partimos para a crítica quanto ao conhecimento desta realidade. No entanto, alerta-nos que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (p.81)

Então se faz necessária a ação (prática) se utilizando da reflexão em torno da crítica e do conhecimento crítico apurado da realidade. Esta reflexão seguida da ação deve proporcionar mudanças as quais entendemos como um processo dialético, uma vez que este se repete sucessivamente, buscando sempre a transformação da realidade social.

Percebemos a importância da reflexão por parte do sujeito, no sentido de identificar a realidade, para compará-la com o conhecimento teórico; na expectativa de uma

transformação social. Gadotti (1988) evidencia que o objeto de estudo deve ser apresentado em sua totalidade, para isto são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes, reforçando assim a idéia do conhecimento da realidade em sua totalidade.

Este processo de aproximações sucessivas deverá ser exercido com base na reflexão da prática e pela prática, em confronto com a teoria. Segundo Gadotti (1988), este movimento é fundamental para a transformação da realidade observada, pois:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (p.81).

Torna-se clara a preocupação de pensarmos a educação de forma crítica e reflexiva, analisando a realidade, tendo como objetivo a transformação, pois esta é a categoria básica do processo de conscientização; uma vez que é considerada como a atividade de prática social dos sujeitos históricos concretos como fundamento do processo de conhecimento.

Se o processo de conscientização se dá por meio da atividade prática, em conjunto com a reflexão e a crítica, a favor da transformação da realidade. Este processo, por sua vez, é fundamento do processo de conhecimento, cabendo ressaltarmos o cuidado em não confundirmos educação com conhecimento. Este entendimento se torna mais claro nas palavras de Demo (1996) quando afirma que:

Educação é conceito mais rico que conhecimento, porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo. Por certo, conhecimento inovador não fica apenas na forma acadêmica, já que é feito para inovar. A prática lhe é necessidade intrínseca. Mas parece claro que educação une mais facilmente teoria e prática. (p.16).

Na visão de Demo (1996), educação representa o horizonte da qualidade política, o humanismo, a formação da cidadania e a cultura comum. À educação é atribuído um maior peso, uma maior responsabilidade, pois a ela cabe formar um cidadão capaz de participar da sociedade de forma consciente que se preocupe não só consigo mesmo, mas que exerça ações para a sociedade em geral.

Quanto ao conhecimento, Demo (1996) o conceitua como a necessária competência formal que tem como objetivo melhor realização dos fins e inovar a favor da humanidade.

A educação é entendida como um todo, ou seja, uma formação mais ampla, a formação para a cidadania, composta de uma preocupação política, com necessidade de

construir um indivíduo plenamente consciente de seus deveres e obrigações para com a sociedade. No entanto, o conhecimento também é importante, mas jamais deverá ser usado isoladamente, para não favorecer uma situação de passividade do indivíduo, um favorecimento exclusivo ao capitalismo e à classe mais favorecida e, conseqüentemente, o engessamento do desenvolvimento crítico e criativo necessários à formação do homem. Frigotto (1992) coloca que o conhecimento, quando utilizado de forma reflexiva e crítica, no que diz respeito à realidade, torna-se um importante processo de prática social, principalmente quando este é trabalhado conjuntamente com a formação dada pela educação. Neste aspecto o autor menciona:

[...] o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 1992, p.82).

Na visão de Demo (1996), o conhecimento se traduz nas instrumentações mais decisivas, as que contribuem diretamente com o fazer e com a inovação da história. O autor conceitua este como “desafio construtivo”. Por outro lado, há o “desafio participativo”, o qual se relaciona com a capacidade de inovar para o bem comum, na perspectiva de proporcionar à sociedade em geral, paz, democracia equidade e riqueza.

Fica evidente a importância do processo participativo como expressão de qualidade para a educação, uma vez que este se refere à ação do indivíduo a favor da sociedade, aumentando assim a convivência social. No entanto, a ação a que o autor se refere deve ser pensada, consciente, tornando-se um fator de desenvolvimento praticado pelo indivíduo no sentido de conseguir construir novos conhecimentos.

Tendo como referência este entendimento de participação social e construção do conhecimento, podemos compreender tanto sua relação indissociável com a Educação, quanto as diferenças entre esta e o conhecimento. Para Demo (1996), a educação não se limita apenas ao treinamento e ao ensino, porque vai além:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar para poder melhor intervir, inovar. (p.20-21).

Para melhor enfatizar esta diferença entre conhecimento e educação, o autor diz que a transmissão de conhecimento é relevante. No entanto, não passa de insumo, pois

corresponde a necessidade de ensinar e aprender, na qual a informação é absorvida, armazenada, sistematizada e repassada de geração para geração, cumprindo assim a socialização natural e reproduzindo os parâmetros culturais vigentes.

Entendemos que o conhecimento é importante, no entanto, este processo por si só não pode ser identificado como educação, principalmente quando nos apoiamos nas idéias de Demo (2006), ao definir, de maneira clara e crítica, o processo educativo:

[...] o processo se manifesta caracteristicamente na habilidade de refazer crítica e criativamente o conhecimento disponível, superando a condição de cópia meramente aprendida [...] é equivoco pretender que a escola se faça apenas repasse, ou que nela apenas se ensine e apenas se aprenda. O desafio do processo educativo, em termos propedêuticos e instrumentais, é construir condições do aprender a aprender e do saber pensar. (p. 30).

O aprender a aprender, na visão do autor, está relacionado com a capacidade do indivíduo em conseguir desenvolver o seu próprio conhecimento. A partir deste, utilizando-se do processo construtivo e participativo, pratica-se então a ação, tendo como base o que a educação lhe proporcionou.

Todo este processo, quando realizado de forma consciente, voltado para toda a humanidade, com o intuito de mudar uma determinada realidade, no sentido de inovação da mesma; é entendido como uma ação cidadã, a qual surgiu devido à influência da educação que foi proporcionada ao indivíduo, fazendo assim com que este haja numa perspectiva transformadora.

Demo (2006) esclarece o que entende por cidadania, ao mencionar que:

Cidadania é um fenômeno que se nutre da inter-relação entre consciência crítica e capacidade de tomar iniciativa. [...] conseguir ler criticamente a realidade, principalmente a si mesmo, para descobrir-se massa de manobra. [...] com tal conhecimento na mão, tomar iniciativa no sentido de sacudir a história injusta e impor alternativa mais justa. (p.50).

As reflexões apresentadas em relação à educação e ao conhecimento, levaram-nos a compreender o verdadeiro significado de cada conceito. Logo, entendemos que a educação tem um aspecto muito mais amplo do que o conhecimento, pois, quando exercida na íntegra, contribuirá para a formação de um cidadão crítico, criativo e participativo. Segundo Demo (2006), cidadão este com atitudes contestatórias e com conhecimento inquiridor, capaz de provocar a inovação.

Para que a educação consiga promover o movimento de criação e inovação, no indivíduo que a recebe; tornando-o independente, consciente, crítico, criativo, capaz de

utilizar-se dos conhecimentos adquiridos e exercer uma prática política, favorecendo a sociedade como um todo, faz-se necessário o despertar para situações que acabam por controlar e inibir todo este processo emancipatório do qual faz parte a educação.

A educação certamente deve acompanhar as constantes mudanças de um mundo globalizado, no entanto, o fenômeno da globalização, muitas vezes, torna-se avassalador, e agregado aos interesses de grupos que mantêm o poder, podem tirar ou engessar a autonomia da educação.

Por estarmos discutindo a formação do indivíduo crítico e criativo, capaz de praticar ações políticas a favor de toda a sociedade; é que nos propomos a falar da educação superior. Assim, ao mencionarmos que, tanto o processo da globalização como os interesses de grupos dominantes; engessam e limitam a autonomia da educação, estamos nos respaldando nas idéias de Cunha (2006) quando menciona que:

O fenômeno da globalização tem tido importantes impactos na universidade que, por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global. No Brasil, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada alcançou números inéditos nos anos 90. Sustentou esse interesse, certamente, a possibilidade lucrativa com a educação, explorando nichos e demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores. (14-15).

Para Cunha (2006), com a globalização, o mercado demanda um maior número de mão-de-obra. Segundo a autora, o Estado abre mão de prover a educação superior devido à ineficiência, assim assumem esta função as IES privadas. O Estado cria normas e regulamentos a serem seguidos pelas IES; conseguindo assim não perder totalmente o controle, sem responsabilizar-se diretamente pelo ensino. As IES acabam por se preocupar mais em atender às normas impostas pelo Estado, do que traçar um projeto pedagógico para uma maior qualidade do ensino.

As normas e a regulação impostas pelo Estado são justificadas como forma de manter a qualidade da educação. A este respeito Cunha (2006) menciona que o processo avaliativo do Estado traz alguns resultados positivos de qualidade educativa, no entanto “representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um ethos externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio”(p.15).

Neste sentido, Cunha (2006) enfatiza que a universidade ao se atrelar ao processo produtivo, e ao aceitar que forças externas imponham o patamar de qualidade de ensino, que ela não escolheu, acaba por contribuir com o engessamento de sua autonomia e sua condição de criadora de um pensamento independente.

Percebe-se que o processo de globalização e a ideologia do Estado gerida por grupos dominantes têm como escopo a perspectiva de manter o capitalismo. A universidade, por sua vez, em especial as IES privadas, ao se condicionarem aos processos regulatórios e normativos impostos pelo Estado, acabam por contribuir com o sistema capitalista. Todavia, a educação se torna deficitária, uma vez que concentra suas energias na formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Para Cunha (2006):

O capital humano é cada vez mais visto como recurso que alicerça o desenvolvimento global. A educação, especialmente a de nível superior, se torna indispensável para a formação e empregabilidade das pessoas. A capacidade de produzir o conhecimento e a informação, na perspectiva de gerar novos produtos e serviços, ocupa um lugar de destaque no cenário econômico, de modo que o lastro educacional passa a abarcar, além do significado humano e social um importante valor financeiro. (54).

Se a educação é conceito mais rico que o conhecimento, pois abrange o desafio da qualidade formal e política; segundo a visão de Demo (2006), tendo esta que proporcionar a formação do cidadão com consciência crítica e capacidade de ação e inovação, perguntamos: no contexto contemporâneo que vivenciamos, a educação tem sido praticada com todas as suas características, no que diz respeito aos significados humanos, sociais e a formação para o trabalho?

Segundo as discussões elencadas percebemos que não, pois o processo de globalização, a interferência do Estado e os grupos dominantes, somados à necessidade de manter o sistema capitalista, o qual controla toda a economia vigente, remetem a educação a priorizar a formação para o trabalho, ficando assim os demais significados cada vez mais distanciados dos propósitos educacionais.

Desta forma, faz-se necessário tomarmos consciência quanto aos limites da educação, quando focada apenas na formação para o trabalho. Nesta perspectiva de inovação e resgate de autonomia da universidade, buscamos uma educação de qualidade, a qual abranja também os significados humanos e sociais.

Entendemos o fato de o professor pensar a educação como um processo dialético, no qual, segundo Azzi (2002), o pensar do professor no processo é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. No entanto, entendemos que o professor pode lutar para evitar que estas limitações, ou até mesmo, os controles e normas de um sistema global, capitalista e idealista, inibam a sua condição de educador crítico, criativo e construtivo.

Entendemos como sendo fundamental o professor refletir sobre a sua prática de ensino e buscar atribuir significados ao que ensina, tomando como base a contextualização dos conteúdos.

Para Demo (1996), é necessário que exista construção e participação para que haja educação, pois só assim podemos dizer que ocorre o contato pedagógico, longe de mero ensino e mera aprendizagem. O autor explicita que “o processo emancipatório que a educação encerra em seu cerne necessita de conhecimento transmitido, mas nutre-se fundamentalmente, da competência construtiva. Portanto, trata-se de um processo de conquista, não de mera transmissão”(p.53). Neste contexto é que fundamentamos toda a nossa discussão quanto à importância de uma educação que vá além do simples conhecimento para formação de mão-de-obra, voltando-se a um modelo de educação integral<sup>1</sup> e política ao mesmo tempo.

Logo, um dos primeiros passos a ser redefinido pelos educadores, é a questão de dar sentido à prática pedagógica exercida em sala de aula, pois segundo Gamboa (2001):

[...] nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias: ao contrário, esses processos só têm sentido quando estão presentes os conteúdos científico-filosóficos que capacitam o homem para o seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e à sociedade; não apenas como indivíduo, mas como ser social e político [...] (p.102).

Devemos estar atentos à reprodução das desigualdades geridas pela escola e muitas vezes executadas por meio da prática docente.

Para Azzi (2002) o trabalho docente se constrói e se transforma no dia-a-dia da vida social; como ação busca a transformação de uma realidade, partindo das necessidades práticas do homem social. Neste contexto, a autora menciona que é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido” (p.40).

O educador, tendo esta consciência, pode, no exercício de sua docência, praticar a substituição da simples transmissão de conhecimento para uma prática na qual se posicione como um orientador e instigue, assim, o educando a construir e participar da própria construção do conhecimento. Nesta vertente, observa Demo (2006) que:

O contato pedagógico pretensamente cultivado em aulas copiadas é substituído pela orientação, por intermédio do qual o professor exerce a influência fecundante da conquista da autonomia por parte do aluno. Este não é chamado para ouvir, copiar,

---

<sup>1</sup> Zabala (1998) define o modelo de educação integral como aquele que tem por objetivo auxiliar todos os alunos a crescer e formar-se nas múltiplas capacidades, não deixando de atender os que têm menos possibilidades, obriga-nos a modificar muito dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo.

fazer prova, ser discípulo, mas para construir caminho próprio. Forja-se assim a competência de construir e participar, unindo num todo só saber e mudar. Essa é a influência pedagógica que vai até as entranhas, porque é lá que se faz, tendo no aluno o sujeito central do processo [...] a orientação representa a interação típica de dois sujeitos construtivos e participativos. Ensinar. Instruir, treinar, domesticar é o que menos cabe nessa relação. (p.104-5).

O pensar do professor de forma consciente sobre sua prática e a preocupação do mesmo em reconhecer a realidade, na qual exerce sua função, no sentido de propor a interferência e a transformação de tal realidade; é o que é chamado de práxis. Segundo Azzi (2002), tal prática é concebida como negação de uma realidade educacional e transformadora dessa realidade, resultado do trabalho docente consciente e reflexivo, em um processo conjunto de inter-relação de professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. Para a autora, a prática docente é expressão desse saber pedagógico, quando menciona que: “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”(p.43).

Entendemos que o saber pedagógico se traduz pelo saber construído pelo professor no exercício de sua docência a favor de uma nova leitura da qualificação docente, assumindo um compromisso político em proporcionar ao aluno uma educação digna. Logo este saber pedagógico, para que se concretize, tornando-se assim realidade, necessita da práxis por parte do educador, não permanecendo apenas como teoria ou um simples desejo de mudança; a ação se faz necessária.

Consideramos que a reflexão e a ação do professor, quanto a não aplicação de um ensino direcionado apenas às necessidades do modo de produção, tomando como base uma nova proposta pedagógica; poderão contribuir qualitativamente com o ensino e desenvolver assim a autonomia e o estímulo de aprender a aprender, proporcionando a construção de conhecimentos por parte do educando. Almejamos que a reflexão do professor quanto a sua prática de ensino, seguida de uma ação direcionada para a inovação e desmobilização dos entraves que limitam a autonomia da universidade, possa restabelecer a educação de qualidade, composta esta de todas as suas características (qualidade política, humanismo, formação da cidadania, cultura comum e formação para o trabalho).

Neste sentido, é importante discutir a questão da prática pedagógica do professor universitário, buscando respaldo teórico no que diz respeito à pedagogia, didática e metodologia. Tem-se a intenção de aclarar tais significados, uma vez que estes são elementos da prática de ensino, e foco de discussão desta pesquisa.

Segundo Pimenta (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores apresentem experiência significativa, e mesmo anos de estudos em suas áreas, percebe-se o despreparo e um desconhecimento científico do que venha a ser o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, autora enfatiza que:

Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes. Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentando 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cresalc, 1996 apud PIMENTA, 2002, p.38).

Na maioria dos cursos, principalmente os de bacharelado, nos deparamos com tal situação, e devido à demanda, ou seja, a abertura desenfreada de cursos superiores, buscando atender às expectativas de um mercado capitalista que busca a qualquer custo produzir maior número de mão-de-obra, atendendo assim a suas necessidades, as IES acabam contratado profissionais docentes sem formação e preparo para a docência.

Buscamos, então, na sequência, apresentar o que vem a ser a pedagogia, didática e metodologia, ou seja, como se compõe o trabalho docente, segundo a visão crítica de autores como Pimenta (2002), Tardif (2002), Giroux (1997), Ibernón (2002), Zabala (1998) e outros.

Para Ibernón (2002), o conhecimento pedagógico especializado se traduz na prática, transcendendo o conhecimento das disciplinas; constitui-se nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observância e a utilidade social.

Tendo como ponto de partida a consideração feita pelo autor, de que o conhecimento pedagógico traduz-se na prática, entendemos que existe uma dependência do pensar do professor sobre a ação desenvolvida em sala de aula ou até mesmo fora dela, objetivando assim, a construção do saber pedagógico ou até mesmo a reconstrução deste.

Dessa forma não podemos, então, deixar de diferenciar os conceitos de pedagogia, didática e metodologia. Tais conceitos não podem ser vistos como um simples conjunto de informações ou técnicas que proporcionarão, ou, até mesmo, qualificarão o professor a exercer o magistério com eficiência e qualidade, efetivando a relação ensino e aprendizagem, que fazem parte da educação. Pimenta (2002) esclarece esta idéia ao mencionar que existem alguns mitos ao se conceituar pedagogia e didática:

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 técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. (p. 47).

A autora deixa claro o conceito e a amplitude da pedagogia quando enfatiza que não devemos entender esta como uma:

[...] ideia simplista e reducionista que identifica a Pedagogia com o modo de ensinar matéria e o uso das técnicas de ensino. Aí o pedagógico diz respeito apenas ao metodológico, aos procedimentos. A pedagogia ocupa-se desses aspectos, mas, antes disso, até mesmo para deles se ocupar, tem um significado mais amplo e mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir das quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que ela se realize. Nesse entendimento, o fenômeno educativo representa-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade. (p.65- 66).

No que diz respeito à Didática a autora evidencia que:

A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. [...] a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão. (PIMENTA, 2002, p.66).

Podemos então considerar estes como elementos que proporcionarão caminhos ao docente para o início de um processo de reflexão, para o pensar da sua ação, como professor. Pimenta (2002) também expõe que o saber pedagógico é o conhecimento que o docente constrói no seu dia-a-dia de trabalho e o qual fundamenta a sua ação. Este saber, quando pensado, possibilita ao professor interagir com seus alunos em sala, no contexto da escola em que atua.

Tardif (2002) conceitua a Pedagogia como uma prática concreta que está sempre situada num ambiente de trabalho, buscando coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, ou seja, socializar e instruir os alunos, no interior de um determinado contexto, visando a atingir determinados objetivos.

Segundo o autor:

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica (TARDIF, 2002, p.119).

Entendemos que toda ação desenvolvida por um professor no sentido de promover o ensino e a aprendizagem, resultada em uma ação pedagógica, no entanto em alguns casos esta não resulta de uma reflexão aprofundada da ação docente, o que a nosso ver ocasiona um entrave ao processo de construção de novos conhecimentos.

Quanto à metodologia, podemos utilizar o conceito enfatizado por Vasconcelos (1999). A autora afirma entender “que a metodologia assume uma importância fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que sua mediação estabelecerá o vínculo que se pretende realizar durante o processo” (p.114).

Logo, compreendemos que a Didática e a Metodologia fazem parte da Pedagogia, tendo esta última uma maior abrangência na educação. A educação então não fica limitada a proporcionar ao educando formação para o trabalho. Segundo Giroux (1997), os professores devem compreender a pedagogia como uma forma de política cultural, e esta como sendo um conjunto concreto de práticas as quais produzem formas sociais, em que diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas.

Faz-se necessário que o professor universitário se identifique como tal, pois entendemos que este é o primeiro passo para iniciar o processo de (re)construção dos saberes pedagógicos que fundamentarão e proporcionarão um melhor desempenho de sua prática como professor e a relação ensino-aprendizagem. Na visão de Pimenta (2002), o professor deve manter um processo contínuo de construção de sua identidade, utilizando-se de uma auto-análise crítica quanto aos seus saberes. A autora menciona:

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitira configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (PIMENTA, 2002, p. 88).

Identificar-se como professor universitário não consiste apenas em um domínio de seu campo específico de conhecimentos, ou seja, conhecimentos aprofundados nas disciplinas que leciona, mas prima também no reconhecimento e entendimento quanto aos significados que estes conhecimentos têm para si próprio e para a sociedade em geral; além de compreender a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, o papel do conhecimento no mundo do trabalho. Faz-se necessário também que o docente entenda o para que ensinar e que significados produzem na vida dos alunos.

Segundo Weber (1996), a entrada do professor no mundo do trabalho constitui um momento de socialização secundária. Para o autor, seria a elevação por parte do indivíduo de sua participação em grupos específicos, resultando assim em um saber legítimo que permite mover-se e afirmar uma identidade reconhecida.

Fica evidente que o docente, ao iniciar suas atividades, passa a se confrontar com a realidade do ensino, tendo como experiência os problemas cotidianos os quais poderão gerar novos conhecimentos. Tardif (2002) reforça nosso pensamento, ao indagar que os saberes pedagógicos se dão como doutrinas ou concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

Giroux (1997) nos alerta sobre a importância da reflexão do docente quanto as suas ações exercidas em seu ambiente de trabalho, ao mencionar que “qualquer pedagogia [...] que ignore as relações sociais da sala de aula corre o risco de ser mistificada e incompleta.” (p.100).

Os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, pois devem saber transmiti-los e objetivá-los. Neste sentido, Tardif (2002) conceitua saberes experienciais como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das informações de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p48-49).

Diante do exposto, parece-nos clara a questão de que a ação pedagógica se dá em qualquer ato do ensino. No entanto, cabe aos educadores entendê-la, assim como (re) construí-la com base na reflexão de sua prática docente. Não se deve confundir esta com técnicas utilizadas de materiais (vídeos, filmes, computadores, etc), aula expositiva, estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes e outros, pois são uma parte ou elementos do ensino e não o todo.

Segundo Tardif (2002), a pedagogia é uma tecnologia que exige dos educadores em geral o conhecer das finalidades da ação desenvolvida:

[...] do ponto de vista do trabalho docente, a pedagogia é uma tecnologia que exige dos pedagogos e educadores em geral recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da ação. [...] a pedagogia, enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das

situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitam a sua realização. (p.128).

Assim, entendemos que o desenvolvimento da ação pedagógica do professor depende de sua reflexão quanto a sua práxis. Levar em consideração o contexto social em que se está inserido, bem como o dos alunos, pensar nos problemas que fazem parte do cotidiano são ações de uma inovação pedagógica.

Segundo Cunha (1989), a formação do educador é um processo que ocorre no interior das condições históricas em que o professor vive. É uma realidade que se faz no cotidiano. Assim, a necessidade do desvendamento deste cotidiano, por meio do retorno permanente à reflexão sobre sua caminhada como educando e educador, contribuirá com o avanço do fazer pedagógico.

A ideia de que a inovação pedagógica é um processo constante e que não possui um fim é desenvolvida por Cunha (2006). Para a autora, “[...] a inovação se identifica com a mudança das formas metodológicas presentes no trabalho docente [...] percebe-se um movimento para o além do mero fazer diferente [...] introduzindo um pensamento sobre formas de trabalhar [...]” (p. 50). Segundo a autora, ser inovador é mudar as formas de viver ou agir, um sujeito inovador é aquele que implementa.

