UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA

Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Procópio De Araujo

RIBEIRÃO PRETO

2018

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Fabiano Guasti Lima
Chefe do Departamento de Contabilidade

JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA

Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis
(Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Maria Procópio De
Araujo

RIBEIRÃO PRETO

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Lima, João Paulo Resende de

Ser professor: um estudo da identidade docente na área de
ciências contábeis. Ribeirão Preto, 2018.

126p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de
concentração: Controladoria.

Orientador^a: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Identidade docente. 2. Formação docente. 3. Ensino Superior.
4. Ensino de Contabilidade.

“Na verdadeira educação para a vida, não se ensina apenas aquilo que se sabe, nem aquilo que se quer ensinar. Ensina-se aquilo que se é.”

Jean Paul Sartre

AGRADECIMENTOS

O processo de construção de uma dissertação pode ser visto por algumas pessoas um processo bastante solitário por ser, em diversos momentos, um trabalho individual. Contudo, essa dissertação foi na verdade um esforço conjunto de diversas pessoas em diversos momentos e por isso as agradeço aqui!

Primeiramente deixo o meu muito obrigado à minha família, que em diversos e repetidos momentos ouviu “não posso, preciso mexer na dissertação”, “não posso, preciso terminar o artigo da disciplina” ou “não posso, tenho aula a semana inteira”. Gostaria de registrar o meu muito obrigado ao meu pai, Genivaldo, minha mãe e minhas irmãs – que mesmo não estando mais presentes nesse plano, tenho certeza que sempre olham por mim –, Maria Aparecida, Paula e Patrícia, por todo amor, carinho, paciência, dedicação e incentivo para que eu pudesse sempre me dedicar aos estudos, se hoje sou quem sou é graças a vocês e todo o esforço que fizeram! Muito obrigado!

Aos meus primos Priscila, Paulo, Amanda, Pedro Henrique e Vinicius que em muitos momentos me ouviram reclamar das dificuldades e contratempos que é construir uma dissertação e cursar um mestrado. Aos meus tios Gilvan e Irani e à minha madrinha Quitéria por sempre estarem presentes e entender os momentos de ausência.

O meu muito obrigado se estende também ao meu querido e grande amigo Renan que em diversos momentos me ajudou a entender mais e mais sobre a educação, que além de me incentivar a pesquisar sobre a docência e seus diversos aspectos, me inspira como professor e pesquisador dedicado e que, nesses últimos anos me ajudou muito a crescer como pesquisador, futuro professor e acima de tudo como pessoa. Muito obrigado por toda paciência, pelas revisões, discussões e debates, você foi essencial para a realização desse trabalho!

Deixo também meu muito obrigado à Beth, a irmã que a pós-graduação me deu e em diversos momentos me ajudou a aguentar todas as pressões, adversidades e problemas enfrentados no mestrado, mas que também compartilhou muitas risadas, alegrias, cafés, gordices, musicais, aprovações e viagens a congressos. Muito obrigado por todo apoio, carinho, força e broncas nesses últimos anos.

Muito obrigado aos amigos de infância Tamara, Jaqueline e Gustavo que mesmo fisicamente distante sempre se fizeram presentes nos momentos de alegria e tristeza. Às amigas que a graduação me deu e que levarei para a vida, Ana Carolina, Lais Munhoz, Nathalia Franzin e Roberta Castro – a graduação não teria sido a mesma sem vocês e eu não seria o mesmo sem vocês! Às amigas que ganhei durante o mestrado Luana e Rogiene que compartilharam não só

as dificuldades e alegrias da pós-graduação, mas também por todo carinho e apoio nessa jornada. Deixo ainda meu muito obrigado à Bruna e ao Matheus por toda força e incentivo durante o processo todo e principalmente no dia da defesa. Muito obrigado também à Camilla Nganga por todas as contribuições na construção do projeto e por compartilhar não só momentos acadêmicos como as dificuldades e prazeres de pesquisar um tema tão complexo e desafiador quanto a Identidade Docente, mas também por todo carinho e torcida durante esse processo!

Por fim deixo meu muito obrigado à prof^a. dr^a. Silvia Pereira de Castro Casa Nova que não só me apresentou o tema dessa dissertação, me inspirou e ainda inspira como pessoa, pesquisadora e professora. Muito obrigado por me fazer acreditar que a academia e o mundo ainda podem ser diferentes e melhores, por todo apoio, dedicação e carinho nessa trajetória, por todas as conversas nos congressos, pelas parcerias nos tantos projetos e pelas valiosas contribuições para a construção dessa dissertação!

Gostaria de agradecer à prof^a. dr^a. Adriana Maria Procópio de Araujo por aceitar me orientar, dar liberdade o bastante para que eu pudesse fazer uma dissertação à minha maneira e pela confiança de que conseguiria cumprir esse desafio. Agradeço imensamente ao prof dr Anielson Barbosa da Silva pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, além de toda disponibilidade e ajuda nos demais momentos e à prof^a dr^a Camila Lima Coimbra por aceitar participar da banca de defesa e compartilhar suas valiosas contribuições e seus vastos conhecimentos na área de educação.

Agradeço também ao corpo docente e aos funcionários do departamento de contabilidade e do Serviço de Pós-Graduação da FEA-RP/USP por todos os ensinamentos e por toda ajuda, apoio e suporte durante a minha formação. Agradeço especialmente ao prof. Dr. Claudio de Souza Miranda pelas diversas parcerias firmadas, pela amizade e confiança, ao prof. Dr. Marcelo Botelho da Costa Moraes pelas diversas conversas, cafés, conselhos e momentos de descontração durante os seis anos que estive na FEA-RP.

Não poderia deixar de agradecer aos diversos professores que participaram da disciplina de “Métodos Qualitativos de Pesquisa em Contabilidade” da FEA/USP, mas principalmente à prof^a. Dr^a. Janette Brunstein, prof. Dr. Joshua Imoniana e, novamente, à prof^a. dr^a. Silvia Pereira de Castro Casa Nova, que proporcionaram muitos ensinamentos sobre pesquisa qualitativa e possibilitaram a realização dessa dissertação nos moldes apresentados.

Enfim agradeço a todos os participantes da pesquisa por aceitarem o convite de me contar uma parte de suas trajetórias e possibilitar a realização desse trabalho.

RESUMO

LIMA, J. P. R. **Ser professor:** um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2018.

A formação dos docentes que atuam no ensino superior tem ganhado destaque nas últimas décadas nas mais diversas áreas, contudo, os estudos da área têm ocorrido com maior foco nas competências e saberes necessários à profissão resultando na dissociação entre o eu profissional e o eu pessoal, instaurando uma crise identitária. Dado este contexto o objetivo geral desse estudo é compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente em professores que atuam em cursos de ciências contábeis na fase de estabilização da carreira utilizando o ciclo de vida profissional proposto por Hubermann (2000). Como objetivos específicos o estudo visa analisar: (i) a trajetória acadêmica e profissional dos docentes em contabilidade; (ii) analisar a percepção sobre a carreira docente em contabilidade; e (iii) sentido que a docência têm para os docentes em contabilidade. Para alcançar o objetivo foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa e como estratégia a análise de narrativas com a abordagem *Three-dimensional space*, análise de narrativa que leva em consideração local, continuidade e interações. A construção dos dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas utilizando um guia de entrevistas construído com base na literatura a respeito do tema, três entrevistas-piloto e discussão com especialistas no tema. A partir da análise das doze entrevistas com seis participantes foram encontradas três grandes dimensões da identidade docente dos professores participantes da pesquisa: Trajetória, Carreira e Docência. No que diz respeito a Trajetória, os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de professores que marcaram sua trajetória. Já no aspecto de Carreira, observou-se que os professores entrevistados ingressam na docência, na maioria das vezes, sem planejamento e sem formação para tal. Assim, vão aprendendo a ser docente com base nos saberes experienciais e dos professores-referência. Por fim, na análise da dimensão, Docência foi observado que os professores experimentam situações e sentimentos negativos durante o começo da carreira, mas que vão se adaptando e aprendendo a lidar com as situações diversas, construindo seus saberes experienciais. É importante ressaltar que os aspectos institucionais e relacionais exercem influência direta na prática docente dos participantes dessa pesquisa e destaca-se, ainda, que os participantes se identificam com a profissão e, após superarem as dificuldades iniciais, experimentam sentimentos positivos que são reforçados pelo reconhecimento tanto dos pares, quanto dos alunos, dando significado à profissão e reforçando a sua identidade como docente. Para pesquisas futuras, sugere-se o estudo aprofundado das emoções e crenças pedagógicas dos professores e como essas influenciam sua prática docente, a pesquisa sobre as relações de gênero e raça na construção da identidade docente, investigações sobre o papel do estágio docente na construção da identidade docente e, por fim, sobre a formação dos professores que formam novos professores e professoras.

Palavras-chave: Identidade Docente; Formação Docente; Ensino Superior; Ensino de Contabilidade.

ABSTRACT

LIMA, J. P. R. **Being an academic:** an analysis of Accounting Professors' academic identity construction. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2018.

The training of teachers who work in higher education has gained prominence in the last decades in the most diverse areas, however, these studies have occurred with greater focus on the skills and knowledge required for the profession resulting in the dissociation between the professional self and the personal self, instituting an identity crisis. Given this context the general objective of this study is to understand how accounting professor construct their teacher identity during the stabilization phase of the career, based on the professional life cycle proposed by Hubermann (2000). As specific objectives the study aims to analyze: (i) the academic and professional trajectory of accounting professor; (ii) analyze the teaching career in accounting; and (iii) the meaning that teaching has for accounting professors. To reach the objective was adopted a qualitative approach of research and as strategy the analysis of narratives with the approach Three-dimensional Space, analysis of narrative that takes into account local, continuity and interactions. The construction of the data was done through semi-structured interviews using an interview guide built on the literature on the subject, three pilot interviews and discussion with experts on the theme. From the analysis of the twelve interviews with six participants were found three large dimensions of the teaching identity of the teachers participating in the research: Trajectory, Career and Teaching. As far as Trajectory is concerned, teachers accumulate professional and academic experiences and keep references of teachers who have marked their trajectory. Regarding the career aspect, it was observed that the teachers interviewed entered the teaching, most of the time, without planning and without training to do so. Thus, they learn to be teachers based on the experiential knowledge and the reference teachers. Finally, in the dimension analysis, Teaching was observed that teachers experience negative situations and feelings during the beginning of the career, but that they are adapting and learning to deal with the diverse situations, constructing their experiential knowledge. It is important to emphasize that the institutional and relational aspects have a direct influence on the teaching practice of the participants of this research, and it is also important to note that the participants identify with the profession and, after overcoming the initial difficulties, experience positive feelings that are reinforced by recognition both of peers and students, giving meaning to the profession and reinforcing its identity as a teacher. For future research, we suggest an in-depth study of the teachers' emotions and pedagogical beliefs and how these influence their teaching practice, research on gender and race relations in teacher identity construction, investigations on the role of the teaching stage in the construction of teacher identity and, finally, on the training of teachers who train new teachers.

Key-words: Teacher Identity; Teacher Training; Higher Education; Accounting Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico do Ensino Superior.....	25
Figura 2 - Oferecimento do curso de Ciências Contábeis	26
Figura 3 - Dimensões da qualificação docente em ciências contábeis	50
Figura 4 - Formação do professor de Contabilidade	54
Figura 5 - Sentimentos experimentados pela amostra	59
Figura 6 - Fatores que influenciam a identidade docente	65
Figura 7 - Fases do ciclo de vida profissional docente.....	67
Figura 8 - Modelo conceitual da identidade profissional contábil	75
Figura 9 - Desenho da pesquisa.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O que é ser professor	31
Quadro 2 - Organizações acadêmicas e suas características	35
Quadro 3 - Motivos para ter um curso de formação docente.....	39
Quadro 4 - Dez competências docentes segundo Perrenoud	41
Quadro 5 - Não há docência sem discência	42
Quadro 6 - Ensinar não é transferir conhecimentos	43
Quadro 7 - Ensinar é uma especificidade humana.....	45
Quadro 8 - Dimensões da Formação Docente	49
Quadro 9 - Estudos anteriores sobre identidade profissional em ciências contábeis.....	73
Quadro 10 - Propriedades narrativas para construção de teorias	78
Quadro 11 - Caracterização e identificação dos participantes das entrevistas pilotos.....	82
Quadro 12 - Guia de entrevista adotado.....	83
Quadro 13 - Caracterização dos participantes das entrevistas finais	84
Quadro 14 - A estrutura da narrativa com abordagem TDS	86
Quadro 15 - Template da análise da trajetória dos participantes	98
Quadro 16 - Análise de template da categoria Carreira	103
Quadro 17 - Análise por template do tema Docência	106
Quadro 18 - Análise por template dos sentidos da Identidade Docente	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Oferta de matrículas	35
Tabela 2 - Regime de trabalho conforme categoria administrativa.....	36
Tabela 3 - Distribuição docente conforme titulação.....	36
Tabela 4 - Distribuição do corpo docente com base na titulação conforme organização acadêmica	37
Tabela 5 - Distribuição do corpo docente com base na titulação conforme sexo	37

LISTA DE SIGLAS

ABC – Associação Brasileira de Ciências.

ABE – Associação Brasileira de Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFE – Conselho Federal de Educação.

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IFRS – *International Financial Reporting Standards*.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PS – *Problem-solution*.

TDS – *Three-dimensional*.

TIS – Teoria da Identidade Social.

TSP – Teoria da Socialização Profissional.

UnB – Universidade de Brasília.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

PREFÁCIO: UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE	15
1. INTRODUÇÃO	22
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	22
1.2. PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA	27
1.3. PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	29
2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO, PERFIL E FORMAÇÃO	31
2.1. CAMPO DE ATUAÇÃO: O QUE FAZ O DOCENTE UNIVERSITÁRIO?	31
2.2. PERFIL: QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO?	34
2.3. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	38
3. DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE	47
3.1. FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CONTABILIDADE	47
3.2. ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE CONTABILIDADE.....	56
4. IDENTIDADE DOCENTE	60
4.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	62
4.2. CICLO DE VIDA DOCENTE	66
4.3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	68
5. IDENTIDADE: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	71
5.1. TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL	76
6. METODOLOGIA	78
6.1. CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	80
6.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	85
7. ANÁLISE DE DADOS	88
7.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS	88
7.1.1. “Se o aluno não sentar a bunda numa cadeira e não estudar”	88
7.1.2. “Não estou fazendo ciências contábeis para dar aula, né?”	89
7.1.3. “Eu tinha alguns desafios a fazer, eu tinha sala cheia para dar aula”	90
7.1.4. “Eu gosto disso! Eu gosto do que eu faço!”	92
7.1.5. “Quem sabe fala, quem não sabe senta e presta atenção”	94
7.1.6. “Era uma coisa que eu vivenciava”	96
7.2. IDENTIDADE DOCENTE: SUA CONSTRUÇÃO E SEUS SENTIDOS.....	97
7.2.1. Trajetória acadêmica & profissional	98
7.2.2. Carreira	103
7.2.3. Docência	106

7.2.4. Identidade Docente e seus sentidos	110
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117

PREFÁCIO: UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE

Ao contrário das muitas pesquisas quantitativas que fiz ao decorrer da minha, ainda curta, carreira acadêmica essa foi a primeira qualitativa interpretativa mais profunda e mais desafiadora. Diferentemente das pesquisas quantitativas positivas, que buscam a “verdade” e apresentam um cientista desinteressado as pesquisas interpretativas introduzem a voz do pesquisador como um “participante apaixonado” (GUBA; LINCOLN, 1994).

Diante da inserção da voz e experiência do pesquisador na própria pesquisa tem se incentivado o exercício de reflexividade. Berger (2013) afirma que os pesquisadores qualitativos precisam entender melhor o seu papel e de suas crenças na criação de conhecimento e os explicitarem para seus leitores. Berger (2013) afirma que as crenças e o posicionamento do pesquisador podem impactar a pesquisa de três maneiras distintas: (i) a entrada no campo, pois os respondentes podem estar mais dispostos a compartilhar suas histórias com alguém que compartilha das mesmas crenças e experiências; (ii) podem moldar a relação entre pesquisador e participante; e (iii) pode afetar a maneira que o mundo é construído e, consequentemente, o trabalho é realizado e construído.

Partindo da discussão aqui apresentada, utilizo esse prefácio para apresentar uma parte de minha trajetória de vida e acadêmica, bem como minhas crenças para que a maneira em que olho e discuto os temas aqui abordados fiquem mais claros para o leitor. Esse exercício já foi colocada em prática na área de contabilidade nos trabalhos de Casa Nova (2014) e Dambrin e Lambert (2012).

AFINAL DE CONTAS, QUEM SOU EU?

Sou chamo João Paulo. Tenho 25 anos. Sou filho de Maria Aparecida de Lima e Genivaldo Resende de Lima, que para mim são símbolos de força, irmão de Paula Resende de Lima e Patrícia Aparecida de Lima, ambas pessoas que me marcaram pela alegria e vontade de viver. Fazendo esse exercício, percebi que iniciei minha vida como estudante aos 6 anos, ao ingressar na pré-escola, e de lá até hoje nunca mais parei. Percebi igualmente que, durante toda minha vida fui aluno de escolas públicas: cursei todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, e parte em escolas técnicas estaduais. Ingressei, ao final do ensino médio, na Universidade Federal de São Carlos no curso de Licenciatura em Letras. Cursei um semestre, mas não me identifiquei com o curso e decidi trancar a matrícula. Após trancar a matrícula na UFSCar, me dediquei aos estudos no curso pré-vestibular e, em 2012, ingressei no Bacharelado

em Ciências Contábeis na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Foi assim que ingressei na USP.

Durante toda minha graduação tive diversos professores que foram marcantes por diferentes motivos e me inspiraram a seguir a carreira acadêmica. Dentre esses professores alguns me marcaram pelo lado humano e cuidadoso com os alunos, outros por seu cuidado e zelo ao preparar e ministrar as aulas, enquanto alguns me marcaram de maneira negativa exatamente pelo oposto dessas características. Ao observar o papel determinante da pesquisa para o ingresso, permanência e avanço na carreira docente nas instituições públicas, resolvi me envolver em atividades de pesquisa.

Lembro-me que em agosto de 2013 iniciei minha vida profissional no Instituto de Ensino e Pesquisas em Administração (INEPAD) como estagiário de pesquisa no Centro de Pesquisas em Finanças (CEPEFIN). Ao iniciar esse estágio não sabia nem por onde começar a fazer pesquisas. Graças à paciência e dedicação da minha supervisora, Gislaine, na época comecei a aprender aos poucos como fazer fichamentos de artigos, que mais tarde seriam transformados em um referencial teórico, a descrever e justificar todos os passos, desde a coleta de dados nos sites das instituições pesquisadas até o modelo estatístico utilizado. Cada novo passo no primeiro artigo era tomado com cautela, ansiedade e insegurança. Sentia que estava adentrando, sempre, em um novo campo.

Quando finalizei esse primeiro artigo, passadas as primeiras revisões da Gislaine, chegou o momento de submeter o artigo ao periódico escolhido. Depois da submissão, tive de aguardar o resultado e iniciei o segundo projeto, para outro artigo. Seguindo todas as instruções de escrita do primeiro artigo, fui escrevendo o segundo. Perguntava cada vez menos para a Gislaine sobre como fazer. Para mim, dessa maneira, estava desenvolvendo cada vez mais autonomia para a escrita. Talvez, nesse momento, consolidava de minha identidade como pesquisador. No entanto, meio do processo de escrita desse segundo projeto, saiu o resultado do primeiro: artigo rejeitado por diversos motivos. Minha primeira rejeição. Mas era também um parecer que apontava para o potencial e relevância do tema, como bons pareceres, de bons revisores devem fazer. Dessa forma, paramos a elaboração do segundo artigo e retomamos o trabalho no primeiro artigo, para uma nova submissão. Começava a entender o ciclo de produção da pesquisa, da ideia à submissão, à nova revisão e resubmissão. Também fora meu primeiro contato com a revisão por pares, processo de avaliação predominante na pesquisa científica.

Realizadas as alterações nesse artigo, fizemos a nova submissão e retomamos o segundo projeto de pesquisa. Uma grande diferença entre os dois projetos estava na construção da base

de dados: enquanto no primeiro projeto foram utilizadas poucas bases de dados, no segundo foi preciso consultar, coletar e consolidar diferentes bases de dados. Isso se revelou um desafio para mim que não estava tão acostumado a mexer no Excel, a organizar dados de forma a possibilitar a pesquisa posterior. Finalizada a construção da base de dados, iniciamos a escrita dos resultados e a discussão das considerações finais, para a submissão desse segundo artigo para uma revista.

Durante o processo de revisão e submissão do segundo projeto, tivemos o aceite do primeiro projeto que resultou na publicação do artigo “Rentabilidade no setor bancário: Uma análise comparativa entre Bancos Brasileiros e Norte-Americanos” no periódico “Revista de Globalizacion, Competitividad y Gobernabilidad”, em 2014. O aceite do artigo foi bastante comemorado, principalmente, por ser o primeiro. Aquele sentimento de orgulho que me fazia pensar: “Valeu a pena todo o trabalho e esforço dispendido!” Senti que havia sido contaminado pelo vírus da pesquisa. Desde então, sempre tenho uma lista com ideias para projetos e sigo procurando parceiros e parceiras para desenvolvê-los.

Com os ânimos lá em cima, iniciamos o terceiro projeto, que relacionava as áreas de finanças públicas e educação. Acredito que esse artigo tenha sido o *turning point* em minha carreira como pesquisador, pois me despertou um grande interesse sobre a área da educação. Parece que aqui definia a linha de pesquisa a qual queria me dedicar, um ponto importante de minha identidade como pesquisador, ainda em construção. O propósito do projeto era verificar se as cidades com maior investimento em educação obtinham os melhores índices do IDEB. Dessa forma, foi preciso iniciar um referencial teórico acerca do que influencia o desempenho acadêmico dos alunos, me aprofundar em artigos mais pedagógicos, que cada vez despertavam mais e mais meu interesse na área de educação.

Durante a realização do terceiro projeto recebemos o aceite do segundo artigo que resultou na publicação “Bancos versus cooperativas de crédito: um estudo dos índices de eficiência e receita da prestação de serviços entre 2002 e 2012”, na “Revista de Administração Mackenzie (RAM)”, também em 2014. Que ano! Isso no meu terceiro ano da faculdade.

Também nesse ano assisti minha primeira banca de defesa de mestrado, de uma pessoa que se tornaria uma das minhas parceiras de pesquisa. A candidata falou durante 15 minutos, sem parar para tomar fôlego. Mas, para mim, foi uma experiência nova, ver como era uma banca. Eu já tinha lido um artigo da candidata, sabia do trabalho que ela desenvolvia e o achava muito interessante, que se relacionava com a linha de pesquisa que eu queria seguir. Porém ali, na banca, ela mostrou muito mais pontos na apresentação. Também senti uma banca cordial, educada, respeitosa. Essa se tornou para mim uma banca-modelo.

Próximo à finalização do projeto relacionado à educação, vimos que as submissões para o Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG) estavam abertas. Assim, pela primeira vez, decidimos finalizar o projeto e enviá-lo para submissão em um congresso, ao invés de um periódico. Submetemos. Para nossa surpresa foi aceito para a apresentação. Mais uma nova experiência para a carreira de pesquisador: a primeira ida a congresso com artigo a ser apresentado. Após a experiência com a publicação dos dois artigos em periódico e o aceite para apresentação no EnAPG, a Gislaine me pediu para auxiliar na revisão e atualização de alguns capítulos do livro de “Análise Financeira de Empresas” antes de assumirmos novos projetos para artigos.

Após esse primeiro contato com a educação, decidi que seguiriria essa linha de pesquisa no meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação. Definida a linha em que trabalharia precisava definir o tema e com qual orientador ou orientadora. Uma das minhas maiores indagações na época era: “Por que a grade horária do nosso curso está sendo alterada? Quais serão os impactos na nossa formação?”. Esse seria meu tema. Faltava apenas decidir quem me orientaria.

Ao conversar com o professor Carlos Bonacim, o Bona, um professor próximo para mim. Tivera aula com ele no segundo ano com o curso e desde então, por várias circunstâncias, nos aproximamos. Ele sugeriu que eu trabalhasse com a professora Adriana Procópio. Para ele, caso eu decidisse fazer o mestrado na FEA-RP/USP, poderia continuar trabalhando com a mesma orientadora. Aceitei o conselho dado pelo Bona e ele, então, enviou um e-mail de recomendação para a professora Adriana, me apresentando. Pouco tempo depois, tive minha primeira reunião com a professora Adriana, que me apresentou o conceito de Projeto Político Pedagógico e deu orientações gerais para que eu pudesse conhecer o tema teoricamente, antes de escrever o projeto.

Após me debruçar sobre trabalhos de Projeto Político Pedagógico, redigi o projeto e encaminhei para a professora Adriana. Entretanto, decidimos seguir por outro caminho para o Trabalho de Conclusão de Curso: trocamos a análise do PPP da FEA-RP pelo tema de formação de professores. Iniciei as leituras de alguns trabalhos que discutiam a formação de professores e, com base nesses trabalhos, desenvolvi um questionário e apliquei aos alunos do curso de Ciências Contábeis, resultando em dois trabalhos: “Percepção dos Alunos de Ciências Contábeis sobre as Habilidades Docentes”, apresentado em 2015, durante a 5ª Mostra de Iniciação Científica do Congresso ANPCONT; e o trabalho “Profissionalismo na docência: um estudo com ênfase nas percepções discentes”, publicado e apresentado no I Congresso UFU de Contabilidade.

Com o início da orientação da professora Adriana, veio o convite para participar do grupo de pesquisas “Observatório de Educação e Pesquisa no Ensino de Contabilidade – EDUPEC”. Comecei a trabalhar com a, na época, mestranda Raissa Farias, a mestra Elisabeth Vendramin e o professor Claudio Miranda. Como fruto dessa parceria no EDUPEC, foram publicados diversos trabalhos sobre formação de professores, PPP, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem, ações afirmativas, etc. Dentre os artigos publicados o que considerado mais inovador e provocativo foi o que publiquei em parceria com o professor Claudio Miranda e, seu então orientado, Matheus Marinello “Análise do Rendimento Acadêmico dos Alunos Beneficiados pelo INCLUSP/PASUSP do Curso de Ciências Contábeis da FEARP-USP” no XVI Congresso USP de Contabilidade. Considero o artigo como mais inovador e provocativo, pois analisamos a questão do rendimento acadêmico de alunos beneficiados com bonificação por questões étnico-sociais no vestibular.

Ainda durante a graduação tive minha primeira experiência como docente. Fui recomendado como professor particular para uma aluna da minha ex-supervisora do INEPAD para a disciplina de Contabilidade Geral – que mais tarde virou Estatística, Introdução à Economia, Matemática Financeira e algumas outras. A experiência foi bastante desafiadora, pois estava indo ensinar alguém que não tinha a mesma formação que eu, que não tinha tido as mesmas aulas que eu e que sentia dificuldades de entender algo que eu achava fácil. Logo no primeiro dia de aula já me senti mais tranquilo ao perceber que estava dando conta de seguir com o conteúdo programado, que a aluna estava aprendendo e que estávamos nos dando bem. Nossa parceria durou cerca de 2 anos e meio, iniciando na minha graduação e finalizando no meu mestrado e, a cada aprovação em disciplina uma felicidade das duas partes: ela por estar mais perto do diploma e eu por saber que fiz a diferença na vida de uma aluna.

Ao chegar no final da graduação, o mestrado me pareceu um passo lógico para a carreira acadêmica. Assim, optei por prestar o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA-RP/USP, e permanecer na minha casa. Durante o processo para ingresso no mestrado, pretendia trabalhar o processo de desenvolvimento de competências nos alunos dos cursos de Ciências Contábeis. Entretanto, não me sentia muito feliz com o projeto em andamento, pois desejava trabalhar a temática de formação de professores. No entanto, ainda não tinha ideia de como avançar nessa temática.

O ingresso no mestrado marcou profundamente a maneira como realizo pesquisas, pois aflorou um lado mais crítico e criativo de fazer pesquisas, o que me levou a me aventurar em temas pouco explorados na área contábil. Visto que andava inseguro e não estava feliz com o projeto que estava desenvolvendo, estive sempre atento a possíveis novas ideias. Durante uma

roda de conversa com a professora Silvia Casa Nova, ela mencionou o tema de Identidade Docente como uma área pouco explorada, interessante e que se ligava diretamente à temática de formação de professores. Ali vi uma possibilidade para desenvolver a dissertação em uma temática que realmente gostasse.

Iniciei as leituras sobre Identidade Docente. Mas, achava tudo muito confuso, pois estava acostumado com métodos quantitativos e ideias bem mais concretas, características não muito presentes nos trabalhos sobre Identidade Docente. Apesar de toda a dificuldade encontrada nesse começo, decidi continuar me aprofundando. E quando comecei a entender um pouco melhor a temática, tomei a decisão: mudaria o projeto, buscaria compreender como se dá o processo de construção da Identidade Docente dos professores de Ciências Contábeis.

Desde a mudança do projeto até o presente momento, foram diversas as dificuldades enfrentadas. Dentre elas, o alto grau de abstração do fenômeno, o corte teórico altamente restritivo, a falta de disciplinas sobre Métodos Qualitativos de Pesquisa no meu próprio programa e a inexistência de trabalhos sobre Identidade Docente na área de Ciências Contábeis. Apesar das dificuldades, a realização do trabalho foi extremamente gratificante. Pois, ao decorrer dele, não somente conheci dez pessoas que me contaram suas histórias e refletiram sobre elas comigo, como também aprendi mais sobre a docência e, indiretamente, sobre mim mesmo e sobre minha identidade docente.

Durante a elaboração dessa pesquisa, aprendi que ser docente é muito mais que estar em sala de aula, que ser docente é estar em sala de aula, é fazer pesquisa, é gerir as instituições, gerir a própria carreira. Mas, acima de tudo, é ser humano. É ser humano ao lidar com suas próprias dúvidas, incertezas e inseguranças. É ser humano ao lidar com os alunos e observar as tantas mudanças que ocorrem em suas vidas durante a graduação. É ser humano e poder ter a certeza de que colaborou para que essas mudanças acontecessem da melhor forma possível.