Para inovar, faz-se necessário refletir sobre a prática docente. Isto nos leva a entender este processo como capacidade de uma ação autônoma pelo professor, não se restringindo o ensino a uma aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados, pois entendemos tal aplicação técnica como uma prática não criativa, mas apenas reprodutiva.

Nesse sentido Contreras (2002) faz uma crítica ao docente que pratica o ensino voltado à racionalidade técnica<sup>2</sup>, uma vez que entende esta como uma concepção da atuação profissional que é incapaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível. Nesta mesma vertente, Nóvoa (1995) também faz uma crítica ao mencionar que “a lógica da racionalidade técnica se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (p.27).

No seu dia-a-dia, os professores se deparam com problemas na sala de aula que são bastante complexos e, muitas vezes, imprevisíveis, logo devem estabelecer sua própria forma de intervenção. Para isto faz-se necessária a constante reflexão de sua prática.

Entendemos que um pensamento que se opõe à lógica da racionalidade técnica seria então o enfatizado por Giroux (1997) ao discutir sobre a racionalidade como “constructo

---

<sup>2</sup> O autor menciona que o docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista de objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficiência e eficácia nesta aplicação de conquistas. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

crítico”. Para o autor, a racionalidade como constructo crítico só pode ser realizada se o professor atribuir significado as suas próprias experiências e às experiências do mundo no qual se encontra. A partir do momento que o professor toma consciência destas experiências, tem condições de refletir sobre as mesmas. O pensar do professor sobre sua prática de ensino lhe proporciona um novo aprendizado.

Concordamos também com Libâneo (2002) quando coloca que a tarefa de ensinar a pensar exige dos professores conhecimentos e estratégias de ensino. Se não sabem “aprender a aprender” serão incapazes de incitar seus alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas, ou seja, os professores têm de conseguir organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, que se darão pela reflexão-crítica de sua ação.

Na expectativa de iluminar a questão da reflexão, apresentamos a seguir a contribuição de Smyty (1991 apud CONTRERAS, 2002) ao construir um quadro demonstrando os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar. Neste são abordados quatro fases de reflexão: 1) Descrição; 2) Informação; 3) Confronto e 4) Reconstrução.

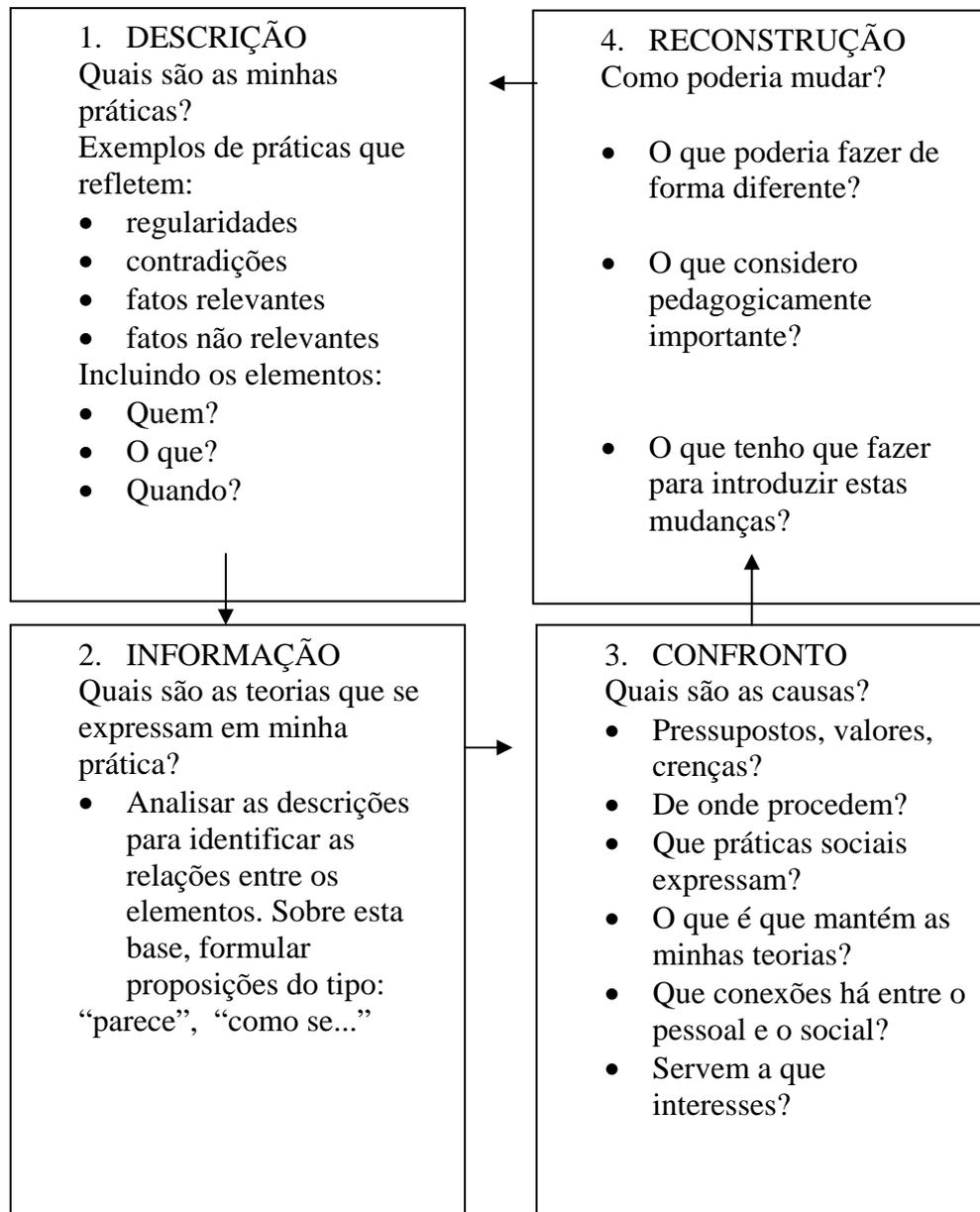


Figura 2: O processo de reflexão crítica da prática de ensino. (SMYTY, 1991, p. 122 apud CONTRERAS, 2002, p. 167).

Neste processo de reflexão, também se faz necessário que o professor perceba que seus alunos estão aprendendo, uma vez que não existe ensino sem aprendizagem. Neste contexto, Pimenta e Anastasiou (2002) descrevem que:

Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar. (p. 196).

Quando falamos de ensino-aprendizagem, devemos entender este como um processo dialético no qual o professor tem o papel de condutor do aluno em um processo de auto-atividade. Entende-se, como auto-atividade, a possibilidade em fazer o aluno entender a matéria e, por meio desta, conseguir utilizá-la na perspectiva de alcançar novos conhecimentos, ou seja, entendimento de um conteúdo de forma não procedimental para construção de outro conhecimento.

Segundo Tardif (2002) para que os alunos se envolvam realmente com o ensino e se prontifiquem a aprender com significado devem estar motivados. Aprender, por sua vez, é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana. Nesse sentido, o relacionamento entre professor e aluno deve ser intenso, proporcionando assim a motivação. Nesta concepção é que Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam a necessidade do professor “proceder o conhecimento e à identificação de quem são os seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser um profissional da área escolhida” (p. 229).

Levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, os saberes que possuem, bem como as dificuldades que apresentam; criará elementos de reflexão por parte do docente quanto à ação a ser desenvolvida em sala de aula.

Segundo Zabala (1998), estimular os alunos à aprendizagem é fator imprescindível como ação docente, pois:

O aluno necessita de incentivos e estímulos. É necessário que conheça sua situação, em primeiro lugar, em relação a si mesmo e, em segundo lugar, em relação aos demais. Sem incentivos, sem estímulos e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto. Vimos e sabemos que sem uma atitude favorável em relação à aprendizagem não se avança, e esta atitude depende estreitamente da auto-estima e do auto-conhecimento de cada aluno. É imprescindível oferecer a informação que o ajude a superar os desafios escolares. Portanto tem que ser uma verdadeira ajuda, não unicamente uma constatação de carências que certamente o próprio aluno já conhece bastante bem. Tem que receber informação que o anime a continuar trabalhando ou a trabalhar. (p. 216).

Diante dessas discussões, entendemos que o saber pedagógico é constituído por meio da ação docente, ou seja, não se limita a conceitos teóricos ou fórmulas de se praticar o ensino. A didática e a metodologia fazem parte da pedagogia, sendo esta última um conceito mais amplo da educação, uma vez que se refere à finalidade da ação educativa, com implicações e objetivos sociopolíticos. A construção ou reconstrução do saber pedagógico depende da ação, ou seja, reflexão crítica dos profissionais que estão envolvidos com o ato de ensinar.

Concluimos, assim, que a pedagogia se traduz na prática de um profissional de forma autônoma e consciente, exercendo um pensar constante sobre suas ações diárias, com relação aos problemas, entendendo que não existem fórmulas ou técnicas prontas. Sob este ponto de vista, entendemos ser importante que o profissional do ensino construa constantemente o seu próprio espaço pedagógico de trabalho, apoiando-se em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

No entanto, para considerar que ocorreu ensino, o docente deve perceber que houve aprendizagem. Mediante tal fato percebemos que o professor deve manter uma interação direta com os alunos, a fim de entender como estes então compreendendo aquilo que se ensina. Dessa forma, observar o contexto em que os alunos estão inseridos e suas dificuldades são formas de planejar o ensino, almejando a aprendizagem por parte destes. A aprendizagem tem de ter significados para os discentes, os quais devem entender suas deficiências e buscar por meio da motivação proporcionado pelos professores, recursos necessários para superá-las.

Apropriamos-nos, então, do pensamento de Giroux (1997), ao mencionar que devemos utilizar formas de pedagogia que considere os estudantes como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático, utilizando-se do diálogo crítico e afirmativo, buscando um mundo melhor para todas as pessoas. Significa então desenvolvermos formas de pedagogia que incorporem interesses políticos com natureza emancipatória do educando.

## **4. METODOLOGIA**

Considerando nossos objetivos de pesquisa que consistem em levantar e analisar as metodologias que são utilizadas no ensino de contabilidade, visando à compreensão da prática pedagógica do professor formado em Ciências Contábeis, optamos por desenvolver uma pesquisa explicativa, de natureza qualitativa.

Quanto aos objetivos propostos, esta pesquisa é do tipo explicativa, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados; traz como preocupação primordial, identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, isto é, suas causas (GUARIDO, 2005). Também a consideramos como pesquisa qualitativa, pois, segundo Gonsalves (2001), na pesquisa qualitativa, há preocupação em compreender e interpretar os fenômenos, considerando o significado que os outros dão a sua prática.

### **4.1. Local da Pesquisa**

A pesquisa empírica foi realizada no primeiro semestre de 2007 e segundo semestre de 2008, em uma Faculdade privada do interior do Estado de São Paulo. Essa faculdade, sem fins lucrativos, fundada em 19 de dezembro de 1970, possui atualmente vinte e dois cursos de graduação. A pesquisa ocorreu no Curso de Ciências Contábeis, modalidade bacharelado, autorizado em 1988 pelo Decreto n° 731, reconhecido pelo Parecer n° 571, de 12/11/1992 e pela Portaria n° 155/93, de 27/10/1993.

A observação ocorreu no período noturno em salas de aulas onde os alunos estavam em momentos diferentes do curso, ou seja, primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.

### **4.2. Participantes da Pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram cinco professores formados em Ciências Contábeis que atuam no curso. Segundo Gonsalves (2001) os participantes da pesquisa estão imersos em uma situação-problema que é o objeto da investigação.

Para a seleção dos professores escolhemos apenas os formados em Ciências Contábeis. A instituição mantém sete professores com a referida graduação, sendo que deste universo conseguimos a participação de cinco docentes, sendo que não foi possível a participação dos demais devido à dificuldade de encontro destes com o pesquisador, uma vez que são professores residentes em outras cidades.

A amostragem se deu pela conveniência e acessibilidade porque escolhemos apenas os graduados em Ciências Contábeis e pelo acesso aos professores, levando em consideração que alguns não se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Segundo Gil (1999), a técnica de amostragem por conveniência ou acessibilidade é aquela em que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, entendendo que de alguma forma estes possam representar o universo da pesquisa.

Os professores participantes da pesquisa têm em média quatro anos de magistério e todos são egressos da própria instituição. Dos professores participantes, apenas um teve sua formação de nível fundamental e médio em escola particular. Quanto à formação de nível superior todos os docentes participantes estudaram em instituição privada.

A seguir apresentamos no Quadro 5 a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à titulação, tempo de magistério e número de disciplinas lecionadas. A identificação dos professores por sexo não foi considerada, uma vez que nossa amostra apresenta apenas uma professora do sexo feminino.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Professor	Titulação	Tempo de magistério em anos	Nº disciplinas Lecionadas
P1	Especialista	04	05
P2	Especialista	04	01
P3	Especialista	04	03
P4	Especialista	06	03
P5	Especialista	04	04

Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pelo pesquisador em 2007.

### 4.3. Procedimentos de Pesquisa

Os procedimentos de pesquisa envolveram o levantamento bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo.

O levantamento da bibliografia é de suma importância, pois segundo Oliveira (2000), é ele que permite a reflexão sobre a questão proposta com auxílio de publicações, por meio de hipóteses objetivas como resposta teórica ao problema. Gonsalves (2001) enfatiza que na pesquisa bibliográfica o pesquisador encontra dados especializados em relação a cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, e é justamente o que almejamos encontrar: respaldo teórico como embasamento para as análises a serem feitas quanto aos dados coletados.

A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise de Leis, Decretos e Resoluções referentes ao currículo do curso de Ciências Contábeis, bem como na análise de documentos internos da Instituição estudada (Planos de ensino dos professores, Matriz curricular do curso de Ciências Contábeis). Este procedimento é entendido como uma pesquisa documental devido ao fato de se tratar de fontes primárias que não receberam um tratamento analítico (GONSALVES, 2001).

Com relação à pesquisa de campo, optamos pela observação participante e entrevistas realizadas pelo pesquisador. Segundo Guarido (2005), a pesquisa de campo é aquela em que se observam e se coletam os dados diretamente no próprio local em que ocorreu o fato. Para Minayo (1994) a observação participante busca o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Para GIL (1999), a observação participante se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e do pesquisado no processo de pesquisa. O autor também ressalta que a observação participante natural é aquela em que o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. Neste sentido, entendemos que este envolvimento mencionado pelo autor é de extrema importância pelo fato de contribuir com a reflexão e análise do observador quanto ao que se observa, uma vez que este também faz parte daquela realidade como professor.

Para Good e Hatt (1979), a observação se traduz como uma forma de captar a realidade empírica, além de ser a mais antiga e ao mesmo tempo considerada como a mais moderna das técnicas de pesquisa.

Segundo classificação proposta por Gold (1958, apud LIMA et al, 1999), que discute as formas de observação participante, adotamos para este trabalho a forma de “observador como participante”. Segundo o autor, a situação de observador participante se dá por meio de relações breves e superficiais, de maneira mais formal e em alguns casos esta é utilizada para complementar o uso de entrevistas.

A coleta de dados da observação participante consistiu em assistir a oito aulas de cada professor e registrar as informações em um diário de campo. Good e Hatt (1979) mencionam que para que a observação participante seja válida e fidedigna, faz-se necessário o planejamento em relação ao que observar e como observar.

Segundo Minayo (1994b), uma amostra ideal em pesquisa qualitativa não ocorre embasada em dados numéricos, pelo contrário, esta evidencia as múltiplas dimensões da totalidade. Na expectativa de abranger a totalidade abordada por Minayo (1994b), as informações levantadas e registradas no diário de campo durante o trabalho de observação tiveram dois parâmetros.

O primeiro consistiu na observação dos aspectos considerados como relevantes na formação do professor de ensino superior, segundo Vasconcelos (1996, p.24-34). O segundo, embasado na pesquisa de Cunha (1989), procurou observar as *habilidades de ensino* manifestadas pelos professores.

Cabe ressaltar que na visão de Haguette (1995), a observação participante é uma técnica de captação de dados menos estruturada, utilizada nas ciências sociais, uma vez que não supõe qualquer instrumento que direcione a observação, sendo a responsabilidade e sucesso da utilização desta técnica, inteiramente de responsabilidade do observador. Sendo assim, justificamos a utilização dos estudos de Vasconcelos (1996) e Cunha (1989), como parâmetros de nossa observação.

Quanto aos aspectos considerados como relevantes na formação dos professores de ensino Superior, Vasconcelos (1996) destaca quatro categorias que utilizamos em nossa pesquisa:

- Formação técnico-científica
- Formação prática
- Formação pedagógica
- Formação política

Vasconcelos (1996, p.24), entende que a formação técnico-científica está relacionada com o conhecimento do conteúdo específico que o professor pretende ensinar com o entendimento dos aspectos teóricos que envolvem o assunto. O professor deve apresentar domínio do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, partindo assim para o ato de questionar, recriar e relacionar os diversos conhecimentos, em busca de instigar o início de produção científica a ser realizado por seus alunos.

Segundo Vasconcelos (1996), o docente deve manter-se em um processo contínuo de busca e atualização dos conteúdos, evitando, assim, de se consolidar uma posição passiva do eterno repetir.

No que diz respeito à formação prática, o autor enfatiza que o docente deve ter o conhecimento da prática profissional em que os seus alunos estão sendo formados. A relação teórica e prática apresenta um aspecto relevante e de fundamental importância no que diz respeito à competência do professor. Para Vasconcelos (1996), significa atribuir significado à aprendizagem, sendo condição essencial e indispensável para aquele que aprende.

Vasconcelos (1996, p. 28) considera que a formação pedagógica do professor de ensino superior vai além do simples dar aulas, envolve aspectos quanto ao planejamento de ensino, visto como um todo. Para a boa prática do exercício da docência é necessário que o professor planeje e reflita quanto: 1) aos objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina que leciona; 2) à caracterização da clientela (discente); 3) ao conhecimento do mercado de trabalho; 4) aos objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem; 5) à seleção dos conteúdos; 6) às atividades e recursos do ensino-aprendizagem; 7) à avaliação da aprendizagem; 8) às possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; e 9) à relação professor-aluno.

A última categoria discutida por Vasconcelos (1996) diz respeito à formação política, a qual a autora considera como uma ação em reconhecer a pessoa do aluno, visualizando a realidade em que o mesmo está inserido, observando as diferenças presentes nas salas de aula e pensar questões relacionadas ao contexto social, político, ético e humano.

Quanto à formação política; embasamo-nos também em Freire (1994, p. 27), o qual menciona que os professores precisam “dar-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como a capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela”; não contribuindo com a discriminação e exclusão social dos discentes que estão sob as nossas responsabilidades, enquanto educadores.

Essas categorias nos nortearam durante a observação das aulas assistidas dos professores, sujeitos desta pesquisa. Tiveram como escopo verificar se os mesmos apresentam tais características e, em que medida, uma vez que estas características são consideradas fundamentais para que o professor consiga desenvolver com seus alunos uma formação competente, ou seja, formação além dos conhecimentos técnicos.

Em média assistimos a quatro dias de aula de cada professor, sendo duas aulas por dia da semana, totalizando-se, assim, oito aulas.

Durante as aulas assistidas, o foco de observação foram as categorias apresentadas por Vasconcelos (1996). Procuramos verificar em cada aula se o professor *apresentou*, *não apresentou* ou *apresentou parcialmente* as categorias consideradas pelo autor como aspecto relevante da formação dos professores.

Criamos um quadro para o registro da observação diária (Apêndice A). Utilizamos como identificação de resultados para cada categoria a letra (A) caso o professor tenha apresentado a característica durante a sua aula, (NA) em caso de não apresentação da característica e (AP) quando da apresentação parcial.

No Quadro 6, apresentado a seguir, é possível visualizar o modelo de quadro elaborado para o registro das observações quanto aos aspectos relevantes na formação dos professores. O quadro, individual para cada professor, foi organizado por dia de observação, categoria observada, exemplo de observação e resultado (A, NA, AP).

Quadro 6 - Modelo de Roteiro de observação: aspectos relevantes na formação dos professores

<b>Nome do Professor:</b>	P1
<b>Turma:</b>	2° B

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
	Formação técnico-científica Formação prática Formação pedagógica Formação política		

Fonte: Dados da observação realizada pelo pesquisador em 2007, fundamentada em Vasconcelos (1996).

Com base nos quadros diários, construímos tabelas sintetizadoras (Apêndice B) para identificar o resultado, por professor, do total das aulas assistidas e o número de vezes em que o docente utilizou-se de cada categoria. Para isso, utilizamos como informação o quesito “apresentou” (A), ao qual somamos diariamente, obtendo-se assim o total de apresentações dos aspectos considerados como relevantes na formação dos professores, das aulas observadas<sup>3</sup>. Utilizou-se também o quesito “apresentou parcialmente” (AP). No entanto, este só foi considerado quando em uma determinada categoria, em todos os dias, foram apresentados parcialmente os aspectos relevantes na formação do professor<sup>4</sup>. Nas tabelas apresentadas no (Apêndice B) diferenciamos este resultado (AP) com um asterisco (\*).

<sup>3</sup> Exemplo de cálculo das Tabelas do Apêndice B: O professor P1, no Quadro do Apêndice A, na categoria Formação técnico-científica evidenciou quatro resultados (A), logo temos: quatro (A), multiplicados por dois (número de aulas por dia), resultando em oito aulas nas quais o docente apresentou formação técnico-científica.

<sup>4</sup> Exemplo de cálculo nas Tabelas do Apêndice B em caso de apresentação parcial (AP) da categoria formação pedagógica em todos os dias, do professor P2: quatro (AP), multiplicados por dois (número de aulas por dia),

Na Tabela 1, apresentada a seguir, podemos visualizar o modelo das tabelas sintetizadoras criadas para a tabulação dos resultados de cada professor, sintetizando o resultado das oito aulas observadas.

**Tabela 1 – Modelo de tabela sintetizadora: aspectos relevantes na formação dos professores**

**Aspectos relevantes na formação dos professores – P1**  
**Tabela Individual por professor do total das aulas observadas**

<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica Formação prática Formação pedagógica Formação política		

Fonte: Dados da observação realizada pelo pesquisador em 2007 e fundamentada em Vasconcelos (1996).

Tendo como referência a construção das tabelas do Apêndice B, elaboramos a Tabela 2, ou seja, uma tabela geral com a média das aulas observadas, considerando-se os cinco docentes que participaram da pesquisa no que diz respeito aos aspectos relevantes na formação do professor<sup>5</sup>. A Tabela 2 será utilizada na apresentação e discussão dos resultados, tendo esta o eixo temático “Aspectos relevantes na formação dos professores”.

O modelo da tabela geral com os resultados de todos os professores pode ser visualizado a seguir, na Tabela 2.

**Tabela 2 – Modelo de tabela geral com os resultados de todos os professores**

**Aspectos relevantes na formação dos professores – P1**  
**Tabela geral em aulas, abrangendo todos os docentes observados**

<b>Categoria Observada</b>	<b>Resultado/ Média das aulas</b>
Formação técnico-científica Formação prática Formação pedagógica Formação política	

Fonte: Dados da observação realizada pelo pesquisador em 2007 e fundamentada em Vasconcelos (1996).

---

*dividido por dois*, equivale a quatro aulas nas quais o docente apresentou formação pedagógica. A *divisão do resultado por dois* foi realizada devido ao fato de entendermos que o professor apresentou parcialmente (AP), determinada categoria de aspecto relevante para a formação docente, logo cinquenta por cento.