Apesar de ainda não ter estado em sala de aula como docente pude, nessa pesquisa, ter algumas certezas sobre o docente que quero ser. Quero continuar me aprofundando na área de pesquisa sobre o ensino de contabilidade. Quero continuar me desenvolvendo como profissional da educação. Quero ser um professor rígido, no melhor sentido da palavra. No sentido de tentar sempre extrair o máximo do potencial dos meus alunos. Mas, sempre sem esquecer o lado humano.

Por fim acredito que as pessoas são mais complexas do que qualquer pesquisa – ou prefácio! – possa apresentar e concordo e me identifico muito com a fala de Mercedes no livro *Divã* escrito por Martha Medeiros: “Sou tantas que mal consigo me distinguir. Sou estrategista, batalhadora, porém traída pela comoção. Num piscar de olhos fico terna, delicada. Acho que

sou promíscua, doutor Lopes. São muitas mulheres numa só, e alguns homens também. Prepare-se para uma terapia de grupo.” (Martha Medeiros)

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O ensino superior brasileiro pode ser considerado recente em comparação com países europeus e outros países da América Latina. No Brasil, o ensino superior teve início por volta de 1808 com a transferência da Família Real Portuguesa, que alterou profundamente a dinâmica e a estrutura da sociedade da época, no que diz respeito à política e economia e que, dentre outras mudanças, provocou um aumento nas preocupações do governo em relação ao seu patrimônio (ROSELLA et al. 2006).

As primeiras faculdades brasileiras eram pautadas no modelo franco-napoleônico, uma influência direta do modelo jesuítico adotado nas escolas brasileiras desde 1549 (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Esse modelo era marcado por dois momentos distintos: a *lectio* que consistia na leitura e explanação do texto e era feito pelo professor em sala de aula e a *questio* que consistia em perguntas feitas pelo professor aos alunos e vice-versa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Ainda sobre o modelo das faculdades jesuíticas, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que elas se caracterizavam por uma organização não universitária que prezava pela profissionalização e visava a formação de burocratas para desempenhar funções para o Estado.

Outro modelo que influenciou a universidade brasileira é o alemão, também conhecido como humboldtiano, que foi criado no final do século XIX. Nesse modelo, a universidade é vista como propulsora da ciência, visando garantir autonomia e renovação tecnológica dos países (OLIVE, 2002). O modelo humboldtiano reúne os alunos e professores em dois espaços de atuação: os institutos, que visam a formação profissional, e os centros de pesquisa. Regido pela oposição ao modelo francês, visa a autonomia do estudante e a parceria cooperativa entre docentes e discentes para o desenvolvimento da ciência. Assim, o docente e o discente têm suas posturas e modelos alterados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Acerca da criação das faculdades e universidades, Sampaio (1991) afirma que, em 1808, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, além da Academia de Guarda Marinha. Posteriormente, a Academia Real Militar (1810), o curso de Agricultura (1814) e a Real Academia de Pintura e Escultura (1816). Sampaio (1991) destaca o fato que esse primeiro período do ensino superior no Brasil era caracterizado pela formação de profissionais liberais – tais como engenheiros, advogados e médicos – para a administração de recursos do Estado e a descoberta de novas riquezas e que,

até 1889, se desenvolveu de maneira lenta. Com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889 o Brasil passava por mudanças sociais profundas e a educação acompanhou essas mudanças. A Constituição da República (1889) descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de instituições privadas, o que influenciou o início da expansão do ensino (SAMPAIO, 1991).

No começo do século XX, discutia-se a necessidade da criação de um Ministério da Educação e a necessidade da Universidade abrigar a pesquisa de uma maneira mais adequada. Essas discussões ganharam ainda mais força com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Brasileira de Ciência (ABC), culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (SAMPAIO, 1991; OLIVE, 2002). Sampaio (1991) destaca ainda a criação da lei que definia como a universidade deveria ser e que ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”, graças ao primeiro ministro da Educação e Saúde. De acordo com a Reforma Francisco Campos o ensino superior

deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc. (SAMPAIO, 1991, p. 10).

Apesar de todas as mudanças instituídas pela reforma Francisco Campos, o modelo de universidade idealizado pela ABC e pela ABE ainda se mostrava muito distante, uma vez que não dava o destaque necessário à pesquisa e favorecia a formação de professores para atuar no ensino secundário (SAMPAIO; 1991, OLIVE, 2002). Face ao descontentamento da ABE e da ABC foram criados dois projetos universitários: a Universidade do Distrito Federal fundada em 1935 e extinta em 1939 e a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Segundo Olive (2002), a criação da USP tinha como projeto político a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico-científico e visava reconquistar a hegemonia política do estado de São Paulo.

Já na década de 1960, podem-se destacar três momentos importantes para o ensino superior, que influenciaram a forma como o compreendemos atualmente. Fávero (2002) destaca a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 como um divisor de águas, graças à sua finalidade e sua organização institucional, que visava criar um novo paradigma do ensino

universitário brasileiro. Já Olive (2002) destaca a promulgação, em 1968, da Lei n. 4.204, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que reforçou o modelo institucional adotado na época, privilegiando o ensino e a pesquisa e mantendo intactas as cátedras vitalícias. Como inovações a lei assegurava a participação estudantil nos colegiados das universidades e conferia pleno poder ao Conselho Federal de Educação (CFE) nas atividades de autorização e fiscalização de novos cursos de graduação.

Olive (2002), Fávero (1998) e Fávero (2006) destacam como importante para a estrutura e ensino superior no país a Reforma Universitária de 1968. O início de 1968 foi marcado pela mobilização estudantil que exigia do governo soluções três grandes críticas feitas ao sistema universitário da época: (i) as cátedras; (ii) o isolamento de professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e (iii) ao aspecto elitista da Universidade. Em resposta, foi criado um Grupo de Trabalho, por meio do Decreto n. 62.937, que visava estudar as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a crise universitária para melhorar sua eficiência, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos.

O relatório final exigia do governo uma ação eficaz e imediata, visto que a discussão mobilizou diferentes grupos da sociedade, revelando que a organização da universidade brasileira em faculdades se revelava inadequada para atender as necessidades de desenvolvimento nacional (FÁVERO, 1998, 2006). Entre as medidas propostas pela Reforma Universitária destacam-se “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (FÁVERO, 2006, p. 34).

Segundo Macedo et al. (2005), o modelo universitário implantado pela Reforma Universitária (1968), impulsionado por diversos investimentos oficiais, resultou na expansão do ensino superior e consolidou a universidade como principal fonte de desenvolvimento das atividades de pesquisa. Segundo os autores, o período compreendido da reforma universitária à década de 1980 foi o primeiro movimento de expansão do ensino superior, pois o número de matrículas cresceu de 142.386, em 1964, para 1.377.286, em 1980. Macedo et al. (2005) afirmam que entre 1995 e 2000 o número de Instituições de Ensino Superior (IES) cresceu cerca de 32%, enquanto o número de matrículas cresceu mais de 50%.

Um segundo movimento de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990. Macedo et al. (2005) tomam como base para justificar a segunda expansão o arcabouço legal brasileiro, visto que a Constituição Federal de 1988 consagrou os princípios de autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os autores destacam ainda a promulgação da nova versão da LDB (Lei n. 9.394 em 1996) promoveu uma ampla

diversificação do sistema de ensino superior ao instituir novos tipos de instituição, modalidades de curso e o sistema de avaliação. Os momentos históricos até aqui apresentados são retratados de maneira resumida na Figura 1.

Figura 1 - Histórico do Ensino Superior

Fonte: Elaboração própria

Especificamente o curso de Ciências Contábeis teve início nas aulas de comércio no Rio de Janeiro durante o século XIX. O curso, como é oferecido hoje, teve início em 1945 pela sua inclusão no ensino superior por meio do Decreto-Lei n. 7.988/45 como Curso de Ciências Contábeis e Atuarias que, posteriormente, em 1951, foi desdobrado nos cursos de Ciências Atuariais e Ciências Contábeis por meio da promulgação da Lei n. 1.401 (FERREIRA, 2015).

Peleias et al. (2007) afirmam que durante a década de 1960 o curso sofreu diversas alterações devido a mudanças na legislação. Os autores destacam a Lei n. 4.024/61, que fixou os currículos mínimos e duração dos cursos superiores, e o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 397/62, que dividiu o curso em ciclo de disciplinas básicas e profissionais. Na década de 1960 ainda é destacada a adoção do modelo didático estadunidense baseado na obra *Introductory Accounting*. Já na década de 1970, o ensino de contabilidade no Brasil sofreu uma grande mudança pela criação do primeiro curso de mestrado, em 1970 e do primeiro curso de doutorado, em 1978, ambos na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP.

Assim como os demais cursos, a partir da década de 1980, o curso passou por um grande movimento de expansão. Essa expansão é registrada em diversos trabalhos como os de Andere e Araujo (2008) que mostram que, em 1973, eram oferecidos 131 cursos e, em 2006, já eram oferecidos 910 cursos. Já no ano de 2016 foram registrados 1.306 cursos, com 355.425 matrículas e 55.302 concluintes. A evolução do curso ao decorrer do tempo é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Oferecimento do curso de Ciências Contábeis

Fonte: Elaboração própria com base em Andere e Araujo (2008) e Inep (2017)

O aumento no número de cursos impõe a necessidade de um maior contingente de professores. Entretanto, conforme afirma Cunha, Brito e Ciclini (2006), essa explosão da necessidade e do número de professores traz consigo a falta de uma compreensão mais profunda acerca da docência e da atuação do docente no ensino superior, principalmente para aqueles professores oriundos de cursos de bacharelado, que não tiveram nenhuma preparação específica para a profissão, levantando a necessidade de discutir a atuação e a formação docente no ensino superior. A contratação em massa de docentes, além de trazer a falta da compreensão acerca da profissão, pode desencadear movimentos de desprofissionalização (NOVOA, 1992). Ou seja, entram na profissão pessoas sem o atendimento dos requisitos para exercê-la e essa profissão perde o *status* de profissão e se torna, simplesmente, uma ocupação.

Adicionalmente à expansão dos cursos, a formação dos contadores e, conseqüentemente, a atuação dos professores de contabilidade foi profundamente alterada a partir de 2007 com a implantação da Lei n. 11.637 que determinou a adoção das normas de

contabilidade inspiradas no padrão *International Financial Reporting Standards* (IFRS) (SANTOS; PONTE; MAPURUNGA, 2010). Os impactos da adoção do padrão IFRS são diversos. Contudo, estudos destacam o fato do sistema IFRS ser baseado em princípios e não em normas (PEREIRA; NIYAMA; FREIRE, 2012). Assim, “a educação contábil terá de mudar e passar a dar menos ênfase na memorização de regras e mais ênfase na compreensão, principalmente, do arcabouço teórico” (PEREIRA; NIYAMA, FREIRE, 2012, p. 5).

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA

As discussões sobre a formação de professores, especialmente dos que atuam no ensino superior, tem emergido nas últimas décadas nos mais diversos centros de pesquisa e programas de pós-graduação (SLOMSKI et al. 2013). Contudo, Timostsuk e Ugaste (2010) afirmam que os estudos desta linha têm ocorrido de maneira fragmentada – com ênfase nas competências docentes – e refletem na preparação que os docentes recebem nos cursos de formação inicial e continuada. Esta ênfase dada ao estudo das competências pode resultar na fragmentação do entendimento a respeito da formação docente, de sua imagem e campo de atuação, além de dificultar o entendimento dos diferentes aspectos da ação docente.

Van Huizen, Van Oers e Wubbels (2005) afirmam que, para mudar essa situação e proporcionar não só uma melhor formação mas também um ambiente propício à construção da identidade docente, é preciso melhorar os cursos de formação de professores, seja de formação inicial ou continuada. Os autores ressaltam que uma formação fortalecida pode basear uma prática docente mais reflexiva, reforçando mais ainda a identidade docente.

A identidade docente é um aspecto importante da prática docente, pois “aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e comprometimento com aquilo que faz” (IZA et al., 2014, p.276). Afeta suas práticas pedagógicas, a eficácia e o desenvolvimento profissional, juntamente com a disposição em lidar com as mudanças sofridas na educação e a implantação de práticas pedagógicas inovadoras (BEIJAARD; VERLOOP; VERMUNT, 2000).

A literatura descreve o processo de construção desta identidade como um fenômeno complexo, dinâmico e contínuo, que pode ser afetado por fatores internos e externos (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009). Pode-se afirmar ainda que a identidade é um “processo de construção social de um sujeito historicamente situado” (IZA et al., 2014, p. 276) e que se dá com base na significação da profissão.

Dentre os aspectos que afetam a identidade, Rodgers e Scott (2008) argumentam que, não só o contexto, mas também as relações em que o sujeito se encontra afetam diretamente seu processo de construção. Iza et al. (2014) afirmam que a identidade docente se relaciona com três eixos principais: formação docente inicial e continuada; profissionalidade docente; experiência e saber da experiência.

As pesquisas a respeito da identidade docente dos professores no ensino superior têm ganhado destaque pois, a partir do final do século XIX e início do século XX, estes professores, além de lecionarem, começaram a ser cobrados para realizar pesquisas, negociando assim a identidade docente com a identidade de pesquisador (KREBER, 2010).

Outro aspecto característico dos professores de ensino superior é sua formação, visto que, para este nível, os docentes costumam ser especialistas em suas respectivas áreas e não possuem forte preparação pedagógica (KORKOHENM; TÖRMÄ, 2016).

No Brasil, segundo o artigo 66 da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), a preparação para atuar como docente em nível superior será realizada nos cursos de pós-graduação, preferencialmente nos cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Contudo, os programas de pós-graduação enfatizam a formação de pesquisadores e não de docentes, visto que a formação proporcionada por esses programas se baseia “na pesquisa e não a formação didática” (SLOMSKI et al., 2013, p. 74). Nesse sentido, Rodrigues e Araujo (2007) afirmam que, muitas vezes, o professor universitário, ainda que seja titulado como mestre ou doutor, não possui preparação pedagógica.

Esta formação fragilizada no que se refere aos aspectos didáticos e pedagógicos dos docentes no ensino superior decorre do fato de que, historicamente, esses profissionais têm como base a profissão que exercem, ou exerciam, paralelamente à docência, prevalecendo a ideia de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar (CUNHA, 2009). Entretanto, este paradigma tem mudado ao decorrer do tempo. Masetto (2012) afirma que a docência em nível superior exige que o professor seja competente em sua área específica do conhecimento e tenha domínio na área pedagógica. Slomski et al. (2013) ressaltam que o sucesso do ensino, principal atividade do professor, exige domínio e articulação de vários elementos que fazem parte do seu trabalho. Ou seja, exige uma base de conhecimentos inerentes a profissão, nesse caso, da profissão docente.

No caso das ciências contábeis, encontra-se quadro semelhante ao apontado por Rodrigues e Araujo (2007). Trabalhos como o de Andere e Araújo (2008), Frecka e Reckers (2010), Slomski et al. (2013) e Lima et al. (2015) apontam fragilidades na formação pedagógica dos docentes que atuam na área. Lima et al. (2015) afirmam que esta formação fragilizada

acarreta um choque de realidade no início da carreira docente, pois “o sujeito dorme contador [...] e acorda professor”. Neste momento inicial de suas carreiras, os professores são principiantes buscando sua identidade profissional (MARCELO, 1998) e, em alguns casos, ainda sequer a possuem, o que acarreta diversas consequências para sua prática pedagógica (KORKOHENM; TÖRMÄ, 2016).

Além da formação fragilizada, os estudos de identidade profissional se fazem necessário pois, historicamente, a literatura tem reduzido a professor a uma série de competências e saberes, impondo uma separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, favorecendo o processo de desprofissionalização da docência e agravando a crise de identidade (NÓVOA, 1992). Em relação à crise de identidade profissional na docência, Carrolo (1997) afirma que esse processo é derivado da descaracterização da docência devido a três fatores: (a) incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente; (b) indefinição institucional da escola a nível organizativo e pedagógico, a par da proliferação dos papéis exigidos ao professor; e (c) a deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão. Chamon (2003, p. 22) afirma que

Temos, então, os professores imersos em uma incompreensão/ indefinição /incerteza quanto ao que eles são e fazem enquanto profissionais, por parte da sociedade, da escola e de si mesmos. Acima, associamos essa situação a uma “crise identitária em sentido restrito”, especificando que, no caso dos professores, é a identidade profissional que se encontra abalada.

Especificamente no ensino superior, Severino (2007) afirma que o desprestígio da docência pode ser explicado com base em três fatores históricos. O primeiro fator histórico é a falta de preocupação com a formação específica voltada para a docência, que pode ser sintetizada pela ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”. O segundo fator histórico é decorrente da influência modelo humboltiano na universidade. Assim, a avaliação da qualidade docente começa a ser mensurada pela produtividade científica negligenciando ainda mais os aspectos pedagógicos da prática. Já o terceiro fator histórico é a falta de respaldo e incentivo legislativo sobre o ensino superior, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) discute a preparação e não a formação para a docência. Severino (2007, p. 12) destaca ainda a cobrança por “percentuais de docentes que devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação. Mas isso ainda numa perspectiva que mais se refere à titulação do que à formação propriamente dita”.

1.3. PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Com base no cenário apresentado este estudo tem como objetivo compreender o processo de construção da identidade docente dos professores de ciências contábeis visando responder à pergunta **como ocorre o processo de construção da identidade docente dos professores dos cursos de ciências contábeis?** Como objetivos específicos o estudo visa analisar: (i) a trajetória acadêmica e profissional dos docentes em contabilidade; (ii) analisar a percepção sobre a carreira docente em contabilidade; e (iii) sentido que a docência têm para os docentes em contabilidade.

O presente estudo justifica-se com base na necessidade de um maior entendimento a respeito da docência universitária, como apontado por Cunha, Brito e Cicllini (2006), nas afirmações de Iza et al. (2014), Beijgaard, Verloop e Vermunt (2000) e Beauchamp e Thomas (2009) que apontam a importância da identidade docente para a prática e desenvolvimento profissional. Especificamente na contabilidade, justifica-se para entender melhor a transição entre aluno e professor, já que atualmente essa transição é acompanhada de um choque de realidade causado pela formação fragilizada (LIMA et al., 2015), além de ser uma lacuna teórica a ser preenchida, visto que na contabilidade a discussão sobre a formação dos professores assemelha-se ao cenário apresentado por Timostsuk e Ugaste (2010).

2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO, PERFIL E FORMAÇÃO

Dado a multiplicidade de tarefas exercidas pelo professor universitário, conforme apontado por Kreber (2010), Remmik, Karm e Lepp (2013), emergem diferentes perfis que dão importâncias diferentes às atividades exercidas. Além das diversas tarefas, a expansão do número de professores acarreta a ausência de uma compreensão mais completa acerca do que é ser professor (CUNHA; BRITO; CICLLINI, 2006). Assim, faz-se necessário discutir o campo de atuação e trabalho do docente no ensino superior, além de analisar o perfil desse docente.

2.1. CAMPO DE ATUAÇÃO: O QUE FAZ O DOCENTE UNIVERSITÁRIO?

A discussão acerca do que é ser professor universitário e o que faz o professor nesse nível de ensino perpassa o conceito de docência e as diferentes atribuições que o docente universitário tem exercido. Assim, essa seção visa apresentar algumas considerações sobre o que é ser professor e o que faz o professor universitário.

Para Rosa (1999), professor é aquele que ensina alguém. Entretanto, o autor afirma que essa definição tem caráter funcional e a discussão a respeito do que é ser professor tem caráter ontológico, merecendo um aprofundamento. Rosa (1999) destaca, ainda, o fato de que o ato de ensinar é o que o professor faz e não o que o professor é. O autor apresenta nove elementos característicos do que é ser professor (Quadro 1).

Quadro 1 - O que é ser professor

Característica	Atributos
Ser Professor é uma atividade para profissionais qualificados.	O autor destaca a necessidade de formação específica para a docência, pois é uma atividade profissional complexa como as outras que exigem formação específica e destaca ainda que a atividade de ser professor tem cada vez mais se tornado um bico.
Ser Professor de disciplina científica exige alto grau de conhecimento do conteúdo específico da disciplina.	Segundo o autor embora existam pontos de contato entre as diferentes disciplinas, a Didática de cada disciplina é diretamente ligada ao seu conteúdo. Assim, exige alto conhecimento do professor acerca dessa Didática.
Ser professor de disciplina científica exige alto conhecimento da Didática associada àquela disciplina científica.	É preciso que o ensino seja encarado como uma atividade profissional que exija formação específica, para que assim os professores não ajam de maneira amadora em sala de aula se baseando na prática de tentativa e erro. Esse amadorismo acarreta altos níveis de reprovação e a falta de preparação específica para a docência, principalmente sobre os processos de ensino e aprendizagem, levam os professores ao constante pensamento de que “os culpados são sempre os alunos que são sem base”.
O professor deve ter treinamento em pesquisa educacional.	Visto que cada aula e turma é uma situação nova e única o professor deve ser capaz de aprender novos caminhos para lidar com aquela turma e seus possíveis problemas. Essa resolução de problemas se assemelha à prática

Característica	Atributos
	da pesquisa que além de produzir conhecimentos, pode auxiliar o professor a sistematizar e socializar os conhecimentos adquiridos.
O professor deve ter domínio de várias técnicas de ensino.	É necessário que o professor seja instrumentalizado com diferentes técnicas de ensino e que as saiba aplicar de maneira adequada de acordo com cada situação.
Ser professor implica em ter uma teoria sobre como se desenvolve a aprendizagem, orientando a sua atividade.	O professor deve entender como a aprendizagem ocorre para que este conhecimento possa orientar suas atividades de ensino.
Ser professor significa ter uma Teoria de Ensino orientando as suas atividades.	O professor necessita de uma linha teórica que oriente sua prática para alinhar o seu fazer pedagógico com o fazer do aluno. O autor ressalta ainda que ser professor não é ser um repositório de técnicas de ensino e conhecimentos pedagógicos desconexos: é preciso a Teoria de Ensino dê base para suas práticas.
Ser professor significa ter engajamento político na sociedade onde a escola se insere.	Ser Professor, nesse sentido, é ter consciência de que é um agente de mudança, é entender as relações sociais que são estabelecidas à sua volta.
O curso de formação de professores não deve ser um curso de culinária.	Os cursos de formação de professor não devem treinar os professores, mas sim educa-los para que estes possam traçar sua estratégia de ensino.

Fonte: Elaboração própria com base em Rosa (1999)

Na área de Administração, o trabalho de Santos e Silva (2016) apresenta quatro concepções acerca do ser que é ser docente. A primeira concepção é que ser docente é profissional que deve exercer sua atividade como qualquer outro profissional. A segunda concepção é que ser docente é atuar como um facilitador e mediador do conhecimento para formar profissionais capacitados. Já a terceira concepção traz a ideia de que ser docente é ser autor do processo educativo que é capaz de mudar o estudante e sua vida. Assim, é a concepção de que ser docente é ser um agente de mudanças. Por fim, a quarta concepção é a de que ser docente é ser “um transformador de concepções, sentidos, experiências, crenças, valores e comportamentos” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 14).

Na discussão do que faz o professor universitário Rocha (2014) afirma que tem se exigido que estes professores atuem nas três atividades bases da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, com o passar do tempo, a lista de tarefas tem sido expandida com novas atribuições. Segundo a autora, dentre as novas atribuições encontram-se a orientação acadêmica, a gestão da universidade, a busca de financiamentos e convênios externos, as relações institucionais e a tutoria, que visa auxiliar o aluno com problemas não só relacionados à disciplina, mas também à profissão e suas perspectivas.

Acerca da orientação acadêmica é possível afirmar que, mesmo sendo uma atividade importante para o docente, na literatura esse tema que tem sido deixado à margem (MASSI; GIORDAN, 2017). A orientação de pesquisas acadêmicas acontece tanto em nível de graduação

– para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso – quanto em pós-graduação na elaboração de teses, dissertações e monografias nos cursos de especialização. Entretanto, essa atividade vai além da simples elaboração de um trabalho científico. De acordo com Lima et al. (2017) o orientador tem grande influência e responsabilidade sobre a formação de seus orientados, pois em diversos momentos poderão servir como modelo – a ser seguido ou não. Ainda, nesse sentido, o trabalho de Santos (2017) mostra que a relação com o orientador é um dos fatores constituintes dos saberes docentes.

A despeito da exigência do ensino e pesquisa, Demo (2010) afirma que, para fins analíticos, é possível desenhar três tipos de professor: o que equilibra pesquisa com ensino, o que privilegia a pesquisa e o que privilegia o ensino. Segundo o autor, apesar de o equilíbrio ser a posição desejável, é possível justificar os privilégios a uma das tarefas. Na posição de equilíbrio é possível afirmar que existe o Pesquisador Educador, que exerce o papel de pesquisador profissional e educador profissional. Assim, realiza pesquisas com alto rigor metodológico ao mesmo tempo em que dá a devida importância à aprendizagem do aluno. Nesse perfil a função de pesquisador não se sobrepõe à de educador e vice-versa. Não há relação de hierarquia, mas sim de completude entre o ensino e a pesquisa, uma vez “sem pesquisa não há nada para ensinar” (DEMO, 2010, p. 29).

Já no perfil em que há o privilégio pela pesquisa, o autor afirma que são encontrados diversos professores com altas habilidades de pesquisa. Contudo, lecionam por obrigação e consideram a função de educador menos importante. Assim, vê-se uma relação de hierarquia em que a pesquisa se sobrepõe ao ensino. Já no perfil oposto – privilégio pelo ensino, esse é o perfil da maioria dos professores universitários brasileiros, dado que a maioria dos docentes brasileiros atua em instituições privadas que não fomentam a pesquisa e exercem regime de trabalho parcial (DEMO, 2010).

A relação entre ensino e pesquisa no trabalho docente tem sido discutida nas mais diversas áreas, principalmente, porque existe uma cobrança muito alta que os professores realizem e publiquem suas pesquisas dado que a maioria dos *rankings* internacionais classifica as universidades com base no impacto de suas pesquisas (BROAD, 1981). Essa cobrança excessiva por pesquisas pode levar o docente a dar menos atenção ao ensino e as outras atividades docentes, uma vez que é humanamente impossível exercer todas as atividades com o mesmo afinho e qualidade (CASA NOVA; LOURENÇO; AZEVEDO, 2016).

Outro elemento que constitui a docência e que é usualmente esquecido é o processo de humanização. Segundo Farias et al. (2009) a docência é “um trabalho que requer saberes

especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização [...] é continuamente forjado” (p. 56).

Rocha (2014) afirma ainda que são diversas as concepções sobre docência. Entretanto, todas convergem no ponto de que essa “é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e vai se constituindo na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional [...] e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula” (p. 43).

Com base no exposto até aqui é possível afirmar que ser professor é muito mais que simplesmente dar aulas. Ser professor é ser um agente de mudanças na sociedade, principalmente por meio da formação de novos profissionais e pela formação de cidadãos conscientes e críticos. Ser professor também é ser pesquisador, é contribuir para o avanço da ciência e da sociedade por meio da construção e disseminação de conhecimentos. Outro ponto importante acerca do ser professor são as relações que permeiam a docência, em especial, a relação aluno x professor, visto que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2000, p. 25). Nesse sentido, adota-se a definição de docência proposta por Sousa (2013):

definimos a docência como um processo pedagógico que envolve as dimensões éticas, temporais, econômicas e sociais, além de envolver os diversos sujeitos do conhecimento (docentes, discentes, pais, gestores, etc.) em um trabalho de saberes específicos, em prol da humanização desses sujeitos (p. 54).

Por fim, um ponto usualmente não incluído nas discussões sobre o que é ser professor é destacado é o destacado por Nóvoa (1992) com base no trabalho de Nias (1991): o professor, a professora, é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Essa afirmação, apesar de não ser nova, é de extrema importância, pois recoloca o aspecto pessoal junto com o aspecto profissional na formação docente que, como afirma Nóvoa (1992), é uma decisão de investimento pessoal em busca de uma identidade profissional e de uma identidade pessoal.

2.2. PERFIL: QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO?

Visando identificar o perfil do docente universitário brasileiro atualmente, a presente seção apresenta a discussão baseada nos dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2016. De acordo com o Decreto n. 9.235/2017, o sistema de ensino superior brasileiro classifica as IES, com base em sua organização e prerrogativas, em três tipos: Universidades, Faculdades e Centros Universitários e equipara os Institutos Federais às Universidades Federais. O Quadro 2 apresenta as principais características de cada organização acadêmica.

Quadro 2 - Organizações acadêmicas e suas características

Organização	Características	Exigências
Universidade	Instituição pluridisciplinar que visa a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. As universidades possuem autonomia em relação à criação e oferecimento de cursos de graduação, além de terem como base o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Um terço do corpo docente com titulação de mestres e doutores; mínimo de 60% dos cursos de graduação reconhecidos e com conceito satisfatório na avaliação externa; possuir programas de iniciação científica que podem incluir programas de iniciação profissional e à docência; oferecer quatro cursos de mestrado e dois de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação.
Centro Universitário	Os centros universitários configuram-se como IES pluricurriculares que visam o ensino de excelência. Assim como as universidades, possuem autonomia na criação e administração dos cursos de graduação.	Um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor; no mínimo oito cursos de graduação reconhecidos e com conceito satisfatório na avaliação externa; possuir programa de extensão institucionalizado; possuir programas de iniciação científica que podem incluir programas de iniciação profissional e à docência.
Faculdade	São instituições com propostas curriculares que abrangem mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar sob regimento comum e comando unificado.	A criação de cursos novos para as faculdades depende de aprovação prévia do Poder Executivo.

Fonte: Elaboração própria com base no Decreto n. 9.235/2017

Segundo os dados do Inep (2017) o Brasil possui 2.407 IES, sendo 296 públicas e 2.111 particulares. Dentre as 296 públicas há uma predominância de faculdades (46%). Já em relação à categoria administrativa predominam as instituições estaduais (41%). Em relação às instituições públicas também há a predominância das faculdades (88%), mas em número bem superior à representatividade que as faculdades têm no universo das instituições públicas.

Ao analisar o número de matrículas, as universidades ultrapassam as faculdades, assim como as instituições privadas superam o número de matrículas das instituições públicas (Tabela 1). Com base nos dados apresentados, observa-se que apesar de as faculdades se apresentarem como mais numerosas, elas não representam a maior parte das matrículas.