<sup>5</sup> A Tabela 2 foi elaborada utilizando-se do seguinte critério: a cada categoria observada somam-se estas por professor e divide-se pelo número de professores. Exemplo: O professor P1, na Tabela do Apêndice B, categoria Formação técnico-científica, teve como resultado por aula (08), P2 (08), P3 (08), P4 (08) e P5 (08), equivalendo a 40 aulas divididas por cinco professores, chegamos a uma média de 08 aulas. Assim podemos dizer que em média os professores apresentaram formação técnico-científica em todas as aulas observadas.

Outro foco da observação foram as categorias referentes ao eixo temático *habilidades de ensino* manifestadas pelos professores. Tal eixo temático foi desenvolvido por Cunha (1989). A autora descreveu estas habilidades de ensino em categorias e as enumerou em subcategorias. Assim, das cinco categorias e vinte e duas subcategorias enumeradas por Cunha (1989), utilizamos cinco categorias e 15 subcategorias como base orientadora de nossas observações, conforme descrito a seguir:

- Quanto à habilidade de organização do contexto da aula:
  - a) explicita o objetivo do estudo;
  - b) localiza historicamente o conteúdo;
  - c) estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber.
- Quanto à habilidade de incentivo à participação do aluno:
  1. formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora);
  2. provoca o aluno para realizar as próprias perguntas;
  3. usa palavras de reforço positivo;
  4. ouve as experiências cotidianas dos alunos.
- Quanto à habilidade de tratar a matéria de ensino:
  1. esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível;
  2. usa exemplos;
  3. utiliza resultados de pesquisa.
- Quanto à habilidade de variação de estímulos:
  1. usa adequadamente recursos audiovisuais;
  2. estimula a divergência e a criatividade;
  3. preocupa-se em instalar a dúvida.
- Quanto à habilidade do uso da linguagem:
  1. tem clareza nas explicações através de : uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas e silêncios, adoção de entonação de voz variada etc.;
  2. tem senso de humor no trato com os alunos.

A tabulação dos dados obtidos e registrados no diário de campo foi feita com base na média de utilização das habilidades durante a prática de ensino do professor. Buscou-se, então, dentro de cada categoria e subcategorias, identificar se o professor utilizou as habilidades, indicando o número de aulas em que o professor as evidenciou. Estes dados deram origem ao Apêndice C, sendo os dados por professor.

Levando-se em consideração o Apêndice C, elaboramos a Tabela 3, com o eixo temático “Habilidades de Ensino”. Esta é uma tabela com o resultado geral de todas as aulas observadas e de todos os professores estudados, trazendo como resultado uma média das aulas em que os professores desenvolveram as habilidades de ensino<sup>6</sup>. O modelo dessa tabela geral de observação das habilidades de ensino pode ser visualizado a seguir na Tabela 3.

Tabela 3 – Modelo de tabela geral de observação de habilidades de ensino

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Resultado Média das aulas</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	
	Localiza historicamente o conteúdo	
	Estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber	
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	
	Usa palavras de reforço positivo	
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	
	Usa exemplos	
	Utiliza resultados de pesquisa	
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	
	Estimula a divergência e a criatividade	
	Preocupa-se em instalar a dúvida	
Habilidade do uso da linguagem	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.	
	Tem senso de humor no trato com os alunos	

Fonte: Dados da observação realizada pelo pesquisador em 2007, fundamentada em Cunha (1989).

<sup>6</sup> Com base nas tabelas do Apêndice C, e tomando como exemplo a categoria “habilidade de organização do contexto da aula”, e a subcategoria “Explicita o objetivo do estudo”, calculamos a média de aulas em que a subcategoria foi evidenciada. Foi somado, portanto, o número de aulas de cada professor de acordo com as respectivas categorias e subcategorias, dividindo-se o resultado por cinco (relativo ao número de professores observados), o que resultou na média das aulas.

Outro procedimento de pesquisa utilizado neste estudo foi a entrevista semi-estruturada que ocorreu seis meses após as observações. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista, na visão de Selltiz e outros (apud GIL, 1999), tem o seguinte significado:

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram bem, como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (p.117).

Sobre a entrevista, Symanski (2002) enfatiza o seu aspecto reflexivo e menciona que:

A entrevista torna-se um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Segundo a autora esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (p.14).

Entendemos que na entrevista semi-estruturada o entrevistado e o entrevistador dispõem de maior liberdade para o desenvolvimento do seu raciocínio quanto às questões, bem como maior flexibilidade no encaminhamento da entrevista, proporcionando, assim, maiores informações por meio de possíveis indagações. Para Gil (1999), a entrevista semi-estruturada tem como característica um desenvolvimento mais espontâneo, não sujeita a um modelo preestabelecido de interrogação.

A elaboração das questões da entrevista teve como apoio as observações feitas em sala de aula (registradas em diário de campo). As entrevistas nos permitiram entender melhor questões como: Quem é este professor? Qual sua formação pedagógica? Qual o tempo de experiência docente? Como vê a profissão de professor? Como e por que escolheu a profissão docente? Como atua na docência do ensino superior? Como coloca em prática suas idéias? Os resultados das entrevistas vêm no intuito de complementar e aprofundar os dados da observação realizada pelo pesquisador, ouvindo o que dizem os professores, sujeitos que vivenciam a problemática analisada.

As entrevistas foram gravadas e realizadas em diferentes espaços (residência dos entrevistados e instituição de ensino) conforme a disponibilidade e consentimento dos entrevistados. Devido aos compromissos dos entrevistados, o agendamento da entrevista acabou sendo difícil e, por vezes, tornou-se constrangedor para o entrevistador ter que insistir com o agendamento da entrevista.

Na elaboração das questões das entrevistas, procuramos estabelecer categorias a priori, ou seja, cada questão ou grupos de questões deveriam contribuir com a identificação de

uma determinada informação, tendo como objetivo contribuir com o esclarecer do nosso problema de pesquisa.

No que diz respeito ao procedimento de análise dos dados das entrevistas, apropriamo-nos da técnica denominada análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977):

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, assim a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (p.38).

Assim, com base nas mensagens extraídas das entrevistas, ou seja, a fala dos professores, procuramos entender suas ações como docentes e os significados que atribuem as suas práticas.

Este procedimento de análise das entrevistas se apresentou como uma tarefa árdua quanto à descrição do conteúdo das mensagens obtidas das leituras constantes das entrevistas, no intuito de se identificarem as categorias e subcategorias de análise. Tal procedimento evidenciou um eixo temático que identificamos como “Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis”. Para este eixo temático, identificamos oito categorias e 16 subcategorias apresentadas a seguir no Quadro 7.

Quadro 7 – Modelo do Eixo Temático: Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Escolha profissional	Motivos; Realização profissional quanto ao aspecto pessoal;
Atualização docente	Pesquisa/Leitura
Visão da educação superior	Formação para o trabalho; Estrutura; Mercantilização do ensino.
Metodologia/Técnicas pedagógicas	Método de repetição; Turmas diferentes; Aulas expositivas com resolução de exercícios pelos alunos.
Atributos para o sucesso no exercício da docência na visão do professor	Conhecimentos técnicos e bom relacionamento

Dificuldades de aprendizagem	Ingresso no curso sem conhecer o significado da profissão; Raciocínio lógico; Má formação no ensino médio; Necessidade de mudanças de metodologia/prática pedagógica.
Interação entre os docentes e influências no ensino	Ocorre.
Falta de formação pedagógica no início da docência	Desorientação no fazer pedagógico

Fonte: Dados das entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2008.

Para as subcategorias apresentamos exemplos da fala dos professores e a indicação da frequência com que mencionaram o mesmo entendimento quanto aos assuntos relacionados nas categorias. Tais dados foram organizados em uma tabela a ser apresentada e analisada na seção de resultados e discussão dos dados.

Nossa intenção foi realizar uma triangulação dos dados coletados, tomando como base a identificação das metodologias usadas no ensino da contabilidade (pesquisa de campo/observação), associada às entrevistas, à análise dos planos de ensino dos professores (pesquisa documental), e ao que diz a bibliografia referente à temática estudada, visando compreender melhor a prática pedagógica dos educadores graduados em Ciências Contábeis.

Com base nos resultados obtidos, por meio dessa triangulação de materiais, procedemos à análise qualitativa dos dados. Tomamos como referência Minayo (1994a) por enfatizar que esta fase nos conduz à teorização sobre os dados; produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição. Preocupamo-nos com a busca de elementos pedagógicos que possam contribuir como práticas pedagógicas diferenciadas<sup>7</sup> a serem utilizadas pelo professor no ensino de contabilidade, almejando assim, que estes elementos pedagógicos consigam instigar os professores a uma reflexão sobre a prática de ensino.

<sup>7</sup> Para Zabala (1998) os alunos devem entender o significado do que se ensina, e qual a função do conhecimento adquirido. Caso se desconheça a sua função tem-se aprendido o conteúdo procedimental, mas não será possível utilizá-lo quando necessário.

Segundo Minayo (1994a), a pesquisa tem natureza qualitativa pelo fato de fazer a relação entre o sujeito e o mundo real, aprofundando-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (p.81)

Neste contexto, conforme já apresentado na seção 3 – Referencial Teórico, nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva crítico-dialética, tendo como referência autores como Pimenta (2002), Demo (1996), Azzi (2002) e Gadotti (1988) que desenvolvem conceitos fundamentais para a interpretação de nossos dados, os quais são apresentados e discutidos a seguir.

## 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os professores graduados em Ciências Contábeis de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo, na expectativa de procedermos a uma análise da sua prática pedagógica.

Para o levantamento dos dados tivemos como base a pesquisa de campo (observação) na qual conseguimos obter informações, tendo como parâmetro para a observação das aulas dos professores o eixo temático *Aspectos relevantes na formação dos professores* (Apêndice A e Apêndice B), que resultaram na Tabela 4, que utilizamos como referência para a discussão dos dados. Os resultados da observação referente ao eixo temático *Habilidades de Ensino* são apresentados na Tabela 5.

Da análise de conteúdo das entrevistas obtivemos a Tabela 6, com o eixo temático *Elementos de influência na prática de ensino do professor formado em Ciências Contábeis*, composta de categorias e subcategorias, tendo como exemplo a fala do professor, seguido da frequência com que estes apresentavam a mesma opinião. Para a identificação do professor, no exemplo da fala, os mesmos foram identificados como P1 (professor 1), P2, P3, P4 e P5.

Com base nestes elementos iniciamos a apresentação das informações, tendo como base as Tabelas 4, 5 e 6.

O nosso intuito consiste em apresentar e discutir elementos da ação do professor por meio da observação que fizemos e do que estes docentes disseram nas entrevistas. Consideramos que o cotejamento dessas informações permitiu compreender melhor a prática docente do professor do ensino de Ciências Contábeis.

### 5.1 Observação e Entrevistas docentes: elementos de análise como início de uma reflexão pedagógica

Apresentamos aqui os resultados obtidos nas observações em sala de aula, assim como nas entrevistas realizadas com os professores, para em um segundo momento, procedermos às discussões e triangulação dos dados.

Neste primeiro momento, propomo-nos esclarecer o que as observações e entrevistas proporcionaram de informações específicas.

Consideramos a Tabela 4 como base de apoio para a apresentação dos dados. Assim, apresentamos os resultados da Tabela 4 que tem como eixo temático *Aspectos relevantes na formação dos professores*, composta pelas categorias Formação técnico-científica; Formação prática; Formação pedagógica e Formação política.

Tabela 4 – Eixo Temático: **Aspectos relevantes na formação dos professores**

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores</b>	
<b>Tabela Geral em aulas, abrangendo todos os docentes observados</b>	
<b>Categoria Observada</b>	<b>Resultado Média das aulas</b>
Formação técnico-científica	8
Formação prática	7.6
Formação pedagógica	3.2
Formação política	2.8

Fonte: Resultados da observação realizada pelo pesquisador em 2007, fundamentada em Vasconcelos (1996).

Como podemos observar na Tabela 4, a categoria formação técnico-científica que considera o conhecimento do conteúdo específico relacionado com o entendimento dos aspectos teóricos relacionados às disciplinas as quais os professores lecionam; teve como resultado oito (8.0) na média das aulas observadas, ou seja, esta categoria foi evidenciada em todas as aulas observadas dos cinco professores.

Como exemplo de tais observações, apresentamos o relato da observação das aulas dos professores P3 e P2 (Apêndice B), em que registramos com relação a esta categoria a seguinte observação:

O professor trabalhou com um texto “O papel do Contabilista na sobrevivência das Micro e Pequenas Empresas”. Desenvolveu com autonomia as discussões quanto ao assunto. (P3).

Professor discutiu texto Regulamento do Imposto de Renda [RIR], entre os parágrafos a leitura é interrompida e comentada/professor domina o assunto. (P2).

Todos os professores evidenciaram ter uma formação técnico-científica condizente com sua área de atuação contábil nas observações realizadas, demonstrando domínio do assunto que estava sendo discutido. Esta formação também é evidenciada quando da correção dos exercícios propostos aos alunos, é feita detalhadamente, comprovando assim o domínio quanto à questão desenvolvida. Esta ação fica evidente segundo a observação registrada no Apêndice A (professor P1), em que temos:

O professor faz a correção de dois exercícios da aula anterior com uma explicação muito bem detalhada. (P1).

Logo, constatamos que a formação técnico-científica não é demonstrada pelo professor somente na exposição do conteúdo teórico, mas também durante a correção dos trabalhos desenvolvidos.

A segunda categoria Formação prática, conforme a Tabela 4, trouxe, como resultado, uma média das aulas observadas equivalente a 7,6 aulas. Consideramos esse resultado significativo, uma vez que explicita o fato de que grande parte dos docentes da área de Contabilidade possui conhecimento da prática profissional em que os seus alunos estão sendo formados. Em nossa pesquisa, essa relação entre teoria e a prática da Contabilidade dá-se pelo fato de alguns dos professores entrevistados, além de serem professores, também exercerem a função de empresários ou funcionários de empresas privadas ou públicas. A observação registrada no Apêndice B exemplifica este entendimento:

O professor dá uma ênfase constante quanto ao tema e a realidade das empresas. (P3).

A relação entre teoria e prática é fundamental para uma melhor compreensão do assunto pelo aluno, uma vez que atribui significado à aprendizagem, sendo também um elemento de motivação, de interesse na aula.

A terceira categoria da Tabela 4, Formação pedagógica, trouxe como resultado a média 3,2 das aulas observadas. Considerando que a formação pedagógica não consiste em apenas ministrar aulas, mas ao contrário, envolve um maior planejamento e reflexão quanto ao ensino em seus diversos aspectos, torna-se importante refletirmos sobre os resultados desta categoria, considerando a média apresentada e o fato de que se constitui em nosso objeto específico de pesquisa. A informação registrada no Apêndice B, com relação a uma aula do professor P3 aponta um dos caminhos para nossa reflexão:

Durante a correção a maioria dos alunos está dispersa. O professor fala para o pesquisador que a classe é esforçada, porém não tem participação verbal e crítica na resolução de exercícios. Ele menciona que precisa encontrar uma forma para que a classe participe criticamente, porém ainda não encontrou esta forma. P3

Percebemos aqui a consciência do professor quanto à necessidade de encontrar soluções para algumas questões com relação a sua prática, o que será importante em nossas discussões.

A última categoria apresentada na Tabela 4, Formação política, teve como resultado a média 2.8 das aulas observadas, ou seja, percebe-se que em algumas das aulas há a preocupação de alguns professores em reconhecer a pessoa do aluno, bem como o contexto em que estes estão inseridos, porém a evidência dessa formação do professor ainda é pouco percebida. A observação registrada no Apêndice B, referente ao professor P2, exemplifica como essa formação política foi constatada:

O professor percebe as dificuldades dos alunos quanto a não serem críticos/ os reconhece como sendo alunos esforçados. (P2).

O professor (P2) comenta com o pesquisador que os alunos apresentam dificuldades na interpretação de textos e raciocínio lógico, apesar de serem esforçados não são críticos, nem mesmo quando instigados ao questionamento sobre o assunto trabalhado em sala de aula.

Encontramos na observação elementos que contribuíram para a média 2.8 das aulas observadas relacionadas à formação política. Consideramos baixo este resultado e entendemos que o desinteresse dos alunos pode levar o professor ao desestímulo da prática da formação política. Esta situação pode ser observada quando analisamos o Apêndice B (professor P5):

O professor fala para o pesquisador que a sala é indisciplinada, às vezes presta atenção, mas são raros estes momentos, “os alunos não querem saber de nada”. (P5).

O professor P5 apresentou formação política em apenas 02 aulas segundo Apêndice B, nas demais aulas não foi apresentado esta categoria. Diante deste fato, levando-se em consideração a média geral dos professores, segundo o resultado desta categoria evidenciado pela Tabela 4; entende-se como necessária uma maior reflexão com relação à formação política dos docentes.

Ao apresentarmos os resultados da Tabela 4, em especial a categoria Formação pedagógica com o resultado médio 3.2, entendemos ter encontrado elementos importantes aos pressupostos de nossa pesquisa, uma vez que o nosso problema consiste em identificar em que medida a ausência da formação pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis influencia sua prática de ensino.

Além dos resultados da Tabela 4, fundamentais para a análise de nosso problema de pesquisa, apresentamos a seguir o segundo grupo de dados coletados na observação, ou seja, os dados referentes ao eixo temático *Habilidades de ensino*, estruturados na Tabela 5.

Tabela 5 – Eixo Temático: **Habilidades de ensino**

<b>Habilidades de Ensino</b>		
<b>Tabela geral em aulas, abrangendo todos os docentes observados</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Resultado Média das aulas</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	8,0
	Localiza historicamente o conteúdo	1,0
	Estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber	0,0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e encaminhadora)	4,0
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	2,8
	Usa palavras de reforço positivo	2,8
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	2,4
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	5,8
	Usa exemplos	7,6
	Utiliza resultados de pesquisa	0,20
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	0,20
	Estimula a divergência e a criatividade	2,4
	Preocupa-se em instalar a dúvida	1,2
Habilidade do uso da linguagem	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.	8,0
	Tem sendo de humor no trato com os alunos	6,8

Fonte: Resultados da observação realizada pelo pesquisador em 2007, fundamentada em Cunha (1989).

A observação das habilidades de ensino dos professores em sala de aula foi essencial em nossa pesquisa, resultando em informações relevantes para a análise que desenvolvemos sobre a prática docente, ou seja, como se dá a sua ação docente.

Entendemos que as habilidades de ensino têm relação direta com a prática, uma vez que estas habilidades são ações e reflexos das ações praticadas anteriormente, quando pensadas pelo professor.

A média de resultado das aulas assistidas, segundo a Tabela 5, evidencia-nos pelas categorias e subcategorias uma grande divergência entre elas, variando de 0,20 a 8,0.

Considerando que a prática de ensino é o ponto de discussão de nossa pesquisa, e que a mesma tem uma relação direta com a formação pedagógica, aprofundamos nossa análise com os resultados das médias apresentadas na Tabela 4.

A grande oscilação dos resultados da Tabela 5, no que diz respeito a médias altas e médias baixas entre as categorias e subcategorias, consiste em rico material de análise, permitindo entendermos melhor os momentos da prática de ensino, bem como as contradições.

A seguir apresentamos a Tabela 6 com o eixo temático *Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis*”, mostrando o resultado das entrevistas feitas com os docentes, visando a ouvir e a registrar o discurso o entendimento do professor com relação a sua prática. A tabela apresenta as oito categorias e dezesseis subcategorias evidenciadas nas entrevistas, bem como exemplos, trechos das entrevistas dos docentes e a frequências com que apareceram no discurso dos professores.

Tabela 6 – Eixo Temático: **Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis**

<b>Categoria</b>	<b>SubCategoria</b>	<b>Exemplo</b>	<b>F</b>
Escolha Profissional	Motivos	<i>[...]a partir do ano de 2002 o professor Benedito me chamou para atuar como professor substituto. Foi ai que surgiu a idéia de ser professor[...]</i> P3	5
	Realização profissional quanto ao aspecto pessoal	<i>Eu me sinto realizado pelo fato dos alunos estarem reconhecendo o que fazemos.</i> P1	4
Atualização Docente	Pesquisa/Leitura	<i>Então eu estou sempre me atualizando lendo revistas pesquiso muito a internet, livros, eu compro livros pelo menos 1 a cada mês eu estou sempre comprando livro, tenho vários livros, várias bibliografias, essa é a minha atualização, sempre dessa forma.</i> P1	5
Visão da educação superior	Formação para o trabalho	<i>Hoje o curso de Ciências Contábeis das faculdades que nós trabalhamos, ela procura propor para o aluno competências que o mercado exige. Competências e habilidades onde o aluno tem que desenvolver de forma rápida, analisar as informações de forma rápida, filtrar essas informações e extrair informações precisas pra área gerencial. Então tanto na área de competências quanto na área de</i>	4

	Estrutura	<p><i>habilidades o curso procura estar sempre voltado para o mercado de trabalho atual. P4</i></p> <p><i>[...]Jeu tenho contato com as duas. Uma pública e essa particular. Eu vejo que o recurso que a gente tem aqui na particular é muito maior. Recurso que eu digo que é computador, cadeira, a estrutura, enfim a estrutura que a particular oferece é muito maior tem mais recursos. Na pública é complicado. Tem carteira? Tem! Tem mas tá tudo quebrado, o computador não funciona, assim... tem um monte de coisa que não funciona por ser público, não tem repasse de verbas[...]P5</i></p>	2
	Mercantilização do Ensino	<p><i>[...]Ja gente verifica que hoje a educação superior, na sua maioria, as instituições, elas parecem (veja bem, na maioria, não são todas, muito menos no nosso caso) elas estão preocupadas com a receita e não com aquilo que o aluno está agregando de conhecimento. P4</i></p>	2
Metodologia/ Técnicas pedagógicas	Método de repetição	<p><i>[...] a minha metodologia utilizada, é a metodologia onde eu utilizo de recursos, o quadro negro, onde eu rabisco mesmo, então eu tô sempre perguntado pro aluno: entendeu? Não entendeu?[...] E além de utilizar também métodos repetitivos, então você está a toda hora praticamente repetindo alguns conceitos pra que o aluno consiga gravar com mais facilidade alguns conceitos principais. P4</i></p>	3
	Turmas diferentes	<p><i>[...] eu procuro utilizar a mesma metodologia em todas as turmas, e as disciplinas que eu leciono, elas são disciplinas diferentes, mas elas têm uma relação comum entre si, porque todas elas partem do custo. Agora em relação às turmas diferentes, a partir do momento que você começa a trabalhar com uma turma então você vai verificando a particularidade de cada uma. Você começa então a trabalhar essas particularidades diferentes de cada turma, pra poder realmente agregar valor ao conhecimento do aluno. P4</i></p>	5
	Aulas expositivas com	<p><i>[...] procuro trabalhar com material</i></p>	3

	resolução de exercícios pelos alunos	<i>didático elaborado, no qual você traz a parte da teoria e traz vários exercícios para que o aluno desenvolva o raciocínio. P4</i>	
Atributos para o sucesso no exercício da docência na visão do professor	Conhecimento técnico e bom relacionamento	<i>Eu acredito que o que contribui no exercício da docência é o equilíbrio desses dois componentes. Você tem de mostrar um conhecimento do que você está dizendo, agora esse conhecimento tem que ser passado de uma forma simpática, através de um bom relacionamento com os alunos. Então eu procuro me relacionar bem com os alunos, não é ser bonzinho, é ser bom. Respeitar o ser humano, qualquer aluno merece o nosso respeito como pessoa e agindo dessa forma, eu acredito que é pavimentado um relacionamento, uma estrada, vamos dizer assim, que por aí possa passar o conhecimento. P3</i>	3
Dificuldades de aprendizagem	Ingresso no curso sem conhecer o significado da profissão.	<i>Talvez a maior dificuldade do aprendizado seja este: o aluno entrar no curso sem saber o que é ciências Contábeis. Eles não têm uma noção do que é ser contador. E não tem uma noção do que é você trabalhar num escritório de contabilidade. P1</i>	2
	Raciocínio lógico	<i>[...]a gente consegue detectar é que o aluno hoje, ele tem uma dificuldade muito grande de interpretação de texto e de cálculo, então é a principal dificuldade hoje que nós temos com alguns alunos. P4</i>	3
	Má formação no ensino médio	<i>[...]as instituições particulares em sua maioria recebem alunos vindos do ensino público, que o ensino público médio é muito diferente do ensino público superior, a gente percebe. Temos alunos no 1º termo que mal sabem fazer conta de porcentagem, eles não têm o raciocínio abstrato, então esse é o resultado da escola pública do ensino médio[...]P3</i>	5
	Necessidades de mudança de metodologia/ Prática pedagógica	<i>Eu vou te responder que sim, nenhum método, nenhuma prática ela é 100%, nós temos que estar sempre preparados pra mudança e procurando a mudança pra melhor[...]há sempre uma maneira de você estar melhorando e talvez essa maneira, você mesmo fazendo uma auto-análise ou talvez vindo de alguém ou talvez ate você se reciclando através de bibliografias, revistas, periódicos, reuniões, palestras[...]P4</i>	4
Interação	Ocorre	<i>Eu acho que em termos de</i>	2

entre os docentes e influências no ensino		<i>relacionamento lógico, é excelente porque a maioria são contadores e todos são colegas, mas acho que nós melhoraríamos bastante se pudéssemos conversar mais, durante mais tempo sobre o trabalho que a gente realiza nas classes[...] porque os 15 minutos do intervalo é muito pouco, a gente conversa alguma coisa sobre os alunos, mas o tempo é muito curto[...]</i> P3	
Falta de formação pedagógica no início da docência	Desorientação do como fazer	<i>Foram bastante, o modo de você se portar, como você falar, às vezes você fala de uma maneira que a pessoa não entende. Você tem que pensar em um jeito de falar de outra maneira, paciência, tem que ter.[...] Eu estava acostumado no escritório, empresa privada particular, ensinado apenas uma secretária, faz assim, assim... é diferente de você ensinar 50, às vezes desses 50, 40 entenderam, 10 não.</i> P5	4

Fonte: Resultados das entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2008.