Tabela 1 - Oferta de matrículas

	TOTAL	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	Institutos Federais
Pública	1.990.078	1.679.479	22.708	123.299	164.592
Privadas	6.058.623	2.642.613	1.392.439	2.023.571	-

Total	8.048.701	4.322.092	1.415.147	2.146.870	164.592
-------	-----------	-----------	-----------	-----------	---------

Fonte: Elaboração própria com dados do Inep (2017)

Ao analisar os dados referentes aos docentes, o Censo do Ensino Superior apresenta as estatísticas referentes ao regime de trabalho, titulação, sexo e relação de matrículas por docente. No ano de 2016 foram registrados 384.094 docentes em exercício, sendo que 44% estão vinculados a instituições públicas e 56% a instituições privadas. Assim, percebe-se um descasamento entre o número de docentes e o número de matrículas entre as instituições públicas e privadas, pois as instituições privadas possuem 75% da oferta de matrículas. Esse descasamento reflete de maneira direta na relação entre matrícula e corpo docente, visto que a média brasileira é de 17,1 matrículas/docente, enquanto nas instituições públicas a média fica em 11 matrículas/docente e nas instituições privadas de 21,8 matrículas/docente.

Acerca do regime de trabalho (Tabela 2) percebe-se que pouco mais da metade dos docentes (52%) trabalha em regime de tempo integral, sendo que a maioria (72%) está vinculada a instituições públicas. Já nas instituições privadas, o regime de trabalho predominante é o parcial (40%) seguido do regime horista (35%).

Tabela 2 - Regime de trabalho conforme categoria administrativa

	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total
Pública	144.166	19.451	5.927	169.544
Privada	55.124	85.344	74.082	214.550
Total	199.290	104.795	80.009	384.094

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep (2017)

Ao analisarmos a titulação dos docentes brasileiros é encontrado um equilíbrio na proporção de mestres e doutores, visto que cada um representa cerca de 39%, enquanto os docentes com especialização representam 20,4% e os que possuem apenas graduação são cerca de 1,5%. Na distribuição dos titulados entre instituições públicas e privadas, é possível observar que os doutores estão concentrados nas instituições públicas, enquanto os mestres nas instituições privadas (Tabela 2).

Tabela 3 - Distribuição docente conforme titulação

	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Sem Graduação	Total
Pública	101.569	45.941	16.916	5.110	8	169.544
Privadas	48.268	104.589	61.412	278	3	214.550

Total	149.837	150.530	78.328	5.388	11	384.094
-------	---------	---------	--------	-------	----	---------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep (2017)

Já na análise da Tabela 3, percebe-se que a organização acadêmica com as maiores titulações é a universidade que concentra cerca de 75% dos doutores e 43% dos mestres.

Tabela 4 - Distribuição do corpo docente com base na titulação conforme organização acadêmica

	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal	Total
Doutorado	113.284	9.878	20.264	6.411	149.837
Mestrado	64.075	22.528	54.147	9.780	150.530
Especialização	26.115	10.667	38.590	2.956	78.328
Graduação	4.060	78	479	771	5.388
Total	207.534	43.151	113.480	19.918	384.083

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep (2017)

Especificamente sobre a distribuição por sexo (Tabela 5) observa-se que os homens ainda são maioria do corpo docente das IES, não havendo grande variação entre as diferentes organizações acadêmicas.

Tabela 5 - Distribuição do corpo docente com base na titulação conforme sexo

Sexo	Categoria Administrativa		Organização Acadêmica			
	Pública	Privada	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	Institutos Federais
Masculino	93.331	116.157	111.680	23.135	62.321	12.352
Feminino	76.213	98.393	95.859	20.017	51.163	7.567
Total	169.544	214.550	207.539	43.152	113.484	19.919

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep (2017)

Com base nos dados apresentados é possível traçar o perfil do docente brasileiro. O professor universitário brasileiro é do sexo masculino, trabalha com regime de tempo integral e com titulação máxima de mestre. No que diz respeito às diferenças entre as instituições públicas e privadas, elas se referem ao regime do trabalho e à titulação, conforme mostrado anteriormente nas Tabelas 2 e 3. Observa-se que o professor universitário brasileiro tem a titulação de mestre. Assim, questiona-se: Ser mestre é suficiente para ser professor? Durante o curso de mestrado são formados professores? Esses dois questionamentos servirão de norte (ou de sul) para a próxima seção que discute a formação do professor universitário.

2.3. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Historicamente a docência como profissão tem sido tratada com desprestígio por ser vista como um dom. Assim, sua formação específica – especialmente no que diz respeito à formação didática pedagógica – foi deixada em segundo plano (CUNHA, 2009) e os professores contratados para atuar na docência universitária eram os que se destacavam profissionalmente no mercado de trabalho. Desta forma, percebe-se o estigma de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p.14). Apesar desse cenário, Tardif (2012) afirma que, atualmente, existe um movimento de profissionalização dos agentes educacionais, principalmente os docentes, e que este tem se tornado um fenômeno internacional, abrangendo países de origem anglo-saxônica – como os países da América do Norte, Austrália e Inglaterra – da Europa francófona e da América Latina.

No Brasil, segundo o artigo 66 da LDB, a preparação para atuar como docente em nível superior será realizada nos cursos de pós-graduação, preferencialmente nos cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Autores como Pimenta e Anastasiou (2005) fazem críticas ao texto deste artigo, pois ele concebe a docência universitária como uma simples preparação e não um processo de formação. Outra crítica realizada a essa preparação reside no fato que os programas de pós-graduação enfatizam a formação de pesquisadores e não a de docentes, visto que a formação proporcionada por esses programas se baseia “na pesquisa e não a formação didática” (SLOMSKI et al., 2013, p. 74).

De maneira geral, a docência universitária não é vista como uma formação e sim como uma preparação. Entretanto, Joaquim, Boas e Carrieri (2013) afirmam que a simples preparação para a docência não é suficiente, dado que, ao contrário da formação, não são desenvolvidas as competências e habilidades necessárias para a atuação docente. Assim, levanta-se o questionamento: Por que o docente universitário, ao contrário das demais profissões, deve ser apenas preparado e não formado? Com base nesse cenário Maranhão e Paula (2009) afirmam que – pelo menos no campo da Administração – não há uma formação docente e sim uma semi-formação. Assim, no ensino dessa área, predomina a reprodutibilidade pela falta da prática crítico-reflexiva sobre a própria formação.

Na questão da identidade docente, Guimarães (2004) ressalta a importância dos cursos de formação inicial, uma vez que estes contribuem não só para o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também para a construção ou fortalecimento da identidade docente. No sentido de reforçar a formação para a construção da identidade, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que apesar da identidade ser formada por saberes da área específica,

dos saberes didático-pedagógicos relacionados à atividade profissional, saberes pedagógicos mais profundos e do sentido da existência humana, é preciso conduzir o professor universitário a deixar de lado a visão de ex-aluno e ver-se como professor, para o qual os saberes da experiência não bastam, ressaltando a importância da formação didático-pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam ainda que, apesar de diversos profissionais de diferentes áreas ingressarem na docência universitária, são poucos os que possuem formação pedagógica. Assim, dorme-se especialista em sua área de formação e acorda professor. O cenário apontado pelas autoras é corroborado por Masetto (2012) que apresenta as exigências para o docente ingressar na universidade em diferentes épocas. Segundo o autor na década de 1970 era exigido que este docente tivesse o título de bacharel e o exercício competente em sua área de formação. Já na década de 1980, além do bacharelado, passou-se a exigir a especialização e, atualmente, são exigidos os títulos de mestre e doutor. Percebe-se que apesar da exigência de novos títulos, manteve-se a crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

O cenário apresentado por Masetto (2012) tem começado a mudar, pois os docentes universitários começaram a se conscientizar de que, assim como qualquer outra profissão, a docência também exige formação específica para sua atuação. Dessa forma, a formação dos docentes que atuam nesse nível começou a ganhar cada vez mais espaço nas pesquisas e discussões acadêmicas. Nesse sentido, Wankat e Oreovicz (2015) afirmam que é possível aprender a ensinar. Entretanto, como o ensino é uma tarefa complexa e baseada em relações humanas, é impossível desenvolver uma fórmula que possa ser aplicada a todos os contextos. Especificamente na área de engenharia, os autores afirmam que a maioria dos professores não tem formação específica para a docência e até racionalizam motivos para não ter essa formação. Entretanto, os autores apresentam contra-argumentos para esses motivos, que são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Motivos para ter um curso de formação docente

Motivo	Contra-argumento
Eu não precisei de um curso de formação docente.	Não é porque alguém não precisou de um curso de formação docente para ingressar na carreira que fazer um curso desses não ajudaria a melhorar a prática. Além disso, as mudanças no ensino superior exigem novas habilidades do docente. Assim, todos os docentes se beneficiariam de cursos de formação docente.
Eu aprendi a ensinar observando meus professores.	Mesmo que alguém tenha excelentes professores, esse método te ensina, no máximo, copiar a prática pedagógica de alguém.
Bons professores nascem assim, não aprendem a ser.	Algumas características de alguns exemplos de bons professores realmente podem ser de nascença. Entretanto, diversas pesquisas mostram que todos podem melhorar sua prática docente.

Motivo	Contra-argumento
Ensinar não é importante.	Sem dúvidas ensinar é importante. No entanto, a cobrança pela pesquisa e financiamentos externos para ascensão na carreira tem dado a impressão que o ensino deve ser deixado de lado para focar na pesquisa. Dessa maneira, é preciso que exista um equilíbrio entre o ensino e a pesquisa, pois ambas são práticas indissociáveis.
Cursos de formação docente não melhoraram a docência no ensino básico.	Apesar de alguns cursos de licenciatura estarem diminuindo as disciplinas pedagógicas e aumentando o número de disciplinas específicas da área de conhecimento, nenhum curso de licenciatura zerou a carga horária de disciplinas pedagógicas.
Engenheiros precisam de mais cursos técnicos.	Apesar do motivo ser verdadeiro, o autor argumenta que cursos voltados para a docência podem mostrar novas perspectivas para os profissionais, além de serem desafiadores e contribuir para a prática em outras áreas da engenharia.
Se eu sou um bom pesquisador, logo, sou um bom professor.	Pesquisas demonstram que há baixa correlação entre práticas efetivas de pesquisa e práticas efetivas de ensino.
Mesmo que um curso de formação docente fosse uma boa ideia, não há cursos disponíveis	O autor demonstra que, apesar de não ter cursos específicos para a docência na engenharia, há diversas ações formativas encabeçadas pelas universidades e pela <i>American Society for Engineering Education</i> .

Fonte: Elaboração própria com base em Wankat e Oreovicz (2015)

Além dos argumentos apresentados, Wankat e Oreovicz (2015) tomam como base um dos preceitos da *Accreditation Board for Engineering* que afirma que um engenheiro deve apenas prestar serviços para os quais está capacitado. E, uma vez que lecionar é prestar um serviço, fazê-lo sem estar capacitado para tal deve ser considerado antiético.

Acerca da formação específica para a docência, também chamada de qualificação pedagógica ou didático-pedagógica, na literatura são encontrados diferentes componentes sob a nomenclatura de saberes e competências.

Tardif (2012) afirma que a prática docente integra diferentes saberes que são oriundos de diferentes fontes, sendo esses: os saberes da formação profissional que são oriundos das ciências da educação e, também, podem ser chamados de saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, que correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos escolares; e os saberes experienciais, que emergem de sua prática e são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Já Perrenoud (1999) apresenta dez competências para ensinar, organizadas em competências de referência e suas respectivas competências específicas (Quadro 4).

Quadro 4 - Dez competências docentes segundo Perrenoud

Competência Referência	Competências específicas
Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os conteúdos da disciplina • Trabalhar a partir das representações dos alunos • Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem • Construir e planejar sequências didáticas • Envolver os alunos em projetos de conhecimento e atividades de pesquisa
Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas às possibilidades dos alunos • Adquirir visão longitudinal dos objetivos do ensino • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem • Observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem com uma abordagem formativa • Fazer balanços periódicos acerca das competências dos alunos e tomar decisões sobre a progressão
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade da turma • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos para negociar regras e contratos • Oferecer atividades opcionais • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto em equipe • Dirigir um grupo de trabalho • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais • Administrar crises ou conflitos interpessoais
Participar da administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto da instituição • Administrar os recursos da escola • Coordenar e dirigir uma escola com todos os seus parceiros • Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos
Informar e envolver os pais e as mães	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate • Fazer entrevista • Envolver os pais e as mães na construção dos saberes
Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto • Explorar potencialidades didáticas dos programas • Comunicar-se à distância • Utilizar ferramentas multimídias
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir violência na escola e fora dela • Lutar contra os preconceitos e discriminações • Participar da criação de regras de convivência • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em sala de aula • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça
Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas • Estabelecer seu próprio balanço de competências e programa de formação contínua • Negociar projeto de formação comum com os colegas • Acolher a formação dos colegas e participar dela

Fonte: Adaptado de Perrenoud (1999)

No cenário nacional, Paulo Freire apresenta alguns princípios para a formação docente em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Segundo Freire (2000) apesar dos saberes apresentados no livro serem inerentes à prática docente progressista, alguns deles são necessários à prática docente de maneira geral, seja ela progressista ou não. A relação entre saberes x prática é abordada pelo autor utilizando exemplos a respeito de cozinhar e velejar. Essa relação é necessária, pois segundo o autor “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (p. 11)”. Em relação aos saberes, Freire (2000) os divide em três partes: saberes relativos ao ensino, saberes relativos à construção do conhecimento e os saberes relacionados à especificidade humana. No Quadro 5 são apresentados e discutidos os saberes relativos ao ensino.

Quadro 5 - Não há docência sem discência

SABER	SÍNTESE
Rigorosidade Metódica	Segundo o autor, o educador deve trabalhar com os educandos essa rigorosidade metódica, sendo que ela se refere ao estudo crítico do objeto ou conteúdo. Freire afirma ainda que para isso é preciso que tanto o educando quanto o educador sejam criadores, instigadores, inquietos, humildes, rigorosamente curiosos e persistentes.
Pesquisa	Freire afirma que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” destacando a necessidade da pesquisa para o ensino e a relação complementar entre as práticas e não relação substitutiva como vista por outros autores.
Respeito aos Saberes dos Educandos	Segundo Freire, o professor e a escola devem respeitar os saberes dos educandos, sendo que, na maioria das vezes, estes saberes são socialmente construídos e questiona “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?”, destacando a importância de relacionar os saberes da prática dos educandos com os saberes teóricos trabalhados em sala de aula.
Criticidade	O autor afirma que não há ruptura na “distância” entre a ingenuidade e criticidade, mas sim superação. Esta superação acontece à medida que esta curiosidade ingênua se critica. Esse processo de superação acontece a partir do momento que “permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.” Freire afirma ainda que a curiosidade ingênua e a crítica diferem de qualidade e não de essência.
Estética e Ética	Segundo o autor é preciso ética e estética para a prática docente, pois há diversos “desvios fáceis que somos tentados”. Freire afirma ainda que a promoção da ingenuidade à criticidade deve ser feita de maneira ética.
Corporeificação das palavras pelo exemplo	O autor nesse ponto diz que é preciso viver o que se prega e diz que o verdadeiro professor renega o ditado “faça o que digo e não o que faço”. Freire afirma ainda que “pensar certo, é fazer certo”.
Risco, Aceitação do novo e Rejeição	Segundo o autor “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. No que tange ao preconceito, o autor

SABER	SÍNTESE
de qualquer forma de preconceito	argumenta que a prática de qualquer preconceito – seja de raça ou gênero e, tomo a liberdade de adicionar de orientação sexual, religiosa e diversos outros tipos de preconceitos – “ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.
Reflexão crítica sobre a prática	A reflexão crítica sobre a prática se mostra essencial aos professores, pois a partir dessa reflexão crítica do que sou hoje que posso melhorar para a prática de amanhã.
Reconhecimento e Assunção da identidade cultural	Aqui o autor discute a questão da assunção e afirma que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” O autor traz a questão do assumir-se como assumir-se um ser pensante historicamente e socialmente posicionado e ainda ressalta que assumir-se não exclui os outros a nosso redor. Junto a essa assunção o autor traz a questão da identidade cultural, pois todas as pessoas trazem consigo uma experiência histórica, política, cultural e social. O autor traz ainda o conceito de “solidariedade social e política”, que a meu ver é respeitar as diferenças sociais e políticas, reconhecê-las e não colocar uma acima da outra, evitando treinamento pragmático e elitismo.

Fonte: elaboração própria com base em Freire (2000)

Continuando a discussão sobre a formação docente, para Freire (2000, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E afirma que este é um dos saberes mais importantes da docência pois, ao entrar em sala de aula, o professor depara-se com a curiosidade, perguntas dos alunos e suas inquietações frente à tarefa do professor: ensinar, não transferir conhecimento. O autor ressalta ainda: é preciso não só apreender esse saber, mas é preciso vivê-lo! No Quadro 6 são apresentados os nove saberes relativos à essa prática.

Quadro 6 - Ensinar não é transferir conhecimentos

SABER	SÍNTESE
Consciência do inacabamento	Segundo o autor onde há vida, há inacabamento. Contudo, apenas entre os seres humanos esse inacabamento tornou-se consciente. Neste ponto o autor discute a história humana, a criação da linguagem, cultura e comunicação e que, a partir dessas criações, emergiu “o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. Assim, a prática docente é capaz de formar pessoas capazes de intervir para melhorar a sociedade.
Reconhecimento de ser condicionado	Esse saber relaciona-se diretamente com o anterior pois, como diz o autor no começo da discussão, “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Freire afirma que é a inconclusão que insere o ser humano num permanente processo social de busca e que é nessa inconclusão “que se funda a educação como processo permanente” e que graças à inconclusão o ser humano tornou-se educável.
Respeito à autonomia do ser do educando	“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse ponto é discutido a importância de o professor respeitar seus alunos, não os ironizar e despir-se de preconceitos.

SABER	SÍNTESE
Bom senso	Ao introduzir esse saber Freire traz a afirmação de que o professor precisa ter bom senso em sua prática e traz diversos exemplos práticos como o da defesa de uma dissertação de mestrado em que o orientador deve assumir sua responsabilidade com os defeitos da dissertação realizada por seu orientado e que essa assunção da responsabilidade é feita pelo bom senso do professor. Por fim, Freire afirma que o bom senso é exigido do professor pois, independente do tipo de professor, ele deixa sua marca no aluno.
Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Um dos principais pontos tratados aqui é a humildade que o professor deve ter. Para exemplificar a questão da humildade, Freire questiona “como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?” Portanto, percebe-se que o professor deve ter humildade não só para respeitar o saber dos educandos, mas também para reconhecer o limite do seu saber, para assim, expandi-lo.
Apreensão da realidade	Freire afirma nesse saber que o professor deve ter consciência do ambiente e da sociedade em que vive e ressalta que a capacidade de aprender traz consigo a capacidade de transformar a realidade em que estamos inseridos.
Alegria e esperança	Neste saber é discutido que é preciso ter alegria e esperança para a prática docente, principalmente se esta prática for progressista. Segundo Freire, a esperança é algo nato do ser humano e que, na prática docente, pode relacionar-se à alegria. Dessa forma, exemplifica o autor: “A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Nesse ponto, percebe-se, mais uma vez, que a relação docente x discente é uma via de mão dupla, pois ambos têm de se aliar para superar os obstáculos e alcançar a alegria.
Convicção de que a mudança é possível	Para Freire esse saber é indispensável, principalmente, para os que trabalham em regiões mais pobres como as favelas. Nesse ponto é discutida a ação político-pedagógica do trabalho docente. Durante a discussão, diversas vezes, é apresentada a noção de mudança, por mais difícil que essa seja.
Curiosidade	“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Nesse saber é discutida a necessidade da curiosidade como ponto de partida para a prática educativa e a importância de não silenciar a curiosidade dos alunos, pois nenhuma curiosidade se sustenta na negação de outra.

Fonte: elaboração própria com base em Freire (2000)

Entrando na discussão dos últimos saberes necessários à docência, Freire (2000) afirma que uma das qualidades essenciais para a docência é a segurança de si mesmo, pois é a segurança que se expressa na firmeza das ações e decisões, no respeito à liberdade dos outros e que discute suas próprias posições. Dando continuidade à discussão dos saberes docentes que se relacionam às especificidades humanas são apresentados os últimos nove saberes propostos por Freire (2000) no Quadro 7.

Quadro 7 - Ensinar é uma especificidade humana

SABER	SÍNTESE
Segurança, competência profissional e generosidade	De acordo com Freire a partir da segurança se exerce a autoridade docente, sendo que a autoridade é desqualificada frente à incompetência profissional. Outra característica necessária ao professor é a generosidade, que no texto assume sentido semelhante ao de humildade. Freire afirma ainda que esses conceitos estão muito próximos e que ambos são negados pela arrogância que o professor pode ter. Dentro da discussão deste saber, o autor ainda traz outro saber: a impossibilidade de desunir o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos.
Comprometimento	Este saber relaciona-se com a percepção do aluno a respeito não só do professor, mas de sua prática. Como afirma o autor, “[a] percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo”. Com base nisso, o autor afirma que o professor deve se atentar para que a aproximação entre o que diz e o que faz seja cada vez maior.
Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	Nesse ponto Freire afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo que vai além do ensino de conteúdos e conhecimentos, mas que reproduz ou desmascara a ideologia dominante e que é um erro acreditar que a educação é neutra. Dentro dessa discussão, afirma-se que é preciso perceber que uma vez que não pode ser neutra, sua prática necessita de uma definição. O autor afirma ainda que “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”, demonstrando que é preciso ir além dos conteúdos, é preciso formar um cidadão.
Liberdade e Autoridade	Aqui Freire retoma a discussão entre autoridade x autoritarismo para discutir liberdade. O autor traz ainda a discussão a respeito de liberdade e limite e afirma “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. Assim, percebe-se que a liberdade precisa ter limites e que estes limites devem ser colocados de maneira ética e com autoridade, mas não de maneira autoritária.
Tomada consciente de decisões	A discussão aqui apresentada se pauta nos saberes políticos do professor e é iniciada com a retomada da discussão a respeito da educação como forma de intervenção no mundo e que, muitas vezes, é possível encontrar professores que defendem uma ideologia, mas atuam de maneira contrária. E aqui o autor ressalta a necessidade de coerência. Nesse ponto Freire também afirma que a educação não é neutra, pois as pessoas discordam em relação aos modos de vida individual e social, com relação aos valores e estilos políticos. Dessa forma, o professor não deve buscar a neutralidade da educação, mas sim o respeito a todos os educadores, às educadoras e aos educandos.
Saber escutar	Segundo Freire, durante o processo de aprendizagem, o indivíduo em posição de aprendiz começa a assumir, a partir de determinado momento, a posição de autor daquele conhecimento e, por meio da fala, se afirma como autor desse conhecimento. Dessa maneira, o professor que não escuta os alunos se recusa participar desse momento de autoria do conhecimento. Nesse saber ainda é apresentada a importância do ato de escutar para possibilitar a mudança do discurso.
Reconhecer que a educação é ideológica	Segundo Freire é essencial que o professor esteja ciente de suas ideologias, pois a partir de sua consciência e conhecimento é possível evitar suas armadilhas e manhas. O autor afirma que é preciso estar aberto a debates para despertar a capacidade de pensar certo.
Disponibilidade para o diálogo	Nesse ponto, o autor retoma a discussão a respeito da realidade em que vivem os educandos e afirma que é preciso que o professor se torne cada vez “menos estranho e distante dela”. É preciso estabelecer uma relação dialógica com essa realidade.
Querer bem aos educandos	O último saber discutido por Freire é o querer bem aos educandos, saber que possibilita que o educando se desenvolva e cresça. Entretanto, é preciso querer bem de maneira ética, pois “não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele”.

Fonte: elaboração própria com base em Freire (2000)

Ainda na discussão sobre as competências pedagógicas e saberes necessários à docência no ensino superior, Masetto (2012) afirma que o professor precisa ser um profissional do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, Masetto (2012) afirma que o docente precisa dominar os grandes eixos desse processo, que são: o conceito de processo ensino-aprendizagem; concepção e gestão de currículo; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; teoria e prática da tecnologia educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*; e planejamento como atividade educacional e política.

Apesar do consenso, entre os teóricos da educação, de a formação didático-pedagógica ser de extrema importância, Masetto (2012) ainda destaca outras duas dimensões formativas relevantes para o docente do ensino superior. A primeira dessas dimensões é a política, pois como afirma o autor, ao entrar em sala de aula o professor continua um cidadão, alguém que faz parte da sociedade. A outra dimensão é a competência em sua área de conhecimento. Dessa forma, é preciso que ele tenha os conhecimentos básicos de sua área, experiência profissional, conhecimentos e práticas atualizadas, além de realizar pesquisas mediante estudos e reflexões críticas sobre a área.

Com base na discussão aqui apresentada percebe-se que a atividade docente exige um conjunto complexo e amplo de saberes, competências e conhecimentos que devem ser contextualizados e sempre atualizados. Observa-se ainda a complexidade da atividade docente, que muitas vezes é tratada como trivial, simples e sem importância.

3. DOCÊNCIA EM CONTABILIDADE

O ensino de contabilidade no Brasil teve início em 1808 e pode ser dividido em seis períodos distintos (PELEIAS et al., 2007). O primeiro período é marcado pelas aulas de Comércio e de Ciências Econômicas nos estados do Maranhão e Rio de Janeiro, enquanto o segundo é contextualizado na década de 1850 com a reforma da Aula de Comércio da capital imperial que deu “novos estatutos à Aula de Comércio da Corte formando um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro” (PELEIAS et al., 2007. p.24).

O terceiro e quarto período são caracterizados pela criação das primeiras Academias de comércio e do ensino profissionalizante, com destaque para a Escola de Comércio Álvares Penteado e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que substituiu o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, instituições de utilidade pública e com diplomas reconhecidos. Já o quinto e sexto períodos, respectivamente, são caracterizados pela criação dos cursos de graduação na década de 1940 e dos cursos de pós-graduação na década de 1970 (PELEIAS et al., 2007).

Segundo dados do Inep (2017) o curso de Ciências Contábeis é, numericamente, um dos maiores cursos no Brasil sendo oferecido em 995 Instituições de Ensino Superior (IES) com um total de 1.306 cursos de graduação. No ano de 2016 foram ainda contabilizadas 355.425 novas matrículas e 55.302 concluintes. Já em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017) apontam para a existência de 27 programas que, até agosto de 2015, haviam titulado 324 doutores e 3.061 mestres (FARIAS; ARAUJO, 2016). Ao relacionar o número de mestres e doutores – formação preferencial do professor universitário segundo a LDB – com o número de cursos existentes chega-se à relação de 2,35 mestres/curso e 0,25 doutor/curso, assim, questiona-se: qual a formação do professor que atua nos cursos de graduação de Ciências Contábeis?

De acordo com Laffin e Gomes (2016), para o ingresso na docência em contabilidade, muitas vezes, exige-se apenas a graduação ou um curso de especialização e, em alguns casos, devido exigência dos órgãos reguladores do ensino, um título de mestre e doutor. Dessa forma, são poucos com tais titulações que ingressam e atuam na docência em contabilidade. Discussões a respeito da formação dos professores de contabilidade têm ganhado cada vez mais espaço, seja sob a ótica dos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, sob as percepções dos próprios professores, ou a partir da opinião de alunos, analisando os componentes, ações e espaços formativos, dentre outros temas.

3.1. FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CONTABILIDADE

A importância em discutir a formação docente nos cursos de contabilidade é reafirmada no trabalho de Nossa (1999), pois, segundo o autor, é importante discutir a formação dos docentes que atuam nos cursos de contabilidade, uma vez que o docente é um dos principais agentes educativos já que “de nada adiantará ter-se um programa bem definido, um currículo adequado, uma gama de recursos físicos e financeiros, se não tiver um corpo docente preparado, dedicado e comprometido com o ensino” (p. 3).

Nossa (1999) afirma, ainda, que os docentes devem ser atualizados e qualificados para melhorar a qualidade do ensino e, ao discutir as deficiências do corpo docente dos cursos de contabilidade no Brasil, destaca o fato de o ingresso na docência ocorrer sem nenhum preparo, sendo esses docentes, muitas vezes, recém-graduados, apenas especialistas ou profissionais que obtiveram sucesso no mercado. Essa falta de preparo resulta, muitas vezes, no desempenho inadequado do docente, prejudicando a formação do aluno e, consequentemente, a da classe como um todo. O autor identifica ainda a baixa titulação e baixa dedicação dos docentes para os cursos como agravantes das deficiências, visto que a maioria dos docentes é contratada em regime horista, com contrato com menos de 20h semanais. Segundo o autor o ensino é prejudicado por essas características, porque “a atividade de ensinar e pesquisar exige tempo do docente. Neste sentido o professor necessita estar dedicado a esta atividade” (p. 4).

Com base no cenário descrito, Nossa (1999) apresenta a dualidade Profissional Professor x Professor Profissional. Segundo o autor a maioria dos professores de contabilidade exercem atividades profissionais fora da academia – principalmente atuando em atividades comerciais e empresariais. Assim, o Profissional Professor acaba tendo pouco tempo para dedicar-se à docência e baixo nível de comprometimento com essa, além de não ter preparo didático-pedagógico. Outra preocupação levantada em relação a esse perfil de professor é a possível mecanização dos processos, resultando na falta de reflexão sobre o conteúdo programático das aulas. Por fim, o autor ressalta a importância de que na área de Ciências Sociais Aplicadas – na qual se insere a contabilidade – exista a ligação entre academia e mercado favorecendo a troca de experiências entre o ambiente interno e externo do ensino e afirma que o ideal para as instituições é que parte do corpo docente trabalhe com dedicação exclusiva para dar maior assessoria aos alunos e fomentar pesquisas e a outra parte trabalhe com dedicação parcial buscando experiências da realidade fora da academia.

O trabalho de Andere e Araujo (2008) analisou a importância atribuída à formação docente por alunos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e dos coordenadores desses cursos. Para as autoras, o docente é o principal capital humano nas IES, pois sobre ele recai

uma grande responsabilidade quanto ao (in)sucesso de seus alunos. O modelo conceitual de formação docente adotado pelas autoras é o de Vasconcelos (2000) que abrange quatro dimensões (Quadro 8).

Quadro 8 - Dimensões da Formação Docente

DIMENSÃO	DEFINIÇÃO
Formação prática	Refere-se ao conhecimento da prática profissional detida pelo docente, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado, para a efetivação da aprendizagem.
Formação Técnico-científica	Essa formação considera que o conhecimento do conteúdo específico deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto
Formação Pedagógica	É importante e vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno.
Formação Social e Política	Essa formação é essencial para o professor conseguir reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio em que ele vive, estando preocupado com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano.

Fonte: Elaboração própria com base no trabalho de Andere e Araujo (2008)

Para alcançar o objetivo proposto foi adotada a abordagem quantitativa, sendo a coleta de dados por meio de questionários *online*, obtendo-se como amostra final 208 discentes e 12 coordenadores de programas. Os resultados da pesquisa demonstram que, tanto na visão dos discentes quanto na dos coordenadores, os programas de pós-graduação estão voltados para o desenvolvimento de competências técnico-científicas. Ou seja, para a formação de pesquisadores.

No que tange à formação pedagógica, 92% dos discentes e 83% dos coordenadores acreditam ser necessárias disciplinas para desenvolver essa dimensão formativa. Como terceiro aspecto mais importante, segundo os discentes, foi identificado a formação prática. E como quarto, a formação social e política. Já na visão dos coordenadores, a colocação entre as formações é invertida. Assim, a terceira mais importante é a formação social e política e, por fim, a formação prática.

As autoras concluem um desencontro entre a função de mestrado e doutorado visto que “[o] mestrado tem como objetivo a formação do docente e o doutorado a formação do pesquisador, porém constatou-se que os programas de mestrados estão mais direcionados para a formação técnico-científica” (p.101). As autoras sugerem que os programas incentivem e desenvolvam mais ações formativas para a prática e para os aspectos políticos e sociais.

Miranda, Casa nova e Cornacchione Junior (2014) elaboram uma pesquisa visando mapear a percepção de especialistas a respeito das qualificações necessárias ao professor de contabilidade. De acordo com os autores, tanto a literatura nacional quanto a internacional apontam que os docentes do ensino superior não passam por processo de formação sistematizada para o exercício da docência. Dessa forma, os que se graduaram em cursos de licenciatura tiveram contato com disciplinas de cunho didático-pedagógico, enquanto os bacharéis só têm esse contato se optarem cursar disciplinas desse cunho na pós-graduação, ou quando buscam formação na área educacional. Com base no levantamento bibliográfico acerca de quais as qualificações necessárias aos professores de contabilidade os autores chegaram ao modelo apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Dimensões da qualificação docente em ciências contábeis

Fonte: Miranda, Casa nova e Cornacchione Junior (2014)

De acordo com Miranda, Casa nova e Cornacchione Junior (2014), a qualificação acadêmica abarca a preparação do docente para atuar na pesquisa na área em que leciona. Já a qualificação profissional refere-se à preparação profissional do docente, podendo ser resumida como o *background* profissional na área de atuação. Dessa maneira, “o professor tem um ‘pé’ na academia e ‘outro’ no mercado” (p. 145). Por fim, a qualificação pedagógica representa a preparação para o exercício da docência estando relacionada ao domínio de métodos de ensino, de avaliação, currículo e programas de formação contínua mantidos pelas IES.

Para atingir o objetivo proposto do estudo os autores utilizaram a técnica Delphi, que se baseia na opinião de especialistas no assunto. Ou seja, alguém com notório saber na área ou tema em questão. No estudo a comissão de especialistas é formada por 21 pessoas, sendo 14 com formação em contabilidade, quatro em educação e três em administração. Ao total foram três rodadas para alcançar o consenso entre os especialistas a respeito das qualificações

essenciais aos professores de contabilidade. De maneira geral a qualificação acadêmica foi a considerada mais importante, com média de 46,7%, enquanto a qualificação profissional foi a segunda mais importante tendo média de 29,4% e, por fim, a qualificação pedagógica teve média de 23,9% entre os especialistas – principalmente entre os participantes estrangeiros.

Ainda sobre as qualificações docentes Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012) analisaram os saberes que permeiam a prática dos docentes percebidos como “professor-referência” pelos alunos de um curso de graduação. Na opinião dos alunos os professores que mais se destacaram foram escolhidos devido a sua didática – fator decisivo para a escolha –, suas atitudes e qualidades pessoais, o domínio do conteúdo que leciona e a experiência como profissional. A partir da escolha dos alunos, os autores realizaram entrevistas com os professores-referências acerca de suas histórias de vida, a importância da docência, sua preparação para a docência, dentre outros aspectos. Tanto na fala dos alunos, quanto dos professores, os autores puderam identificar três saberes: didático, domínio do conteúdo e experiencial.

Ainda sobre a visão dos alunos, tem-se o trabalho de Borges et al. (2014) que mensurou a imagem – construto relacionado à identidade profissional – do professor universitário com base em um questionário aplicado a 502 alunos, dos quais 158 eram do curso de ciências contábeis. Os resultados de Borges et al. (2014) indicam que a imagem do professor universitário pode ser resumida em cinco fatores: relacionamento com a turma, didática, postura, aspectos pessoais e comprometimento com a função.

Visto que a maioria dos trabalhos aponta que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade não prepara seus alunos para o exercício da docência Farias e Araujo (2016) analisaram, na percepção de professores de contabilidade, as contribuições de três espaços formativos para a docência: a pós-graduação *stricto sensu*, a IES em que o docente trabalha e o esforço individual de cada professor. A pesquisa realizada pelas autoras utiliza a abordagem quantitativa e teve sua coleta de dados realizada por meio de um questionário, já validado na literatura internacional por Swain & Stout (2000). A amostra do estudo foi composta por 328 mestres e 97 doutores de contabilidade que se titularam após 2004 e atuam como docentes. A análise dos resultados da pesquisa é dividida em duas partes: a formação teórica e prática, trabalhada de maneira direta e indireta nos espaços formativos; e a percepção dos respondentes a respeito do seu grau de preparação para a docência com base nessa formação.

Ao analisar a Pós-Graduação como espaço formativo direto, constatou-se que a formação pedagógica é trabalhada, principalmente, por meio de disciplinas e leituras e que a maioria dos respondentes sente-se muito preparado para o exercício da docência com base nessa

formação. Ainda na análise da Pós-Graduação, foi analisada a formação prática por meio de três ações (disciplinas ministradas; estágio docente; e ministrar *workshops*), sendo que as três ações se mostraram pouco trabalhadas. Já na análise da influência indireta desse espaço formativo, as autoras entendem que alguns professores podem sentir que a formação docente foi trabalhada de maneira indireta no programa de pós-graduação, podendo acontecer por meio de discussões ou observação de outros professores. A maioria dos respondentes afirmou que esses aspectos contribuíram para sua formação pedagógica.

Já na análise da IES como espaço formativo direto, buscou-se analisar a contribuição de ações como *Workshops*, simpósios e grupos de discussão. Entretanto, a maioria dos respondentes afirmou que as IES em que trabalham não utilizam esses métodos. Mas, ainda assim, os respondentes se sentem muito preparados para o exercício da docência tomando com base as ações formativas das IES. Em relação à formação prática proporcionada pelas IES, as autoras analisaram o número de disciplinas ministradas anualmente, o número de *workshops* e apresentações realizadas e o número de outras atividades. A maioria respondeu não realizar *workshops* e apresentações, nem de participar de outras atividades. Contudo, em relação ao número de disciplinas ministradas, a amostra se divide em docentes que ministram até três disciplinas por ano (49,4%) e docentes que ministram mais de três disciplinas por ano (50,6%), sendo que, em ambos os grupos, a maior parte concentra-se no extremo de maior pontuação (três disciplinas no primeiro grupo e seis ou mais disciplinas no segundo). Já na análise da influência indireta desse espaço formativo, as autoras analisaram a influência da observação de outros professores e as discussões e orientações realizadas em colegiados e comissões, sendo que ambas foram apontadas como influentes para a prática docente. No entanto, nenhuma das duas alcançou percentuais acima de 50% mostrando, ao mesmo tempo, certa discordância a respeito da influência.

Por fim, foram analisadas as ações individuais como um espaço formativo. Dentre as opções listadas pelas autoras estavam a escrita de artigos e livros, leitura de livros e artigos e outras atividades, sendo as mais recorrentes a leitura de livros e artigos, ressaltando a importância da produção de materiais de qualidade para que possam contribuir de maneira efetiva para a formação docente. Dentre os outros métodos encontravam-se iniciativas como assistir vídeos online, revisão de artigos, participação de eventos, etc.

Visando fomentar a discussão a respeito da necessidade da preparação pedagógica, Araujo (2017) questiona os professores de ciências contábeis no Brasil deveriam ter preparação pedagógica obrigatória pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além de fomentar a discussão, a autora propõe, em linhas gerais, alguns conteúdos que deveriam ser abordados em

cursos de preparação pedagógica para os professores de contabilidade. Segundo a autora o professor necessita de habilidades pedagógicas para envolver o aluno nos processos de ensino e aprendizagem, para ser capaz de guiar o estudante para que o mesmo possa aprender a aprender e estimulá-lo a refletir e pesquisar. Especificamente na área contábil, segundo a autora, uma das preocupações é fazer a ligação entre o que se vê em sala de aula e o que se pratica no cotidiano das empresas facilitando a explanação e exemplificação de conceitos necessários à formação dos estudantes.

O relato da autora é baseado numa disciplina de 12 horas de formação pedagógica ministrada nos anos de 2014 e 2015, que contou com 22 participantes no primeiro ano e com 19 no segundo, sendo que, em ambos os anos, a maioria era de alunos da contabilidade. O docente responsável pela disciplina era da área de contabilidade, mas possuía especialização em educação, facilitando assim a conexão entre as áreas de formação de professores e as especificidades da contabilidade.

O conteúdo da disciplina foi dividido em quatro eixos: contextualização do ensino superior; composição e importância do Projeto Político Pedagógico (PPP); papel do professor no ensino superior; e organização do curso. Ao final do curso foi realizada uma avaliação dos alunos, do professor e do curso. Na avaliação os alunos demonstraram-se interessados e viram a importância da disciplina para a sua prática docente. Nos relatos encontram-se percepções de que o curso pôde expandir a visão dos participantes a respeito da pedagogia universitária, do papel do professor e da complexidade do trabalho docente.

A autora por fim sintetiza a formação do professor de contabilidade conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 - Formação do professor de Contabilidade

Fonte: Araujo (2017)

Acerca dos componentes curriculares e oferecimento de disciplinas didático-pedagógicas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, encontram-se trabalhos como o de Miranda (2010), Lapini (2012) e Nganga et al. (2015).

Miranda (2010) analisou a formação pedagógica oferecida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, por meio da análise da oferta de disciplinas de cunho pedagógico, dos autores utilizados e dos temas trabalhados nessas disciplinas, tomando como princípio norteador as três dimensões didáticas propostas por Candau (1995): humana, político-social e técnica. A pesquisa desenvolvida pelo autor leva em consideração os cursos existentes até o ano de 2008. Ou seja, foram analisados 15 cursos de mestrados e três de doutorado. Em relação ao oferecimento de disciplinas, 16 dos cursos apresentavam o oferecimento de disciplina pedagógica com carga horária variando entre 30 e 135 horas, com a maioria das disciplinas não ultrapassando 45 horas. Observa-se ainda que apenas duas disciplinas são obrigatórias e são as que possuem as menores cargas horárias.

Dentre os temas presentes nas ementas das disciplinas, Miranda (2010) aponta que os mais recorrentes são “Avaliação da Aprendizagem”, “Técnicas de Ensino” e “Processo ensino-aprendizagem”. Ao relacionar as disciplinas e temas com as dimensões propostas por Candau (1995), o autor afirma que a dimensão que mais é contemplada é a técnica. Dessa forma, o autor infere que “a preocupação maior está no como ensinar em detrimento do porque e a quem ensinar” (p. 95). Em relação à dimensão político-social, esta aparece algumas vezes, mas sempre relacionada a questões institucionais e, por fim, nota-se a ausência da dimensão humana nas disciplinas.

O trabalho de Lapini (2012) demonstra que os programas de pós-graduação da área de contabilidade utilizam três estratégias para a formação de professores: disciplinas pedagógicas, prática docente supervisionada e atividades complementares. Dos 25 cursos analisados, a autora

afirma que apenas seis formam docentes de maneira efetiva e, com base nesse cenário, a autora propõe uma série de ações que os programas podem adotar para melhorar a formação docente de seus egressos.

A proposta de Lapini (2012) baseia-se em cinco ações. A primeira é o oferecimento de uma disciplina obrigatória de didática para que os alunos que ainda não tiveram a oportunidade de atuar como docente tenham seu primeiro contato com a docência e que visa conscientizar todos de que “para se tornar um bom docente, são necessárias técnicas e habilidades” (p. 60). Já a segunda ação proposta pela autora é a criação da linha de pesquisa específica sobre os processos de ensino e aprendizagem em contabilidade. Assim, mais conhecimento será gerado a respeito do tema, fomentando mais discussões e avançando a área cada vez mais. A terceira ação sugerida é a organização de um grupo de pesquisa a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Já a quarta atividade proposta é a atividade prática docente obrigatória, também conhecida como estágio docente supervisionado. Essa ação visa preparar o aluno para a carreira docente por meio da imersão na profissão pela prática. Por fim, a autora propõe que os programas disponibilizem atividades complementares na forma de *workshops*, seminários e palestras para criar debates com outros profissionais que sejam externos ao programa.

O trabalho de Comunelo et al. (2012) analisa a trajetória de 115 mestres, titulados até 2004, de seis programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade em relação a atuação para a docência e para a pesquisa. Na análise dos autores, todos os programas analisados possuíam a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, seja como optativa ou como obrigatória. Em relação a atuação após o término do mestrado, os dados mostram que dos 115 mestres que compõem a amostra, 104 ingressaram na docência, ou seja, cerca de 90%. Já no tange a pesquisa, os autores concluem que a produção científica recaiu em cerca de 74 alunos. Com base nesses dados, os autores afirmam que, no período estudado, os programas estavam voltados para a formação de professores e não de pesquisadores. Entretanto, os autores não analisaram quantos destes 104 docentes cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e nem sua percepção a respeito da própria formação.

A pesquisa de Laffin e Gomes (2014) mostra que, apesar de os programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade afirmarem em suas propostas o objetivo de formar professores, não é encontrado um programa de formação orgânico. Dessa forma, os autores afirmam que os programas deveriam estruturar um projeto de formação que ao mesmo tempo garanta a qualificação concernente ao título da área específica e à formação pedagógica.

O trabalho de Nganga et al. (2015) analisou os componentes curriculares dos 18 programas de pós-graduação acadêmicos *strico sensu* em contabilidade, do ano de 2013, para

verificar a existência de disciplinas voltadas para a formação de professores e seus conteúdos, se o programa oferece oportunidade para realização de estágio docente e se existem grupos de pesquisa que discutem o ensino contábil. Os dados levantados pelos autores mostram que, na época da análise, apenas 12 dos 18 programas ofereciam disciplinas didático-pedagógicas, sendo apenas duas das disciplinas obrigatórias. E, de maneira geral, a carga horária média das disciplinas era de 45 horas. A respeito do conteúdo dessas disciplinas foram analisados dois aspectos: os temas que mais aparecem nas ementas e os autores utilizados. Dentre os temas abordados destacam-se “Ensino Superior”, “Professor”, “Ensino/Aprendizagem”, “Planejamento”, “Avaliação” e “Técnicas de Ensino”. Entre os autores mais utilizados, praticamente todas as disciplinas baseiam-se em autores da educação e não da área contábil.

Especificamente na análise da oportunidade de adquirir saberes experienciais por meio do estágio docente, o trabalho de Nganga et al. (2015) mostra que apenas quatro programas instituíram a prática como obrigatória para todos os alunos, enquanto em outros cinco programas a atividade é obrigatória para os bolsistas da CAPES e, nos demais programas, o estágio é colocado como atividade optativa. Nganga et al. (2015) destacam a diversidade presente no oferecimento do estágio docente, que difere em relação à carga horária, nome e obrigatoriedade, podendo assim, tornar-se uma atividade subjetiva. Por fim, na análise da existência de grupos de pesquisa sobre o ensino contábil, os resultados mostram que apesar de apenas o programa da USP/SP ter a linha de pesquisa institucionalizada é possível identificar grupos de pesquisa sobre a temática em outras 10 instituições.

Apesar de atualmente a grande maioria dos programas apresentarem iniciativas de preparação docente por meio de disciplinas ou estágio docente, Laffin e Gomes (2016) ressaltam que a simples iniciativa de ter uma disciplina optativa como Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas não constitui formação pedagógica, mas sim uma aproximação do aluno às questões que permeiam o trabalho docente. Dessa maneira, faz-se necessário um processo de formação docente que promova a interseção entre os conhecimentos técnicos da área com os conhecimentos pedagógicos necessários à docência.

3.2. ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE CONTABILIDADE

Acerca da atuação na docência são encontrados na literatura trabalhos que discutem os principais problemas enfrentados no exercício da docência em contabilidade, a satisfação dos docentes com a profissão e discussões acerca do ciclo de vida profissional.

Conforme descrito por Lima et al. (2015) a falta da formação didático-pedagógica para o exercício da docência acaba caracterizando o início na docência pelo chamado “choque com a realidade”. E, é nesse sentido que Lima et al. (2015) analisaram os principais problemas enfrentados pelos docentes de contabilidade no início da carreira. Segundo os autores, o choque de realidade pode ser definido de diversas formas. Durante o levantamento de literatura os autores encontram diferentes definições para o fenômeno. Entretanto, ele pode ser definido como “o corte entre os ideais que precederam a entrada na profissão e a dura realidade em uma sala de aula” (p. 55), a percepção de que não se está devidamente preparado para atuar na profissão, além de traduzir o impacto sofrido pelo ingresso na profissão. Assim, percebe-se que o choque de realidade é a brusca transição entre a identidade de aluno para a identidade docente sem um processo bem definido de construção.

Acerca da atuação docente e necessidade de formação específica para a docência, Lima et al. (2015) afirmam que, devido ao cenário de mudanças rápidas e significativas que influenciam os processos de ensino e aprendizagem, é preciso refletir não apenas sobre a atuação e formação docente, suas múltiplas tarefas e exigências mas, também, não se deve esquecer de analisar o perfil do aluno que está ingressando nos cursos de contabilidade e as mudanças que permeiam a prática profissional da área.

A respeito do perfil do aluno, Lima et al. (2015) afirmam que, atualmente, estão ingressando nos cursos de contabilidade dois perfis distintos de alunos. Um lado tem o que pertence a geração mais jovem, é tido como nativo digital e não tem nenhuma experiência profissional. Assim, demandam novas abordagens do ensino. Já, do outro lado, tem-se o aluno mais velho, com experiência profissional e, que graças a expansão do ensino superior, tem a oportunidade de ingressar no curso de graduação e requer uma ligação mais forte entre a sala de aula e a realidade em que trabalha. Especificamente nas mudanças ocorridas na contabilidade, os autores destacam a adoção do padrão internacional IFRS e as mudanças constantes que ocorrem pela revisão e atualização das normas.

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa Lima et al. (2015) utilizaram um questionário já validado na literatura, estruturado em três partes: (i) principais problemas enfrentados pelos professores; (ii) questões abertas para os participantes descreverem problemas não indicados na primeira parte do questionário e (iii) identificação dos participantes. Ao total foram 84 respondentes, sendo 51% do sexo feminino, 58% com titulação de mestre, 54% exerciam outras atividades não ligadas à docência e 57% trabalhavam em instituições públicas.

Os resultados de Lima et al. (2015) mostram que dos três principais problemas, dois são relacionados aos discentes – falta de motivação e heterogeneidade das turmas – e um relacionado à infraestrutura e perfil da instituição – salas superlotadas. Na análise da segunda parte dos questionários constatou-se, por meio da fala dos professores, que os alunos, muitas vezes, não respeitam professores novos no curso, além de terem foco no diploma, não no aprendizado. Em relação aos problemas com a instituição, um dos docentes relata a falta de orientação e integração com a instituição, enquanto outro respondente afirma que a instituição em que iniciou sua carreira não fazia nenhum tipo de acompanhamento dos docentes. Outro problema enfrentando é a falta de tempo para dedicação ao preparo das aulas, que pode ser explicado pelo fato de a maioria da amostra exercer outra atividade profissional além da docência.

Araujo, Miranda e Pereira (2017) analisaram, a partir de um questionário, a satisfação dos docentes de contabilidade em relação à profissão docente e os sentimentos despertados e enfrentados ao decorrer da carreira. A amostra do artigo é composta por 641 docentes, sendo 36,8% do sexo feminino, majoritariamente com 7 a 25 anos de docência (62,7%), com titulação mínima de mestre (50,4%) e que atuam tanto em instituições públicas (58,3%), quanto em privadas (35,7%). Os resultados demonstram que os respondentes estão satisfeitos com a profissão e afirmam gostar da profissão. Contudo, 44% afirmou que, às vezes, sente-se desanimado. Dessa forma, mesmo entre os profissionais satisfeitos com sua profissão existem momentos de desânimo. Os pesquisadores questionaram ainda se os respondentes teriam interesse em trocar de profissão e apenas 14% responderam de maneira positiva. O perfil dos 14% que teriam interesse de trocar de profissão é sintetizado como “masculino, situado na metade da carreira profissional, titulado e com dedicação exclusiva em instituições públicas”.

Já na análise dos fatores relacionados à satisfação os respondentes classificaram 25 afirmações entre 1 “não me satisfaz” e 10 “me satisfaz plenamente” e os pesquisadores aplicaram a técnica de Análise Fatorial Exploratória para análise das respostas. Foram identificados 5 fatores com 62,77% de poder explicativo da variância das respostas, sendo divididos em: (i) relações interpessoais e institucionais; (ii) sociopolítica; (iii) condições de trabalho; (iv) alunos; e (v) realização pessoal. Por fim na análise dos sentimentos associados à docência, foi encontrada uma associação maior de sentimentos positivos que negativos (Figura 5).

Figura 5 - Sentimentos experimentados pela amostra

Fonte: Araujo, Miranda e Pereira (2017)

Com base no exposto ao decorrer dos demais capítulos, percebe-se que os estudos acerca da formação dos professores de Ciências Contábeis têm ganhado cada vez mais força. Entretanto, a maioria destes visa discutir os saberes e competências necessários à docência e quais iniciativas formativas são adotadas pelas IES, com metodologias prioritariamente quantitativas. Esse cenário assemelha-se ao exposto por Timostsuk e Ugaste (2010).

Entretanto, alguns trabalhos mesmo que não adotem o termo identidade docente abordam alguns de seus componentes. Ao adotar a concepção de identidade docente proposta por Fanghanel (2012) e os demais construtos que compõem a identidade – como a imagem e o estereótipo conforme afirma Brouard et al. (2017) – é possível encontrar trabalhos com aproximações da temática da identidade docente, como os trabalhos que analisam os sentimentos que permeiam a docência (ARAÚJO, MIRANDA; PEREIRA, 2017) e a imagem do professor perante aos alunos (BORGES et al., 2014).

Outro trabalho que apesar de não utilizar o termo identidade docente se aproxima bastante da temática foi o trabalho desenvolvido por Ferreira (2015) que investigou a concepção do ser professor que fundamenta e dá sentido à prática de professores de uma universidade estadual brasileira, por meio de 12 entrevistas sobre suas trajetórias e atuação docente. Os resultados da pesquisa de Ferreira (2015) sugerem que os professores de contabilidade têm um senso de “ser-contador” bem mais forte do que “ser-professor”. Dessa maneira, sentem-se contadores-professores e encaram o ensino como uma extensão de sua prática profissional. Acerca da prática, Ferreira (2015) afirma que a prática de seus entrevistados está pautada na racionalidade técnica e na reprodução de modelos com os quais tiveram contato ao decorrer de sua trajetória.

Visando incentivar a construção da identidade docente nos professores de contabilidade Slomski e Martins (2008) sugerem a prática reflexiva como proposta metodológica. Os autores

sugerem que para melhorar a formação e a profissionalização docente a formação deve possibilitar que os professores se tornem professores-investigadores que tenham competências “para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.10).

Slomski e Martins (2008) afirmam que para formar professores-investigadores é preciso que as IES repensem a maneira que estão formando os professores de contabilidade e destacam a necessidade de um Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada que abarque as dimensões: Conhecimento Pedagógico, Conhecimento didático referente às atividades de planejamento do ensino-aprendizagem e Conhecimento didático-pedagógico sobre as práticas de avaliação.

4. IDENTIDADE DOCENTE

A partir da década de 1980, as pesquisas sobre a formação de professores não só começaram a se expandir, mas também começaram a mudar o foco, pois passaram a trazer o docente para o centro das investigações. Já as pesquisas a respeito da Identidade Docente em âmbito nacional começaram a ganhar mais espaço a partir do final da década de 1990, mostrando-se uma área ainda nova e em desenvolvimento (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Apesar do estudo da identidade pessoal ser um campo de pesquisa mais antigo, a identidade docente, especialmente a dos professores que atuam no ensino superior, é uma discussão recente (SAROYAN; TRIGWELL, 2015). Visto que o estudo da identidade docente é recente, Guimarães (2004) afirma que seu conceito é novo, complexo e com diferentes significados para diferentes ciências.

Sugrue (1997) define essa identidade como parte de um discurso que está aberto à constante redefinição. Para Beijaard, Verloop e Vermunt (2000), a identidade docente pode ser definida como a variação da percepção do professor a respeito de si mesmo como profissional. Dado à falta de uma definição única, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) realizaram um levantamento de estudos a respeito do tema e constataram que, apesar de o conceito não apresentar uma definição única, apresenta fatores em comum.

Dentre os fatores comuns, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) destacaram a ideia da complexidade e construção contínua. Os autores afirmam ainda que o processo de construção da identidade docente baseia-se na questão “que professor eu quero ser?”. Dessa forma, o processo de construção da identidade docente relaciona-se diretamente com a aprendizagem dos saberes e competências docentes. Fanghanel (2012) afirma que a identidade docente

representa as posições adotadas pelos professores em sua prática de acordo com suas crenças pedagógicas, emoções e entendimentos sobre o ensino, suas trajetórias e capacidades.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), durante os processos de construção da identidade docente, o significado social que os professores atribuem à educação e à profissão exerce papel de grande importância. Assim, essa construção pode ser definida como um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 76). As autoras afirmam, ainda, que além da significação social da profissão, esse processo de construção acontece com base na revisão das tradições, do confronto entre teoria e prática, do significado que a docência tem no cotidiano do indivíduo e na relação que o indivíduo tem com outros professores.

Beauchamp e Thomas (2009) descrevem essa construção como um fenômeno dinâmico e contínuo, que pode ser afetado por fatores internos e externos. Segundo Kreber (2010), dentre os fatores internos que influenciam a identidade docente, encontram-se as percepções do indivíduo a respeito de si mesmo como professor, os objetivos educacionais e as concepções que o indivíduo tem a respeito dos aprendizes. A autora afirma, ainda, que dentre os fatores externos, pode-se destacar o contexto social, como o cenário sociocultural e o departamento no qual o docente atua, e organizacional, como a orientação da instituição em que atua – pesquisa x docência – e as relações entre docência e gestão.

Assim como as demais discussões centradas na educação, as pesquisas a respeito da identidade docente iniciaram-se com professores de ensino básico. Já as pesquisas envolvendo professores que atuam no ensino superior têm ganhado destaque, pois a partir do final do século XIX e início do século XX estes professores, além de lecionarem, começaram a ser cobrados para realizar pesquisas, negociando assim a identidade docente com a identidade de pesquisador (KREBER, 2010). Além de se dividirem entre pesquisa e docência, os professores do ensino superior ainda são cobrados para exercer cargos de gestão e, mais recentemente, para estabelecer redes de contatos com pesquisadores internacionais para alavancarem suas universidades e pesquisas (REMMIK; KARM; LEPP, 2013).

Ao assumir diversas funções o professor do ensino superior, consequentemente, acaba assumindo diferentes identidades simultaneamente (FANGHANEL, 2012). Além de assumir diferentes identidades simultaneamente, autores como Abbas e McLean (2001) afirmam existir uma multiplicidade de identidades – a identidade docente e a identidade da profissão construída ao decorrer da vida acadêmica como aluno. Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam, ainda, que a formação desempenha papel fundamental na construção da identidade profissional, pois este “inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (op. cit. p. 105). Dessa forma, os anos

passados na graduação funcionam como “preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas” (op. cit. p. 105).

4.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O processo de construção da identidade docente pode ser influenciado por diversos fatores. Rodgers e Scott (2008) argumentam que não só o contexto, mas também as relações em que o sujeito se encontra, afetam diretamente seu processo de construção. Já Iza et al. (2014) afirmam que a identidade docente se relaciona com três eixos principais: formação docente inicial e continuada; profissionalidade docente; experiência e saber da experiência.

Por fim, McNaughton e Billot (2016) afirmam que a identidade docente é afetada por fatores emocionais, cognitivos e morais relacionados à profissão. McNaughton e Billot (2016) ressaltam que a identidade docente não passa apenas por um processo de construção. Mas, sim, por processos de construção, desconstrução e reconstrução, indo ao encontro ao afirmado por Pimenta e Anastasiou (2005), uma vez que as autoras afirmam que o processo de construção envolve a revisão das práticas e tradições.

Nóvoa (1992) afirma que, apesar de complexo, o processo de construção da identidade docente pode tomar como base os três AAA: Adesão, Ação e Autoconsciência. Segundo o autor, a Adesão faz parte do processo identitário, pois ser professor implica na adesão de princípios e valores profissionais. Já acerca da Ação, Nóvoa afirma que essa permeia a identidade, pois os professores escolhem a maneira de agir em relação às técnicas e métodos de ensino. Por fim, o autor afirma que a Autoconsciência guia a identidade docente, pois “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (p. 16).

Outro foco de estudos da área é a identidade docente em si. Chetty e Lubben (2010) examinaram a identidade docente de professores universitários de uma universidade com cursos voltados para a área de tecnologias. Para alcançar o objetivo foram realizadas entrevistas com 20 docentes, tendo duração média de 45 minutos cada. Os autores apontam que os entrevistados enxergam a docência e a pesquisa como atividades dicotômicas e realizam as pesquisas apenas para satisfazer as exigências da universidade. Como formas de fortalecer a identidade destes docentes, os autores sugerem debates a respeito do perfil esperado pela universidade e conversas entre os pares.