Na Tabela 6, a categoria Escolha profissional apresenta os resultados das entrevistas quanto aos fatores que levaram o indivíduo graduado em Ciências Contábeis a exercer a docência no Ensino Superior. Esta categoria se desdobra em: *Motivos e Realização profissional quanto ao aspecto profissional*. No que diz respeito aos motivos, obtivemos cinco frequências de fala de professores como resultado, atribuindo o convite como motivo de entrada no magistério.

Na subcategoria *Realização profissional quanto ao aspecto profissional*, quatro professores dos cinco entrevistados se posicionaram como satisfeitos com sua profissão, conforme se verifica nas falas dos professores P1 e P4.

Eu me sinto realizado pelo fato dos alunos estarem reconhecendo o que fazemos. (P1)

Sim, apesar de estar faltando um mestrado, um possível doutorado, mais pra frente, mas eu me sinto realizado como professor. (P4)

É interessante mencionar que os docentes, embora não tenham tido a intenção, ou um planejamento anterior à graduação em se tornarem professores, uma vez que foram convidados a lecionar, gostaram da profissão e sentem satisfação pela mesma.

A Categoria *Atualização docente* apresentou como subcategoria *Pesquisa e leitura*, na qual identificamos na fala dos professores que estes se utilizam muito da leitura e pesquisas em documentos como fonte de atualização.

A categoria *Visão da educação superior*, voltada para a compreensão que os professores apresentam quanto aos objetivos do curso superior, bem como se existe e como se dá a reflexão da prática de ensino dos mesmos, evidenciou as subcategorias: *Formação para o trabalho; Estrutura e Mercantilização do Ensino*.

Quatro dos professores entrevistados indicam que o curso de Ciências Contábeis tem como base a formação para o trabalho. Apenas o professor P1 entende que o curso de Ciências Contábeis poderá formar o cidadão além do profissional para o mercado de trabalho, quando menciona:

[...] se o objetivo do curso for preparar para o mercado de trabalho, assumir imediatamente, o foco tá certo, é a prática, mas se o curso pretender formar pensadores contábeis, então talvez tenha que mudar o foco um pouquinho e direcionar mais pra pesquisa e pro entendimento da teoria contábil. (P1)

Apesar de o professor ressaltar um entendimento diferente dos demais, ainda assim, não fica claro que a formação do aluno também poderia ser a de um cidadão crítico e participativo, como um ser pensante, preocupado também com os interesses de toda a sociedade.

No que diz respeito à estrutura das escolas públicas e particulares, os professores evidenciaram que as instituições particulares possuem uma melhor infra-estrutura no que diz respeito a instalações e equipamentos, o que poderia facilitar o ensino. Porém, tais equipamentos não têm sido suficientes, uma vez que os professores consideram também que encontramos, nestas instituições, um grande número de alunos oriundos do ensino fundamental e médio de escolas públicas, com grandes *déficits* de aprendizagem escolar, ou seja, sem conhecimentos fundamentais que facilitariam a aprendizagem no decorrer do curso. O professor P3 relata este fato em sua entrevista, dizendo:

[...] as instituições particulares em sua maioria recebem alunos vindos do ensino médio público. Este é muito diferente do ensino médio particular. Temos alunos no 1º termo que mal sabem fazer conta de porcentagem, eles não têm o raciocínio abstrato. Então esse é o resultado da escola pública do ensino médio [...] (P3)

O professor P1 relata que:

[...] o ensino superior no Brasil hoje, talvez esteja muito na mídia, o pessoal tá falando mal, tá fechando curso, mas devido a isto aí, eles não estão vendo as bases, se eles melhorarem as bases do ensino fundamental e do ensino médio, você pode ter certeza que o ensino superior particular vai ser devidamente reconhecido. (P1)

Para os professores, essa falta de conhecimentos advindos dos níveis educacionais antecedentes ao nível superior, acaba contribuindo de forma negativa com o ensino, gerando,

por sua vez, uma maior dificuldade ao professor quanto a sua prática, ou seja, como ensinar e como fazer para superar esta situação.

Os professores também enfatizaram a questão da “mercantilização do ensino” com relação às instituições privadas. Este é um fator que dificulta o ensino, quando se coloca alguns entraves como o evitar a repetência dos alunos devido à possibilidade da desistência do curso. Segundo o professor P4, deparamo-nos com a seguinte situação:

[...] a gente verifica que hoje a educação superior, na sua maioria, as instituições, elas parecem (veja bem, na maioria, não são todas, muito menos no nosso caso) elas estão preocupadas com a receita e não com aquilo que o aluno está agregando de conhecimento. (P4)

Verifica-se, assim, que segundo a visão dos professores, a mercantilização do ensino e as deficiências na escolarização anterior dos alunos acabam por prejudicar o ensino.

A categoria *Metodologia/ Técnicas pedagógicas* voltada para a análise da percepção dos professores com relação à metodologia e técnicas pedagógicas, desdobrou-se nas seguintes subcategorias: *Método de Repetição; Turmas diferentes; Aulas expositivas com resolução de exercícios pelos alunos.*

De um modo geral, durante a entrevista, percebemos certa confusão por parte dos professores, uma vez que estes compreendem metodologia e técnicas pedagógicas como sendo basicamente a mesma coisa. Diante disto, observamos que as subcategorias nos remetem a entender que a metodologia e as técnicas pedagógicas, utilizadas pelos professores entrevistados, concretizam-se no método tradicional, de repetição com aulas expositivas, seguidas da resolução de exercícios pelos alunos. Como exemplo, temos a frequência 03 na fala dos professores quanto a tal questão. O trecho a seguir exemplifica esta afirmação:

[...] a minha metodologia utilizada, é a metodologia onde eu utilizo de recursos, o quadro negro, onde eu rabisco mesmo, então eu to sempre perguntado pro aluno: entendeu? Não entendeu? [...] E além de utilizar também métodos repetitivos, então você está a toda hora praticamente repetindo alguns conceitos pra que o aluno consiga gravar com mais facilidade alguns conceitos principais. (P4).

O professor P1 considera sua metodologia como o fazer, ou seja, a partir do momento em que o professor resolve algo para o aluno, quando o está ensinando.

Assim observamos a fala de P1:

[...] então a metodologia que eu utilizo é ensinar, fazendo, para que o aluno aprenda, não tenho condições de colocar o problema e pedir para o aluno pesquisar. (P1)

Entendemos, segundo a fala do professor P1, que o ‘ensinar fazendo’ significa que, enquanto o professor faz algo, os alunos estarão observando, para repetirem aquilo que viram. A subcategoria *Aulas expositivas* foi apresentada por três professores dos cinco entrevistados, o que nos leva a entender que esta prática é constante.

Um resultado interessante foi o relacionado à subcategoria *Turmas diferentes*, na qual identificamos, várias vezes, a percepção dos professores quanto aos grupos de alunos heterogêneos e uma preocupação com os mesmos, no que diz respeito ao ensino do conteúdo programático da disciplina. Como exemplos, temos a fala dos professores P3 e P4:

[...] uma classe heterogênea, eu procuro desenvolver essa metodologia de cobrar a produção de textos pra que eu possa então avaliar cada aluno, e perceber a evolução dele tanto na escrita, no desenvolvimento do texto como no conhecimento da própria matéria. (P3).

[...] em relação às turmas diferentes, a partir do momento que você começa a trabalhar com uma turma então você vai verificando a particularidade de cada turma, você começa então a trabalhar essas particularidades diferentes de cada turma, pra poder realmente agregar valor ao conhecimento do aluno (P4).

A categoria *Atributos para o sucesso no exercício da docência na visão do professor*, seguido da subcategoria “Conhecimento técnico e bom relacionamento”. Nesta subcategoria, os professores enfatizaram que, para o sucesso no exercício da profissão, o professor deve possuir um bom conhecimento técnico associado a um bom relacionamento com seus alunos, ou seja, segundo o professor P3, deve haver um equilíbrio destes dois componentes.

A categoria *Dificuldades de aprendizagem* nos direciona a entender como o professor investiga seus alunos e tenta resolver os problemas de aprendizagem. Obtivemos as seguintes subcategorias: *Ingresso no curso superior sem conhecer o significado da profissão, Raciocínio Lógico, Má formação do ensino médio e Necessidades de mudanças de metodologia/prática pedagógica*.

Fazendo uma leitura da Tabela 6, da categoria *Dificuldades de aprendizagem*, e suas respectivas subcategorias, podemos observar que, em sua maioria, os professores acabam por atribuir a problemática da dificuldade do ensino, bem como da aprendizagem, aos alunos. Isto é constatado pela frequência na fala dos professores quando há falta de conhecimentos prévios dos alunos.

A categoria *Interação entre os docentes e influências no ensino* evidenciou a subcategoria *Ocorre*, na qual se percebe a percepção de que os professores têm a respeito da possibilidade de maior discussão coletiva sobre o trabalho docente, visando a uma maior qualidade no ensino da contabilidade.

Observamos que a maioria dos professores disse ter um bom relacionamento com os demais docentes da instituição. No entanto, os professores P3 e P5 mencionam:

Eu acho que em termos de relacionamento lógico, é excelente porque a maioria são contadores e todos são colegas, mas acho que nós melhorariamos bastante se pudéssemos conversar mais, durante mais tempo sobre o trabalho que a gente realiza nas classes. [...] porque os 15 minutos do intervalo é muito pouco, a gente conversa alguma coisa sobre os alunos, mas o tempo é muito curto[...] (P3).

Teria que ter mais tempo para a gente conversar, “turma tal não pode fazer assim, tem uns alunos que estão dando problema”, infelizmente não têm muito tempo, é só na hora do intervalo, é rapidinho. (P5).

Segundo os relatos dos professores P3 e P5, um bom relacionamento pode contribuir com a qualidade de ensino, no entanto, segundo a percepção dos mesmos; deveria ocorrer uma interação maior entre a equipe, mais tempos para reflexão quanto aos problemas ocorridos em sala.

Nosso último questionamento; aos docentes entrevistados tiveram como escopo saber quais foram as maiores dificuldades no primeiro ano como professor. Desta questão, surgiu a categoria *Falta de formação pedagógica no início da docência*, da qual obtivemos como subcategoria a “*Desorientação de como fazer*”. Observando a tabela 6, a subcategoria apresentou uma frequência 04, ou seja, os professores em geral afirmaram ter tido uma grande insegurança e não sabem como resolver determinados problemas em sala de aula.

O professor P5 menciona ter tido muita dificuldade no início do magistério dizendo:

Foram bastante, o modo de você se portar, como você falar, às vezes você fala de uma maneira que a pessoa não entende. Você tem que pensar em um jeito de falar de outra maneira, paciência, tem que ter [...] (P5).

O professor P3 afirma que a falta de formação pedagógica resultou em uma grande dificuldade com os problemas que acabam ocorrendo em sala de aula e que cabe ao professor resolvê-los. Neste sentido o professor diz:

[...] a minha grande dificuldade foi realmente não ter uma formação pedagógica, talvez se eu tivesse essa formação de docência eu teria lidado melhor com esses problemas, mas a experiência depois acabou suplantando essa deficiência. (P3)

Para os professores entrevistados, a falta de formação pedagógica dificulta o ato de ensinar, porém percebemos que estes, ao longo do tempo, foram se orientando em como resolver os problemas ocorridos em sala de aula. O professor P3, em seu relato, menciona que a experiência acabou sanando as deficiências, ou seja, as dificuldades em como lidar com situações adversas.

Apresentados os resultados apurados com base nas observações e entrevistas, procedemos, no próximo tópico, à discussão dos mesmos almejando responder o problema desta pesquisa.

## **5.2 A prática de ensino dos professores graduados em Ciências Contábeis: aspectos relevantes**

Partimos para a discussão e triangulação dos resultados tendo como base os elementos evidenciados na Tabela 4 (observação), relacionados às informações da Tabela 5 (observação) e Tabela 6 (entrevistas). Ou seja, a discussão dos dados é desenvolvida a partir do eixo temático da Tabela 4 - Aspectos Relevantes na formação dos professores e suas categorias (Formação técnico-científica, formação prática, formação pedagógica e formação política) consideradas mais amplas, permitindo a associação das categorias mais específicas das Tabelas 5 e 6 na discussão dos dados, bem como dados referentes aos planos de ensino.

Iniciamos com a categoria Formação técnico-científica, da Tabela 4. Observamos que todos os professores apresentaram formação técnico-científica, ou seja, tivemos como resultado 08 aulas em média em que tal formação foi evidenciada. Isto significa que os professores observados demonstraram amplo conhecimento técnico-científico, dominam o assunto e a disciplina que lecionam. Anastasiou (1998) elucida a importância do conhecimento técnico-científico ao dizer que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos”. (p.80)

Nesta mesma vertente Tardif (2002) diz: :

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

O autor considera o conhecer da disciplina como um fator importante que, somado aos demais, contribuirá com o ensino e a aprendizagem.

Também entendemos que o amplo conhecimento técnico-científico tem relação com o resultado apresentado pela Tabela 6 (entrevistas), subcategorias “Realização profissional quanto ao aspecto pessoal” e “Pesquisa/leitura”. Na primeira subcategoria mencionada constatamos que, os professores em geral, sentem-se realizados profissionalmente, o que

proporciona uma situação favorável para assimilação e aquisição de novos conhecimentos técnico-científicos relacionados à área específica de sua disciplina. Segundo os relatos dos professores P3 e P2, podemos confirmar a paixão pelo ensino e sua realização profissional quando dizem:

[...] na verdade eu gosto muito de ensinar, acho que é um desafio muito grande a gente transferir conhecimentos, transferir experiência pessoal de vida para os jovens, e eu acho que é um desafio muito grande para todas as pessoas poder utilizar da sua profissão, do que sabe, para poder fazer essa transmissão de conhecimento numa instituição oficial. (P3)

Sinto-me bastante [...] mesmo não tendo optado por isso [...] acho que eu nasci para isso. (P2).

O professor P2 diz sentir-se realizado profissionalmente, mesmo não tendo optado inicialmente pelo magistério. Na verdade, constatamos que todos os professores entrevistados foram convidados a lecionar (Tabela 6, subcategorias “Motivos”), não tendo pretensão antes ou durante a graduação em seguir a carreira docente.

Como mencionamos, sentir-se realizado, estar satisfeito com a profissão exercida, significa estar aberto a novos conhecimentos, querer aprender mais, continuar exercendo seu trabalho com perfeição, proporcionando, assim, a continuidade da realização profissional percebida pelo próprio indivíduo. Neste sentido, observamos que a subcategoria Pesquisa/leitura, da Tabela 6, evidenciou que todos os professores buscam se atualizar por meio de leituras constantes, livros, periódicos e outros. Constatamos isto pela fala do professor P4 :

Eu procuro estar sempre verificando as revistas, os livros, os periódicos, da área, sempre acompanhando as mudanças. (P4).

Tardif (2002), ao discutir sobre os conhecimentos profissionais, destaca a importância de o professor procurar se atualizar:

Os profissionais devem, [...] autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. [...] os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (p. 249)

Logo, conseguimos compreender tendo como base o exposto acima, que o docente ao sentir-se realizado, ao buscar se atualizar constantemente, pode conseguir desenvolver melhor algumas habilidades de ensino favoráveis à educação. Referimo-nos aqui, particularmente, à subcategoria “Explícita o objeto de estudo” (Tabela 5 Categoria:

Habilidade de organização do contexto da aula, uma vez que deixar claro o objeto de estudo depende, a nosso ver, em dominar, conhecer a fundo a disciplina. Esta subcategoria foi identificada em todas as aulas observadas. Podemos ainda destacar a subcategoria “Tem clareza nas explicações”, da Tabela 5, pois constatamos que todos professores também apresentaram a respectiva habilidade.

Fica claro, ao fazermos a análise dessas categorias e subcategorias dos dados coletados, nas observações e entrevistas, que os professores entrevistados possuem formação técnico-científica. Os mesmos conseguem, por meio desta, realizar ações relacionadas com as habilidades de ensino. No relato dos docentes, foi percebido que a satisfação profissional em ser professor acaba sendo um fator significativo, contribuindo muito para a ampliação da formação técnico-científica.

A segunda categoria “Formação prática” da Tabela 4, (eixo temático “Aspectos relevantes na formação dos professores”), teve como resultado uma média de aulas equivalente a 7.6; outro número expressivo, quando levado em consideração que a Formação prática está relacionada com o conhecimento em nível prático que o professor possui com relação à matéria e conteúdo a ser ensinado.

Esse resultado tem uma relação direta, ou seja, se confirma quando observamos o resultado da Tabela 5, Habilidades de ensino, subcategoria “Habilidades de tratar a matéria de ensino”, subcategoria “Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível” e “Usa exemplos”; com respectivos resultados em média de aulas de 5,8 e 7,6, respectivamente.

O professor, ao possuir conhecimento prático do que ensina, tem condições de tornar a linguagem acadêmica mais acessível, pois consegue estabelecer mais facilmente a relação teoria e prática, ao explicar um determinado conteúdo aos seus alunos. Estes resultados demonstram que os professores entrevistados, ao ensinar, utilizam-se destas habilidades. Uma vez evidenciada a formação prática pela tabela 2, apresentamos, como exemplo, o resultado da observação do professor P2, segundo o Apêndice B, categoria “formação prática”, em que, nas 8 aulas observadas, ele fez relação entre teoria e prática:

O professor apresenta os possíveis problemas que podem ocorrer na prática e os relaciona com a teoria. (P3).

O docente ao se utilizar do conhecimento prático e relacioná-lo com o teórico, demonstra uma tentativa de tornar o conhecimento significativo para os alunos. Neste sentido, Tardif (2002) relaciona esta ação docente como a ação de um ator ao mencionar:

[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem. (p. 120)

Logo, contextualizar o que está sendo ensinado tem como ponto de partida a relação da prática com a teoria, além de também inculcar a possibilidade do questionamento dos alunos a um determinado fato, uma vez que estes parecem ter compreendido o que o docente ensinou. Segundo Giroux (1997), dominar este processo de relação teoria e prática se faz necessário, uma vez que contribui com as crenças e valores que nos orientam. Neste contexto, o autor menciona:

O modo pelo qual a informação é selecionada, disposta e seqüenciada para construir um quadro da realidade contemporânea e histórica é mais do que uma operação cognitiva; é também um processo intimamente ligado às crenças e valores que orientam nossa vida. [...] Os estudantes precisam aprender a ser capazes de saírem de seu sistema de referência, de forma que possam questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão. Eles também precisam aprender a perceber a própria essência daquilo que estão examinando situando-no criticamente em um sistema de relacionamentos que lhe empreste significado. (p. 99-100)

A atribuição de significados ao que é ensinado, a nosso ver, constitui-se prática indispensável na ação docente, sendo considerada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento dialético dos estudantes.

Zabala (1998) discute a temática do conhecimento significativo ao dizer:

As atividades devem partir de situações significativas e funcionais, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isto é imprescindível que este conteúdo tenha sentido para o aluno: ele deve saber para que serve e que função tem, ainda que seja útil apenas para poder realizar uma nova aprendizagem. Caso se desconheça sua função, ter-se-á aprendido o conteúdo procedimental, mas não será possível utilizá-lo quando se apresente a ocasião. (p. 81/82)

Segundo o autor, para que o aluno consiga utilizar-se do conhecimento aprendido este deve encontrar significado naquilo que aprende. É por meio desta compreensão que entendemos que o discente também poderá fazer questionamentos com relação ao assunto aprendido.

O que se percebe, ao confrontarmos as categorias “Formação técnico-científica”, “Formação prática” da Tabela 4 com as categorias, “Explicita objetivos do estudo”, “Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível”, “Usa exemplos” e “Tem clareza nas explicações”; é que os professores entrevistados e observados apresentaram estas características e habilidades de ensino na maioria de suas aulas. Estas características e

habilidades, a partir do momento que fazem parte do conhecimento do docente, passam a ser elementos qualitativos em sua prática docente, elementos que certamente estarão contribuindo com o ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem.

Nossa pesquisa apontou que os professores entrevistados possuem ótima formação técnico-científica e prática. No entanto, segundo Cunha (2006), os problemas enfrentados pelos professores, na maioria das vezes, não estão relacionados com o domínio do conhecimento da disciplina e conteúdos ministrados, mas sim com saberes de diferentes naturezas. A este respeito a autora menciona:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação. (p. 28)

Levando em consideração a ideia da autora, passamos a discutir as demais categorias da Tabela 4, ou seja, “Formação pedagógica” e “Formação política”, ressaltando que estas resultaram em números baixos em médias de aulas.

Durante a entrevista, percebemos certa confusão por parte dos professores quando fizemos as perguntas: Qual a metodologia que você usa no ensino da Contabilidade? Quais são as técnicas pedagógicas que você utiliza?

Ocorre que os professores acabaram por responderem basicamente as mesmas coisas para as duas questões, dando-nos a entender que, para eles, metodologia e técnicas pedagógicas são similares. Podemos ter evidências com relação a esta situação na fala do professor P1 quanto à metodologia utilizada em sala de aula.

A metodologia que eu ensino a contabilidade é a que eu aprendi. Ou seja, você pegar e realmente ensinar. Digamos que a contabilidade, ela tem que ser passada na teoria, mas ela é matéria prática. Se você não ensinar o aluno a fazer, ele não desenvolve. (P1)

E quando indagado sobre as técnicas pedagógicas utilizadas, o professor respondeu:

Eu acho que ela se confunde bastante com a metodologia. A técnica seria essa: eu entrar numa sala de aula, explicar e deixar o aluno resolver e passar carteira por carteira, indo explicar para o aluno. Porque o aluno A tem mais dificuldade que o aluno B, que já entendeu melhor que o aluno C [...] (P1).

O professor P4 ao falar da metodologia e técnicas pedagógicas utilizadas diz:

[...] além de utilizar métodos repetitivos, então você está a toda hora praticamente repetindo alguns conceitos pra que o aluno consiga gravar com mais facilidade alguns conceitos principais. (P4).

Em relação às técnicas pedagógicas, eu particularmente, procuro trabalhar com material didático elaborado, onde você traz a parte da teoria e você traz vários exercícios para que os alunos desenvolvam o raciocínio. (P4).

Percebemos, de acordo com a fala dos docentes, que para estes a metodologia e as técnicas pedagógicas se referem simplesmente ao ensinar. Este ato se traduz na ação do fazer pelo professor para que o aluno possa repetir o que foi feito. Tem-se aí um processo de repetição, tendo como foco a assimilação pelo aluno do que foi exposto pelo professor.

Segundo Pimenta (2002), existe um equívoco por parte de alguns educadores ao entender a pedagogia apenas como uma forma de ensinar matérias e uso de técnicas de ensino. Para a autora, pedagogia tem um sentido maior, pois é um campo de conhecimento sobre toda a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, pois tem como finalidade da ação educativa, objetivos sociopolíticos e se representa como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade.

Vasconcelos (1999), ao discutir a questão da metodologia, enfatiza que esta se traduz no caminho, forma a ser seguida durante o processo de ensinar, revelando uma importância fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as falas dos professores e observações realizadas, podemos afirmar que o professor, ao desempenhar sua função com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem, está praticando uma ação pedagógica. Cabe ao educador, porém, proceder a uma reflexão aprofundada de sua ação docente, almejando assim a construção de novos conhecimentos.

O ensino praticado, apenas de forma com que o aluno venha a repetir o que foi ensinado, não se concretiza como prática educativa em sua totalidade. A este respeito Libâneo (2002) menciona:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição do assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para a sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre

espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica. (p.29).

Levando em consideração os dados da entrevista, os quais indicaram que a prática de ensino dos professores entrevistados é baseada na repetição. Ao relacionarmos este dado com as Habilidades de ensino “Tabela 5”, verifica-se que a subcategoria, “Utiliza resultados de pesquisa”, teve 0.20 em média de aulas, ou seja, em sua maioria; os professores não utilizam resultados de pesquisa como forma de instigar, direcionar ou, até mesmo proporcionar, ao aluno, o conhecimento quanto à importância da pesquisa.

Em nosso entender, a pesquisa se dá por meio de um processo de investigação, ela contribui com a construção de novos conhecimentos, o indivíduo ao utilizar-se da pesquisa, ou até mesmo ao realizá-la, estará desenvolvendo uma visão crítico-reflexiva quanto a um determinado assunto. Este procedimento acaba tornando-se algo desejável de ser praticado com os alunos, tornando-se uma forma diferente e mais promissora em relação ao ensino voltado à repetição, no qual o professor ensina e o aluno repete.

Com relação às habilidades de ensino, na subcategoria “Estimula a divergência e a criatividade”, com resultado (2.4) e na subcategoria “Preocupa-se em instalar a dúvida”, com resultado (1.2), verifica-se que foram pouco usadas pelos professores em suas aulas. Observamos que, nos momentos em que os professores tentaram utilizar-se destas, não obtiveram um bom resultado. A este respeito apresentamos a seguir registros da observação (Apêndice 3) com relação a alguns professores:

Subcategoria “Formula perguntas (de natureza exploratória ou encaminhadora)”:  
Em algumas aulas percebemos a construção de perguntas conforme o professor apresenta o conteúdo. (P1).

Não percebemos tal procedimento. (P4).

Em algumas aulas percebemos a prática desta ação, no entanto, tem-se muito pouca participação dos alunos. (P5).

Subcategoria “Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas”:  
O professor não consegue este estímulo e sugere que os alunos entreguem ao final da aula um relatório de dúvidas. (P1).

Ocorre a tentativa, mas não se obtém a resposta dos alunos. (P2).

Não percebemos tal procedimento. (P4).

É importante evidenciarmos que apesar de pouca ocorrência, há a tentativa do professor em fazer uso das habilidades acima mencionadas. Ocorre que o docente ao perceber

a não participação dos alunos, acaba sentindo desestímulo em continuar com o uso desta técnica.

Zabala (1998), ao discutir questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, menciona que o professor deve, a todo o momento, utilizar-se de habilidades das quais induzirão o aluno à criatividade e à indagação, percebendo estes seus próprios erros e a busca em superá-los. Logo, o ensino não estará direcionado simplesmente para que o aluno o reproduza.

Neste sentido o autor diz:

Será necessário oportunizar situações em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. (ZABALA, 1998, p.102).

O desestímulo que mencionamos acabe sendo, talvez, reforçado pela compreensão que o professor faz dos alunos e também da visão que este tem com relação à educação superior (Tabela 6). Este nosso entendimento está embasado nos resultados e cotejamento das entrevistas e observações.

Podemos dizer que a percepção dos professores, particularmente quanto à subcategoria Mercantilização do Ensino (Tabela 4), influi diretamente na visão quanto ao ensino superior, conforme evidencia a fala a seguir:

Eu estou vendo um mercantilismo muito grande na educação. Talvez as instituições tenham que fazer desta forma mesmo por uma questão de sobrevivência [...] espero que a educação superior modifique um pouco essa postura [...] tem muita gente com curso superior, mas a qualidade [...] do ensino é questionável. (P3).

A mercantilização do ensino ocorre devido ao sistema capitalista no qual estamos inseridos. A necessidade de um crescimento econômico constante remete a um maior volume de mão-de-obra disponível. O ensino superior, então, direciona-se principalmente a formar pessoas, com mão-de-obra especializada, para atender as necessidades do mercado econômico. Com isto ocorre a abertura desenfreada de novas IES, na expectativa de contribuir com o desenvolvimento econômico do país por meio da educação.

Têm-se, desse modo, instituições focadas basicamente em formar cidadãos qualificados para o trabalho. A pressão exercida pelo sistema capitalista, assim como a mercantilização do ensino, em alguns casos, torna-se algo comum aos olhos dos professores e pode estar comprometendo a qualidade do ensino.

Tendo como referência as colocações dos professores entrevistados em relação à mercantilização do ensino, apropriamo-nos da idéia de Giroux (1997) ao discutir os limites da visão crítico-reprodutivista na educação.

[...] os críticos esquerdistas oferecem argumentos teóricos e evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural.

Na melhor das hipóteses, a escola pública oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes. [...] os educadores radicais continuam presos a uma linguagem que liga as escolas principalmente às ideologias e práticas da dominação, ou aos parâmetros estreitos do discurso da economia política. Nesta visão, as escolas são vistas quase que exclusivamente como agências de reprodução social, produzindo trabalhadores obedientes para o capital industrial; o conhecimento escolar geralmente é desconsiderado como forma de ideologia burguesa; e os professores são com freqüência retratados como estando presos em um aparelho de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço. A tragédia desta posição é que ela impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares. (26-27)

Para Giroux (1997), os professores deveriam desenvolver pedagogias contra-hegemônicas que além de fortalecer os estudantes com conhecimentos e habilidades sociais necessárias para agirem na sociedade como agentes críticos, também os educariam para uma ação transformadora, no sentido de lutarem contra a opressão e a favor da democracia.

Consideramos, juntamente com o autor, que se faz necessário aos professores, comprometidos com a educação, a preocupação com a mudança educacional. É importante que o docente entenda que a educação escolar engloba a educação social e compreenda suas aflições e necessidades, declamando assim, a libertação das forças opressoras e aprofundando-se na vida pública de forma engajada no âmbito social.

Em outras palavras, é importante que os docentes pensem suas práticas, focando o processo ensino-aprendizagem, tendo como intuito formar cidadãos cientes de seus deveres e obrigações, sujeitos críticos e criativos capazes de agir socialmente de forma consciente. Demo (1996) coloca que:

Um professor que não consegue construir projeto pedagógico próprio e mantê-lo atualizado pela via da inovação do conhecimento nunca o foi, nem o será. Não tem condições de estimular a emancipação do aluno, precisamente porque não a realiza em si mesmo. (p.57)

Outro fator de desestímulo entre os professores que podemos constatar refere-se às falas de dois dos professores, P5 e P2 (Tabela 4). Estes enfatizaram que com relação à estrutura física, as faculdades particulares têm mais a oferecer do que as públicas, que estão ficando sucateadas. No entanto, a mercantilização do ensino acaba por prejudicar o trabalho

docente, principalmente para aqueles que lecionam em faculdades particulares, devido às deficiências escolares dos alunos provenientes do ensino médio público. Para o professor P4, esta situação é uma realidade que vivenciamos:

[...] você pode ver que as escolas de ensino médio particular fazem propaganda que os seus alunos são os primeiros colocados nos vestibulares das entidades públicas, então está me parecendo que o nível de ensino, nas universidades públicas, custeadas pelo dinheiro público, está em vantagem em relação às instituições particulares, porque as instituições particulares em sua maioria recebem alunos vindos do ensino médio público. Este é muito diferente do ensino médio particular. Temos alunos no 1º termo que mal sabem fazer conta de porcentagem, eles não têm o raciocínio abstrato [...]. (P4).

O professor P1 tece as mesmas críticas ao dizer que:

A situação do ensino superior no Brasil hoje está difícil, devido aos alunos que estão vindo do ensino fundamental e ensino médio. Nós estamos trabalhando com aquele aluno que está vindo com aprovação direta [...] os alunos que não se prepararam, eles vão vir para uma instituição privada, que é o caso da que eu trabalho. E nós estamos pegando alunos, vamos dizer assim, muito fracos, não sei se seria o termo ideal. (P1).

Esse fato faz com que os professores de instituições superiores privadas tenham grandes dificuldades com relação ao ensino, pois os alunos apresentam dificuldades no que diz respeito a pré-requisitos ao curso, ou seja, eles não têm conhecimento do básico, do necessário para poder frequentar o curso de Ciências Contábeis. A mercantilização do ensino pelas IES acaba contribuindo com o ingresso destes alunos nas faculdades privadas.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que os alunos ao ingressarem no curso superior não estão preparados para enfrentarem a universidade:

Os alunos que chegam à universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na direção do vestibular. Na maioria das vezes, a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos os mais variados para conseguir sucesso na memorização do material pretendido. Assim, o próprio sistema de ensino reforçou um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouco criticidade, voltado para os produtos (passar no vestibular) e não para a aprendizagem, com ênfase em ações e atividades pouco participativas [...] (p.233)

No entanto, Demo (2006) alerta-nos quanto à necessidade de:

[...] arquitetar condições favoráveis ao aprender a aprender, desde o primeiro dia, inculcando nos alunos: atitude de pesquisa, autonomia crítica, busca da criatividade, evolução qualitativa. Em vez de fabriqueta de aulas, é mister oferecer ambiente positivo de trabalho, liberdade acadêmica, acesso a orientação. (p.109)

É claro que entendemos que não se trata de um processo fácil. No entanto, este deve ser pensado e trabalhado, não só por um professor, mas por todos (professores,

coordenadores, dirigentes educacionais) de forma coletiva, buscando assim, resultados mais rápidos com relação às dificuldades dos alunos.

Os professores, ao mencionarem que os alunos apresentam dificuldades, direcionam-nos a uma observação mais cuidadosa com relação à categoria Dificuldades de aprendizagem (Tabela 6), e suas respectivas subcategorias.

Dois dos entrevistados mencionam, segundo a subcategoria “Ingresso no curso sem conhecer o significado da profissão”, que muitos dos alunos não têm claro o que vem a ser o curso e o que o profissional estará apto a realizar. Este desconhecimento também se torna algo que contribui com as dificuldades dos alunos em aprender.

As subcategorias “Raciocínio lógico”, “Má formação no ensino médio” e “Necessidades de mudanças de metodologia/prática pedagógica” foram as que mais nos chamaram a atenção, devido à frequência em que foram mencionadas pelos docentes.

Segundo as falas dos professores P4 e P3, os alunos não apresentam um raciocínio lógico mínimo esperado para o curso:

[...] a gente consegue detectar é que o aluno hoje, ele tem uma dificuldade muito grande de interpretação de texto e de cálculo, então é a principal dificuldade hoje que nós temos com alguns alunos. (P4).

[...] o maior problema é a matemática e o raciocínio. Eles não conseguem em algumas vezes entender o raciocínio, a maior dificuldade que vejo é está. [...] eu acho que tudo que envolve o raciocínio lógico é muito difícil para eles, é uma coisa absurda, não tem condição. (P2).

Conforme dados da Tabela 6, os professores na entrevista atribuíram a “Má formação no ensino médio” como fator responsável pelas dificuldades que os alunos apresentam ao ingressarem no curso de Ciências Contábeis. Fica evidente este entendimento ao observamos a fala dos docentes P3 e P4:

[...] as instituições particulares em sua maioria recebem alunos vindos do ensino público, que o ensino público médio é muito diferente do ensino público superior, a gente percebe. Temos alunos no 1º termo que mal sabem fazer conta de porcentagem, eles não têm o raciocínio abstrato, então esse é o resultado da escola pública do ensino médio [...]. (P3).

[...] é uma dificuldade que no meu ponto de vista está na estrutura governamental, o aluno está saindo da rede pública hoje, do ensino médio e fundamental, com muita dificuldade [...] (P4).

Constatamos que a maioria dos docentes entrevistados considera a formação antecedente no ensino médio e fundamental, adquirida pelos alunos da rede pública, como um dos fatores que acabam por dificultar o ensino e a aprendizagem no ensino superior. Não foi em nenhum momento, mencionado pelos docentes o fator da relação familiar dos alunos

como elemento de influência no processo de aprendizagem, levando em consideração o capital cultural constituído como elemento de bagagem familiar; o que na visão de Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002) acaba por facilitar o aprendizado. Logo entendemos que os professores devem levar em consideração o capital cultural dos discentes adquiridos no convívio familiar, e também usar esta percepção como elemento de reflexão para as suas ações em sala de aula.

Estes mesmos docentes, entretanto, segundo os dados da Tabela 6, subcategorias “Necessidades de mudança de metodologia/prática pedagógica”, reconhecem que devem proporcionar mudanças na expectativa de contribuir com a reversão desta situação. Claro que entendemos que apenas esta ação por parte do docente não é suficiente, mas entendemos como sendo um começo, e que toda a mudança almejada deve ter um ponto de partida. Neste sentido, Pimenta (2002) afirma:

Não se trata aqui de ignorar as dificuldades constatadas; ao contrário, trata-se de conhecê-las e programar, o mais coletivamente possível, ações entre docentes e discentes a fim de superarem as dificuldades constatadas. [...] o inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa conivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade. (p. 239-240).

Segundo Demo (1996), ao educador não é permitido permanecer nas reclamações das lacunas trazidas do ensino médio, ao passo que é melhor buscar subsídios inteligentes para superá-los.

Ao confrontamos os dados colhidos na entrevista, ou seja, professores que atribuem uma parte da responsabilidade das dificuldades de ensino e aprendizagem à “Má formação no ensino médio”; com a percepção dos professores, quanto à necessidade de promover a “Mudança de metodologia/práticas pedagógicas”; consideramos como um dado extremamente importante para as nossas discussões, pois se torna clara a preocupação do docente com alunos e a educação. Fica evidente a conscientização do professor em relação ao papel de educador, revelando um passo inicial e nunca único, no processo de transformação da escola e da educação.

Levando em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, advindas do ensino fundamental e médio, podemos utilizar como base para reflexão e entendimento da responsabilidade e caminho da ação docente, as palavras de Freire (1983):

No contexto, em que a escola assume a qualidade de uma instituição total, é imprescindível a capacitação permanente dos profissionais da educação, cujo papel será muito mais árduo do que se possa imaginar. Além de educadores, técnicos e militantes deverão estar comprometidos com a educação de indivíduos excluídos

socialmente, apontando-lhes perspectivas de vida e proporcionando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades. (p. 17).

Neste mesmo enfoque, apropriamo-nos também da ideia de Azzi (2000), o qual conceitua o trabalho docente ao dizer que: “constrói-se e forma-se no cotidiano da vida social: como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. (p.40)

Se nossa realidade são alunos com dificuldades de aprendizagem, partimos então para a reflexão de nossa prática em busca de novos conhecimentos pedagógicos que possam suprir tais dificuldades.

Azzi (2002) nos alerta que “o cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo em que se apresenta bastante fecundo para uma reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento criativo e científico” (p.56). Assim, o docente deve tomar cuidado para não se acomodar com suas ações cotidianas, pois segundo Azzi (2002), esta pode levar à alienação.

Diante do exposto e considerando que o ato do docente pensar a sua prática, com relação aos problemas cotidianos, acaba sendo uma prática pedagógica; passamos a considerar os resultados obtidos na observação descrita na Tabela 5.

Nesta tabela, as subcategorias: “Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas”, “Estimula a divergência e a criatividade”, “Preocupa-se em instalar a dúvida”; apresentaram baixos resultados em média de aulas, ou seja, os professores pouco evidenciaram estas habilidades. Tais habilidades são necessárias e deve ser mais trabalhadas com os alunos, afinal, instigar nos discentes a curiosidade e o gosto pela aprendizagem são as premissas para melhores resultados na educação. Nesse sentido, entendemos que essa tarefa cabe ao professor, além de já se constituir como uma forma de pensar a sua prática docente.

O fato de os docentes entrevistados demonstrarem preocupação com os alunos, ao perceberem suas dificuldades e entenderem como necessária uma mudança em na prática pedagógica, demonstra comprometimento com o ensino. Percebemos certo compromisso político dos professores em não apenas ministrarem as aulas, mas uma preocupação em proporcionar ao aluno uma formação técnica e política.

Entendemos que os professores devem engajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades da ação social e cultural da luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Neste sentido, os educadores necessitam conhecer a sociedade na qual atuam e o nível social, econômico e cultural de seus alunos e alunas. Assim, poderemos

entender o professor como um ser politizado, ao passo em que consiga se colocar na condição de sujeito e não de objeto de decisões, que saiba compartilhar o conhecimento com o aluno.

Os discentes precisam constantemente repensar e revisar suas crenças sobre a representação que têm da educação, no sentido de formação de pessoas críticas e conscientes de seus deveres e obrigações de forma não individual, mas coletiva. Segundo Gadotti (1998) ou se educa para o silêncio, para a submissão, ou com o intuito de dar a palavra, de não deixar calar as angústias e a necessidade daqueles que estão sob a nossa responsabilidade de professores.

Quanto a tal reflexão, a pesquisa trouxe elementos, para nossa discussão, apresentados na Tabela 4, na subcategoria “Formação política”, com a média observada de 2.8 aulas, ou seja, os professores apresentaram aspectos de ação política em 2.8 aulas.

A título de exemplo temos a observação do professor P3 (Apêndice A), no que diz respeito à Formação política, na qual este professor a apresentou em todas as suas aulas, conforme registro a seguir:

O professor procura [...] tornar os alunos que não trabalham mais interessados nas aulas e contribuir com novas informações, bem como proporcionar a interação dos mesmos com os demais da sala. (P3).

O professor reconhece as dificuldades dos alunos, ao dizer: “às vezes o desinteresse é devido ao cansaço, pois uma grande parte trabalha”. Porém procura incentivar a participação e interação entre o grupo. (P3).

Os demais professores, de um modo geral, apresentaram aspectos de preocupação política em relação aos alunos, com bem menos frequência. Um fator da pesquisa que nos chama a atenção, já que pode levar o docente ao desestímulo, no que diz respeito a pensar mais sobre questões políticas e colocá-las em prática; está nos registros, segundo observações dos professores P1 e P5 (Apêndice B):

O professor menciona com o pesquisador as dificuldades dos alunos [...]. Procura desenvolver formas com que estes participem mais, discutam entre si os temas das aulas, no entanto percebe-se um grande desinteresse da turma. (P1).

O professor fala para o pesquisador que a sala é indisciplinada, às vezes presta a atenção, mas são raros estes momentos, “os alunos não querem saber de nada”. (P5).

O desinteresse dos alunos talvez seja um agravante para o professor, no sentido de este acabar praticando em menor número de aulas as habilidades de “incentivo à participação do aluno” e “variação de estímulos”. Utilizamos as palavras de Demo (1996) para fundamentarmos a nossa discussão no que diz respeito a estas duas subcategorias.

O autor afirma:

Para que exista educação é preciso que haja construção e participação. Assim, o contato entre professor e aluno será pedagógico se for construtivo e participativo. Não pode haver mero ensino e mera aprendizagem. O aluno não pode reduzir-se a simples objeto de treinamento. Precisa ser sujeito. Somente educação de qualidade é capaz de promover o sujeito histórico crítico e criativo. (DEMO, 1996, p. 53)

O autor ao mencionar contato pedagógico construtivo e participativo, refere-se à necessidade de uma relação intensa entre professor e aluno. O professor deve interagir com seus alunos, respeitando suas idéias e concepções humanas, buscando assim modificar sua realidade mediante as ferramentas que lhe são propiciadas. Segundo Freire (1994) “Deus deu a cada um uma estrela. Uns a transformam em sol, outros nunca a vêem” (p.86), neste sentido, fica evidente que os educadores devem fazer da educação uma ação prazerosa para ele e para seus alunos, transformando assim esta em sol. É claro que, na maioria das vezes, assim como o resultado destas subcategorias evidenciam, a participação dos alunos é pequena. Tardif (2002) menciona que:

[...] para que os alunos se envolvam numa tarefa, eles devem estar motivados. Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. (p. 268)

Entendemos que essa tarefa cabe ao professor, nesse sentido, o autor também observa que:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2002, p. 267)

O professor ao pensar sua prática docente deve levar em consideração o conhecimento de seus alunos, o contexto em que estes estão inseridos. Isto não só com relação ao grupo, mas também individualmente. Libâneo (2002) explicita que a relação entre o ensinar docente e o aprender do aluno, faz-se necessária:

[...] como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula. (p. 206)

Freire (2003) menciona como debater com uma educação que se impõe, e acaba de certa forma nos tirando a liberdade de expressão, inovação, reflexão. O autor diz:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensamento autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. (p. 104/105)

Percebemos, segundo Freire (2003), que o docente deve pensar sobre estas questões, pensar como está sendo exercida a educação que está ministrando ao seu discente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o professor deve instigar seus alunos a participarem criticamente das aulas, deixando de praticar um ensino repetitivo, prática que induz o discente a passividade corporal, a não participação verbal e à timidez. É necessário deixar claro aos alunos que aprender a estudar é sempre possível.

O professor como educador tem um compromisso social com seus alunos. Cabe a este procurar em todos os aspectos contribuir com a qualidade da educação e a formação do sujeito. Entendemos que o professor deve utilizar-se e pensar em sua formação política, segundo o contexto em que está inserido, juntamente com o de seus alunos. Ao professor compete refazer a educação, reinventá-la, proporcionar condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que proporcione um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas com a superação do individualismo gerado pela exploração do trabalho. Esta reflexão seguida de ação pelo docente certamente pode contribuir para a educação e formação dos educandos.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como escopo a análise crítica da prática pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis, almejando entender se a ausência da formação pedagógica do professor influencia a sua prática de ensino e, em que medida isto ocorre.