Remmik, Karm e Lepp (2013) realizaram um estudo narrativo para entender a identidade docente de 41 professores recém-formados e recém-contratados. Os resultados do trabalho indicam que os indivíduos apresentam diferentes identidades, mas que podem ser

agrupadas com base em fatores como formação, experiência profissional anterior e das relações com os pares.

Pillen, Den Brok e Beijaard (2013) e Pillen, Beijaard e Den Brok (2013) destacam a importância dos conflitos e tensões no processo de construção da identidade docente. Essas tensões podem ser definidas como o conflito em como o docente se vê como pessoa e como se vê como profissional. Entretanto, essas tensões podem aparecer em outros pontos, como em relação aos sentimentos, crenças e percepções do docente acerca da profissão e do ensino.

Pillen, Beijaard e Den Brok (2013) entrevistaram 24 professores em início de carreira e identificaram 59 tensões na prática e identidade docente desses professores que poderiam ser categorizadas em três grandes grupos: a mudança de aluno a professor, a postura em relação aos alunos e em relação às concepções de ensino e a aprendizagem. Segundo os autores os principais sentimentos que acompanham essas tensões são negativos, relacionados à sensação de raiva, frustração e desamparo.

Já em seu trabalho, Pillen, Den Brok e Beijaard (2013), utilizando as três grandes categorias encontradas por Pillen, Beijaard e Den Brok (2013), desenvolveram, validaram e aplicaram um questionário para identificar o perfil de tensões em professores de início de carreira. Uma vez validado, o questionário foi respondido por 373 docentes e analisado por meio da técnica de Análise de Clusters. Foram identificados seis perfis de professores. O primeiro perfil, *teachers struggling with (views of) significant others*, caracteriza-se pelo conflito de imagem, de como é visto pelos pares e pelos alunos. Já o segundo perfil, *teachers with care-related tensions*, enfrenta a tensão de como se portar com os alunos, pois valorizam o bem-estar dos estudantes. O terceiro perfil, *teachers with responsibility-related tensions*, passa pela tensão de ser levado a sério pelos pares e pelos alunos, mas passa também pela dificuldade de aceitar as responsabilidades da profissão. O quarto grupo, *moderately tense teachers*, experimenta tensão nas três dimensões apresentadas pelos autores de maneira moderada. O quinto perfil, *tension-free teachers*, ao contrário de todos os outros, não passa por nenhuma tensão. E, por fim, o sexto perfil, *troubled teachers*, que experimenta um alto nível de tensão nas três dimensões propostas pelos autores.

Para identificar as diferentes maneiras que os docentes vivenciam suas identidades profissionais, Korkohenm e Törmä (2016) desenvolveram um estudo em uma universidade finlandesa. O estudo foi desenvolvido com base em entrevistas semiestruturadas com 11 professores de diferentes áreas. Na análise das entrevistas foram encontrados dois construtos: “construção de uma relação com o ensinar” – que trata o modo que os professores estruturam sua prática docente visando estabilizar sua identidade docente – e “a relação com seu

desenvolvimento como professor” – que discute o desenvolvimento profissional em um ambiente mais sistemático.

Com base no trabalho de Huberman (2002) a respeito do ciclo de vida profissional dos professores, Korkohenm e Törmä (2016) desenvolveram uma tipologia para classificar a identidade docente em três grupos: (i) *Development-oriented teacher identity*; (ii) *Constructive-conflicting teacher identity* e (iii) *Unsolved teacher identity*. A tipologia (i) abrange docentes com identidade distinta e fortalecida com o decorrer de sua carreira e que não veem conflito entre a docência e a pesquisa. Os professores da tipologia (ii) são caracterizados pelo foco na pesquisa e enxergam a si mesmos como pesquisadores, não professores. São professores em início de carreira, desenvolvendo uma relação positiva com seus alunos. A identidade destes professores está a caminho da estabilização. Assim, eles estão em uma fase de transição de “aprendiz” para “professor”. Os entrevistados classificados no grupo (iii) apresentam uma docência problemática, marcada pela dificuldade de se relacionar com os alunos e definir suas filosofias e orientações pedagógicas.

O trabalho realizado por Chamon (2006) toma como base a Teoria da Identidade Social (TIS) e analisa a construção e reconstrução identitária de professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Encontrou, por meio da análise do discurso, 15 categorias que podem ser separadas em três grupos. O primeiro grupo, intitulado pela autora “Institucional”, aponta para a influência das reformas educacionais, da ressignificação sobre a realidade escolar e sobre o papel da escola para a construção e reconstrução da identidade docente. O segundo grupo, que agrega os fatores ligados ao aspecto “Profissional”, relaciona a questão de aquisição e atualização de conhecimentos e da legitimação profissional por meio do processo de socialização. A última categoria, “Pessoal”, traz temas como a realização pessoal, o reconhecimento social, conscientização política e a construção de um novo mundo.

McNaughton e Billot (2016) exploraram a mudança de papel e da identidade dos professores universitários a partir da inserção de vídeo-aulas na universidade em que estes atuavam. Para tal, foi realizado um estudo etnográfico com 17 professores que atuavam em cursos da área de saúde com mais de 1.300 alunos. Os autores encontraram indícios que a inserção das vídeo-aulas influenciou tanto a identidade quanto o papel destes docentes, dado a mudança tecnológica causada no contexto. Os autores ressaltam ainda a necessidade de os professores estarem sempre prontos para se adaptarem a novas realidades.

Lankveld et al. (2017) realizaram um levantamento sistemático a respeito dos trabalhos que analisaram a temática no contexto do ensino superior, sendo analisados 59 trabalhos publicados entre 2005 e 2015. Os resultados mostraram que a maioria dos trabalhos utilizou a

abordagem qualitativa e utilizaram, principalmente, entrevistas e grupos focais como técnica para coleta de dados.

Durante o levantamento Lankveld et al. (2017) identificaram os principais fatores potencializadores e restritivos do processo de construção da identidade docente, os processos psicológicos envolvidos e a relação entre os fatores e os processos psicológicos. A Figura 6 demonstra os resultados encontrados pelos autores.

Figura 6 - Fatores que influenciam a identidade docente

Fonte: Traduzido de Lankveld et al. (2017)

Com base na figura 6 percebe-se que a literatura já identificou que o “Ambiente de Trabalho Direto” é um dos fatores que ainda não há um consenso sobre sua influência sobre a construção da identidade docente, visto que pode ser positiva ou negativa – destacando-se como uma possível área para estudos futuros esclarecerem. Outro ponto a ser destacado é o fato de o “Contexto macro do Ensino Superior” contribuir negativamente para a construção da identidade docente, sendo que tal fato pode ser explicado com base na desvalorização do papel docente e das diversas políticas que visam regular e proletarizar o trabalho docente.

Diniz-Pereira (2014) afirma que “dinâmicas de gênero, classe e raça/etnia são elementos cruciais que também participam da construção dessa identidade profissional” (p. 63). O autor

ainda destaca o fato de muitos docentes do ensino superior se enxergarem como pesquisador e não como docentes e nem formadores de professores como agravantes da crise identitária profissional docente. Já o trabalho de Rocha (2014) mostra a influência dos professores tidos como referências no processo de construção da identidade profissional, visto que seus alunos costumam observar seus métodos de ensino para depois aplicá-los em sua experiência docente.

Fernandes (2016) investigou a construção da identidade docente com professoras do curso de enfermagem em instituições públicas do estado de Goiás. Os resultados da autora demonstram uma parte das participantes da pesquisa ingressou na docência como uma maneira de complementar a renda enquanto a outra parte ingressou na docência de maneira planejada e consciente. Especificamente sobre a identidade docente das participantes, a autora notou a predominância de identidade de professoras exigentes e que dominam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Outro ponto destacado na pesquisa foi a formação para a docência como instrumento modificador da prática pedagógica dessas professoras.

Por fim, Olivera e Cruz (2017) identificaram quatro dimensões identitárias em professores ingressantes em uma universidade pública brasileira, sendo estas, relacional, reconhecimento social, aprendizagem ao longo da vida e do exemplo como referência.

Percebe-se assim que o processo de construção da identidade docente pode ser afetado por diversos fatores que transcendem o exercício da docência e a formação recebida pelo indivíduo envolvendo aspectos sociológicos, contextuais e psicológicos.

4.2. CICLO DE VIDA DOCENTE

Como apontado por Korkohenm e Törmä (2016), o ciclo de vida docente influencia diretamente o processo de construção da identidade docente por diversos motivos. O estudo realizado por Huberman (2002) propõe que a vida profissional de um docente pode ser dividida em cinco fases de acordo com a quantidade de anos investida na carreira. O modelo proposto pelo autor é apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Fases do ciclo de vida profissional docente
Fonte: Huberman (2002)

A primeira fase do modelo proposto por Huberman (2002) consiste na entrada da carreira, que dura de 1 a 3 anos, e é marcada por dois sentimentos vividos, na maioria das vezes, em paralelo. O primeiro sentimento é o de sobrevivência, que é o momento no qual o docente se depara com a realidade do ensino. Assim, ocorre a quebra dos ideais. Já o segundo é o sentimento de descoberta, que é permeado pelo entusiasmo de estar vivenciando novas experiências.

Ao ingressar na segunda fase, o docente, segundo Huberman (2002), escolhe sua identidade profissional que é fruto de dois processos: o de escolha, que é o momento que o professor decide dedicar-se àquela carreira; e o momento da nomeação como professor nos concursos públicos. Assim, o autor afirma que é a partir dessa fase que os indivíduos “passam a ser” professores. Os sentimentos que marcam essa fase são os de libertação e emancipação, pois os docentes passam a ter mais autoridade perante seus pares e em sala de aula e o sentimento de competência pedagógica é crescente, o que evoca um sentimento de confiança e conforto. Além disso, o professor passa a se preocupar menos consigo e mais com o objetivo educacional.

Dando continuidade à carreira, pela primeira vez no modelo, o docente pode seguir dois caminhos diferentes: o de diversificação ou de questionamento. Caso optem pela fase da diversificação, os docentes passam a diversificar os materiais didáticos, as metodologias de ensino, os métodos de avaliação, além de ter uma posição mais ativista contra a deterioração do sistema de ensino. Os professores nessa fase são vistos como os mais motivados, os mais dinâmicos e mais empenhados. Já na fase de questionamento, o docente põe-se em questão. Assim, os “sintomas” dessa fase podem ir desde a sensação de rotina à uma crise existencial. Huberman (2002) afirma que, nessa fase, as pessoas examinam o que alcançaram na vida profissional até o momento e o que haviam planejado “e encaram tanto a perspectiva de

continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (p. 43). O autor destaca ainda que essa fase de questionamento costuma acontecer de maneira diferente para homens e mulheres pois, para os homens, ela começa mais cedo e dura mais.

Dando continuidade à carreira docente, são apresentados novos dois caminhos para continuar a carreira: a fase de serenidade ou de conservantismo. Na fase da serenidade, alcançada de diversas maneiras, os docentes apresentam-se “menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos”. Falam ainda sobre ter “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (HUBERMAN, 2002, p. 44). Já os docentes que seguiram pelo caminho do conservantismo, costumam queixar-se da evolução dos alunos, das atitudes negativas, das políticas educacionais e de seus colegas mais novos. E, por fim, a fase do desinvestimento acontece com cerca de 35 a 40 anos de profissão e pode acontecer de maneira serena ou amarga, dependendo da maneira que o docente encarou o restante de sua carreira.

4.3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A discussão a respeito da definição de profissão permeia, principalmente, o campo da sociologia, principalmente na linha da sociologia das profissões (DUBAR, 2005). Segundo Tardif (2012) o trabalho relaciona-se diretamente com a identidade, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa mas, sim, fazer algo de si mesmo e consigo mesmo. O autor apresenta ainda uma breve discussão a respeito da dicotomia ocupação x profissão e afirma que um dos principais fatores que diferem essas classificações é o conhecimento profissional.

Segundo Tardif (2012) para uma classe ser reconhecida como profissão esta deve ter um conhecimento profissional especializado e formalizado, passar por uma formação de alto nível que emane conhecimentos pragmáticos para a solução de problemas. Tardif (2012) ressalta ainda que, para obter o *status* de profissão, a classe precisa ter, legalmente, o direito exclusivo de exercer a profissão e assumir a responsabilidade por *malpractice*.

Ilustrando o exposto por Tardif (2012), no Brasil, é possível consultar em documentos e *websites* do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) as legislações específicas de cada profissão. O profissional de contabilidade é legislado com base no Decreto-Lei 9.295/46, Decreto-Lei 9.710/46, Lei 570/48, Lei n 4.695/65, Decreto-Lei n 1.040/69, Lei n 5.730/1971 (MTE, 2016). Entretanto, o profissional docente – independente do nível de atuação – não se

encontra na listagem. Destaca-se ainda que segundo o artigo 66 da LDB o título de doutor supre a exigência de preparação para o exercício da docência.

Assim, com base na discussão apresentada por Tardif (2012) e nas considerações feitas a respeito da LDB e das legislações do MTE, o exercício da docência pode ser considerado uma ocupação e não uma profissão, carregando assim o desprestígio da classificação. Apesar do desprestígio carregado pelo *status* de ocupação, Dubar (2012), com base na Teoria da Socialização Profissional (TSP) desenvolvida por Hughes (1955, 1958), afirma que a profissionalização não é exclusiva a algumas atividades, dado que todo trabalhador tem o desejo de ser reconhecido e protegido por um estatuto. Assim, toda ocupação tem a tendência de se organizar e buscar o *status* de profissão.

De acordo com a TSP, os processos de socialização da profissão que permitem a construção da identidade profissional do indivíduo a partir da combinação da educação, do trabalho e da carreira. Nesse sentido, Hughes (1955), ao estudar a construção da identidade de médicos, constatou que os estudantes não se tornavam médicos ao adquirir conhecimentos teóricos mas, sim, da imersão no trabalho real e de uma “conversão” em que os estudantes tinham contato com o mundo real da medicina, deixando para trás os estereótipos que tinham a respeito da profissão.

Hughes (1955) concluiu que a transição da identidade de universitário para médico acontecia mediante a soma da cultura da profissão, linguagem específica, da prática e da projeção profissional. Por fim, o autor ressalta a importância de estudos que considerem a vida profissional como um todo dando ênfase, principalmente, à formação inicial e aos primeiros anos de carreira, visto que são nestes momentos que a identificação com a profissão começa a tomar forma.

Na docência ainda há a discussão a respeito do conceito de semi-profissão. Trevizan (2016) afirma “que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização e que, portanto, pode ser considerada profissional ou semi-profissional” (p. 58). As semi-profissões são caracterizadas pela curta formação superior, por não exercerem seu trabalho com autonomia, alto grau de feminização e regime assalariado (MACKE, 1981; TREVIZAN, 2016).

Medeiros (2007) e Guimarães (2006) se apresentam contra o pensamento da docência como semi-profissão, pois, segundo os autores, o termo remete à ideia de um algo pela metade, não completo, reforçando, assim, o empobrecimento da docência como profissão. Segundo Medeiros (2007), o conceito semi-profissão desconsidera ainda as lutas enfrentadas no processo de profissionalização de qualquer profissional.

Outro aspecto trabalhado por Medeiros (2007) em relação a docência, é o conceito de profissão em oposição ao amadorismo, afirmando que

Profissional é quem coloca em prática um determinado trabalho, tendo ‘pleno’ conhecimento e consciência do que faz; amador não conhece, por dentro, o trabalho que realiza, faz não porque realmente sabe ou tem consciência do que faz, mas faz porque gosta, interessa-se e quer. Essa diferença fundante entre o profissional e o amador é mais explicitamente demarcada em outras profissões e menos no âmbito da docência. Ninguém pode ser médico sem que se tenha uma formação inicial. Porém, pode ser docente (professor) sem formação inicial mínima (MEDEIROS, 2007, p. 75).

Por fim, Medeiros (2007) afirma que, para termos a docência como profissão reconhecida e mais valorizada, é preciso melhorar a formação inicial e continuada que os docentes do ensino superior recebem pois, para ser profissional, é necessário que o indivíduo tenha uma formação capaz de introduzi-lo de maneira menos amadorística possível.

Percebe-se, dessa forma, a falta de um consenso em relação à classificação da docência quanto à profissionalização e à importância tanto da educação quanto da profissão na formação da identidade profissional dos indivíduos. Também se observa a importância da imersão do indivíduo – socialização – no meio em que atuará e a percepção de que este pertence ao meio profissional em que atua.

5. IDENTIDADE: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES

A noção de identidade é um tema complexo que pode ser analisado sob diferentes óticas e campos de estudos como a psicologia, a sociologia, a filosofia e as abordagens mais pós-estruturalistas (HAYNES, 2006). Entretanto, atualmente, as questões concernentes à identidade têm se desenvolvido, prioritariamente, nas teorias sociais. Essa ascensão do uso de teorias sociais deve-se ao declínio das velhas identidades que estabilizavam o mundo social. Assim, estão surgindo novas identidades e fragmentando os indivíduos modernos (HALL, 2006). Dessa maneira, pode-se afirmar que a sociedade moderna passa por uma crise de identidade (CHAMON, 2003) que pode ser interpretada como um processo mais amplo de mudança e que está “abalando as referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7).

Hall (2006) apresenta três diferentes concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. De acordo com o autor o sujeito do iluminismo era centrado na concepção da “pessoa humana, como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação” (p. 8). Nessa abordagem, a identidade não era construída, mas sim nascida junto com o indivíduo e era, usualmente, descrita como masculina.

Já na análise do sujeito sociológico, Hall (2006) afirma que a identidade era tida como um “núcleo do indivíduo”, sendo que esse núcleo não era nascido com ele mas, sim, criado a partir das relações com outras pessoas, consideradas importantes para o indivíduo. Hall ressalta que essas pessoas eram responsáveis pela relação entre o indivíduo, os valores, sentidos e símbolos da sociedade. Portanto, mediavam a relação entre o eu e a sociedade, o interior e o exterior. Ainda na concepção do sujeito sociológico, a identidade é o que preenche o espaço entre o interior e o exterior. Ou seja, com base nas interações entre o indivíduo e os valores, sentidos e símbolos, o indivíduo se projeta na sociedade ao mesmo tempo em que internaliza os significados, símbolos e valores sociais. Dessa forma, “a identidade, então costura [...] o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p. 12).

Na concepção do sujeito pós-moderno são exatamente os valores, significados e símbolos – que davam significado à identidade do sujeito sociológico – que estão “mudando”. Dessa forma, o sujeito que antes tinha uma identidade estável e que preenchia a relação entre o subjetivo (eu) e o objetivo (sociedade) está se tornando fragmentado e em busca de novos referenciais. Por isso, pode-se afirmar que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Pode-se afirmar, ainda, que a partir dessa concepção, a identidade é

tida como histórica e não biológica, assumindo diferentes formas em diferentes contextos, podendo até ser contraditória em algumas situações. Logo, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

Partindo para o campo da psicologia, os conceitos também podem diferir de acordo com a abordagem. Todavia, convergem no sentido de que a identidade está relacionada à unicidade pessoal e continuidade histórica. Desse modo, afirma-se que é seguro considerar que a identidade é um processo individual interno, ao mesmo tempo em que é influenciado pela cultura e sociedade (MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001).

Já de acordo com a linha sociológica, Dubar (2009) afirma que independente da vertente teórica adotada, a questão da identidade repousa na crença da essência e argumenta que um dos primeiros registros da noção de identidade é encontrado no Poema de Parmênides “O ser é, o não-ser não é”, podendo ser interpretado como “a afirmação de que a ‘identidade dos seres empíricos’, sejam eles quais forem, é ‘o que permanece o mesmo apesar das mudanças’” (DUBAR, 2009, p.12).

Os estudos acerca da identidade têm ganhado cada vez mais espaço nos diferentes campos. Isso se justifica, segundo Machado (2003), no fato de que esses estudos nos permitem uma melhor compreensão de práticas, sejam elas singulares ou individuais. A autora destaca ainda que, de maneira geral, a identidade pode ser classificada como duas: a identidade pessoal e a identidade social, estando a primeira ligada a construção individual de si e a segunda do conceito de si a partir da vinculação a grupos sociais.

São encontrados ainda os conceitos de “identidade no trabalho” e “identidade organizacional”, sendo a primeira o estudo da interação da pessoa com a atividade profissional e a segunda a interação da pessoa com a organização. Apesar de todas as particularidades da identidade, seja ela pessoal, social, no trabalho ou organizacional “há profunda complementaridade entre eles, resultando que a formação da identidade pessoal, por meio do grupo, do trabalho ou da organização, envolve a todo o momento construção e desconstrução, pois o contexto social é dinâmico e complexo” (MACHADO, 2003, p.64). O presente trabalho foca na construção da Identidade Docente, também encontrada na literatura como Identidade Profissional Docente. Dessa maneira, seu foco recai na discussão sobre a identidade profissional ou identidade no trabalho.

Segundo Hamilton (2013) a identidade profissional se desenvolve dentro de um contexto social, sendo influenciada pela noção de comunidade de prática, pertencimento, transformação e significação do contexto organizacional e, devido às mudanças trazidas pela

globalização, a discussão a respeito das identidades profissionais torna-se cada vez mais necessária (BROUARD et al. 2017).

O processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional de diferentes profissionais contábeis já foi discutido na literatura, sob diferentes óticas e com diferentes objetivos. No Quadro 9 são apresentados alguns destes trabalhos.

Quadro 9 - Estudos anteriores sobre identidade profissional em ciências contábeis

Autor(a)	Objetivo	Método	Resultados
Haynes (2006)	Discutir o uso de técnicas biográficas de pesquisa para estudo de identidades por meio de uma autobiografia analisando a identidade profissional e a identidade como mãe.	Autobiografia.	Segundo a autora uma história biográfica representa uma versão da pessoa que conta a história em um determinado contexto, com base na percepção da pessoa. Ou seja, de acordo com sua verdade. Dentre os aspectos de uma história, a autora destaca importância da temporalidade, visto que ela indica quando determinado fato aconteceu. Assim, o pesquisador pode analisar a evolução daquele fenômeno. Por fim, a autora sugere que métodos biográficos sejam mais utilizados, principalmente para pesquisas de identidade.
Warren e Alzola (2009)	Discutem como os conflitos de interesse na auditoria podem resultar como conflitos identitários.	Estudo teórico.	De acordo com os autores, a tomada de decisões que garantam a independência da auditoria externa é influenciada diretamente pelas identidades do auditor. No modelo conceitual desenvolvido argumenta-se que as identidades não profissionais (identificação com a firma auditada, com o cliente, etc.) influenciam de maneira negativa a tomada de decisões, ao ponto que a identidade profissional como auditor, a imagem que as empresas têm dos auditores, de maneira geral, a <i>expertise</i> e a formação de comunidades profissionais influenciam positivamente a tomada de decisões.
Haynes (2012)	Explora a relação entre a imagem corporal e o desenvolvimento da identidade profissional de contadoras e advogadas que atuam como prestadoras de serviços.	Entrevistas.	Dentre os resultados destaca-se a noção que profissionalismo demanda um <i>dress code</i> adequado que passe uma imagem de competência e <i>status</i> . Outro aspecto que influencia a identidade profissional das entrevistadas é a relação direta com o cliente, pois a imagem que o cliente tem da profissional influencia diretamente suas chances de ascensão na organização empregadora. Por fim, o outro fator identificado no estudo é o comportamento profissional adotado.

Autor(a)	Objetivo	Método	Resultados
Hamilton (2013)	Analisar como estudantes iniciam a construção da identidade profissional nos cursos de Ciências Contábeis de um curso que exige, como componente curricular, três anos de prática profissional.	Análise de narrativas com dados construídos por meio de grupos focais.	Os resultados mostram que, apesar de existir um conselho de contabilidade que guie a prática dos profissionais, ele não influencia de maneira direta no processo de construção da identidade desses estudantes. A análise das narrativas mostra ainda que, na percepção dos estudantes, o processo de construção da identidade profissional está intimamente ligado ao sentimento de pertencimento à uma comunidade – no caso a empresa de estágio – e, muitas vezes, ligado às estruturas hierárquicas dessa comunidade.

Fonte: elaboração própria com base nos trabalhos

Além dos trabalhos apresentados, destaca-se o estudo de Gendron e Spira (2010) que investigaram como um evento estressante e traumático no campo profissional pode influenciar a identidade profissional de auditores. Para os autores, a identidade profissional é a sobreposição de diversas camadas identitárias, seja como esposo ou esposa, como pai e mãe, como trabalhador(a), como profissional, etc. Os resultados da pesquisa indicam que os eventos profissionais classificados como traumáticos desencadeiam quatro sentimentos que dão formas às identidades profissionais dos entrevistados: desilusão, ressentimento, racionalização e esperança. O sentimento de desilusão está atrelado ao questionamento de sua identidade profissional junto com sua identidade organizacional face aquele evento. Já o de ressentimento refere-se ao questionamento dos pares em relação à sua identidade profissional. Por sua vez, o de racionalização traz pensamentos ligados à tentativa consciente de se desvincular do fluxo de emoções intensas advindas do evento traumático. Por fim, o sentimento de esperança diz respeito à crença de que o escândalo da empresa em questão pode ajudar a fortalecer a profissão e sua importância perante a sociedade.

Brouard et al. (2017) discutiram, a partir das perspectivas da psicologia social e da sociologia das profissões, um modelo conceitual acerca da construção da identidade profissional dos contadores. Partindo do pressuposto de que a identidade profissional é uma construção social, os autores incorporam ao modelo conceitual (Figura 8) diferentes atores sociais que podem influenciar a (re)construção da identidade profissional ao decorrer do tempo, não apenas aqueles que influenciam diretamente como as associações profissionais.

Figura 8 - Modelo conceitual da identidade profissional contábil

Fonte: Adaptado de Brouard et al. (2017)

Percebe-se, ainda, que no modelo conceitual proposto por Brouard et al. (2017) são integrados ao conceito de identidade, os conceitos de imagens e estereótipos, como parte do ambiente em constante mudança. Segundo os autores, a identidade é a percepção do indivíduo a respeito de si mesmo e de suas características, enquanto a imagem é a percepção de terceiros a respeito do indivíduo e o estereótipo são características percebidas associadas a determinado grupo.

Brouard et al. (2017) afirmam que a classificação social dos indivíduos os ajuda a compreender melhor as dinâmicas sociais e organizacionais. Dessa maneira, ao se classificar e perceber como membro de determinado grupo, um indivíduo começa a desenvolver o sentimento de pertencimento a determinado grupo. Partindo da Teoria da Identidade Social (TIS), os autores afirmam que, apesar de cada contador ter sua identidade profissional própria, essa se relaciona com outras identidades sociais.

Com base no que foi discutido e apresentado até aqui, percebe-se que os estudos relacionados à identidade são plurais e podem ser analisados a partir diferentes vertentes da identidade e de construtos relacionados à ela – como imagem, estereótipo, etc. Nota-se que a construção da identidade profissional é um fenômeno complexo que envolve diferentes atores sociais e suas relações, além do significado que a profissão tem para esses diferentes atores. Por fim, destaca-se o fato de que trabalhos na área de contabilidade discutem a identidade

profissional de diferentes vertentes profissionais. Contudo, não investigam, ainda, a identidade do professor de Ciências Contábeis, apresentando, assim, uma lacuna a ser preenchida na literatura.

5.1. TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL

A questão da identidade – de maneira geral, não só a profissional docente – tem sido foco de estudo de diferentes áreas e como resultado dessa pluralidade foram desenvolvidas diferentes teorias acerca das diferentes identidades (FARIA; SOUZA, 2011). Neste trabalho é adotada a perspectiva da Psicologia Social. Nessa perspectiva, a identidade é um processo contínuo e pode ser vista como o resultado da soma entre sua história, contexto histórico-social e os projetos em que o indivíduo se engaja. Segundo Faria e Souza (2011) o uso desta abordagem na construção da identidade docente é justificado no ponto que permite compreender “o que estaria na base da aparente não mudança e vislumbrar ações para a formação que promovessem a conscientização dos professores sobre sua atividade, situando a história individual e social” (p. 40). Especificamente sobre a teoria, será utilizada a Teoria da Identidade Social que toma como base os trabalhos de Tajfel (1959, 1969, 1974) e Tajfel et al. (1971).

Segundo Hogg (2006), Henri Tajfel desenvolveu e aprimorou a TIS que analisa o papel da auto-percepção do indivíduo ao pertencer a determinado grupo, os processos deste grupo e as relações pertencentes a ele. A TIS define grupos cognitivamente, sendo estes grupos existentes se, e apenas se, três ou mais indivíduos se constroem e identificam com base em características semelhantes (HOGG, 2006).

Esta teoria é utilizada para basear pesquisas com fenômenos diversos, tais quais preconceito, discriminação, etnocentrismo, conflitos intergrupos, comportamento padrão e de estereótipos (HOGG, 2006). Na questão da identidade, a TIS justifica-se com base na literatura que apresenta a auto-percepção como um dos principais fatores de construção da identidade (REMMIK; KARM; LEPP, 2013; BEIJAARD; VERLOOP; VERMUNT, 2000, KREBER, 2010).

O desenvolvimento da TIS por Henri Tajfel teve motivação pessoal e sentimental, pois o mesmo vivenciou o holocausto na Segunda Guerra Mundial. Tajfel não acreditava que fenômenos sociais de larga escala poderiam ser explicados de maneira satisfatória apenas com base na personalidade e interações interpessoais. Contrariamente, ele acreditava que forças

sociais configuravam ações individuais (HOGG, 2006). Com base nesse cenário, a TIS tomou base nos trabalhos seminais de Tajfel.

Em seu primeiro trabalho da temática, Tajfel (1959) investigou como a categorização acentua as similaridades e diferenças nos grupos. Avançando o primeiro trabalho, Tajfel (1969) analisou o papel dos processos cognitivos nas questões de preconceito. Tajfel et al. (1971) mostraram que, ao serem categorizadas, as pessoas começam a discriminar os outros indivíduos a favor de seu próprio grupo. Já em 1974, Tajfel desenvolveu um trabalho no qual apresenta sua crítica às pesquisas de comparação social.