O interesse pela pesquisa deu-se devido às minhas inquietações e tornou-se latente ao passo que ingressei no magistério, deparando-me com diversas dificuldades decorrentes da profissão.

O presente trabalho se iniciou com uma revisão da literatura, com intuito de entendermos o que está sendo discutido sobre a prática docente dos professores em especial dos formados em Ciências Contábeis. Pesquisas como as de Nossa (1999), Laffin (2002), Dutra (2003), que abordam a temática reforçam ainda mais a preocupação com o ensino da contabilidade e a prática docente do professor formado em Ciências Contábeis.

Na revisão da literatura, procuramos fazer um levantamento da criação dos Cursos de Ciências Contábeis, enfatizando em que situação esta ocorreu. Constatou-se que o ensino superior de Ciências Contábeis foi criado em 1945 pelo Decreto-lei nº 7.988, devido aos avanços econômicos que o país atravessa e a necessidade de profissionais qualificados para o controle do patrimônio.

No decorrer das discussões, preocupamo-nos em observar as principais mudanças na matriz curricular do curso, no sentido de entendermos se estavam direcionadas apenas para a formação de mão-de-obra especializada. Concluímos que em um primeiro momento, as disciplinas realmente estavam direcionadas apenas aos fins de formação para o trabalho. No entanto, com o passar do tempo, ocorreram mudanças na matriz curricular, na expectativa de proporcionar também a formação de um sujeito social, crítico, consciente de seus deveres e obrigações na sociedade.

As disciplinas humanísticas inseridas no conjunto de disciplinas, ao longo do curso, tinham este propósito; porém, segundo estudos de Laffin (2002) e Dutra (2003), a maneira como vêm sendo ministradas, acabam não atendendo aos propósitos de contribuir para a formação do sujeito pensante e reflexivo, pois, ao contrário, estas são percebidas pelos alunos como discussões enfadonhas e sem sentido.

Conhecedores da importância das disciplinas humanísticas (filosofia, ética, sociologia etc.) como forma de contribuir para a formação do sujeito, a pesquisa nos chama a atenção quanto à importância de se repensar como trabalhar estas disciplinas no curso de

Ciências Contábeis. Assim, entendemos esta questão como uma problemática que poderá ser foco de outros trabalhos.

Ao percebermos, pela revisão da literatura, que o currículo de Ciências Contábeis se tornou flexível, ao longo dos anos, com o intuito de formação para além do mercado de trabalho; reforça-se ainda mais a necessidade de nossas discussões quanto à ação do professor em sala de aula, para entendermos a sua influência na formação do aluno.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio da observação em sala de aula e entrevistas com os professores participantes. Estas técnicas resultaram em importantes informações para a pesquisa e fonte para as nossas discussões. Ao analisarmos os resultados das observações, em relação à fala dos professores nas entrevistas; conseguimos entender melhor como se dá sua prática docente. Identificamos ações pedagógicas que são menos praticadas pelos professores e, em outras ocasiões, praticadas, porém de forma inconsciente; como o caso das subcategorias da Tabela 8, Formação política e formação pedagógica.

Autores como Tardif (2002), Azzi (2002) e Cunha (2006), que discutem a prática docente, mencionam que o professor deve refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula, na expectativa de encontrar soluções e inovar o ensino.

As observações em sala de aula nos direcionaram a elaboração de um eixo temático central para as discussões. O eixo temático “Aspectos relevantes na formação dos professores” foi a nossa base para as discussões e confrontos com os demais dados coletados, levando em consideração as subcategorias, “Formação técnico-científica”, “Formação prática”, “Formação pedagógica” e “Formação política”.

Segundo as discussões, concluímos que os professores, sujeitos desta pesquisa, apresentaram ótima formação técnico-científica e prática, mesmo levando em consideração que são docentes recém-formados, com uma média de cinco anos de magistério. No entanto, as subcategorias “Formação pedagógica” e “Formação política”, evidenciaram ser menos frequentes na prática dos professores.

Estes dados não significam que os professores não possuem a prática pedagógica e política, uma vez que a pesquisa nos direciona a entendermos que os professores se formam ao longo de sua carreira, ou seja, irão desenvolver habilidades pedagógicas no seu dia-a-dia. Porém fica claro que para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, bem como a contribuição para uma pedagogia inovadora, faz-se necessário a reflexão do docente no que diz respeito a sua ação.

Ao mencionar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” Freire (2003, p. 14) acaba nos remetendo a entender em suas

palavras a necessidade de o docente repensar sua prática educativa. Entendemos a necessidade de o professor assumir-se como sujeito da produção do saber, compreendendo que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

O pensar na ação docente deve ser incessante, deve fazer parte da práxis do professor. Este precisa considerar o contexto em que ele mesmo e seus alunos estão inseridos, na tentativa de efetivar o ensino e a aprendizagem. Para isto é imprescindível que o docente se posicione politicamente, compreenda sua função como educador e qual a formação que pretende proporcionar aos seus alunos.

Segundo os resultados apresentados e discutidos, no capítulo anterior, constatamos a necessidade de um aprofundamento teórico, bem como uma reflexão no que diz respeito à formação pedagógica e, principalmente, à formação política dos professores formados em Ciências Contábeis. Nesta perspectiva, tomamos como respaldo teórico e ponto de partida para o desenvolvimento de nossa reflexão as palavras de Weber (1996) ao mencionar:

O reconhecimento da vinculação da educação escolar a projetos político-sociais conduziu, assim, no início da década de 1980, à sedimentação de posturas que, percebendo a ação educativa como ato político, a distinguiram ou não da ação política propriamente dita, o que fez Saviani, em 1983, alertar que “a ação política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.” (p.23).

Fica evidente que o ato político a ser praticado pelos docentes, não necessariamente está associado à ação política partidária, mas sim da conscientização de si mesmo e de toda a classe subalterna (em especial seus alunos) como sujeitos críticos, participativos e atuantes na sociedade com o objetivo de transformá-la para que todos tenham melhores oportunidades.

Logo, toda ação política pensada e praticada pelo professor deve estar direcionada em refazer a educação, reinventá-la, criar condições para que uma educação realmente democrática seja exercida, criar uma alternativa pedagógica que proporcione o surgimento de pessoas solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho, advinda do sistema capitalista no qual estamos inseridos.

Esta ação se traduz então em uma prática pedagógica constantemente pensada, reelaborada pelo docente a fim de provocar nos seus alunos a necessidade de argumentar, expressar os seus sentimentos e pensamentos, por meio de questionamentos e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento das competências do pensar.

A ausência da formação pedagógica se relaciona à falta ou a uma baixa utilização da ação pedagógica e política por parte dos docentes. Assim, percebemos por meio das análises e discussões apresentadas que os professores desenvolvem constantes mudanças em sua prática

de ensino, no que diz respeito à formação técnico-científica e prática, porém não ocorre o mesmo com as categorias de formação pedagógica e política.

Concluimos então que os professores podem e devem fazer cursos de formação pedagógica, pois estes trazem informações importantes no que diz respeito às teorias e aos conceitos relacionados à área da pedagogia. No entanto, de nada valerão se estes mesmos docentes não se prontificarem a uma reflexão constante de sua prática, não buscarem assumir uma postura política a favor de uma educação libertadora.

Neste contexto em que evidenciamos um menor nível de conhecimento e prática da ação pedagógica e política exercidos pelos professores formados em Ciências Contábeis, enfatizamos segundo os resultados da pesquisa, a necessidade imediata dos professores graduados em Ciências Contábeis pensarem sobre o seu papel como profissional da educação. Os docentes não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade, não devem ser ausentes, apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas que apenas favorecerão os alunos em sua inserção no mercado de trabalho. Consideramos que os educadores não podem ser omissos, de forma a não contribuir com a formação política dos discentes, engessando ou anulando o seu desenvolvimento político.

Entendemos que o professor politizado se reconhece como sujeito e não como objeto de decisões, que sabe compartilhar o conhecimento com o aluno, terá condições de perceber o que se faz urgente na sua prática pedagógica.

Estamos cientes que contribuir com o ensino não depende exclusivamente do professor, mas depende também do compromisso das próprias instituições. Neste caso específico das IES, em apoiar os docentes nesta caminhada que não é fácil. Estas têm o dever e a responsabilidade de contribuir para a formação continuada dos docentes, garantindo-lhes oportunidades de aperfeiçoamento por meio de cursos e reuniões de planejamento pedagógico em grupos, redefinindo em alguns casos (algumas instituições) o conceito de educação em busca da qualidade do ensino.

A pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas discutir e esclarecer conceitos que poderão ser pensados pelos educadores, almejando assim a possibilidade de contribuirmos para o processo reflexivo dos docentes. Lembramo-nos de que ser professor é uma relação de comunhão e aceitação de valores, inerentes a cada sujeito de aprendizagem, envolvido no processo de educação. Entendemos a competência técnica e o compromisso político do professor como uma ação a qual, certamente, eliminará de sua prática o subterfúgio de culpar somente o aluno pelo fracasso escolar, excluindo aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: UFPR, 1998.
- APPLE, M. A Política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, M. **Política, Cultura e Educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, S.G. (Org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. 3ª. ed. Edições 70. trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CFE nº 3, de 3.10.1992; Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 out. 1992. Seção 1, p.2107.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei nº 9.394). Diário Oficial da União. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital SESU nº 04, de 10.12.1997**. Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as diretrizes curriculares dos cursos superiores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20/05/2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 0146/2002**; Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing. Disponível em: Acesso em: [http://www.musica.ufrn.br/licenciatura/PAR\\_CNE\\_CES\\_1462002%20.pdf](http://www.musica.ufrn.br/licenciatura/PAR_CNE_CES_1462002%20.pdf) Acesso em: 20/05/2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. **Censo de Educação Superior**. 2006. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: 21 out.2008.
- CASTANHO, Maria E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. 4ª. ed. Campinas, Papirus, 2006.
- CHIROTTO, Amanda Russo; PELEIAS, Ivam Ricardo; SECRETI, João Bosco e SILVA, Clauco Peres da. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma Análise Histórica. **Revista de Contabilidade Financeira**, São Paulo, Edição 30 Anos de Doutorado, p.19-32, junho, 2007.
- CONTRERAS, Jose A. **Autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, J.F. **Estudo exploratório sobre a proposta curricular para o curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior em São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de REconomia, Administração e Contabilidade – UNIFECAP, São Paulo, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Martin, 2006.

CHEIBUB, T. P. **Currículos plenos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis: uma análise de grades curriculares recentes**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Brasília, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10ª. ed. Campinas, SP: Papirus. 996 (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico).

DIAS DA SILVA, Maria Helena G.F. **O professor e o ensino: Novos Olhares**. Campinas: Cedes, 1998.

DUTRA, Onei Tadeu. **Proposta de uma Matriz Curricular para o Curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. São Paulo: 2003. 162 f. Mestrado (Mestrado em Contabilidade) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Mini Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no contexto Histórico**. 2ª. ed. Campinas: Alínea, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética Materialista Histórica na pesquisa Educacional. In: In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 91-115.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/7609/5423> Acesso em: 24/jun/2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepções Dialéticas da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: 6ª. ed. Cortez Autores Associados, 1988.

GAMBOA, Silvio Sanches. A Globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século: Um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, Jose Claudinei. **Globalização, Pós-modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo do ensino ou uma análise de prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J e PÉRES GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-147.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo. Atlas, 1999.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. 7ª. ed. São Paulo, Nacional, 1979.

GOODSON, Ivor F. Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo. In: GOODSON, Ivor F. **O Currículo em mudanças** - estudos na construção social do currículo. Porto:Porto Ed., 2001.p. 61-79.

GONSALVES, Elisa Pereira.**Conversas sobre a Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

GUARIDO, Maria Cristina Meloni. **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: TCC- Monografia – Dissertação - Tese**. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2005.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª. ed. São Paulo. Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época:v.77).

INSTITUTO BRASIL LEITOR. Ensino Superior. 2008. Disponível em: [http://www.brasilleitor.org.br/www/pdf/ensino\\_superior.pdf](http://www.brasilleitor.org.br/www/pdf/ensino_superior.pdf) .Acesso em 12/12/2008.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da Contabilidade**. 8ª. ed. São Paulo, Atlas, 2006.

LAFFIN, Marcos. **De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis: 2002.190 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6ª. ed. São Paulo. Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época: v.67).

LIMA, M.A.D. da S. et al. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, v.20, n. esp., p.130-142, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.386-400, set.2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.(Coleção magistério 2º grau).

LEAL, Douglas Tavares Borges; CORNACHIONE, Edgard Bruno Júnior. **O Uso da aula expositiva no Ensino da Contabilidade**: Estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (Provão). Disponível em: <http://www.congressoeac.locweb.com.br/artigos32006/176.pdf>. acesso em: 17/05/2007.

MARION, José Carlos. Efeitos do ensino de contabilidade na qualidade do profissional, **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 52, p. 30-31, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª. ed. São Paulo, : Hucitec/Abrasco, 1994b.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo: Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo, EPU, 2003.

MOREIRA, Francisco Gilvam Lima. A distância entre a formação escolar e as exigências do exercício profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. **Anais...** Fortaleza, v. 3, p. 412-26, 1996.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro, RJ: Científica, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. In: **Educação e Sociedade**, CEDES, n. 78, p. 15-36, abril de 2002.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da Contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, VI, São Paulo, 1999. **Anais em CD-Rom do VI Congresso Brasileiro de Custos**, 1999. v.1. p.1-11

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Portugal: Dom Quixote. 1995. (Coleção Nova enciclopédia/Temas de educação).

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia Científica, Planejamento e Técnicas de Pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano**. São Paulo: LTR, 2000.

PIMENTA, Selma. G. e ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis-RJ: Vozes/ São Carlos-SP: EDUFISCAR, 1994, p.11-58.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÉGO, Rogéria Gaudencio do. **Diálogo sobre as práticas Docentes: Uma pesquisa em discussão**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08398int.rtf>. Acesso em: 17/05/2007.

ROLLO, Lúcia Fransolin e PEREIRA, Anísio Cândido. Análise do Processo Educacional Contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 142, p. 49-57, 2003.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.10-31.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. Mudanças de Paradigma no ensino da Contabilidade. **Revista Contabilidade e Informação**, Ijuí: Unijuí. n. 10, p.41-43, jul-set., 2001.

SILVA Antonio C. Ribeiro da e MOURA Herval S. **Retrospectiva Histórica do Ensino Superior de Contabilidade no Brasil**. Disponível em: <http://www.nossocontador.com/artigos/29.pdf> Acesso em: 23/jun/2007.

SOUZA, M. A.; NASCIMENTO, C.L. Qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**, n.13, 2005, Brasília, Anais. Brasília, 2005.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003, p.103-144.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996. 74 p.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Cera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 112-120.

WEBER, Silke. O professorado e o papel da educação na sociedade. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Prática pedagógica).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

## APÊNDICE A ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P1
<b>Turma:</b>	2° B

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/ Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
14/08	Formação técnico-científica	O professor inicia a aula retomando o assunto da aula anterior e desenvolve o próximo com bastante autonomia e conhecimento.	A
	Formação prática	Observa-se a relação que o professor faz do assunto discutido com o que ocorre nas empresas.	A
	Formação pedagógica	A exposição dos conteúdos ocorre de forma expositiva durante toda a aula. Os alunos só escutam, percebe-se muito pouca participação, e esta ocorre devido a questões direcionadas pelo professor.	AP
	Formação Política	Não apresentou	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
21/08	Formação técnico-científica	O professor faz a correção de dois exercícios da aula anterior com uma explicação muito bem detalhada.	A
	Formação prática	Apesar De a explicação ter sido muito bem detalhada, faltou a discussão do professor com os alunos sobre como se utiliza esta informação na prática.	AP
	Formação pedagógica	O professor apresenta uma ótima relação com os alunos, no entanto não percebemos o desenvolvimento do tema de forma a possibilitar aos alunos construir e reconstruir o conhecimento. A não ser pelo desenvolvimento do exercício prático.	NA
	Formação política	Não apresentou	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
28/08	Formação técnico-científica	A aula foi de correção de um exercício pelo professor na lousa, observamos que o professor domina o conteúdo e o explica com clareza.	A
	Formação prática	O professor demonstrou habilidade e conhecimento teórico e prático.	A
	Formação pedagógica	A correção do exercício foi totalmente expositiva. Percebemos desinteresse dos alunos enquanto o professor explica e pouca participação. A aula segue assim até o final,	NA

	Formação política	sem levantamento de questões como estímulo a participação Não apresentou	NA
--	-------------------	---	----

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
03/09	Formação técnico-científica	Professor desenvolveu bem a explanação do conteúdo, apresentando domínio do assunto.	A
	Formação prática	Constantemente faz relação da prática com a teoria discutida.	A
	Formação pedagógica	Professor discute com os alunos a importância destes tecerem questionamentos quanto ao assunto trabalhado. Como não tem resposta a esta solicitação, sugere ao final da aula que estes entreguem um “relatório de dúvidas”, pois assim ele poderá pensar em uma explicação de forma diferente, tentando fazer com que os alunos entendam. O professor também entrega a prova individualmente, buscando assim um relacionamento mais próximo com os alunos na expectativa de uma nova oportunidade para sanar dúvidas.	A
	Formação política	O professor menciona com o pesquisador as dificuldades dos alunos, e constantemente chama a atenção dos mesmos no sentido de questionamentos e críticas quanto ao assunto. Procura desenvolver formas com que estes participem mais, discutam entre si os temas das aulas, no entanto percebe-se um grande desinteresse da turma.	A

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P2
<b>Turma:</b>	2° B

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/ Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
11/08	Formação técnico-científica	Professor discutiu texto RIR/ entre parágrafos a leitura é interrompida e comentada/professor domina o assunto.	A
	Formação prática	Professor apresenta possíveis problemas que podem ocorrer na prática.	A
	Formação pedagógica	Professor lança perguntas como estratégia para participação alunos.	AP
	Formação política	Não apresentou	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
24/08	Formação técnico-científica	Professor realiza a correção de exercício da aula anterior/ apresenta domínio assunto.	A
	Formação prática	Exercícios explicados com discussão entre a teoria e as divergências quanto a aplicação prática em alguns casos.	A
	Formação pedagógica	Professor menciona que este conteúdo deve ser trabalhado de formas diferentes com cada sala, levando em consideração o interesse dos mesmos. Um aluno solicita nova explicação; o professor retorna a lousa e explica apenas para este, os demais alunos ficam dispersos e não prestam a atenção.	AP
	Formação política	Professor menciona que este conteúdo deve ser trabalhado de formas diferentes, dependendo do nível de interesse dos alunos.	AP

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
31/08	Formação técnico-científica	Professor resolve os exercícios na lousa.	A
	Formação prática	Professor exemplifica cada questão.	A
	Formação pedagógica	Durante a correção a maioria dos alunos está dispersa. A professora fala para o pesquisador que a classe é esforçada, porém não tem participação verbal, crítica na resolução de exercícios. Ela menciona que precisa encontrar uma forma para que a classe participe criticamente, porém ainda não encontro esta forma.	AP
	Formação política	O professor percebe as dificuldades dos	A

		alunos quanto a não serem críticos/ o reconhecem como sendo alunos esforçados	
--	--	---	--

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
21/09	Formação técnico-científica	Nesta aula o professor discutiu um artigo científico que fala sobre a Tecnologia da informação e a Contabilidade. O professor demonstrou conhecimentos sobre o tema.	A
	Formação prática	O professor discutiu o tema e relacionou a importância da TI no que diz respeito a contabilidade. Confrontou estas informações com o que acontece no ambiente de uma empresa.	A
	Formação pedagógica	Professora forma um semi-círculo para discussão do artigo científico que havia sido passado aos alunos para leitura duas semanas antes. Como 90% da sala não leu o texto, o professor concede 10 minutos para a leitura, em seguida começa o debate lançando questões para os alunos. Poucos participam, percebe-se um desinteresse por parte da sala.	AP
	Formação política	Não apresentou	NA

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P3
<b>Turma:</b>	2° A

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/ Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
22/08	Formação técnico-científica	O professor trabalhou com um texto “O papel do Contabilista na sobrevivência das Micro e Pequenas Empresas”. Desenvolveu com autonomia as discussões quanto ao assunto.	A
	Formação prática	O professor ao discutir o assunto, constantemente dá ênfase ao que acontece nas empresas.	A
	Formação pedagógica	O texto trabalhado foi entregue ao professor com o entendimento dos alunos. O professor pretende por meio da leitura deste material identificar o nível de formação dos alunos para então planejar como trabalhar os demais conteúdos.	A
	Formação política	Segundo informações passadas pelo professor ao pesquisador este se preocupa em identificar o perfil do aluno, quanto ao nível cultural e aspirações do mesmo.	A

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
29/08	Formação técnico-científica	O professor utiliza-se do mesmo texto da aula anterior.	A
	Formação prática	Novamente confronta a teoria e a prática.	A
	Formação pedagógica	O professor instiga os alunos a um debate, lançando as questões e argumentos apresentados de forma escrita pelos alunos e já analisados pelo professor. Alguns alunos têm participação ativa, outros não. Para o professor os que participam são justamente os que já trabalham e levantam questões vivenciadas no seu dia-a-dia, trazendo assim para a aula novas discussões.	A
	Formação política	O professor procura, utilizando da metodologia acima, tornar os alunos que não trabalham mais interessados nas aulas e contribuir com novas informações, assim como proporcionar a interação dos mesmos com os demais da sala.	A

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
04/09	Formação técnico-científica	Abordagem de um novo tema do qual o professor apresentou segurança e conhecimento quanto ao assunto.	A
	Formação prática	O professor dentro do possível confronta o teórico com a prática.	A
	Formação pedagógica	Professor percebe o desinteresse dos alunos e os chamam para a participação e questionamentos. Uma das alunas menciona que tem vergonha de perguntar, o professor responde com um <i>feedback</i> “Mas você escreve muito bem, tem ótimas ideias é um desperdício você não as expor”.	A
	Formação política	O professor reconhece as dificuldades dos alunos, “às vezes o desinteresse é devido ao cansaço, pois uma grande parte trabalha”. Porém procura incentivar a participação e interação entre o grupo.	A

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
11/09	Formação técnico-científica	Abordagem de um novo tema do qual o professor apresentou segurança e conhecimento quanto ao assunto.	A
	Formação prática	O professor confronta o teórico com a prática.	A
	Formação pedagógica	Professor consegue prender a atenção dos alunos e motivá-los a discussão do texto.	A
	Formação política	Cada aluno tem certo grau de dificuldade, procuro entender esta, para assim poder ajudar o aluno a aprender.	A

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P4
<b>Turma:</b>	4º A

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/ Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
14/08	Formação técnico-científica	O conteúdo trabalhado era de seu conhecimento, apresentando domínio na explicação.	A
	Formação prática	Professor tem facilidade em discutir o assunto, este faz parte do seu dia-a-dia na prática.	A
	Formação pedagógica	O ensino ocorre por meio da correção do exercício, os alunos ficam dispersos, professor não consegue prender a atenção dos mesmos e segue a correção. Tem-se a impressão de que a correção está sendo feita para ninguém, devido ao desinteresse dos alunos.	NA
	Formação política	Não apresentou	

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
21/08	Formação técnico-científica	O conteúdo trabalhado pelo professor era de seu domínio.	A
	Formação prática	O professor deu explicações relevantes quanto à importância do assunto e os resultados na prática desta rotina contábil.	A
	Formação pedagógica	O professor é reservado isto dificulta a aproximação dos alunos, estes acabam não perguntando as dúvidas. Talvez esta atitude não possibilite a construção e reconstrução de conhecimentos nos alunos, ficando uma aula expositiva.	NA
	Formação política	Não apresentou	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
28/08	Formação técnico-científica	O professor realiza a correção do exercício da qual apresenta domínio quanto o conteúdo.	A
	Formação prática	Apresenta conhecimentos devido a prática profissional e faz boas relações quanto teoria e prática.	A
	Formação pedagógica	A correção dos exercícios ocorre de forma expositiva, com a participação de poucos alunos.	NA
	Formação política	Em conversa com o pesquisador o professor	AP

		menciona que percebe uma grande dificuldade dos alunos por ter uma formação deficiente (ensino fundamental e médio), também consideram muitos desinteressados e deveria ser diferente, para alcançarmos um profissional competente.	
--	--	---	--

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
10/09	Formação técnico-científica	Esta aula o professor realizou a entrega da prova aos seus alunos seguida da correção. As questões estavam elaboradas segundo as discussões dos conteúdos em sala e conforme o conhecimento do professor.	A
	Formação prática	Durante a correção o professor fez indagações quanto aos erros e seus resultados caso ocorressem em uma empresa.	A
	Formação pedagógica	O professor fez um bom planejamento quanto a forma de apresentar o resultados da prova seguido da correção. No entanto, após a correção os alunos entregam a prova sem nenhum questionamento.	A
	Formação política	Não apresentou	NA

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P5
<b>Turma:</b>	2° A

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores/ Quadro individual por dia</b>			
<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
01/10	Formação técnico-científica	Apresentou domínio quanto ao conteúdo discutido em sala.	A
	Formação prática	O professor domina o assunto, tem conhecimento prático do tema no dia-a-dia.	A
	Formação pedagógica	O professor conseguiu cumprir com êxito o seu plano de aula. Trabalhou com um texto do qual foi feita uma leitura em trechos, seguidos de uma discussão e exemplos contínuos. Percebe-se que o professor ao utilizar-se deste procedimento prende a atenção dos alunos e os instiga a perguntas.	A
	Formação política	Não apresentou	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
08/10	Formação técnico-científica	Professor trabalha um texto disponibilizado uma semana antes para os alunos. Apresenta domínio do assunto em pauta.	A
	Formação prática	O professor explica para os alunos as questões relevantes quanto ao tema no que diz respeito à prática profissional.	A
	Formação pedagógica	Durante a leitura do texto o professor faz interrupções para maiores esclarecimentos e levanta questões. Poucos alunos participam. A partir de um determinado momento a participação passa a ser de um único aluno, o professor interage com este, ficando disperso o resto da sala.	AP
	Formação política	Não apresentou.	NA

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
22/10	Formação técnico-científica	Texto trabalhado condiz com a formação e conhecimento do professor.	A
	Formação prática	Professor trata do tema com domínio e clareza, dando exemplos reais.	A
	Formação pedagógica	O professor soube contornar um problema quanto ao envio do material da aula em questão, do qual resultou no não recebimento do mesmo por parte dos alunos. Procedeu a leitura de parte do texto e solicitou a indagação por parte dos alunos, os quais respondiam demonstrando	AP

	Formação política	<p>interesse. Após alguns minutos o professor passou a fazer uma leitura seqüencial do texto. Percebe-se a dispersão da atenção da sala, esta ação segue até o final da aula, sendo quebrada a possibilidade dos alunos construírem e reconstruírem conhecimentos.</p> <p>Não apresentou</p>	NA
--	-------------------	--	----

<b>DIA</b>	<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado</b>
29/10	Formação técnico-científica	O professor da continuidade na leitura do texto da aula anterior.	A
	Formação prática	Professor trata do tema com domínio e clareza, dando exemplos reais.	A
	Formação pedagógica	A aula continua sendo expositiva (leitura do texto pelo professor seguido de alguns questionamentos). O professor não retoma a aula anterior, não ocorre participação dos alunos, estes ficam dispersos, a sala apresenta certa indisciplina.	NA
	Formação política	O professor fala para o pesquisador que a sala é indisciplinada, às vezes presta a atenção, mas são raros estes momentos, “os alunos não querem saber de nada”.	A

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores – P1</b>		
<b>Tabela Individual por professor do total das aulas observadas</b>		
<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica	Apresentou domínio quanto ao conteúdo discutido em sala.	08
Formação prática	O professor domina o assunto, tem conhecimento prático do tema no dia-a-dia.	06
Formação pedagógica	O professor conseguiu cumprir com êxito o seu plano de aula. Trabalhou com um texto do qual foi feita uma leitura em trechos, seguidos de uma discussão e exemplos contínuos. Percebe-se que o professor ao utilizar-se deste procedimento prende a atenção dos alunos e os instiga a perguntas.	02
Formação política	O professor menciona com o pesquisador as dificuldades dos alunos, e constantemente chama a atenção dos mesmos no sentido de questionamentos e críticas quanto ao assunto. Procura desenvolver formas com que estes participem mais, discutam entre si os temas das aulas, no entanto percebe-se um grande desinteresse da turma.	02

**APÊNDICE B**

<b>Aspectos relevantes na formação dos professores – P2</b>		
<b>Tabela Individual por professor do total das aulas observadas</b>		
<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica	Professor discutiu texto RIR/ entre parágrafos a leitura é interrompida e comentada/professor domina o assunto.	08
Formação prática	Professor apresenta os possíveis problemas que podem ocorrer na prática e os relaciona com a teoria.	08
Formação pedagógica	Durante a correção a maioria dos alunos está dispersa. A professora fala para o pesquisador que a classe é esforçada, porém não tem participação verbal e crítica na resolução de exercícios. Ela menciona que precisa encontrar uma forma para que a classe participe criticamente, porém ainda não encontrou esta forma.	04*
Formação política	O professor percebe as dificuldades dos alunos quanto a não serem críticos/ o reconhecem como sendo alunos esforçados	02

## APÊNDICE B

## Aspectos relevantes na formação dos professores – P3

## Tabela Individual por professor do total das aulas observadas

<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica	O professor trabalhou com um texto “O papel do Contabilista na sobrevivência das Micro e Pequenas Empresas”. Desenvolveu com autonomia as discussões quanto ao assunto.	08
Formação prática	O professor ao discutir o assunto, dá ênfase constantemente ao que acontece nas empresas.	08
Formação pedagógica	O texto trabalhado foi entregue ao professor com o entendimento dos alunos. O professor pretende por meio da leitura deste material identificar o nível de formação dos alunos para então planejar como trabalhar os demais conteúdos.	08
Formação política	Segundo informações passadas pelo professor ao pesquisador este se preocupa em identificar o perfil do aluno, quanto ao nível cultural e aspirações do mesmo.	08

## APÊNDICE B

## Aspectos relevantes na formação dos professores – P4

## Tabela Individual por professor do total das aulas observadas

<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica	O conteúdo trabalhado era de seu conhecimento, apresentando domínio na explicação.	08
Formação prática	Professor tem facilidade em discutir o assunto, este faz parte do seu dia-a-dia na prática.	08
Formação pedagógica	O professor é reservado isto dificulta a aproximação dos alunos, estes acabam não perguntando as dúvidas. Talvez esta atitude não possibilite a construção e reconstrução de conhecimentos nos alunos, ficando uma aula expositiva.	00
Formação política	Não apresentou	00

## APÊNDICE B

## Aspectos relevantes na formação dos professores – P5

## Tabela Individual por professor do total das aulas observadas

<b>Categoria Observada</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>Resultado/ Nº de aulas observadas</b>
Formação técnico-científica	Apresentou domínio quanto ao conteúdo discutido em sala.	08
Formação prática	O professor domina o assunto, tem conhecimento prático do tema no dia-a-dia.	08
Formação pedagógica	O professor conseguiu cumprir com êxito o seu plano de aula. Trabalhou com um texto do qual foi feita uma leitura em trechos, seguidos de uma discussão e exemplos contínuos. Percebe-se que o professor ao utilizar-se deste procedimento prende a atenção dos alunos e os instiga a perguntas.	02
Formação política	O professor fala para o pesquisador que a sala é indisciplinada, às vezes presta a atenção, mas são raros estes momentos, “os alunos não querem saber de nada”	02

**APÊNDICE C**  
**Observação: habilidades de ensino**

<b>Nome do Professor:</b>		P1	
<b>Turma:</b>		2° B	
<b>Habilidades de Ensino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>N° AULAS</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	O professor ao iniciar um novo assunto enfatiza o porquê e como este será utilizado.	08
	Localiza historicamente o conteúdo	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas	0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	Em algumas aulas percebemos a construção de perguntas conforme o professor apresentava o conteúdo.	02
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	O professor provoca os alunos a realizar perguntas, no entanto não obtém respostas a esta ação, então sugere que os alunos entreguem ao final da aula um relatório de dúvidas.	02
	Usa palavras de reforço positivo	O professor ressalta a participação do aluno por meio de elogios como “isto mesmo você está ligado na explicação”.	03
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	Sim, quando são expostas.	02
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	O professor procura usar uma linguagem menos técnica.	06
	Usa exemplos	Sim, sempre que possível o professor cita exemplos práticos quanto ao assunto.	08
	Utiliza resultados de pesquisa	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	Utilizou retroprojektor.	01
	Estimula a divergência e a criatividade	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Preocupa-se em instalar a dúvida	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade do uso da linguagem	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.	Em todas as aulas percebemos estas habilidades.	08
	Tem sendo de humor no trato com os alunos	O professor descontraí a aula com algumas brincadeiras, principalmente quando se trata de um assunto teórico.	02

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>		P2	
<b>Turma:</b>		2° B	
<b>Habilidades de Ensino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>N° AULAS</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	Em todas as suas aulas o professor evidenciou os motivos do tema em pauta.	8
	Localiza historicamente O conteúdo	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas	0
	Estabelece relações do conteúdo Com outras áreas do saber	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	O professor desenvolver esta habilidade em algumas aulas.	6
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	Ocorre a tentativa, mas não há resposta da sala.	02
	Usa palavras de reforço positivo	Percebemos esta habilidade em algumas ocasiões.	02
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	O professor utiliza-se das experiências dos alunos, quando estes a expõem como auxílio a novas discussões.	02
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	O professor procura esclarecer termos que por sua vez entende como desconhecido pelos alunos.	4
	Usa exemplos	Na exposição dos conteúdos professor procura exemplifica-los com questões do dia-a-dia.	8
	Utiliza resultados de pesquisa	O professor utilizou um texto científico	1
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	Não percebemos tal procedimento.	0
	Estimula a divergência e a criatividade	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Preocupa-se em instalar a dúvida	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade do uso da linguagem	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.	O professor apresentou em todas as suas aulas estas habilidades.	8
	Tem sendo de humor no trato com os alunos	O professor apresentou em todas as suas aulas estas habilidades.	8

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>		P3	
<b>Turma:</b>		2° A	
<b>Habilidades de Ensino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>N° AULAS</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	O professor procura evidência o tema e motivo do estudo.	8
	Localiza historicamente O conteúdo	Observamos a contextualização do professor das conseqüências ao longo do tempo que contribuíram ao surgimento da temática.	5
	Estabelece relações do conteúdo Com outras áreas do saber	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	O professor utiliza-se desta habilidade em diversos momentos de sua aula.	8
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	Durante as explicações o professor também faz comentários que direcionam alguns alunos a questionamentos.	6
	Usa palavras de reforço positivo	O professor procura elogiar com ênfase os alunos que participam questionando.	5
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	O professor deixa claro em suas aulas que gosta deste tipo de troca de informações.	4
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	Geralmente ao utilizar-se de conceitos técnicos o professor procura dizer o sinônimo.	8
	Usa exemplos	Na maioria de suas aulas esta habilidade foi praticada.	6
	Utiliza resultados de pesquisa	Não percebemos tal procedimento. Os textos utilizados pelo professor são periódicos não científicos.	0
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Estimula a divergência e a criatividade	O professor procura estimular a criatividade de seus alunos quando da leitura dos alunos seguidos de questionamentos. No entanto, nem sempre os resultados são satisfatórios pela falta de participação dos alunos.	6
	Preocupa-se em instalar a dúvida	Ao fazer questionamentos constantes o professor está exercendo esta habilidade	6
Habilidade	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de	Esta habilidade foi percebida em todas as suas aulas.	8

do uso da linguagem	pausas, adoção de entonação de voz variada etc.  Tem senso de humor no trato com os alunos	O professor apresenta uma grande proximidade com os alunos no sentido de companheirismo.	8
---------------------	--	--	---

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P4		
<b>Turma:</b>	4° A		
<b>Habilidades de Ensino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>N° AULAS</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	Em todas as suas aulas observamos a ênfase dada pelo professor da importância do tema discutido.	8
	Localiza historicamente O conteúdo	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Estabelece relações do conteúdo Com outras áreas do saber	Não percebemos tal procedimento.	0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Usa palavras de reforço positivo	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	O professor procura facilitar o aprendizado esclarecendo termos técnicos durante o ensino.	6
	Usa exemplos	Todo o seu trabalho é embasado em exemplos práticos.	8
	Utiliza resultados de pesquisa	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de variação de estímulos	Usa adequadamente recursos audiovisuais	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Estimula a divergência e a criatividade	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
			0

	Preocupa-se em instalar a dúvida	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas..	
Habilidade do uso da linguagem	Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.	Com relação a esta habilidade o professor apresentou tais características em suas aulas.	8
	Tem senso de humor no trato com os alunos	O professor preserva a amizade com os alunos. Apresenta um perfil reservado o que em alguns casos distancia os alunos impedindo assim questionamentos por parte dos mesmos.	8

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Nome do Professor:</b>	P5		
<b>Turma:</b>	2° A		
<b>Habilidades de Ensino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplo de Observação</b>	<b>N° AULAS</b>
Habilidade de organização do contexto da aula	Explicita o objetivo do estudo	O professor procura evidência o tema e motivo do estudo.	8
	Localiza historicamente O conteúdo	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
	Estabelece relações do conteúdo Com outras áreas do saber	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade de incentivo à participação do aluno	Formula perguntas (de natureza exploratória e ou encaminhadora)	Em algumas aulas percebemos a prática desta ação.	4
	Provoca o aluno para realizar as próprias perguntas	Em algumas aulas percebemos a prática desta ação.	4
	Usa palavras de reforço positivo	Os alunos que participam sempre são motivados pelo professor por meio de elogios, quanto às indagações.	4
	Ouve as experiências cotidianas dos alunos	O professor utiliza-se destas para complementar o assunto.	4
Habilidade de tratar a matéria de ensino	Esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível	Ao utilizar-se de conceitos técnicos o professor procura esclarece-los.	5
	Usa exemplos	Em todas as suas aulas percebemos exemplificações como forma de facilitar e assimilação dos conceitos teóricos.	8
	Utiliza resultados de pesquisa	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0
Habilidade	Usa adequadamente recursos audiovisuais	Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.	0

de variação de estímulos	<p>Estimula a divergência e a criatividade</p> <p>Preocupa-se em instalar a dúvida</p>	<p>Faz perguntas durante as aulas com intuito de despertar a criatividade dos alunos.</p> <p>Não percebemos tal procedimento na observação das aulas.</p>	<p>6</p> <p>0</p>
Habilidade do uso da linguagem	<p>Tem clareza nas explicações: uso de terminologia adequada, emprego de voz audível, uso de pausas, adoção de entonação de voz variada etc.</p> <p>Tem senso de humor no trato com os alunos</p>	<p>O professor apresentou em todas as suas aulas estas habilidades.</p> <p>Em todas as suas aulas o professor apresentou esta habilidade.</p>	<p>8</p> <p>8</p>

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor

Reconheço o quanto é difícil a utilização de seu tempo em outras atividades, por isso, peço-lhe apenas alguns minutos de sua atenção.

Na tentativa de obter um conhecimento mais preciso sobre as condições de trabalho dos professores de história e geografia do ensino médio público solicito a sua participação neste estudo que envolve somente uma entrevista semi-estruturada, que será gravada e transcrita posteriormente, realizada pessoalmente pelo pesquisador.

Se em algum momento você necessitar de mais esclarecimentos relacionados à pesquisa, coloco-me ao seu inteiro dispor. Para isso, basta contatar-me nos telefones abaixo.

A minha orientadora é a Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, que pode ser encontrada no Centro Universitário Moura Lacerda – Rua João Ramalho, 488. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, asseguro sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar no estudo sem que lhe acarrete em sansão ou prejuízo de suas atividades.

Uma vez aceito participar desta pesquisa peço que assine este **“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”**.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

**Adilson Rodrigues**

Curso de Pós-Graduação em Educação

Centro Universitário Moura Lacerda – CUML

Telefones: (16) 38512496 (residência) e (16) 91355519 (Celular)

E-mail: [ro.adilson@gmail.com](mailto:ro.adilson@gmail.com)

Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Nome do (a) professor (a):

---

**Local:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

**APÊNDICE E**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Data da Entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário:\_\_\_\_:\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

Idade: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Estudou em escola ( ) Particular ( ) Pública.

Formação: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

- 1- Por que você se tornou professor? O quê o influenciou a escolher a profissão?
- 2- Por que você não optou em exercer a profissão de contador ou por que exerce as duas simultaneamente?
- 3- Você se sente realizado (a) como professor?
- 4- O que você faz para se atualizar em relação à disciplina que leciona?
- 5- Conhece o projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis da sua instituição?
- 6- Quais as competências e habilidades que o curso propõe e o que você acha das mesmas?
- 7- Que análise da Educação Superior você faz hoje?
- 8- Qual a metodologia que você usa no ensino da contabilidade?
- 9- Como você define a sua metodologia em relação às disciplinas e turmas diferentes?
- 10- Quais são as técnicas pedagógicas que você utiliza?
- 11- Como é a sua avaliação de aprendizagem para com seus alunos?

- 12- Em sua opinião entre as características pessoais (comportamentais) dos professores e os conhecimentos técnicos, específicos que possuem da disciplina qual mais contribui para o sucesso no exercício da docência?
- 13- Como você se relaciona com os alunos?
- 14- Quais são as dificuldades que você percebe em seus alunos e qual o interesse dos mesmos pelo curso?
- 15- Com base na sua resposta anterior, você considera necessário mudar em algum aspecto da sua metodologia e prática pedagógica? Por quê?
- 16- Qual a sua relação de trabalho com o corpo docente?
- 17- Qual a sua relação de trabalho com a coordenação pedagógica?
- 18- Quais foram as suas maiores dificuldades no primeiro ano como professor?

## EXEMPLO DE ENTREVISTA

Data da Entrevista: 28/06/2008      Horário:14:13

Nome:

Sexo: ( x ) Masc. ( ) Fem.

Idade: 54 anos

Local:

Estudou em escola de Ensino Fundamental ( ) Particular ( x ) Pública.

Estudou em escola de Ensino Médio ( ) Particular ( x ) Pública.

Estudou em faculdade ( x ) Particular ( ) Pública.

Formação: Ciências Contábeis

Titulação: Especialista/ Mestrando

Disciplina(s) que leciona: Contabilidade Governamental, Gestão Contábil, Sistemas de Informação e Administração Pública.

Tempo de magistério: 04 anos.

19- Por que você se tornou professor? O quê o influenciou a escolher a profissão?

*A principal razão que me levou a ser professor foi o convite que eu recebi de uma instituição de Assis, eu trabalho na área pública e talvez a deficiência nessa área de profissionais da docência na área pública. Então me convidou pra trabalhar na instituição, eu aceitei e essa foi a principal razão, se bem que eu trabalho com treinamento há muitos anos na área de automação comercial, então foi fácil a transição de treinador pra educador.*

20- Por que você não optou em exercer a profissão de contador ou por que exerce as duas profissões simultaneamente?

*Eu exerço as duas profissões simultaneamente, durante o dia eu trabalho na prefeitura como secretário de finanças e contador e a noite eu uso pra lecionar.*

E você optou lecionar pelo convite?

*Pelo convite e pela... na verdade eu gosto muito de ensinar, acho que é um desafio muito grande a gente transferir conhecimentos, transferir experiência pessoal de vida para os jovens, e eu acho que é um desafio muito grande para todas as pessoas poder utilizar da sua profissão, do que sabe, para poder fazer essa transmissão de conhecimento numa instituição oficial*

21- Você se sente realizado (a) como professor (a)?

*Completamente ainda não. Eu tenho uma excelente realização profissional porque eu gosto muito de dar aula, mas eu acredito que ainda falta alguma coisa pra que a realização seja completa. Talvez se um dia eu puder me dedicar somente à docência, aí sim, eu poderei dizer que eu estou realizado como professor, mas, enquanto eu estiver exercendo uma profissão de não professor e professor, essa atividade mista, ainda não é uma realização plena, será uma realização plena no dia em que eu puder me dedicar somente à docência.*

22- O que você faz para se atualizar em relação à disciplina que leciona?

*Principalmente por ser área contábil, a gente tem que ler muito sobre as normas contábeis que estão numa fase de grandes mudanças. Na área pública também não é diferente das empresas privadas, a legislação está mudando sempre, então a gente tem que acompanhar a própria legislação e a opinião de autores de livros a respeito dessas mudanças que estão ocorrendo muito rapidamente na nossa área.*

A sua atualização é somente através das leituras, leis ou você usa algum outro mecanismo?

*Eu pesquiso muito na internet, eu gosto muito de pesquisar assuntos, quando eu vejo um assunto novo, eu procuro ver os trabalhos acadêmicos a respeito, principalmente dissertações, teses, e também no mestrado que eu to fazendo, a exigência de atualização, de pesquisar é muito grande, nós temos que escrever artigos, temos que estar sempre acompanhando os acontecimentos na área.*

23- Conhece o projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis da sua instituição?

*Só recentemente nós recebemos por escrito as normas do projeto pedagógico apresentado ao MEC, mas antes, porém a gente sabia por conversar com a direção, com a coordenação, a gente tinha um conhecimento empírico, vamos dizer assim, do projeto pedagógico. E agora sim, nós já temos oficialmente o que é o projeto pedagógico apresentado ao MEC, mas ainda não o estudei em profundidade.*

24- Quais as competências e habilidades que o curso se propõe a desenvolver nos alunos e o que você acha das mesmas?

*Bom, as competências que o curso de ciências contábeis hoje desenvolve no aluno é a prática da contabilidade e as habilidades é o talento dos alunos em poder manipular essas práticas em função do exercício da profissão. Porque o nosso aluno de contábeis, ele será ou contabilista dono do próprio negócio ou vai trabalhar em algum departamento de uma empresa de maior porte, então eu acho que nesse momento os cursos de ciências contábeis estão direcionados à competência e habilidades essencialmente pra prática da contabilidade. Então o aluno aprende a fazer o Imposto de Renda, a preencher os DARFs, a fazer as atividades que um departamento ou escritório de contabilidade faz. Então hoje eu vejo os cursos de ciências contábeis dessa forma, pelo menos aqueles em que eu trabalho, foca em sua maioria na prática.*

E você acha que está atendendo ao propósito do curso ou teria que se estender mais no seu ponto de vista?