Nesta teoria, a identidade social do indivíduo é definida como a consciência de que este pertence a um grupo o qual tem valor e significado social para si. Já este grupo social é definido como um conjunto de pessoas que possuem a mesma identidade social (HOGG, 2006). Outros conceitos importantes nesta teoria são o de *Social Identity Saliency* e o de *Nested Identities*.

A *Social Identity Saliency* (SIS) afirma que os indivíduos adotam a identidade social mais importante na sua percepção a respeito da organização social a que pertencem. Este conceito apresenta também a ideia de que um mesmo indivíduo apresenta diferentes identidades, que podem ser hierarquizadas de acordo com sua percepção a respeito do grupo. Já as *Nested Identities* (NI) são identidades sociais ligadas às categorias sociais formais, como empregos, e podem ser classificadas em identidades de alta e baixa ordem de acordo com o cenário a que se relaciona (HASLAM et al., 2003).

Com base na literatura já apresentada a construção da identidade docente é influenciada pela maneira de como o indivíduo vê a si mesmo e seu sentimento de pertença a determinado grupo. Consequentemente, a TIS fornece embasamento teórico para discutir tanto a autoclassificação, como a negociação entre as identidades, dada a hierarquização destas.

6. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo de compreender o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam no curso de ciências contábeis foi utilizada a abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa de pesquisa consiste em um conjunto de práticas interpretativas que transformam a realidade em uma série de representações, envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do mundo. Assim, o pesquisador visa compreender ou interpretar determinado fenômeno (DENZIN; LINCOLN, 2005). Creswell (2012) afirma que apesar de existirem diversas estratégias de pesquisa qualitativa, as cinco mais utilizadas são: pesquisa narrativa, fenomenologia, etnografia, *grounded theory* e estudo de caso.

Para este trabalho foi adotada a pesquisa narrativa, que pode ser definida como o estudo da maneira que os indivíduos vivenciam o mundo (CONELLY; CLANDININ, 1990). Nesta estratégia, o pesquisador estuda os participantes da pesquisa pedindo para que contem suas histórias de vida e, posteriormente, o pesquisador reconta essa história, unificando-a com sua própria visão de mundo, formando assim uma narrativa colaborativa (CRESWELL, 2012).

Pentland (1999) afirma que a análise de uma narrativa, quando bem estruturada, pode identificar padrões de semelhanças e diferenças entre as histórias recontadas pelo pesquisador permitindo a criação de modelos teóricos que expliquem esses padrões. Entretanto, o autor ressalta que é preciso atentar-se às algumas propriedades narrativas e seus indicativos (Quadro 10).

Quadro 10 - Propriedades narrativas para construção de teorias

Propriedade Narrativa	Indicativo
Sequência	Padrão dos eventos
Atores focais	Papéis, redes de colaboração e dados demográficos
Voz	Ponto de vista, relações sociais e de poder
Contexto moral	Valores culturais e premissas
Outros indicadores	Outros aspectos contextuais

Fonte: elaboração própria com base em Pentland (1999)

A escolha da estratégia se deu com base na literatura que aponta que a identidade é afetada por fatores sociais e pelo contexto no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, Haynes (2006) defende o uso da estratégia de pesquisa para estudos de identidade ao afirmar

que as narrativas reúnem os diversos elementos inerentes ao indivíduo e os conecta com aspectos mais amplos da humanidade. Kelchtermans e Ballet (2002) defendem o uso de pesquisas biográficas – como a narrativa – para o estudo dos professores, pois os colocam no centro do processo investigativo e dão significado às suas experiências e, principalmente, ao significado destas.

É importante identificar os fatores que afetaram e contribuíram para a construção dessa identidade ao decorrer da formação, carreira e vida dos participantes e, para tal, pode ser feito o uso de materiais autobiográficos. Pois, como aponta Lawler (2000), ao contar sua trajetória de vida para si mesmo ou para outras pessoas, o indivíduo dá sentido a si, ao mundo e às relações com os demais. Brouard et al. (2017) afirmam que pesquisas biográficas permitem ainda uma descrição detalhada das emoções, memória e identidade que outras técnicas mais formais não permitem.

Entende-se, assim, que a partir das narrativas será possível compreender o processo de construção da identidade docente dos participantes, conforme estes contam suas trajetórias e significados atribuídos a docência e suas relações interpessoais com os pares e alunos. O desenho completo da pesquisa é apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Desenho da pesquisa
Fonte: Elaboração própria

6.1. CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a construção dos dados, o pesquisador pode utilizar diferentes técnicas, tais como a observação dos participantes, conversas casuais, pesquisas documentais ou entrevistas (CRESWELL, 2007). Para a realização do presente trabalho foi adotada a entrevista semiestruturada com abordagem qualitativa. O uso da entrevista semiestruturada com abordagem qualitativa dá-se com base em suas vantagens apresentadas na literatura. Creswell (2012) afirma que essa técnica de coleta é útil para os participantes fornecerem informações históricas e permite ao entrevistador controlar a linha de questionamento.

A entrevista com abordagem qualitativa pode ser definida como uma entrevista com o intuito de reunir descrições a respeito da vida e mundo do entrevistado, respeitando a interpretação do significado dado ao fenômeno por ele (KVALE, 1983). Já em relação às entrevistas semiestruturadas, Qu e Dumay (2011) destacam estas são usualmente utilizadas para a construção de dados, por serem flexíveis, acessíveis e capazes de demonstrar faces importantes da existência humana e do comportamento organizacional. Os autores destacam

ainda que uma das grandes vantagens da entrevista semiestruturada é o fato de ser baseada em conversas. Dessa maneira, permite ao entrevistador adaptar seu estilo para cada entrevistado

Segundo King (2004), a entrevista com abordagem qualitativa enxerga os entrevistados como participantes ativos da pesquisa e que influenciam diretamente na realização desta, ao contrário da abordagem quantitativa que os enxerga como objetos de estudo. O autor afirma, ainda, que a condução desta entrevista pode ser feita pessoalmente, via telefone ou internet, mas que cada uma tem suas particularidades.

Para realizar a entrevista foram seguidos os três passos sugeridos por King (2004) que antecedem a entrevista: (i) definir o problema de pesquisa, (ii) construir o guia da entrevista e (iii) recrutar os participantes. Segundo o autor, ao definir o problema de pesquisa, deve-se focar em como os participantes descrevem e dão sentido às suas experiências.

Dado que a entrevista qualitativa não deve seguir um roteiro a ser dito palavra-por-palavra, autores como King (2004) e Qu e Dumay (2011) utilizam o termo guia de entrevista no lugar de roteiro para ressaltar a importância de existir um foco durante a entrevista, mas também de se ter liberdade para redirecioná-la ao seu decorrer. Para construir esse guia, o pesquisador deve consultar três fontes: (i) a literatura existente do tema, (ii) a experiência do pesquisador a respeito do tema e (iii) conversas informais com outros pesquisadores (KING, 2004).

O recrutamento dos entrevistados deve sempre considerar o máximo de diversidade admissível para atender à maior extensão possível do tema. Para tal, o grupo de participantes do estudo foi constituído de professores que lecionam em cursos de contabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e públicas. O principal critério de seleção para participação é o tempo de atuação como docente, pois os participantes devem estar na fase de estabilização – tomando como base o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2002).

O critério foi adotado com base no fato de que, nessa fase, os profissionais “passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 2002, p.40). Assim, adotam a identidade profissional docente e desenvolvem o sentimento de pertença a determinado grupo profissional. O autor afirma, ainda, que esta fase é marcada pela libertação ou emancipação do sujeito. Mas ressalta que esse processo pode ser mais difícil para os docentes que tiveram uma formação pedagógica mais frágil.

A construção do guia de entrevista tomou como base as três fontes propostas por King (2004): a literatura acerca do tema, a experiência do pesquisador e conversas informais com pessoas que tenham experiência de pesquisa na área. No primeiro momento, o guia de entrevista foi construído prioritariamente com base na literatura e com inserções da experiência do pesquisador, sendo organizado da seguinte maneira.

1. Caracterização dos participantes: com a finalidade de descrever o perfil dos participantes;
2. Trajetória acadêmica e profissional: com foco na formação específica do participante com a finalidade de identificar aspectos que possam influenciar a construção da identidade docente ao decorrer da vida acadêmica e profissional;
3. Carreira: com o propósito de identificar as funções exercidas pelos participantes – visto que segundo a literatura o professor universitário pode exercer diversas funções e, assim, se identificar de acordo com a função exercida – e plano de carreira;
4. Docência: para identificar a percepção dos participantes a respeito da profissão docente, sua relação com os alunos e pares e suas práticas pedagógicas.

Com base nessa primeira versão do guia de entrevista foram realizadas três entrevistas-piloto com participantes que atendiam os critérios de seleção da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, com devida autorização do participante e, posteriormente, transcritas para análise. Maiores detalhes a respeito das entrevistas-pilotos são encontrados no Quadro 11.

Quadro 11 - Caracterização e identificação dos participantes das entrevistas pilotos

Identificação	Tempo de Docência	Formação	Forma de entrevista	Duração da Entrevista
Sergio	6 anos	Doutor em Controladoria e Contabilidade	Presencial	54 min 08 s
Rafael	6 anos	Mestre em Administração	Skype	36 min 59 s
Flávia	6 anos	Mestra em Contabilidade	Skype	1 h 27 min

Fonte: elaboração própria

Os resultados das entrevistas-pilotos foram apresentados e discutidos com uma banca de especialistas a respeito do tema que fizeram sugestões de ajustes em relação à abordagem

das entrevistas e das perguntas norteadoras das entrevistas.¹ Em relação a abordagem da entrevista foi sugerido, e adotado, como método, a entrevista em profundidade com abordagem fenomenológica, conforme proposto por Seidman (2006) e adaptado por Soares Neto e Silva (2012).

Seidman (2006) propõe que sejam realizadas três entrevistas com cada participante da pesquisa, tendo cada entrevista um propósito diferente. A primeira entrevista foca na história de vida do participante permitindo tanto ao participante quanto ao pesquisador estabelecer o contexto da experiência. Já na segunda entrevista, o foco são os detalhes acerca da experiência. Assim, solicita-se ao participante que dê exemplos concretos e as percepções acerca do fenômeno. Por fim, a terceira entrevista visa a reflexão do participante acerca da experiência. Dessa forma, a entrevista toma como base as duas primeiras, permitindo que o participante realize conexões emocionais e intelectuais sobre o fenômeno estudado. No entendimento de Soares Neto e Silva (2012) é possível que as duas primeiras entrevistas sejam fundidas e a terceira seja mantida a parte, completando o ciclo de entrevistas em dois encontros com o participante ao invés de três.

No que tange ao guia de entrevista, após as entrevistas-piloto e o exame de qualificação, foram adicionadas questões que expandiram a visão acerca do trabalho docente, agregando outras funções como a pesquisa e tarefas administrativas. Também foram adicionadas perguntas que possibilitaram maiores detalhes acerca da trajetória acadêmica do participante e mais exemplos. O guia de entrevistas final adotado é apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Guia de entrevista adotado

Eixo	Pergunta	Abordagem TDS
Trajetória Acadêmica	Por favor, descreva sua trajetória acadêmica.	Passado
	Por favor, descreva sua trajetória profissional.	Passado
	Faria algo de diferente na sua trajetória? O que? Por quê?	Passado
	Como você se tornou professor?	Passado
	Você tem planos para sua carreira profissional docente? Quais?	Futuro
	Recebeu alguma formação específica para se tornar professor(a)? Está satisfeito(a) com sua formação?	Passado
Docência	Como você se descreve como professor(a)?	Pessoal
	Como outros te percebem/descrevem como professor(a)?	Social

¹ Os resultados dessas entrevistas não foram utilizados para base deste trabalho. Entretanto, foi apresentado e publicado sob o título de “Ser professor: um estudo da Identidade Docente na área de Ciências Contábeis”, no VI Congresso Brasileiro de Educação, estando disponível nos anais do congresso.

	Como é, atualmente, a visão do(a) professor(a) que você gostaria de ser? O que falta para alcançar esse ideal?	Pessoal
	E o(a) professor(a) que você NÃO gostaria de ser?	Pessoal
	Existiu algum momento crítico que te fez pensar em abandonar a docência?	Situação
Carreira	Quais aspectos você considera que são positivos no seu ambiente de trabalho?	Lugar
Docência	Como é seu relacionamento com os pares?	Social
	Como é seu relacionamento com os alunos?	Social
Carreira	Além da docência, que outros papéis você desempenha?	Pessoal
Trajetória Acadêmica	Faz pesquisas? Como vê a relação ensino x pesquisa?	Social/Pessoal
	Como você se descreve como pesquisador(a)?	Pessoal
	Como aprendeu a ser pesquisador(a)?	Pessoal
Carreira	Participa de algum grupo de pesquisa?	Social
	Atua no mercado de trabalho?	Presente
	Como vê a relação mercado x academia? Professor x profissional?	Pessoal
	Quais funções você desempenha como docente?	Presente
	Qual a importância da docência na sua vida?	Pessoal
Docência	Qual conselho você daria para alguém ingressando na docência?	Pessoal
	Olhando para sua trajetória, que conselho gostaria de ter recebido ao ingressar na docência?	Pessoal

Fonte: Elaboração própria

Para a análise dos dados construídos nas entrevistas foi adotada a abordagem *Three-dimensional* (TDS) desenvolvida por Clandinin e Connelly (2000), que será detalhada e aprofundada na próxima seção. Especificamente sobre as entrevistas finais, essas foram realizadas no período de outubro a dezembro e totalizaram 13 entrevistas com sete participantes, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Caracterização dos participantes das entrevistas finais

Identificação	Tempo de Docência	Formação	Forma de entrevista	Duração da Entrevista 1	Duração da Entrevista 2
Augusto	6 anos	Mestre em Controladoria e Contabilidade	Skype/Skype	58min	47min
Sophia	6 anos	Mestra em Controladoria e Contabilidade	Presencial/Presencial	1h 16min	1h 13min
Vinicius	5 anos	Mestre em Controladoria e Contabilidade	Skype/Skype	46min	37min
Clara	5 anos	Mestra em Controladoria e Contabilidade	Presencial/Skype	43min	39min
Afonso	6 anos	Doutor em Engenharia	Presencial/Skype	46min	42min
Olivia	5 anos	Mestra em Controladoria e Contabilidade	Skype	1h 26min	-

Fernando	5 anos	Doutor em Controladoria e Contabilidade	Skype/Skype	57min	50min
----------	--------	---	-------------	-------	-------

Fonte: Elaboração própria

A participante Olivia, por motivos pessoais não pôde completar o ciclo de entrevistas. Consequentemente, por não ter completado o ciclo de entrevistas, optou-se por não utilizar seu relato. O tempo de docência de cada participante foi autodeclarado durante as entrevistas e quando o participante solicitou, por ter dúvidas do ano exato em que ingressou na docência, foi conferido no currículo Lattes do mesmo.

A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, tomando como base o critério de estar na fase de estabilização do ciclo de vida docente. O convite para participação da pesquisa ocorreu em alguns casos pessoalmente, em outros por meio digital. No convite para a participação era apresentado o objetivo da pesquisa, colocada a opção de participação pessoal ou por Skype e a necessidade de duas entrevistas devido ao método adotado.

6.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas e armazenadas em formato digital. Ollerenshaw e Creswell (2002) apresentam duas abordagens para recontar e analisar as narrativas: *Problem-solution* (PS) e *Three-dimensional space* (TDS). Os autores afirmam que, apesar de suas semelhanças, a primeira abordagem foca na resolução de problemas, enquanto a segunda dá ênfase nas experiências e interações dos indivíduos. Com base no exposto por Ollerenshaw e Creswell (2002), utilizou-se a abordagem *Three-dimensional space*.

Clandinin e Connelly (2000) desenvolveram essa abordagem com base na Teoria da Experiência de Dewey que conceitua a experiência como pessoal e social. Dessa forma, para entender as pessoas, é necessário examinar suas experiências e interações sociais. O tempo relaciona-se com essas interações no que diz respeito ao aprendizado extraído delas e que dá base para outras experiências. Por fim, todas essas experiências estão situadas em determinada situação/local/contexto, adicionando o terceiro elemento da abordagem.

Assim, pode-se resumir a abordagem TDS desenvolvida por Clandinin e Connelly (2000) em três elementos principais: (i) interação, (ii) continuidade e, (iii) situação/localidade. Os autores afirmam que toda pesquisa narrativa pode ser definida nesses termos, uma vez que

esses estudos apresentam uma dimensão temporal, focam nas experiências e interações do participante do estudo e ocorre em determinado local e contexto.

No que diz respeito a interação, os autores afirmam que esta abrange duas dimensões (i) internas e (ii) externas, sendo a primeira relacionada às emoções e crenças do indivíduo e a segunda às condições de existência dele. Já a continuidade representa a temporalidade da experiência. Ao contrário de seus trabalhos anteriores, Clandinin e Connelly (2000) adicionaram a localidade e contexto na abordagem TDS por acreditarem ser preferível ver esses elementos como um terceiro termo que diz respeito a especificidade do local em que a pesquisa é realizada.

Por fim, os autores afirmam que para vivenciar a experiência de outrem é necessário dirigir questões que abranjam as três dimensões constituintes da TDS, para que assim o pesquisador possa coletar dados que permitam interpretar a história, olhando tantos aspectos pessoais, sociais, temporais e contextuais (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Wang (2017) afirma que, nessa abordagem, para entendermos as pessoas, é preciso analisar não apenas os indivíduos isoladamente, mas também sua interação com outras pessoas. A afirmação de Wang (2017) aplica-se à construção da identidade docente com base no trabalho de Oliveira e Cruz (2017) que identificou a dimensão relacional como um dos fatores constituintes do processo de socialização e construção da identidade profissional. Os princípios da TDS são apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 - A estrutura da narrativa com abordagem TDS

Interação		Continuidade			Situação/Lugar
Pessoal	Social	Passado	Presente	Futuro	
Olhar para dentro, principalmente para os sentimentos, esperanças e disposições morais	Olhar para fora, para as condições existenciais no ambiente com outras pessoas e suas intenções, objetivos e pontos de vista	Olhar para experiências passadas, os sentimentos e histórias.	Olhar para experiências atuais, seus sentimentos e histórias relacionadas a determinados eventos	Olhar para o frente e possíveis experiências	Examinar o contexto, tempo e local.

Fonte: Adaptado de Wang (2017)

Visando aprofundar a análise dos padrões encontrados nas narrativas foi aplicada, de maneira complementar, a técnica de análise por *template* com base nos pressupostos expostos por King (2004). A análise tem como base a produção de uma lista de códigos (*template*) representando temas identificados na análise de dados textuais que, posteriormente, são

agrupados de acordo com o tema central do grupo. O tema central do grupo de códigos é chamado de *Higher Order Codes*, enquanto os códigos agrupados nesses temas são os *Lower Order Codes*. Acerca da definição dos códigos, King (2004) afirma que essa pode ser realizada *a priori* pelo pesquisador ou emergir a partir do texto, sendo que, nesse trabalho, os *Higher Order Codes* foram adotados *a priori*, seguindo a estrutura do guia de entrevista, enquanto os *Lower Order Codes* foram definidos conforme emergiram da análise.

Para a construção dos *templates* as transcrições literais das entrevistas foram categorizadas de acordo com as *Higher Order Codes* em planilhas do Microsoft Excel. A partir dessa primeira categorização os dados foram categorizados uma segunda vez buscando temas em comum entre eles, sejam as opiniões sobre o tema divergentes ou semelhantes, construindo dessa maneira as *Lower Order Codes*.

7. ANÁLISE DE DADOS

7.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Ao decorrer desta seção serão apresentadas as trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes e das participantes da pesquisa, além de reflexões iniciais sobre o ingresso na docência e a maneira que eles se veem como docente, dois fatores-chave no processo de construção de sua identidade docente.

7.1.1. “Se o aluno não sentar a bunda numa cadeira e não estudar”

Augusto tem 34 anos, casado sem filhos, bacharel em Ciências Contábeis, mestre em Controladoria e Contabilidade. Cursa seu doutorado também em Controladoria e Contabilidade. Sua experiência profissional incluiu a área de vendas e, mais recentemente e até os dias de hoje, experiência em instituições financeiras. Ingressou na docência há seis anos, quando foi convidado para substituir um professor no meio do semestre.

O convite para substituir o docente no meio do semestre surgiu graças ao projeto de Iniciação Científica realizado durante a graduação. Augusto conta que durante a graduação trabalhou com um colega de turma em um projeto com instituições de Terceiro Setor. Assim, ganhou bastante experiência teórica e prática na área e quando a instituição pediu indicação de alguém para assumir a disciplina de Contabilidade Aplicada ao Terceiro Setor seu nome foi indicado. A primeira aula foi marcada pelo nervosismo e transpiração, afinal de contas, não teve nenhuma preparação para isso durante o mestrado.

Fiquei nervoso, transpirei bastante, mas o pessoal percebeu que eu conhecia o conteúdo, e acho que isso me ajudou bastante [...] O principal questionamento, até que eu tenho, é que nós não fomos formados no mestrado para dar aula. Então, isso surgiu meio que no meio do caminho. Até porque não tinha uma disciplina de metodologia de ensino ou nada desse tipo. E, assim, essa foi basicamente a minha experiência.

Outro ponto que marcou bastante o início na docência de Augusto foi o contato com os alunos, pois devido a falta de formação e preparação para entrar em sala de aula, relata que tinha bastante dificuldade de olhar para os alunos e interpretar suas reações. Atuou como docente e coordenador de graduação e, posteriormente, foi convidado para atuar e coordenar

um curso de pós-graduação *lato sensu*, algo que já desejava há algum tempo. Além de lecionar no setor privado, foi professor substituto em uma universidade pública por um semestre.

A experiência como professor e coordenador de graduação foi de certa forma frustrante para Augusto devido a falta de interesse dos alunos e do grande número de alunos em cada turma. Dessa forma, optou por se afastar da graduação e focar esforços em se titular como doutor para ingressar numa universidade pública e poder se dedicar exclusivamente à docência.

dei aula na [INSTITUIÇÃO PÚBLICA], né?! por um tempo. E eu percebi que o perfil de aluno é muito diferente, porque o vestibular realmente faz uma diferença grande na seleção, na classificação dos alunos. Então eu fui para o doutorado porque eu realmente pensava em dar aula em uma instituição pública, porque eu queria que os alunos levassem um pouco mais a sério o ensino. Não estou querendo generalizar o ensino privado, mas há uma diferença bastante grande, principalmente, na graduação, na pós-graduação, tornar isso o propósito.

Como coordenador do curso de pós-graduação *lato sensu*, Augusto participa de uma comissão pedagógica para discutir tendências para o ensino e os problemas da instituição. Dentre as discussões da comissão, Augusto destaca o uso de novas metodologias de ensino e o papel discente e docente.

[...] eu concordo com partes que essa discussão é importante e que, realmente, mudar de metodologia é importante. Só que eu tenho medo dessa discussão. Porque essa discussão esquece que o papel que, talvez, seja o principal ator nesse processo de aprendizagem é do aluno. Então, não adianta o professor dar cambalhota, fazer mil metodologias, trazer mil ferramentas, se o aluno não sentar a bunda numa cadeira e não estudar [...] para poder criticar algumas, eu procurei usar muita coisa, já pus pessoal para usar aplicativo em sala de aula.

Observa-se que, apesar de não acreditar na efetividade das novas metodologias de ensino, Augusto se mostra aberto para ao menos testar sua real aplicação e efetividade. Destaca-se, ainda, o importante papel dessa comissão pedagógica que serve como uma ação de formação continuada para seus docentes, cenário pouco recorrente no Brasil.

7.1.2. “Não estou fazendo ciências contábeis para dar aula, né?”

Sophia tem 34 anos dos quais já dedicou seis à docência. Possui bacharelado tanto em Administração de Empresas, quanto em Ciências Contábeis. É especialista em Gestão de Recursos Humanos, mestra em Controladoria e Contabilidade e, atualmente, cursa seu doutorado também em Controladoria e Contabilidade. Começou no mundo do trabalho muito cedo, por volta dos 12 anos, auxiliando seu pai no comércio da família. Então, saía da escola e ia direto para a loja. Até os 21 anos, a loja de seu pai tinha sido sua única experiência

profissional. Entretanto, ao finalizar sua segunda graduação – em Ciências Contábeis – foi convidada para assumir uma turma como docente.

“Você está louca, eu nunca pensei em ser professora, que que você quer comigo, né? Não estou fazendo ciências contábeis para dar aula, né?”

Apesar da resistência inicial aceitou o convite. Durante o começo conciliava a docência com a loja da família. No entanto, começou a gostar tanto da docência que assumiu a coordenação do curso e passou a atuar em uma segunda instituição de ensino. Assim, dividia-se em três empregos. Após três anos na docência decidiu jogar tudo para o alto, mudar de estado e ir se aprimorar academicamente por meio do curso de mestrado.

Aí quarto ano eu tomei a decisão que... O que eu queria... Porque, até então, eu levava o trabalho durante o dia e a docência durante a noite, eu levava os dois. No começo do quarto ano, eu decidi que eu queria a docência, que eu seria professora, que a minha profissão seria professora e que não daria para levar por mais muito tempo tudo junto. Então, que eu estava optando por isso. Aí eu comecei a pensar em que caminhos eu deveria seguir para então ser professora. Aí tá, a primeira coisa que vem na cabeça é o concurso, eu já trabalhava numa estadual também. Então, eu sabia uma diferença de uma estadual e uma particular, né? [...] Aí como eu via essas diferenças e tal, e dentro – porque na particular nunca me foi exigido o título, né? De mestrado nem nada, mas dentro da estadual eu comecei a ver que os professores lá, a maioria já eram mestres, tinha alguns já fazendo um doutorado, aí eu comecei a ter noção do que era um curso de mestrado e um curso de doutorado. Tomei a decisão de que eu ia para área acadêmica. Aí eu falei: “Beleza! Você vai pra área acadêmica, então você precisa de titulação, sem titulação, você não vai”.

Ingressou no mestrado decidida a aprender a ser professora. Afinal de contas, se para ser professora é exigido o mestrado, então é lá que se aprende a ser professora. Entretanto, durante o mestrado nenhuma disciplina didático-pedagógica foi oferecida, frustrando sua expectativa de aprender a ser professora. A única ação formativa da qual participou foi o estágio docente que era obrigatório para os bolsistas CAPES. Finalizou o mestrado e retornou à docência em uma instituição particular. Atualmente, se divide entre a docência e o doutorado, buscando um equilíbrio entre as obrigações como doutoranda e as obrigações como docente.

Observa-se que na trajetória de Sophia o ingresso na docência não foi planejado. Não obstante, após se identificar com a profissão, decidiu dedicar-se à ela e buscar meios de melhorar sua prática docente e sua titulação, pois essa seria a sua profissão.

7.1.3. “Eu tinha alguns desafios a fazer, eu tinha sala cheia para dar aula”

Vinicius tem 31 anos, casado, pai de um filho e na espera do segundo. Economista e Contador de formação, mestre em Controladoria e Contabilidade e cursando o doutorado em Controladoria e Contabilidade. A primeira formação de Vinicius foi no bacharelado em

Ciências Econômicas, curso que proporcionou diversas experiências. Durante essa graduação Vinicius relata que foi monitor três vezes de disciplinas-chave do curso. Assim, durante os plantões para resolver dúvidas, enfrentava salas cheias. Porém, a experiência de monitoria já não era novidade: Vinicius já havia sido monitor durante o ensino médio.

[...] no colégio, as provas minhas eram todas aos sábados. E isso, primeiro, segundo e terceiro colegial, e meus amigos não estudavam muito não. E quem estudava era eu. Então, eu estudava a segunda, terça e quarta para as provas de sábado. E quinta e sexta, eu ficava dando aula para eles. Eu tinha até uma sala minha no colégio mesmo, que o colégio deixou para eu ficar lá [...] as duas primeiras monitorias [na graduação] foram muito importantes para o meu desenvolvimento profissional. Assim, em termos de habilidade. Então, eu tinha alguns desafios a fazer, eu tinha sala cheia para dar aula. Tinha 20 anos de idade e eu tive que aprender a lidar com essa situação. E isso foi extremamente importante para mim, tanto na minha parte profissional depois, quanto na minha vida acadêmica.

Ainda cursando Ciências Econômicas ingressou em uma instituição financeira para estagiar e, posteriormente, foi efetivado, ficando cerca de quatro anos na instituição. Durante seu período na instituição financeira Vinicius decidiu aprofundar seus conhecimentos na área de finanças e mercados de capitais e optou por fazer o mestrado em Controladoria e Contabilidade. A mudança de área foi incentivada pela escolha da linha de pesquisa. Entretanto, é tida por Vinicius como uma experiência muito positiva e rica.

Ao finalizar o mestrado, tomou conhecimento de um processo seletivo para uma instituição particular. Foi aprovado e passou a lecionar disciplinas de contabilidade em diversos cursos como Direito e Sistemas de Informação. Por um tempo equilibrou a experiência profissional na instituição financeira com a docência. No entanto, ao decidir cursar o doutorado, desligou-se da instituição financeira, dedicando-se apenas à vida acadêmica.

Ao ingressar no curso de doutorado, Vinicius ainda iniciou uma segunda graduação a distância: Ciências Contábeis. Durante o doutorado, Vinicius afirma ter vivido diversas experiências que influenciaram positivamente sua prática e sua formação docente, dentre as quais destaca duas disciplinas voltadas para a formação docente e a realização de estágio docente em três semestres diferentes. Em relação às disciplinas, Vinicius afirma ter feito uma que discutia aspectos legais do ensino como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto a outra disciplina discutia métodos de ensino. A experiência das duas disciplinas foi muito positiva para Vinicius, principalmente pelo seu envolvimento com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), grupo de docentes responsável pela coordenação do curso.

sem dúvida nenhuma, foram disciplinas extremamente importantes, tanto para preparação pedagógica quanto para a preparação das atividades docentes. Em

[CIDADE QUE ATUA] mesmo eu faço parte da NDE, lá. E o que eu vi, aqui dentro da disciplina, da primeira disciplina, especialmente, preparação de grade, PDI, essas coisas todas, seriam muito importantes nas tarefas que eu tenho lá. Na segunda disciplina, a gente ficou voltado na parte de aula mesmo, de estratégias de ensino e tal, que também são extremamente importantes, e que me ajudaram muito também.

Acerca do estágio docente, Vinicius realizou dois semestres no curso de Ciências Contábeis e um no curso de Ciências Econômicas, sendo que cada semestre foi com um professor-supervisor diferente. Vinicius destaca que cada experiência foi única, pois cada supervisor trabalhava de maneira diferente.

[...] tem professor que te deixa mais solto, tem professor que te dá mais atividade, sei lá, administrativa para fazer. Outros professores que te inserem dentro da própria aula, algumas atividades nesse sentido. Mas, sempre foram muito boas. Eu sempre gostei de fazer o PAE, porque eu gosto de dar aula, sim.

Ao refletir sobre a sua atuação como docente, Vinicius se descreve como tranquilo e afirma entender “a docência como um processo não meramente avaliativo”. O mesmo afirma ainda que o docente hoje em dia deve adotar uma postura de facilitador, orientador e trabalhar para desenvolver as competências, habilidades e atitudes dos alunos. Vinicius acredita que a conexão entre o mercado e a academia é extremamente necessária e que atividades extraclasse, como associações estudantis e empresas juniores, devem ser incentivadas, pois apesar de não ter participado durante a sua graduação, ele acredita que “a maior experiência [da graduação] não vai ser vivida em sala de aula”.

7.1.4. “Eu gosto disso! Eu gosto do que eu faço!”

Clara tem 30 anos, docente há sete anos, dos quais dedicou cinco ao ensino superior e dois para cursos preparatórios de concurso. Possui dupla titulação na graduação: bacharel em administração de empresas e licenciada em matemática. Ingressou no mercado profissional durante a adolescência quando começou a ajudar sua mãe nas tarefas da área financeira da microempresa da família.

Sua primeira graduação, administração de empresas, veio como necessidade para administrar melhor a empresa da família. Porém, no decorrer do curso descobriu a afinidade com a área de finanças por meio da disciplina de matemática financeira. Incentivada por um de seus professores, iniciou a carreira docente como professora particular de reforço de matemática financeira e de matemática financeira para concursos. Graças à sua afinidade com os números e a paixão recém-descoberta pela docência, Clara decidiu ingressar no curso de licenciatura em matemática.

Decidida a aprofundar seus conhecimentos em finanças, ingressou no mestrado em Controladoria e Contabilidade. Sua experiência de mestrado exigiu bastante por não ter cursado a graduação em contabilidade. No entanto, todo o esforço valeu a pena.

terminei o mestrado. Abriu muitas portas na minha carreira, na minha vida, porque seis meses depois eu estava numa empresa de consultoria trabalhando com Riscos Internos. E eu estava no [INSTITUIÇÃO] trabalhando no ensino a distância.

O ingresso no ensino de graduação ocorreu quase simultaneamente com a conclusão do mestrado, quando recebeu a divulgação de uma vaga para docente na cidade em que fazia o mestrado. Apesar de não ser bacharel em contabilidade, Clara conta que não sentiu muita dificuldade em lecionar as disciplinas de contabilidade graças a exigência de seu professor de contabilidade financeira do mestrado, além de ter contado com o apoio de seus professores de mestrado para estruturar suas aulas e disciplinas como professora.

[...] ingressei [na docência] em agosto e defendi em outubro. Então, eu já tinha passado pela parte dramática de estudo da contabilidade. Eu tinha muita coisa estruturada já, principalmente, pelas aulas do [PROFESSOR], porque ele exige bastante em relação a resumos. Eu perguntei muito para os professores na época, o [PROFESSOR] mesmo, o professor [NOME], ele me indicou livros e me indicou como eu poderia direcionar da melhor forma as disciplinas de Contabilidade I e II e de Custos. Então, o professor [NOME] me ajudou bastante, também.

O período após o mestrado foi preenchido por múltiplas e diferentes experiências profissionais, visto que atuava em três empregos diferentes, chegando a trabalhar cerca de 70 horas por semana. Apesar de já estar trabalhando, tanto na docência quanto fora desta, e ter o título de mestra, Clara sentia a necessidade de avançar ainda mais na carreira. Assim, decidiu pedir demissão da consultoria em que trabalhava para prestar o processo de doutorado. Mas ainda manteve contatos na consultoria, além de ter conhecido seu marido.

Nessa época eu tinha três empregos, 70 horas por semana de trabalho. Ai, depois, eu sai da empresa de consultoria, porque não dava para conciliar as viagens com o doutorado [...] eu pedi demissão da empresa de consultoria, para fazer doutorado. Antes de passar no processo, detalhe. Imagina que loucura [...] até hoje, eu tenho contato com o pessoal da consultoria que conheci, além do meu marido, na consultoria da [EMPRESA], como muitos amigos. Essa época, esse um ano e meio trabalhando com consultoria, foi muito válido para minha carreira. Trouxe uma bagagem do mercado e amigos do mercado que podem me contar hoje de casos para eu dar na sala de aula

Mesmo não atuando mais na consultoria, reconhece a importância que esse período profissional teve para seu desenvolvimento profissional da área financeira e como docente, pois

possibilitou que Clara desenvolvesse um arcabouço prático e de casos que pode utilizar em sala de aula. Hoje em dia, exerce a docência como única atividade profissional e, ao refletir sobre como se enxerga como docente, afirma estar sempre tentando melhorar, buscando novas maneiras de interação e dinamismo para suas disciplinas.

Um dos seus diferenciais para a docência, segundo ela, é a sua didática que foi desenvolvida durante a licenciatura, suas experiências como estagiária docente – tanto no ensino básico, quanto no ensino superior. Já seu ponto fraco acredita ser o baixo desenvolvimento de pesquisas. Assim, seu currículo tem um ponto fraco para prestar concursos – o atual objetivo de Clara!

Olhando para o futuro, Clara afirma que pretende prestar concurso público para a docência e se desenvolver melhor como pesquisadora. Ainda refletindo sobre o futuro, Clara afirma que o modelo de docente que deseja ser é uma professora capaz de relacionar sua experiência na prática com as teorias trabalhadas em sala de aula, além de ser uma professora cheia de energia, afinal de contas: “Eu gosto disso! Eu gosto do que eu faço!”.

Percebe-se pela trajetória de Clara, que ela é uma professora que foge aos padrões encontrados pela literatura: apesar de atuar em um curso de bacharelado, ela tem formação na licenciatura. Além de ter a formação pedagógica advinda da licenciatura, a participante declarou ter cursando uma disciplina de didática para o ensino superior e que fez total diferença em sua prática, pois a apresentou para novos caminhos que a docência pode seguir. Observa-se, ainda, o entusiasmo e paixão de Clara pela docência, o que reflete em sua prática docente entusiasmada e que procura sempre envolver o aluno, seja por meio de suas experiências práticas ou pelas experiências de colegas.

7.1.5. “Quem sabe fala, quem não sabe senta e presta atenção”

Afonso tem 48 anos. É docente há seis anos. Concursado em uma universidade estadual realizou sua graduação na área de administração de empresas, mestrado em Ciências Contábeis e doutorado em engenharia.

Antes de ingressar na vida acadêmica como docente, trabalhou em diferentes setores: controladoria em instituições financeiras, consultorias voltadas para instituições financeiras, indústrias diversas, etc.. Decidiu fazer o mestrado para aprimorar seu currículo, mas viu ali uma oportunidade se abrir.

eu gostava do ambiente acadêmico, eu gostava daquela coisa de sala de aula. Também gostava da pesquisa, gosto até hoje [...] aquela vivência inicial foi bem interessante para mim. Foi um mundo que me apresentaram. Eu falei: “Poxa, agora eu vou fazer parte disso!”

A partir da experiência do mestrado passou a vislumbrar a docência como uma possibilidade. Nos dois anos, entre a conclusão do mestrado e o ingresso no doutorado, foi docente por um ano em uma instituição privada. Durante o doutorado, tinha um relacionamento sério e profissional com seu orientador, que demonstrou muita confiança nele. Assim, teve bastante autonomia durante o processo de elaboração da tese. Ainda durante o doutorado, resolveu cursar a disciplina de metodologia do ensino superior em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de contabilidade, na qual foi exposto a novas técnicas e metodologias de ensino. Entretanto, mantém-se docente tradicional.

Foi a [PROFESSORA] que deu, a [PROFESSORA] é um doce. Foi uma disciplina baseada em seminários onde os alunos traziam... falavam sobre métodos [...] foi legal, foi bacana discutir. A [PROFESSORA] é muito moderna em relação a isso e tal, a respeito muito. Mas, de novo, nada que ‘putz, encontrei meu lugar no universo’. Não foi a minha experiência participando [...] Por outro lado, eu ainda acho que educação funciona assim: quem sabe fala, quem não sabe senta e presta atenção.

A busca pela disciplina deu-se pela necessidade de aprimorar o lado docente, pouco trabalhado até então. Além de fazer a disciplina, Afonso mantém o hábito de, sempre que possível, ler artigos científicos sobre educação – mesmo não sendo sua área de pesquisa. O ingresso na docência ocorreu de maneira não planejada: enquanto terminava seu doutorado tomou conhecimento de uma vaga em um concurso público, cujo perfil procurado era muito parecido com o seu. Assim, decidiu prestar o concurso e foi aprovado. O interesse pela carreira acadêmica, de maneira geral, foi motivado pela meritocracia envolvida no processo pois, como afirma Afonso, para você progredir na carreira só depende do seu esforço.

Atualmente, está construindo uma parceria de pesquisa com uma instituição europeia. Entretanto, relata problemas de financiamento de pesquisa graças a crise financeira das instituições públicas.

[...] a gente está vivendo tempos muitos estranhos por... você não sabe exatamente... você não consegue... sabe, é difícil você projetar mais de três quatro anos na universidade, né?

Mesmo com os problemas de financiamento com a pesquisa e as possíveis mudanças estruturais no país que impactam inclusive na docência, Afonso afirma estar feliz na universidade. Outro ponto destacado por Afonso acerca da vida docente na universidade pública

é a questão dos relacionamentos entre os docentes, que utiliza a comparação “curral de pavão” para definir como enxerga, pois todo mundo quer se mostrar, os egos são muito inflados.

[...]você tem competição por recursos escassos, você tem estabilidade no emprego, você tem um baixo nível de *enforcement*, entendeu? Porque que as pessoas vão fazer esforço para engolir sapo num cenário desse que eu acabei de pensar? O que tem é a boa vontade de alguns [...] Quando você tem pessoas de ego forte e protegidas por uma capa de estabilidade, cara, a tendência é o nível de paciência de um com o outro ser muito baixa.

Dessa maneira, percebe-se que o ingresso na docência ocorreu como é relatado na literatura: sem planejamento. No entanto, por interesse próprio, Afonso cursou uma disciplina de cunho didático-pedagógico, visando se preparar para a possível carreira. Um ponto a ser destacado na trajetória de Afonso são suas crenças acerca dos processos de ensino e aprendizagem, pois apesar de ter sido exposto, de maneira formal em uma disciplina, às novas metodologias de ensino, o mesmo se mantém tradicional e se mostra cético em relação à sua efetividade. Para ele: “quem sabe fala, quem não sabe senta e presta atenção”.

7.1.6. “Era uma coisa que eu vivenciava”

Fernando é casado, pai de dois filhos, técnico e bacharel em Administração, graduado em Ciências Contábeis, mestre e doutor em Controladoria e Contabilidade. Docente há seis anos, atua no ensino superior há cinco. Antes de ingressar na docência teve diversas experiências profissionais. Durante o curso técnico foi estagiário no departamento financeiro de uma distribuidora. Após essa experiência, trabalhou na Fundação de Apoio ao Preso, fechando parcerias com escolas e empresas. Foi consultor, bancário e, por fim, docente.

O ingresso na docência ocorreu por meio de um convite para lecionar sobre as normas internacionais de contabilidade em um curso preparatório para concursos. Ingressou no mestrado enquanto finalizava a segunda graduação – Ciências Contábeis – e afirma ter passado por alguns problemas com professores devido ao fato de ser aluno da mesma instituição em dois cursos diferentes. Um ano após o ingresso no mestrado trocou o curso para concursos pelo ensino de graduação em uma instituição particular.

[...] então, eu comecei no mais difícil. Mas, eu estava com as coisas frescas. Então, eu vim com bastante bagagem de tentar entender os motivos econômicos das normas. Mas os alunos lá, eles queriam acertar a questão, e ... é diferente dar aula para quem quer acertar questão de concurso e ensinar alguém sobre como se comportar e tomar decisão em relação a contabilidade. [...] e eles sabiam muito sobre as coisas, e perguntavam muito, e não tinha muita questão de concurso. Na verdade, não tinha nenhuma, ou quase nenhuma, para exemplificar para eles. Então, [...] na graduação... é... já na hora que eu fui para dar aula, as ementas já estavam mais próximas daquilo

que eu dava, daquilo que estudei. Então, por exemplo, comecei a dar aula de contabilidade para terceiro setor, e é uma disciplina supertranquila, por exemplo... e era uma coisa que eu vivenciava, trabalhei em coisa do terceiro setor.

Durante o mestrado, além de atuar na docência, abriu um escritório contábil e se tornou pai pela primeira vez. Assim, se dividida entre ser pai, ser marido, ser aluno, ser contador e ser docente. Fernando conta que, nessa época, contou bastante com o apoio familiar e que se não fosse sua esposa, sua mãe e sua sogra teria sido impossível conciliar todas as atividades profissionais e acadêmicas, além de apresentar os reflexos das funções na imagem corporal.

eu devo ter engordado 20 quilos [...] porque eu trabalhava de segunda a segunda, trabalhava e estudava. Era uma coisa colada na outra. Saía, também, sempre gostei de sair, gostei de me divertir. Não deixava de fazer isso, não, sábado ou sexta a noite... Mas, sábado, o dia todo, e domingo, o dia todo, sempre foi de estudo e trabalho, porque senão não dava conta. O mestrado era muito puxado, tinha que ler muita coisa... e tudo inglês... e o... e a minha leitura não era boa... Não era péssima, mas não era boa também [...] [da] época do nascimento do meu primeiro filho até o doutorado, só pude fazer isso, porque a minha esposa se dedicou a cuidar da casa, da família. Depois ela começou, quando o nosso filhinho ficou com um ano, um ano e pouquinho, começou a trabalhar também. Ela estava terminando a faculdade. E, aí, só foi possível porque eu tinha minha mãe e minha sogra, que... ajudaram muito, nos finais de semana ficavam com ele... Ficar com o [FILHO], né?!

Finalizou o mestrado e já ingressou no doutorado, mantendo a docência e a atuação no escritório de contabilidade. Ao refletir sobre como se vê como docente, afirma ser exigente, mas ter empatia com os alunos que passam por algum problema que possa influenciar seu desempenho acadêmico. Atualmente, é doutor e recém-contratado de uma instituição pública, na qual afirma ter sido muito bem recebido e compara o tratamento recebido na instituição atual com o que sente que receberia se ingressasse como docente na instituição em que se titulou.

Se eu fosse dar aula, por exemplo, na [INSTITUIÇÃO EM QUE ESTUDOU] hoje, as pessoas, os outros professores, ainda me olham por cima. Eles olham com olhar de hierarquia, de que você é ainda aluno deles ou algo desse sentido, ou de que eles sabem mais. E lá, eu não sinto isso. Na verdade, é o contrário. Eles vêm até me perguntar coisas do que eu acho, como acho que deveria ser e tal. Então, não sei se é porque eu sou de fora, perto de xx professores que tem lá, quando eu entrei, eu era o segundo que não tinha nenhum relacionamento com a [INSTITUIÇÃO QUE ATUA]

Para o futuro, Fernando pretende ingressar como docente em uma instituição que possa lhe dar mais visibilidade. Fazer um pós-doutorado no exterior e atuar como orientador em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Percebe-se, assim, que Fernando, assim, como a maioria dos professores ingressou na docência sem planejamento e sem cursar nenhuma disciplina didático-pedagógica.

7.2. IDENTIDADE DOCENTE: SUA CONSTRUÇÃO E SEUS SENTIDOS

Nessa seção são apresentados os resultados da análise temática realizada com suporte da técnica de *template* proposta por King (2004).

7.2.1. Trajetória acadêmica & profissional

A partir da análise das entrevistas transcritas foi possível chegar a oito categorias que se relacionam com a trajetória acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa, sendo as categorias apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Template da análise da trajetória dos participantes

<i>Higher Order Code</i>	<i>Lower Order Code</i>
TRAJETÓRIA	Contabilidade
	Doutorado
	Estágio docente & monitoria
	Experiência como Aluno
	Experiências não docente
	Mestrado
	Professor Referência

Fonte: Elaboração própria com os dados da pesquisa

Como pode-se observar por meio da análise das narrativas, alguns dos participantes não fizeram sua primeira graduação em ciências contábeis. Assim, questiona-se, por que realizar o mestrado/doutorado na área de contabilidade e lecionar na área de contabilidade? Percebe-se pelo discurso dos participantes que a mudança para a contabilidade ocorreu, principalmente, pela afinidade com a linha de pesquisa do mestrado ou doutorado, além das perspectivas profissionais.

Foi bem importante. Uma visão completamente diferente do que eu tinha anteriormente. E acho que agrega muito ao conhecimento que eu já tinha, com a nova visão tal. Acho que foi bastante relevante. Acho que a gente tem que se adaptar um pouco ao longo do caminho. Enfim, a gente tem um processo aí de retrabalho, vamos dizer assim, sabe? Até se adequar. Mas acho bastante interessante. Eu até recomendo para todos... que tenham essa formação multidisciplinar (Vinicius).

No mestrado, na verdade, eu queria trabalhar com série temporal financeira. Procurei nos programas de pós-graduação... a cidade mais próxima e alguém para me orientar nisso... Aí que eu descobri que o [ORIENTADOR] orientava na contabilidade (Clara).

Outro ponto analisado na trajetória dos participantes foi a experiência nos cursos de mestrado e doutorado. Segundo Lima, Vendramin e Casa Nova (2017), durante o curso de mestrado e doutorado, espera-se que os alunos construam tanto sua identidade como docente, quanto sua identidade como pesquisador. Guimarães (2004) e Pimenta e Anastasiou (2002) apontam para a importância do curso de mestrado e doutorado na construção da identidade docente, visto que é nesse momento que os profissionais com formação no bacharelado deveriam receber a formação pedagógica.

Quando você entra no mestrado é um porque... é um passo antes, pelo menos para mim foi assim, já dei um passo anterior, eu quero dar aula, me aventurar, e pensar nisso (Fernando).

Então, porque do mestrado, porque da pós-graduação, foi titulação para me manter na área acadêmica e, aí, a minha ideia de mestrado era: “Eu vou aprender a ser professora no mestrado, porque o mercado não pede título de mestrado, mas se a docência está me pedindo para um concurso é porque é lá que vão me ensinar como ser professora. Então, vamos fazer esse mestrado aí e vamos aprender a ser professor, né?”. (Sophia).

Foi algo para mais complementar minha formação, não foi para começar a dar aula, alguma coisa do tipo, depois isso surgiu no meio do caminho (Augusto).

E, aí assim, por isso que quando falei lá no mestrado, fiz uma crítica sobre nós não termos aprendido falar em público, a dar aula, especificamente, porque é diferente você só dar o seminário se ninguém vai te explicar se você errou no seminário, o que você deixou de dar, o que você falou muito rápido, olhou. E, às vezes, com a experiência que a gente tinha lá na época do mestrado. Então, talvez isso faltou um pouquinho (Augusto).

[...] quando eu terminei o mestrado, abriu muitas portas na minha carreira, na minha vida. Porque seis meses depois, eu estava numa empresa de consultoria trabalhando com Riscos Internos. E eu estava na [IES] trabalhando no ensino a distância (Clara).

[quando eu] estava no mestrado... um rapaz enfartou depois de uma prova. E, da turma que entrou, acho, que treze, e saíram oito (Fernando).

[...] as aulas foram sofridas, essas foram. A minha lembrança de sofrimento vem daí, não vem da parte de pesquisa, não. Vem da parte de disciplina [...] Então, minha lembrança de sofrimento é essa. Eu aguentei por causa do meu orientador. Aguentei por causa dele, quem segurou a barra toda foi ele. Entendeu? (Vinicius).

A partir da análise dos trechos destacados é possível identificar três significados relacionados ao curso de mestrado: (i) o passo anterior à docência; (ii) aprimoramento profissional; e (iii) sofrimento e abdição. O primeiro significado atribuído ao mestrado decorre da exigência que muitas instituições fazem em relação à titulação, visando atender as obrigações da legislação brasileira, que exige que uma parte de seu corpo docente tenha a titulação de mestre ou doutor. Apesar de ser visto por alguns como o primeiro passo para a carreira docente, outros criticam o formato em que o curso de mestrado é oferecido, pois não dá subsídios para a formação de professores, como relata Augusto. Esse cenário já foi retratado

em outros trabalhos como o de Farias e Araujo (2016) que indica que, na percepção dos docentes de contabilidade, a pós-graduação pouco contribui para a sua formação e prática docente. Esse resultado corrobora também com a contradição apontada por Laffin e Gomes (2016) que identificam que os programas declaram em seu objetivo a formação docente, no entanto, não a fazem de maneira orgânica, propiciando, no máximo, uma preparação.

Apesar de a docência ser um dos campos que mais absorve os pós-graduandos, o mestrado também é visto como uma possibilidade de aprimoramento profissional para outras áreas, como demonstra o trabalho de Cunha, Cornachione Júnior e Martins (2010).

O terceiro significado, sofrimento e abdicação, é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância no contexto acadêmico, pois cada vez mais são vinculadas notícias² sobre quadros depressivos, suicídios e outros transtornos psíquicos. Trabalhos como o de Lima, Vendramin e Casa Nova (2017) e Altoé, Fragalli e Espejo (2014) relatam esse mesmo cenário de sofrimento e esgotamento físico e mental dos pós-graduandos em cenário nacional. O trabalho de Rezende et al. (2017) demonstrou que a média de estresse dos alunos de pós-graduação em contabilidade pode ser considerado alto e influencia, diretamente, seu rendimento acadêmico. Já o curso de doutorado é visto como menos sofrido pois os que decidem seguir na carreira acadêmica, acostumam-se com as pressões e exigências do mestrado.

Ainda na trajetória, alguns dos participantes relataram a experiência de participar do estágio docente e, em um dos casos, realizar monitoria como aluno de graduação ainda. O estágio docente é visto, na literatura, como uma prática formativa muito positiva, pois aproxima o aluno da realidade da sala de aula, como aponta Andere e Araujo (2008) e Nganga et al. (2015). Pimenta e Lima (2004) destacam ainda o papel do estágio na construção da identidade docente, pois segundo as autoras o estágio é o local propício para a reflexão, construção e fortalecimento da identidade profissional docente.

Eu pedi pra fazer com o [PROFESSOR] porque eu queria aprender um pouco mais sobre [DISCIPLINA]... eu já vinha de uma experiência de consultoria que eu precisava bastante pra estudar Tributária. Aí, eu queria fazer sobre Tributária e tal, potencialmente dar aula disso adiante (Fernando).

Eu sempre tive um ótimo relacionamento com todos os professores que eu fiz o PAE. Mas muda muito; tem professor que te deixa mais solto, tem professor que te dá mais atividade, sei lá, administrativa para fazer. Outros professores que te inserem dentro da própria aula, algumas atividades nesse sentido (Vinicius).

² “Suicídio de doutorado da USP levanta questões sobre saúde mental na pós”, matéria veiculada no jornal Folha de São Paulo em 27 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=fbfolha>.

As duas primeiras monitorias que eu dei, que foram voluntárias, foram muito importantes para o meu desenvolvimento profissional. Assim, em termos de habilidade. Então, eu tinha alguns desafios a fazer, eu tinha sala cheia para dar aula, tinha 20 anos de idade. E eu tive que aprender a lidar com essa situação. E isso foi extremamente importante para mim, tanto na minha parte profissional depois, quanto na minha vida acadêmica. Então, essas duas primeiras monitorias que foram voluntárias, eu considero que elas, assim, têm papel extremamente importante na minha decisão pela docência depois e também na minha evolução dentro do mercado de trabalho. Então, foi assim, fundamental. (Vinicius).

Foi vendo o exemplo dele na prática e ele trocando uma ou outra experiência comigo né? “Relaxa nisso, pega pesado naquilo, tal”, conversas assim de corredor, que eram da prática dele, não de uma base teórica, mas... que ajuda né? Com certeza ajuda. Então, foi no que se aproximou. (Sophia).

Primeiro, o meu primeiro estágio foi com o meu orientador mesmo. E eu escolhi a disciplina de acordo com o que eu gosto mesmo. A disciplina que eu queria aprender um pouco mais. Eu fui lá e escolhi a disciplina para acompanhar, que foi [DISCIPLINA]. Depois, no doutorado, eu já estava preocupada com aprimoramento da didática. Então, eu escolhi o professor [NOME], que é um professor que é muito reconhecido no curso de administração como uma pessoa que tem muita didática (Clara).

Com base nos depoimentos acima percebe-se que o interesse de cursar o estágio docente partiu dos alunos decorrente de dois motivos: aprimoramento didático e aprimoramento acerca de conteúdo. Outro ponto a ser destacado acerca da prática do estágio é a subjetividade do processo que, como afirmou Vinicius, varia muito de acordo com o professor. Apesar da importância da prática, Joaquim, Boas e Carrieri (2013) destacam a importância da preparação prévia para o estágio pois, sem o embasamento teórico, o estágio cai na prática da tentativa e erro, além de reforçar o valor da prática em detrimento da reflexão embasada na teoria.

Todos os participantes da pesquisa relatam alguma experiência profissional antes do ingresso na docência. Entretanto, nem todas são relacionadas a área de contabilidade. Já os participantes que relatam a experiência profissional na área de contabilidade destacam os benefícios dessa experiência em sala de aula.

A consultoria é até muito válida e eu acredito que seja muito importante para o docente, até porque traz o docente muito próximo à realidade, né? (Clara).

Acho que enriquece demais a aula. E, assim, possibilita a dar a disciplina de maneira diferente, caso não tivesse essa experiência. Sem dúvida nenhuma, é importante ter essa experiência no mercado e também experiência acadêmica. (Vinicius).

Não tenho dúvida que isso enriquece a aula, mesmo porque, às vezes... acho que... tentar trazer alguns conceitos para realidade dos alunos, é algo que faz com que eles tenham mais atenção na aula em si. (Augusto).

Essa experiência profissional não docente é apontada por Masetto (2012) como um dos componentes importantes para a formação e prática docente universitária pois, além de

desenvolver os saberes teóricos da área de formação, possibilita que o docente esteja sempre atualizado e possa trazer para a sala de aula a sua experiência, deixando o conhecimento mais palpável para os alunos. Ferreira (2015) destaca ainda que essa prática profissional não docente fundamenta a prática de docentes da contabilidade.

Por fim, as últimas duas categorias relacionadas à trajetória – Experiência como aluno e Professor referência – são analisadas em conjunto pois, como afirma Cunha (2009), ao decorrer da nossa experiência como aluno temos diversos professores que podem ser tomados como referências. Na análise da experiência como aluno, foram encontrados três perfis: o professor que era o aluno medíocre, o aluno médio e o bom aluno. Além disso, os professores relatam que, durante sua experiência de graduação, realizaram atividades como intercâmbio, iniciação científica e estágio, que contribuíram para a sua prática docente.

Na análise do professor referência foi possível identificar algumas características acerca dos professores que marcaram a trajetória dos participantes de maneira positiva e negativa.

[...] ela não me traz nenhuma lembrança boa, na verdade. Ela era muito rígida, acho que até extremo. (Augusto).

São caras que eram bons professores, que tinham um pacote de conhecimento interessante, tinham uma forma de transmitir esse conhecimento, interessante. (Afonso).

que essa é uma meta pra mim, de conseguir fazer com que as pessoas entendam que o nível tem que ser alto, mas a qualidade do ambiente não precisa [...] gerar competição, sabe?! (Fernando).

[PROFESSOR] que é um professor que é muito reconhecido no curso de [CURSO] como uma pessoa que tem muita didática. (Clara).

O [PROFESSOR] tem um lado muito humano com os alunos, né? Ele tem uma relação, uma convivência muito boa com os alunos, por mais que nos meus quatro anos de experiência como professora, eu sempre tive uma convivência boa, né? Mas eu conseguia ver no [PROFESSOR] um exemplo de professor que, ao mesmo tempo era rígido, ao mesmo tempo ele passava todo o conteúdo de uma forma muito bem passada e tal, mas ele era muito amigo dos alunos, né? Ele não tinha aquela coisa de professor rígido que precisa ficar ameaçando e tal, né? (Sophia).

Percebe-se, assim, que o professor referência dos participantes deve ser exigente. Entretanto, em um ponto que não gere desconforto para a sala, que não crie um ambiente de competição. São professores que possuem uma capacidade didática exemplar e que demonstrem domínio do conteúdo. Essas características são encontradas também no professor referência para os alunos de graduação no estudo de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012). O professor referência ainda é importante, pois pode influenciar um outro aspecto do processo de construção da identidade docente: o modelo de professor que eu quero ser, uma das categorias analisadas na próxima seção, que trata sobre carreira.

7.2.2. Carreira

Dando continuidade na análise por categorias, nessa seção são apresentados os resultados da categorização das falas acerca da carreira dos participantes. O aspecto da carreira abrange questões sobre o modelo de professor que os participantes desejam ser no futuro e como se desenvolver até esse modelo, o ingresso na docência e o intercâmbio de experiências entre Profissional x Professor. O *template* de análise é apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 - Análise de template da categoria Carreira

<i>Higher Order Code</i>	<i>Lower Order Code</i>
CARREIRA	Ingresso na docência
	Futuro - Que professor eu quero ser?
	Como chegar lá...
	<i>Work x Life balance</i>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

O ingresso na docência, como mostrado na apresentação e análise das narrativas, acontece, na maioria das vezes, sem planejamento e sem formação ou preparação. A decisão foi tomada de diferentes formas, mas há um ponto em comum em todas as narrativas: a titulação.

[...] optei por fazer um mestrado na [IES]. Com mais aquela ideia de: “Ah, de repente dar uma aula... vou dar uma aula em faculdade particular, na minha região mesmo.” Mas daí as coisas foi caminhando... foi indo... Eu acabei optando em mudar pra [CIDADE][...] trabalhando no [EMPRESA]. Aí acabou, tinha uma oportunidade de uma vaga aberta aqui na [IES] por um tempão. Aí vim, prestei e passei e estamos aí. (Afonso).