*Se a intenção do curso for preparar pro mercado de trabalho, pro bacharel em ciências contábeis exercer sua profissão no mercado de trabalho, as mudanças que precisam ser feitas*

*são poucas, talvez estimular um pouquinho mais a leitura, estimular um pouquinho mais o inter-relacionamento, a postura da cidadania, mas agora se formos preparar pesquisadores na área contábil, estudiosos da teoria, acho que ainda o curso precisava melhorar, não esse nosso, mas todos, no sentido de fazer com que o aluno raciocine mais em termos de teoria contábil, que ele possa compreender porque as coisas acontecem desse jeito na contabilidade, e não decorar plano de contas, ou decorar códigos da receita federal, então se o objetivo do curso for preparar pro mercado de trabalho, assumir imediatamente, o foco tá certo: é a prática, mas se o curso pretender formar pensadores contábeis então talvez tenha que mudar o foco um pouquinho e direcionar mais pra pesquisa e pro entendimento da teoria contábil.*

## 25- Que análise da Educação Superior você faz hoje?

*Eu estou vendo a educação superior no nosso país como uma massificação do conhecimento, hoje os cursos superiores, como a gente vê muitas propagandas, eles estão vendo a graduação não mais como uma forma da pessoa desenvolver uma profissão, e sim mais no sentido de vender um serviço. Eu estou vendo um mercantilismo muito grande na educação. Talvez as instituições tenham que fazer dessa forma mesmo por uma questão de sobrevivência, mas eu gostaria, espero que a educação superior modifique um pouco essa postura porque a massificação está tão grande que nós temos curso superior de 2 anos, prepara uma pessoa, dá diploma em 2 anos, não dá tempo pro aluno pensar, nós temos também o ensino à distância e temos instituições que estão com 5 mil pontos (pólos) de ensino à distância, é uma massificação talvez importante em termos estatísticos .... tem muita gente com curso superior mas a qualidade desse tipo de ensino é discutível, eu acho que os pensadores pessoal do governo nessa área tem que pensar um pouquinho sobre essa massificação senão a gente vai correr o risco de ter algumas instituições como Getulio Vargas, USP, as universidades federais, se transformarão numa elite, sem condição nenhuma de acesso universal pra todo mundo que queira, e as pessoas que queiram fazer ensino superior então e não podem ou não conseguem frequentar essa elite das escolas tenham que entrar nessas instituições que estão mais mercantilizando a educação.*

Você falou em termos de qualidade, essa qualidade na questão da educação superior, você entende como ela sendo igual para o nível de educação superior pública e privada, existe uma diferença?

*Existe. A começar pelo próprio corpo docente, os professores das escolas do governo são concursados. Eles têm uma dedicação total no seu trabalho, fazem pesquisas, têm tempo de fazer pesquisas, então eles conseguem transmitir aos alunos um conhecimento melhor. E o nível de estudantes também que entram nessas instituições de governo, eles vem de um ensino médio particular. Então eles não têm essa preocupação de trabalhar, eles só estudam, você pode ver as escolas de ensino médio particular fazem propaganda que os seus alunos são os primeiros colocados nos vestibulares das entidades públicas. Está me parecendo que o nível de ensino nas universidades públicas, custeadas pelo dinheiro público estão em vantagem em relação às instituições particulares, porque as instituições particulares, em sua maioria recebem alunos vindos do ensino médio público; e este é muito diferente do ensino médio particular. Temos alunos no 1º termo que mal sabem fazer conta de porcentagem, eles não têm o raciocínio abstrato, então esse é o resultado da escola pública do ensino medi. Ao contrário da escola particular do ensino médio que prepara muito melhor, tanto é que os*

*primeiros colocados nos vestibulares das universidades públicas vêm do curso médio particular, a gente espera que modifique esse cenário.*

26- Qual a metodologia que você usa no ensino da contabilidade?

*Eu gosto muito de em todas as matérias que eu ensino passar primeiro uma parte prática daquilo que a gente está mostrando e, paralelamente, passar alguns trabalhos de análise de textos sobre aquele assunto. Eu gosto muito de exigir dos alunos uma produção de texto, assim eu posso avaliar o nível de intelectualidade de cada um. Eu posso direcionar melhor, porque uma classe heterogênea, que a gente recebe, tem aluno de todos os níveis, a maioria vem do ensino médio público, mas tem pessoas também, principalmente em contabilidade com formação superior em outras áreas. Então é uma classe heterogênea, eu procuro desenvolver essa metodologia de cobrar a produção de textos pra que eu possa então avaliar cada aluno e perceber a evolução dele tanto na escrita, no desenvolvimento do texto como no conhecimento da própria matéria. A contabilidade pública governamental é muito vasta, o tempo de curso dela é muito pouco – duas aulas por semana – e a legislação da área pública é muito grande. Então nós procuramos condensar essas informações e pedir pros alunos que desenvolvam pesquisas, que escrevam sobre os vários aspectos da matéria. Na área pública a questão da prática de cálculos, de lançamentos de débito e crédito não tem a mesma importância que tem a legislação, que, diferentemente da área pública, na área privada o contador tem que fazer o que a lei manda e não o que a lei permite. E dentro desse enfoque, eu julgo melhor passar mais textos que falem sobre o assunto, a análise da legislação do que propriamente a prática contábil, que isso eles certamente já conhecem de outras matérias.*

E quando você passa esses textos o quê você percebe no desenvolvimento dos textos por parte dos alunos?

*Olha, num primeiro momento, eu passo os textos pra eles com opção de consulta a um outro texto. Nas primeiras aulas, a tendência é os alunos copiarem o que está na apostila ou no texto, eles copiam ipse literes, às vezes, o que está realmente no texto, então eles não têm, a maioria, alguns não, alguns desenvolvem o texto próprio já, interpretando o texto, mas a grande maioria inclusive os mais jovens, eles tem uma dificuldade muito grande de interpretação de texto. Então a gente vai forçando essa interpretação e, nas avaliações seguintes a gente tira a consulta, faz apenas a pergunta pra que eles desenvolvam, mas a dificuldade deles, principalmente no primeiro termo é muito grande de escrever, desenvolver texto, uma deficiência que o contador, ao se formar bacharel não pode ter essa deficiência, porque ele vai ser obrigado a escrever notas explicativas, analisar balanço e vai ter que ter letra de próprio punho. Então eu forço mesmo pra pelo menos diminuir um pouco essa deficiência que eles trazem da escola pública.*

27- Como você define a sua metodologia em relação às disciplinas e turmas diferentes?

*A interpretação de textos, logicamente não é só isso que a gente utiliza, temos também a parte prática, de fazer cálculos, mas eu forço bastante a interpretação de textos porque é quase uma realidade universal não importa a matéria, não importa o nível dos alunos e como eu disse, mesmo a classe sendo muito heterogênea, dá pra fazer uma avaliação boa através*

*da produção intelectual deles, por isso que eu forço mesmo, a metodologia que eu utilizo é basicamente produção de texto mas sobre o assunto que nós estamos estudando. Eu pego um livro, um capítulo de um livro ou alguma dissertação e passo pros alunos ler e interpretar no enfoque da nossa matéria. Então acho que um método mais ou menos universal que permite que cada um desenvolva individualmente o seu talento de conhecer a matéria. Porque se às vezes a gente passa, mesmo não sendo avaliação, mas passa em classe pra escolher alternativas então você vai dar margem pra cola, eles trazem essa mania de colar, então se você dá um texto não tem como colar, tem que ser da própria cabeça.*

E se você pegar uma turma que não consegue pegar essa metodologia de textos, de interpretação, qual seria o outro foco, como você trabalharia com essa turma que não consegue assimilar esse método que você trabalha?

*Eu forçaria a pesquisa, mesmo que seja pra copiar o texto do livro, ou da internet, eu estimularia a pesquisa. Eles por exemplo vão lá e pesquisam sobre balanço financeiro na área pública. Então eles vão lá, vão pesquisar, tem muito material pra isso na internet, eles trazem o material mesmo copiado, sem problema e depois interpreta na classe, mas sempre pedindo que não adiante fugir dessa prática de desenvolvimento de texto, pelo menos na minha matéria vai ter que saber alguma coisinha.*

28- Quais são as técnicas pedagógicas que você utiliza?

*O profissional, o bacharel em ciências contábeis não teve uma formação de pedagogia, a famosa didática, e nem estudou nos nossos cursos que se tenha possibilidade de fazer licenciatura pra ensinar. Então a técnica pedagógica que a gente usa é como se fosse um treinamento, procuro utilizar a forma de principalmente de escrever texto, de tentativa e erro. Essa é uma técnica que a gente utiliza, uma técnica não sei se pode se chamar de pedagogia, mas na área de treinamento que vem a ser mais ou menos o foco das nossas instituições, que é a prática, a preparação pra matéria, então além da educação, que a gente procura passar sobre o tema, a gente passa a parte de treinamento também, então a técnica que eu uso bastante é treinamento é como se estivesse dando um curso de treinamento, pelo menos num primeiro momento. Ai depois outra técnica que a gente usa que pode estimular bastante é procurar formar grupos na classe não homogêneos, mas um grupo com uma pessoa melhor preparada com outras pessoas menos preparadas, onde às vezes há uma difusão de conhecimento ali dessa pessoa melhor preparada. É uma técnica que eu uso bastante. Formar grupos heterogêneos, não aquelas, que às vezes normalmente na classe a gente pede pra formar grupos e já forma aquelas panelinhas em vigor. Eu evito isso, eu procuro formar pelo menos um aluno mais preparado pra participar do grupo com outras pessoas pra que ele possa também ajudar na transmissão do conhecimento e outra técnica pedagógica que eu uso bastante é a pesquisa. Além do desenvolvimento de texto eu exijo bastante que eles pesquisem principalmente na internet que hoje é muito fácil, pesquise sobre um assunto, traga algum trabalho de alguma forma, não sei se pode ser chamado técnica de pedagogia mas é o que eu uso.*

E você, considerando que sejam essas técnicas pedagógicas, você pensa sobre elas depois de aplicadas?

*Penso bastante.*

Em que sentido?

*Penso no sentido de melhorar a técnica e depois da avaliação dos alunos eu penso se realmente essa técnica foi a melhor. Talvez falte pra nós profissionais esse lado educador mesmo, talvez se nós tivéssemos uma condição de poder estudar melhor essa ciência da educação a gente seria um misto de profissional e educador, mas normalmente o contador é só profissional mesmo. Mesmo na pós-graduação, especialista ou no mestrado, a gente tem a matéria de docência, mas não é aquele tipo de ensinamento que a gente lembra das nossas professoras de alfabetização, nossa professora do primário tinha técnicas realmente eficientes pra passar o conhecimento pras crianças; talvez falte pra nós profissionais que não somos educadores esse complemento de nós usarmos melhor a didática.*

29- Como é a sua avaliação de aprendizagem para com seus alunos?

*Bom a minha avaliação, eu avalio sempre, como eu disse, a produção do texto, eu procuro verificar como o aluno coloca no papel com suas próprias palavras o que ele aprendeu na matéria. Eu até não me incomodo muito com erros de português ou com caligrafia, tem alunos que tem uma caligrafia ainda infantil, eles não desenvolveram essa habilidade manual de escrever em letra legível, também não avalio muito isso. O que eu avalio é a capacidade que o aluno tem de tirar do pensamento dele, tirar do texto que ele acabou de ler, a capacidade de colocar no papel, mesmo de forma um pouco rústica, mas com a sua própria ideia o que ele encontrou no texto que pode melhorar o aprendizado dele. Eu procuro também na avaliação verificar o nível de conhecimento desses alunos em termos de aritmética, eu tenho testado alguns textos pra que eles façam contas então eu avalio bastante, depois na correção eu explico pra eles, pra alguns que têm um pouco de deficiência em termos espaciais, numéricos espaciais, pra que eles procurem melhorar, procure estudar, às vezes eu vejo até com certa tristeza um aluno da graduação que não sabe fazer conta de regra de três, ou que esqueceu porque ou o aprendizado não foi bom ou não aprendeu mesmo, então a minha avaliação é baseada principalmente nisso. Perceber se ele está entendendo a matéria, se sabe explicar isso através de uma produção individual e perceber se ele está compreendendo a colocação dos números no espaço, principalmente na contabilidade pública que é a parte de análise de balanço é muito importante pra pessoa que quer pensar em termos de medir o gestor público, como que o dinheiro público está sendo usado. Então ele tem que ter essa noção de números, a minha avaliação é basicamente isso, a habilidade numérica e a habilidade de texto.*

30- Em sua opinião entre as características pessoais (comportamentais) dos professores e os conhecimentos técnicos, específicos que possuem da disciplina qual mais contribui para o sucesso no exercício da docência?

*Eu acredito que o que contribui no exercício da docência é o equilíbrio desses dois componentes. Você tem que mostrar um conhecimento do que você está dizendo, agora esse conhecimento tem que ser passado de uma forma simpática, através de um bom relacionamento com os alunos. Então eu procuro me relacionar bem com os alunos, não é ser bonzinho, é ser bom. Respeitar o ser humano, qualquer aluno merece o nosso respeito como pessoa e agindo dessa forma, eu acredito que é pavimentado um relacionamento, uma estrada, vamos dizer assim, que por aí possa passar o conhecimento. Agora se a gente, às vezes, tem uma atitude antipática com algum aluno. nós temos todo tipo de aluno, alunos que tiveram um bom berço, alunos que não tiveram um bom berço, não tiveram uma boa educação, mas no meu modo de entender acho que inicialmente a gente tem que se comportar*

*bem com todos eles, eu acho até uma covardia uma pessoa já com uma certa idade que já trabalhou muito anos e fazendo mestrado querer competir com um aluno, em termos de autoridade, eu acho isso aí uma coisa que não cabe na sala de aula, é uma luta desigual ainda porque você tem o poder da caneta. Então eu procuro ter um comportamento bem cordial com os alunos, respeitando eles e fazendo com que eles me respeitem também, aí eu crio um ambiente favorável à transmissão do conhecimento. Então é o equilíbrio, acho que nenhuma pode sobrepujar a outra, elas não são melhor ou pior, elas são diferentes e essas diferenças você tem que tentar manter o equilíbrio, algum momento você tem um comportamento rígido, num momento de uma forma mais suave, mas sempre respeitando o aluno como ser humano.*

### 31- Como você se relaciona com os alunos?

*Eu me relaciono bem, realmente gosto muito dos alunos, não sei se é defeito a gente pega amor nos alunos, não importa a idade, o sexo, não importa, eu pego um apego ao aluno, eu gosto muito de estar relacionado com eles não importa o comportamento deles. Eu acho que eles percebem essa forma, estou mantendo um relacionamento muito bom com eles dessa forma colocando o respeito pelo ser humano, não importa a origem dele, se ele é inteligente ou se ele não é. A gente em primeiro lugar respeita o ser humano e dessa forma consigo um bom relacionamento com eles, mas isso não quer dizer ser bonzinho. Porque ser bonzinho você acaba abrindo mão de algumas coisas e acaba atrapalhando o próprio aluno, mas eu acho que a gente tem que ser bom, uma pessoa boa, não pode ser maldosa, não querer se vingar dos alunos, não querer perseguir aluno, eu acho tudo isso aí não cabe num professor, acho que ele tem que respeitar o ser humano, cobrar, passar o conhecimento, cobrar o comportamento do aluno na classe. No caso de exagerar um pouco, a gente tem que corrigir no geral, mas sempre mantendo um relacionamento importante.*

### 32- Quais são as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e qual o interesse dos mesmos pelo curso?

*A grande dificuldade que eu vejo nos alunos é diferente se você pegar o início do curso, do 1º termo e pegar alunos do 3º ou 4º ano. O interesse dos alunos no 1º termo é muito grande, tudo é novidade, tudo eles querem aprender, mas a isso se contrapõe a dificuldade enorme que eles têm da mudança de ambiente. Eles saíram de uma escola do curso médio e entraram no curso superior talvez eles não percebam a diferença de ambiente. Então eles têm essa dificuldade, mas o interesse de todos, eu vejo com bastante interesse. Já no 3º, 4º ano, grande parte dos alunos já se conformou no seguinte sentido: eles querem apenas o diploma. Ou pra fazer concurso ou pra dizer que é formado então cai bastante o interesse pelo curso. Você pode ver que a frequência o horário no 3º, 4º ano é muito pior que no 1º ano. Então, às vezes, você vê aluno entrar na classe meia hora depois da aula iniciar, sair logo depois de assinar a lista de presença. Então isso é um desinteresse muito grande e aí eu acredito que não há muito a fazer. Não adiante querer impor disciplina numa pessoa com 25 anos, já tá formada a sua personalidade e na sala de aula nós jamais vamos corrigir essa formação dele que é uma formação acumulada. Então a gente tem que procurar na avaliação fazer com que ele perceba que ele tenha um diploma sim, mas que seja um diploma com qualidade. Mas eu percebo, não todos os alunos, mas infelizmente a maioria, dá pra perceber que eles estão ali somente pra pegar o diploma.*

Pelo que você disse quando o aluno entra, ele tem interesse pelo curso, mas tem dificuldades vindas do ensino fundamental e médio, ao decorrer do curso esse aluno supre essas deficiências e dificuldades, mas tem o desinteresse. A que você atribui esse desinteresse pelo curso?

*Primeiro eu acredito que ele (deve ter vários motivos, deve caber aí uma pesquisa muito interessante), mas pelo que eu percebo conversando com eles, alguns chegam no 3º ano e percebem que não era aquilo que eles queriam, mas como não podem mais voltar atrás eles vão até o fim pra pegar o diploma de contador. Seria até interessante depois a gente perguntar dos que se formaram bacharel em ciências contábeis quantos exercem a profissão e quantos tem o CRC, outros entraram no curso por imposição dos pais, os pais financiam o curso e falam: vão fazer contabilidade. Eles perdem o interesse e tiram o diploma apenas pra dar satisfação aos pais. Eu não sei se o método que as instituições utilizam hoje, no ensino da contabilidade, eu percebo em muitos alunos a falta de interesse porque o tipo de ensino é muito igual. Eu tenho lido que algumas universidades praticam jogos de empresa, há competição entre os alunos, eles têm que montar uma empresa, há essa interação entre as várias classes. Então eu percebo, tenho estudado, tenho lido que quando usa esse método o aluno tem mais interesse.*

Você acha então que deveria ter um estímulo do professor para com o aluno pra isso ou a instituição também atualizar?

*A instituição deveria autorizar uma espécie de jogos de empresas, de atividades que saíam um pouquinho da própria sala de aula, talvez uma número maior de visitas à empresas, trazer palestras não de teóricos da contabilidade, mas de profissionais de empresas, apresentar uma aula com esses profissionais, inserir um pouco mais a universidade na comunidade contábil. Eu acho que existe essa distância entre o meio acadêmico e o mercado de trabalho, acho que falta um estímulo, tanto por parte do professor como por parte da própria instituição, de todas elas, não só da que a gente trabalha, porque a gente conversa com colegas de vários locais no mestrado, e todos tem a mesma opinião: o ensino da contabilidade está se tornando uma coisa muito igual. A gente fica preocupado no 4º ano, muito pouco aluno consegue sair da faculdade e começar a trabalhar, muito poucos conseguem fazer o básico no dia-a-dia, por desinteresse dele mesmo, eu não sei, é uma coisa pra se pensar.*

33- Com base na sua resposta anterior, você considera necessário mudar algum aspecto da sua metodologia e prática pedagógica? Por quê?

*Eu acho sim, eu fico pensando sempre de fazer exatamente isso que eu falei, pra complementar o ensino em classe chamar uma pessoa já consagrada na área, não precisa nem ser professor algum proprietário de escritório de contabilidade por exemplo, bem sucedido, algum gerente de contabilidade, algum gerente de custo de uma grande empresa pra ele também poder passar o seu dia-a-dia e nós fazermos uma avaliação da palestra junto com os alunos, eu pensei também em gravar algumas conferências que existem e levar para os alunos pra eles fazerem essa análise da discussão de algum assunto essencial do dia-a-dia da contabilidade. Tem muita coisa que dá pra mexer na metodologia sim pouco a pouco a gente vai melhorando essa parte.*

E você acha que trazer a prática para o aluno seria uma forma de motivá-los?

*De motivá-los, não só a prática, porque a prática eles já fazem, mas trazer um exemplo real de tudo o que eles estão fazendo ali na sala de aula é uma coisa real não é uma coisa*

virtual, é que o que eles estão fazendo ali existe alguém que faz na prática, então trazer essa experiência.

34- Qual a sua relação de trabalho com o corpo docente?

*Em relação a amizade o relacionamento é excelente porque todos estão no mesmo barco, a maioria é profissional da contabilidade e que leciona, mas eu acho que falta um pouquinho a gente se relacionar melhor em termos de multidisciplinaridade, eu não sei assim por exemplo, o colega o que eles fazem em sala de aula, a matéria que eles passam, talvez se nos tivéssemos nos reunido mais com maior frequência, não só no final do ano quando se elabora os planos, mas de reunir mais pra trocar idéias sobre alunos, porque os 15 minutos do intervalo é muito pouco, a gente conversa alguma coisa sobre os alunos mas o tempo é muito curto, tem professores de vários cursos ali que talvez não foquem só na contabilidade. Eu acho que em termos de relacionamento lógico, é excelente porque a maioria são contadores e todos são colegas mas acho que nos melhorariamos bastante se pudéssemos conversar mais, durante mais tempo sobre o trabalho que a gente realiza nas classes.*

35- Qual a sua relação de trabalho com a coordenação pedagógica?

*No mesmo aspecto da pergunta anterior, acho que a gente deveria se envolver mais com a coordenação porque às vezes há sinalizações que a gente percebe não são muito claras, não é só nas duas instituições que eu leciono, em Assis e em Ourinhos, mas eu converso com meus colegas de mestrado eles apontam essa mesma falta de dialogo, essa falta de sentar e conversar e que também nas coordenações pedagógicas é uma reclamação comum dos colegas. As coisas não podem vir de cima pra baixo sempre, tem que ouvir o corpo docente, ouvir os alunos, pra que possa chegar num consenso comum, da mesma forma falta um relacionamento mais perto, os 15 minutos do café, do intervalo são insuficientes pra isso, o tempo é pouco, os assuntos são muitos.*

36- Quais foram as suas maiores dificuldades no primeiro ano como professor?

*Os 1º anos de professor, eu dei aula pro 4º ano, contabilidade governamental e a minha maior dificuldade era compreender como podia um aluno de 4º ano não conhecer coisas básicas da contabilidade, não porque não foi ensinado, eu tenho certeza que foi, é porque ele não se interessou em dar continuidade naquilo que aprendeu, se você falar em teoria contábil pra aluno do 4º ano ele vai dizer que é uma matéria chata mas o básico da contabilidade é a teoria contábil, estudar os autores, as normas o que o contador faz então eles... eu encontrei dificuldade, tive até que mudar um pouco a matéria porque eu imaginei, no 4º ano que o que eu preparei era pra pessoas que entendessem a teoria contábil mas chegando lá muitas coisas eles não compreendiam, e deveriam compreender pelo menos o básico. Então eu tive que mudar algumas coisas essa foi a minha dificuldade de encontrar os alunos assim sem muito conhecimento de base da contabilidade, o que é a contabilidade em si, e outra maior dificuldade que eu tive foi justamente na forma de avaliação. De no 1º bimestre, na avaliação de alternativas foi realmente inútil porque no 4º ano eles já se julgam formados, com CRC na mão, então eles não tem muita disciplina na hora de fazer as provas, é lógico que a gente se sente constrangido de tomar a prova de pessoas com 30 anos de idade, é um constrangimento muito grande, foi daí que nasceu essa minha técnica de passar texto, não tem colo colar mesmo. Então tive essa dificuldade na aplicação da prova justamente por*

*não ter essa formação pedagógica, mas aos poucos a gente foi transpondo essas dificuldades e acabou, não tenho mais esse tipo de dificuldade. Agora com 2, 3 dias de aula a gente já conhece a classe e já sabe como que faz, mas a minha grande dificuldade foi realmente não ter uma formação pedagógica, talvez se eu tivesse essa formação de docência eu teria lidado melhor com esse problema mas a experiência depois acabou suplantando essa deficiência.*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)