[...] não houve um planejamento, né? As coisas foram acontecendo, né? Dado o que eu vivi, eu fui aproveitando oportunidades, eu fui entrando em portas que estavam abertas, né? (Afonso).

[...] eu comecei no mais difícil, mas eu estava com as coisas frescas. Então, eu vim com bastante bagagem de tentar entender os motivos econômicos das normas. Os alunos lá eles queriam acertar a questão, e um... é diferente dar aula para quem quer acertar questão de concurso e ensinar alguém sobre como se comportar e tomar decisão em relação a contabilidade. (Fernando).

minha mãe é professora também, de primário. Então, acho que isso influenciou bastante na minha escolha. (Vinicius).

Conforme já demonstrando até aqui, o ingresso na docência ocorreu para quase todos os participantes durante ou após o mestrado, reforçando a ideia de que o mestrado é um pré-requisito para a docência no ensino superior. Apesar de não ser um ingresso planejado, nenhum

dos participantes mostra a vontade de trocar profissão, mostrando alto grau de satisfação e identificação com a profissão nos seus mais diferentes aspectos. O trabalho de Araujo, Miranda e Pereira (2017) demonstra a alta satisfação dos professores de contabilidade. O trabalho dos autores mostra que, especificamente na fase de estabilização, a maioria se encontra satisfeito com a profissão.

Uma vez satisfeitos com a profissão, é seguro afirmar que pretendem continuar na docência. Assim, fazem planos para a sua carreira. Esse planejamento da carreira é destacado por Beijaard, Meijer e Verloop (2004) como um dos fatores de construção da identidade docente. Na análise do discurso dos participantes do presente estudo são encontrados três tipos de professor que os participantes desejam ser: (i) professor de universidade pública; (ii) um professor com maior habilidade em pesquisa; (iii) um professor que visa progredir na carreira; e (iv) um professor que mantém contato com o mercado.

Pretendo prestar concurso, estou selecionando alguns... né? Para prestar, claro. E com o tempo, com... na verdade um feeling. Prestando, à medida que as condições estejam interessantes. (Clara).

quero continuar na [docência]... descobrir o que eu gosto de pesquisar, não é uma tarefa fácil você encontrar uma linha de pesquisa sólida que te faça feliz pesquisando [...] e quero seguir na carreira acadêmica, mas não perder, também, contatos que eu fiz no mercado. (Clara).

A gente sai júnior e a cobrança é semelhante ao sênior, uma coisa que para mim não faz o menor sentido, cara. Você tinha, para mim, você tinha que estar preocupado em publicar uma A1 internacional de fator de impacto relevante com 60 anos. Com 60 anos, talvez, eu tenha alguma coisa para contribuir. Agora com 30, cara? O máximo que eu consigo fazer, é aprender a fazer pesquisa. Entendeu? Então, bem júnior, digamos assim para você, porque a gente não tem experiência suficiente para, sabe? ter uma contribuição relevante para literatura internacional, sabe? Eu acho que isso está muito, muito desajustado. (Vinicius).

Eu quero [PROVA DE PROGRESSÃO NA CARREIRA], tudo isso aí. Como eu te falei no começo, eu investi nesse plano. E, a não ser que acontecesse algo muito sério, que me fizesse mudar. Hoje, eu não penso. (Afonso).

pensando em cinco anos, e tentar alçar algo bem maior do que a [IES], seja um lugar público[...] como também pensar em privado, né? [...] Não tenho plano de morrer onde estou não. É... além disso, eu queria ter a experiência de fazer um sanduíche, uma pós fora... E talvez... e ainda, depois desse pós, ou algum tempo, que eu penso num horizonte de dez anos. (Fernando).

O primeiro perfil encontrado deseja prestar o concurso para ingressar em uma instituição pública que, atualmente, proporciona estabilidade e a oportunidade de realizar pesquisas junto com a possibilidade de lecionar, tanto em cursos de graduação quanto em cursos de mestrado e de doutorado. O segundo perfil deseja se desenvolver melhor na frente da pesquisa, o que é um resultado um tanto contraditório, pois diversos estudos como o de Slomski et al. (2007)

demonstram que os programas de pós-graduação formam pesquisadores. Entretanto, não há evidências acerca da qualidade dessa formação.

O terceiro e quarto perfil são bem parecidos, pois desejam alcançar novos patamares na carreira, mesmo já estando em instituições públicas, sendo a diferença que Afonso deseja progredir na instituição em que está e Fernando deseja uma instituição com maior visibilidade. Esse fato nos remete à TIS, pois mostra que os participantes visam adotar uma identidade profissional e organizacional que os proporcione mais valor perante a sociedade.

Considerando que estes são planos para o futuro, questionou-se os entrevistados “como chegar lá?”, o que trouxe como consenso a resposta de que apenas a experiência pode leva-los ao patamar almejado, evocando assim a importância dos saberes experienciais listados por Tardif (2012).

Dado que a docência universitária tem exigido cada vez mais dos docentes, em diversos momentos, os participantes revelaram uma certa dificuldade de balancear a docência com suas outras atividades, precisando desenvolver estratégias que os possibilitassem continuar na docência, mas também terminarem seus cursos de mestrado e doutorado, dedicarem tempo à família e às suas outras profissões.

Dizer não à vida social, eu praticamente não tinha vida social. Realmente, foi bem complicada essa fase. Conciliar os dois não era fácil e, principalmente, porque era, tipo assim, meu segundo semestre de aula na graduação... foi bem complicado, mas deu certo. (Clara).

[...] a gente tem que acudir o que é mais urgente. Cara, é assim que eu acostumo tocar, sabe? Não é fácil, falo para você, que não é fácil mesmo. A família sofre muito, mas a gente vai acudindo o que vai aparecendo mais urgente. (Vinicius).

[...] eu engordei pra caramba, em cinco anos eu devo ter engordado 20 quilos, porque eu trabalhava de segunda a segunda, trabalhava e estudava. Era uma coisa colada na outra. Saía também, sempre gostei de sair, gostei de me divertir, não deixava de fazer isso não, sábado ou sexta a noite... mas sábado, o dia todo, e domingo, o dia todo, sempre foi de estudo e trabalho. Porque senão não dava conta. (Fernando).

A época do nascimento do meu primeiro filho até o doutorado, só pude fazer isso porque a minha esposa se dedicou a cuidar da casa, da família. Depois ela começou, quando o nosso filho ficou com um ano, um ano e pouquinho, começou a trabalhar, também. Ela estava terminando a faculdade. E, aí, só foi possível porque eu tinha minha mãe e minha sogra, que... ajudaram muito, nos finais de semana ficavam com ele. (Fernando).

Com base no exposto acima, percebe-se que a maior dificuldade é conciliar a pós-graduação como aluno, a docência e a vida pessoal, visto que a pós-graduação exige muito de seus alunos, assim como a docência demanda tempo para ser desenvolvida. Acerca da identidade, esse conflito de rotinas é registrado por Gardner (2010) que afirma que este é um dos períodos mais complicados para a construção da identidade profissional, pois ao mesmo

em tempo que se constrói a identidade docente e de pesquisador, é preciso construir e sustentar a identidade de pós-graduando e negociar essas identidades de acordo com o contexto em que se insere.

7.2.3. Docência

A última categoria de análise refere-se à docência, analisando as relações, crenças e percepções que fundamentam a prática docente dos participantes e das participantes da pesquisa. As unidades de análise são apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17 - Análise por *template* do tema Docência

Higher Order Code	Lower Order Code
DOCÊNCIA	Aprendendo a Ser professor
	Conflito geracional
	Relações
	Proletarização do Ensino
	Papel docente
	Prática docente
	Ensino x Pesquisa
	Perfil aluno
	EAD x Presencial

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Como discutido brevemente no *template* da trajetória dos participantes, a pós-graduação, na maioria das vezes, não dá subsídio para o desenvolvimento do aluno para que este possa tornar-se docente, assim questiona-se: Como se aprende a ser docente? Nessa primeira categoria, a resposta foi consenso entre os participantes: aprende-se a ensinar, ensinando.

E parte do aprendizado é na prática, você vai aprendendo à medida que você vai vivenciando aquilo. Engraçado, eu acho que é bem isso. (Clara).

Acho que é mais tentando. (Fernando).

Percebe-se que pelas afirmações de Clara e Fernando, o principal saber que baseia sua prática docente, é o saber experiencial. Tardif (2012) afirma que, ao decorrer da prática, o docente vai aprendendo a lidar melhor com as situações em sala de aula, desenvolvendo técnicas de improvisação e macetes que possibilitem ensinar com êxito.

Outro ponto que parece fundamentar a prática dos docentes de contabilidade é o conflito entre gerações, tanto gerações mais novas, quanto gerações mais antigas. Esse conflito é descrito pelos professores mais novos pela dificuldade de ensinar alguém que tem mais experiência de mercado e de vida que ele. Ao mesmo tempo em que aparece no discurso de Afonso o conflito com uma geração mais nova que se mostra mais contestadora e com limites mais rígidos acerca de alguns temas – tais quais liberdade e equidade de gênero, homofobia, racismo, etc.

Eu acho que uma das coisas que me assustava bastante era dar aula pra pessoas mais velhas do que eu, sempre achei tinha essa questão da idade e tal, mas era uma coisa muito mais minha. E aí, aos poucos, eu fui conseguindo ficar mais à vontade na sala de aula, conduzindo melhor. (Augusto).

O que eu procuro fazer é aumentar minha base de conhecimento e modulando linguagem e modulando a forma de interação. Por exemplo, hoje em dia em sala de aula, tem certas brincadeiras que o pessoal já não entende como brincadeiras, né? Questões raciais, questões de homossexualismo, questões feministas, né? Coisas que na minha geração era brincadeira, hoje o pessoal já não aceita dessa forma. Então, a gente precisa modular por uma questão de respeito, precisa exercitar o respeito. (Afonso).

A fala de Afonso traz claramente não só um conflito geracional, mas também vai contra o saber “Respeito à autonomia” de Freire (2000). Segundo Freire (2000) o professor não pode possuir preconceitos seja relacionado à etnia, sexualidade ou qualquer outro tipo. É preciso que os professores não só percam esses preconceitos, mas também ajudem os alunos a superarem esses preconceitos, para que possam se formar cidadãos e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, exercendo assim, a dimensão política do trabalho docente.

Outro ponto levantando sobre a docência tanto pelos participantes, quanto pela literatura, é o papel determinante que as relações exercem na prática docente e na construção da identidade docente. Dentre as relações apontadas pelos participantes, podem-se dividir: a relação entre os pares e a relação com os alunos. Acerca da relação com os pares foram encontrados dois tipos de relação: a relação cooperativa e a relação competitiva.

[...] eu não sei como os outros se sentem lá, mas eu sinto isso, que eu não estou hierarquicamente abaixo de ninguém. Obviamente, você deve respeito aos mais velhos, aos que você sabe que são professores produtivos, que tem... já há um respeito normal, adicional, vamos dizer assim. Então, é obvio que isso... mas mesmo esses, eles não me veem assim com essa... eu não sinto essa hierarquia. Então, é sempre “você pode”, “você acha”, “você gostaria”, não é nada, “você vai fazer”, “você tem que fazer”. (Fernando).

Chamo de curral de pavão [relação entre professores]. Cara, assim, não é só uma relação... não é só... você tem competição por recursos escassos, você tem instabilidade no emprego, você tem um baixo nível de *enforcement*, entendeu? Por

que que as pessoas vão fazer esforço para engolir sapo num cenário desse, que eu acabei de pensar? O que tem é a boa vontade de alguns. (Afonso).

A fala de Fernando traz à tona relações cooperativas que auxiliam a construção da identidade docente como mostrado pelo trabalho de Oliveira e Cruz (2017). Enquanto, a fala de Afonso, evoca a competição entre docentes por recursos, agravada pela crise financeira enfrentada pelas instituições públicas de ensino e órgãos de fomento. A fala de Afonso ainda revela um aspecto negativo da docência, muito vivenciado em instituições públicas: quanto maior o título, maior o ego. Essa prática baseada no ego é altamente criticada na literatura por autores como Rosa (1999), Freire (1996) e Demo (2010), que afirmam que o professor deve ter humildade no tratamento não só com os pares, mas também com os alunos. Demo (2010) ainda apresenta o conceito de “Argumento da Autoridade” que é a prática de professores utilizar o argumento de “eu sou o professor, você é o aluno, logo eu falo e você escuta”.

Acerca da crise financeira vivenciada pelos órgãos de fomento, Afonso afirma que “a gente vive tempos estranhos na universidade”. A fala de Afonso justifica-se não só pela crise das instituições públicas, mas, também, pelo processo proletarização que a docência vem passando graças ao avanço exponencial de instituições privadas.

Na verdade, a faculdade que eu leciono mudou a forma do EAD, a [IES], mudou a forma de ensinar à distância, que eu achei absurda e comercial e que eles estão realmente vendendo diplomas. Essa é a ideia. E eu estou ali, atrapalhando o processo, você viu, né? (Clara).

[...] algumas vezes você tem algumas instituições querendo vender esse diploma e o professor, às vezes, fica atrapalhando no meio desse negócio, querendo dar nota, dar trabalho. Fica atrapalhando. (Augusto).

Tem gente escondendo título para conseguir dar aula na [IES], na [IES], porque se apresentar o título é mandado embora. (Afonso).

Tanto a fala de Clara quanto a de Augusto demonstram que, nessa visão capitalista do ensino, o diploma é tratado como uma *commodity* e a figura do professor passa de um profissional disposto a ensinar, a auxiliar os alunos a se desenvolverem, para alguém que está ali para atrapalhar uma operação comercial. Já a fala de Afonso, retrata uma prática que tem sido noticiada³ há algum tempo: a contratação de professores com titulações altas durante o período de avaliação externa do MEC e a demissão desses professores após a avaliação. São práticas como essa que dificultam o processo de profissionalização da docência e a mantém

³ Estácio anuncia “demissão em massa” de professores, diz sindicato. Matéria veiculada no portal de notícias G1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/estacio-promove-demissao-em-massa-de-professores-diz-sindicato.ghtml> >.

com um *status* de ofício, tratando a docência como um complemento de renda ou “bico” (SILVA, 2008).

Esses diversos fatores institucionais influenciam o processo de construção da identidade docente, tanto de maneira positiva, quanto de maneira negativa, como apontam Lankveld et al. (2017). Essa mudança de paradigma no ensino influencia, também, o papel docente e discente nos processos de ensino e aprendizagem. Na percepção dos participantes, a responsabilidade do professor é dar subsídios para que o aluno se desenvolva, enquanto a responsabilidade do aluno é se esforçar para se desenvolver.

Outro fator institucional encontrado na literatura e levantando pelos participantes é a multiplicidade de funções que o professor universitário tem nos dias de hoje.

Eu acho que a gente está vivendo o paradigma do pato, né? A gente é tudo e não é nada, né? O pato não nada, não voa e não faz nada de direito. (Afonso).

A fala de Afonso encontra respaldo no trabalho de Casa Nova, Lourenço e Azevedo, (2016) que retrata a dificuldade de balancear o ensino, a pesquisa, extensão e administração da universidade. A relação entre ensino e pesquisa é vista pela literatura como conflituosa na construção da identidade docente.

Aí essa questão do ensino e pesquisa, eu não vejo o ensino sem pesquisa. (Clara).

Mas não é bem assim, você pode dar a melhor aula do mundo, mas se você for prestar concurso e não tiver lá um *Lattes* simpático, você está fora. (Afonso).

Eu consigo ver que tem professores que se dá mais numa área do que na outra, se dão melhor... Eu acho que eu tenho um bom trânsito nas duas. Acho, também, que quanto mais você pesquisa, você mais desenvolve seu olhar crítico para as coisas, e isso ajuda você em qualquer área da sua vida. (Fernando).

Com base nos trechos acima encontramos três visões sobre a relação entre o ensino e a pesquisa. A visão apontada por Clara traz a integração entre o ensino e pesquisa, que é o ideal, como aponta Demo (2010). Já a fala de Afonso tem como respaldo a prática do “publique ou pereça” (BROAD, 1981). Por fim, a fala de Fernando remete a questão da afinidade com uma das atividades, que também encontra respaldo na fala de Demo (2010) que afirma que, apesar de não ser ideal, são encontrados esses perfis na academia.

Acerca dos alunos, são encontrados dois perfis na fala dos participantes. O primeiro perfil é o aluno mais jovem que não teve nenhum contato com o mercado de trabalho e está indo para o ensino superior aprender uma profissão, enquanto o outro, é o profissional que busca ascensão profissional por meio do estudo.

O problema dos que já estão mais velhos, é que eles já trabalham, eles têm muitas responsabilidades no trabalho. Em geral, têm família, né? E isso acaba tomando um pouco do tempo para estudo e, também, um pouco do tempo de aula, porque eles faltam mais. Já os mais novos, eles têm um pouco mais de pique, um pouco mais de gás. Então, dá para você acelerar algumas coisas e cobrar mais também extraclasse. (Fernando).

São pessoas que já estão trabalhando, muitas vezes, na área administrativa, na contábil. E estão buscando uma especialização, no sentido de que gosta mais de uma área, aquela área, tem situações também de pessoas que estão tentando implementar algumas ferramentas na área em que elas trabalham. (Augusto).

Sim, lá na faculdade pelo menos, eles, em geral, eram mais pobres, com menor formação anterior. Você pega uma sala de Engenharia de Produção... lá era... você tinha 30 alunos, 25 vieram de escola particular. (Fernando).

Essa mudança no perfil do aluno já foi retratada na literatura no trabalho de Lima et al. (2015). Assim, os docentes têm de estar preparados para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, fazendo uso de técnicas e metodologias de ensino que possam envolver os dois perfis de alunos. Outra situação em que é encontrada uma heterogeneidade no perfil de alunos é na educação a distância (EaD).

É bem mais cansativo que o presencial. Mas é uma experiência incrível. Eu acho que lecionei não só para uma região do país específica, lecionei para o país inteiro. Já teve um aluno que veio, me mandou um e-mail falando que não conseguiu fazer a minha prova, porque estava chovendo e ele não conseguiu pegar o barco para ir até o polo, imagina só, lá no Acre. A vitória é conseguir viver entre diferentes culturas, diferentes questões, né? E eu acho incrível, ensino a distância, justamente porque ele quebra as barreiras de distância, quebra a barreira... nos deixa mais próximos de várias regiões que talvez o ensino presencial não fosse possível de chegar com a qualidade que chega. (Clara).

A fala de Clara mostra que, quando bem utilizada, a expansão do ensino superior pode ser benéfica e mudar a vida de muitas pessoas que não teriam acesso à educação. Apesar das vantagens para os alunos, Clara ressalta que a modalidade EaD traz uma grande dificuldade para o professor: a falta de interação instantânea. Assim, o professor não consegue saber se está indo bem ao decorrer da aula ou não.

7.2.4. Identidade Docente e seus sentidos

Especificamente, nas reflexões sobre a identidade docente, foram encontradas unidades de análise: a autoimagem (identidade para si), a imagem percebida (identidade para o outro), as crenças acerca do ensino, os sentimentos do ensino e a significação da profissão (ser professor), cujo template é apresentado no quadro 18.

Quadro 18 - Análise por *template* dos sentidos da Identidade Docente

Higher Order Code	Lower Order Code
Identidade Docente	Autoimagem
	Imagem Percebida
	Sentimentos
	Crença
	Ser professor

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Na análise da identidade para si os professores se descrevem como exigentes, empáticos, justos e reconhecem seus vieses e a importância da formação.

Então, não me vejo como um uma professora apática, que entra na sala de aula e... e fica morta e fica desinteressada por aquilo que está... mesmo que eu não goste! Eu já dei uma disciplina de orçamento... Eu acho assim trabalhoso... aqueles exercícios enormes... às vezes, tem uma parte teórica que eu, às vezes, acho muito óbvia... mas, eu precisava mostrar para o aluno que ele precisa daquilo. (Clara).

[...] realmente, eu sou influenciado por ter vindo do mercado. Trabalhei em vários setores, no setor privado, no setor financeiro. Então, eu tenho uma forma de ver um mundo que não necessariamente é real. (Afonso).

eu não fui condicionado para ser professor, né? As coisas foram acontecendo e resultaram nisso aí hoje, entendeu? (Afonso).

Sou um professor exigente, em tudo, mas tenho empatia sobre os alunos, entendo as dificuldades. Eu gosto, por exemplo, de... nesse tema de dificuldade, só pra você entender, eu pego... dou exercícios pra casa e tal... e eu peço, num dia que eu não vou corrigir os exercícios ainda. Então, eu estou sempre pedindo exercícios adiante. Aí, eu olho todos, vejo onde eles estão errando, e se estou percebendo que eles não estão fazendo, eu paro, converso, tento entender qual que foi a questão em si... mas isso não faz com que eu seja menos exigente em relação ao estudo. (Fernando).

Já na análise da imagem para os outros, principalmente para os alunos, os docentes acreditam ser vistos da mesma maneira que se descrevem e destacam iniciativas como mensagens enviadas pelos alunos e avaliações institucionais como respaldo para a descrição.

Acerca dos sentimentos que permeiam a docência são encontrados sentimentos negativos e positivos, estando os negativos mais ligados ao começo da carreira, o que pode ser explicado pelo choque de realidade retratado por Lima et al. (2015). Os sentimentos positivos que permeiam a docência podem explicar, pelo menos em parte, a satisfação que os docentes com a profissão e são oriundos principalmente de situações de reconhecimento.

Fiquei **nervoso**, transpirei bastante. (Augusto).

É uma coisa interessante que na [nome da instituição] eu dei aula cinco anos, e agora eu vou receber meu quarto prêmio. Já tive uma vez que **fui homenageado**, uma vez patrono. E essa vai ser a segunda vez que eu vou ser nome de turma. (Fernando).

é um grande desafio a docência, mas cada: “Olha, professora, muito obrigada, eu não gostava de contabilidade, agora eu gosto” É... cada vez que escuto isso, é **algo que não tem preço**. (Clara).

[...] só me sentindo feliz por ele, por ter ajudado alguém dessa forma... então, não me vejo mais longe da docência. (Fernando).

Já na análise das crenças acerca do ensino, percebe-se que os participantes são bem tradicionais, mesmo tendo trabalhado e sido expostos a novas técnicas e metodologias de ensino, durante a profissão ou a formação.

eu ainda acho que educação funciona assim: quem sabe fala, quem não sabe senta e presta atenção. Eu sou bem tradicionalista com relação à educação. Tenho cá comigo minhas reservas com relação a certas metodologias. Acho que pode funcionar em certas áreas, certas disciplinas. (Afonso).

as pessoas em geral acreditam que o estudar é uma coisa chata, né? As pessoas não têm noção da força do ensino, do aprendizado. (Augusto).

Por fim, na análise são apresentados os trechos acerca do que significa ser docente para os participantes.

Maior ainda, né, é a minha vida. Eu vivo, vamos supor, 16 horas por dia, de segunda a segunda, é isso. São raros os... eu viajo muito pouco, eu saio muito pouco, eu trabalho muito. Estou na frente do computador muito constantemente. Nos últimos dias, não, por motivos óbvios. Mas, eu trabalhei janeiro inteiro, eu mexi em base de dados no dia de natal, entendeu? Eu tenho um jeito de me identificar muito forte, né? (Afonso).

Então, a educação me transformou assim. E, talvez, ser professor, é devolver um pouco disso. Mas, também, ter essa sensação de transformar as pessoas. (Fernando).

voltei para sala de aula e me apaixonei novamente. E, a cada disciplina que eu passo, cada semestre que termina, eu percebo que aquilo que eu quero seguir. Talvez em setembro, se estivesse a entrevista, eualaria: “Olha, vou voltar para o mercado, não quero mais saber!” Mas, quando eu entro na sala de aula, a coisa muda, é diferente. E, eu percebo que você precisa se superar constantemente. Então, isso me fascina na sala de aula. (Clara).

Não desista! Mesmo, vale a pena, se você gosta do que você faz, tudo vale a pena. Mesmo que não tenha muito incentivo, mesmo que existam muitas adversidades, muitas questões para serem pensadas e questionados, vale a pena. Não desista. (Clara).

Observa-se, por meio significação da profissão para os participantes, o apreço e a paixão com que desenvolvem a docência, apesar de todas as dificuldades institucionais, de formação e de relacionamentos. Os participantes percebem a docência como um meio de modificar a sociedade para termos um mundo melhor.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior brasileiro teve seu início tardio comparado aos países vizinhos. Entretanto, em pouco tempo, acompanhou as necessidades da sociedade brasileira, desenvolvendo-se e expandindo-se para atender, de forma mais completa, as demandas tecnológicas e sociais. E, assim, tem se desenvolvido e se expandido. A expansão atinge todos os cursos de todas as áreas do conhecimento, o que inclui o curso de graduação em Ciências Contábeis.

O curso de graduação em Ciências Contábeis é hoje um dos mais procurados e um dos que mais possui concluintes. Isso tem levado à necessidade de novos docentes para lecionar nesses cursos. Entretanto, sem o oferecimento, a esses docentes, de uma formação específica para a atuação no ensino superior. Além do não oferecimento de formação específica, as contratações em massa contribuem para a desprofissionalização da docência e dificultam o entendimento completo do campo de atuação e da complexidade do ato de ensinar, reduzindo-o a mera transmissão de informações.

Dessa forma, a discussão acerca da formação e atuação dos professores do ensino superior tem ganhado cada vez mais espaço, nos mais diversos centros de pesquisa. Contudo, tem acontecido de maneira concentrada nas competências, saberes e habilidades docentes, reduzindo a imagem do professor a um simples *check-list*. Frente a essa linha de pesquisa, teóricos nacionais e internacionais afirmam que é necessário desenvolver trabalhos e ações que considerem o professor como uma pessoa, levando em consideração a complexidade da docência. Como agravante a esse quadro tem-se o acúmulo de cargos e funções, como as de pesquisador, extensionista, chefe de colegiados, parecerista, avaliador, representante em comissões, entre outras.

Acerca do que faz um docente em nível superior, a literatura aponta diversas funções e, com base nos trabalhos discutidos no referencial teórico, conclui-se que ser docente é muito mais que estar em sala de aula, que ser docente é estar em sala de aula, é fazer pesquisa, é gerir as instituições, é gerir a própria carreira, mas acima de tudo é ser humano. É ser humano ao lidar com suas próprias dúvidas, incertezas e inseguranças. É ser humano ao lidar com os alunos e observar as tantas mudanças que ocorrem em suas vidas durante o curso e poder ter a certeza de que colaborou para essas mudanças acontecessem da melhor forma possível.

Especificamente sobre os professores que atuam em cursos de contabilidade, é comum que esses professores, ao decorrer de sua formação, construam sua identidade profissional como contadores e não como docentes. Assim, o presente estudo teve como objetivo compreender o

processo de construção da identidade docente de professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis e se encontrem na fase de estabilização profissional. A fase da estabilização foi adotada considerando que a literatura aponta que, a partir desse momento, os professores se tornam professores perante a si e perante os outros, assumindo a sua identidade docente.

No que tange a identidade docente, a literatura indica que este é um ponto de extrema importância, pois ela, além de mostrar o significado que a profissão tem para o docente, abarca suas crenças e sentimentos face à docência, influenciando diretamente sua prática. Outro ponto de partida para a presente pesquisa foi a inquietação sobre “por que e como profissionais formados em cursos de Ciências Contábeis ingressam na docência?”.

Para alcançar o objetivo proposto foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa. Como estratégia de análise de dados, a análise de narrativas com abordagem TDS, que leva em considerações os aspectos relacionais, temporais e de localidade na construção da narrativa. Foram entrevistados dez docentes, entre entrevistas-piloto e entrevistas finais. Durante a elaboração da pesquisa foram enfrentados diferentes desafios metodológicos e teóricos, dos quais destaco o corte teórico que limitou de maneira significativa os possíveis participantes da pesquisa e a falta de literatura específica sobre identidade docente na área de contabilidade. Como lente teórica adotada foi utilizada a TIS que contribui para o entendimento do processo de construção da identidade docente ao mostrar que as pessoas assumem a identidade que mais lhes parece ter valor social, assim, a identidade se mostra como um fenômeno contextual influenciado pela percepção da sociedade de maneira geral.

Como resultados encontrados, observou-se que o processo de construção da identidade docente dos professores de Ciências Contábeis ancora-se em três principais categorias: Trajetória, Carreira e Docência. Na categoria Trajetória foram analisados os aspectos que diz respeito as suas experiências como aluno ao decorrer de sua graduação, mestrado e doutorado e outras atividades profissionais não ligadas à docência. Já na categoria Carreira são analisadas categorias referentes ao ingresso na docência e a visão do professor que o participante deseja ser. Por fim na categoria Docência são analisadas as experiências referente à prática docente dos participantes, seus relacionamentos e sua imagem perante a si e perante aos outros.

Na análise da categoria Trajetória, conclui-se que os professores acumulam experiências profissionais e acadêmicas, guardam referências de professores que marcaram sua trajetória e se questionam acerca da formação específica para atuação na docência, além do “sofrimento” experimentado como aluno no curso de mestrado. Esse cenário da “não formação” influencia negativamente o processo de construção da identidade docente que, aliado ao sofrimento vivenciado no mestrado, pode afastar alguns professores da carreira.

Já no aspecto relacionado à Carreira, observou-se que os professores entrevistados ingressaram na docência, na maioria das vezes, sem planejamento e sem formação para tal. Assim, vão aprendendo a ser docentes com base nos saberes experienciais e em professores-referência. Apesar de construir sua prática nos saberes experienciais, esses professores não possuem uma base teórica da educação ou da pedagogia que os permita refletir sobre a própria prática, para que possam assim, tornar-se docentes reflexivos. A influência do professor-referência pode ser tanto positiva, quanto negativa. Mas, de maneira geral, confirma o encontrado na literatura: “aprendemos a ensinar com nossos professores”. Dessa maneira, os docentes não criam suas próprias práticas pedagógicas. Simplesmente replicam as práticas as quais foram expostos e tentam melhorar alguns pontos que acreditem ser necessários.

Na análise da dimensão Docência, foi observado que os professores experimentam situações e sentimentos negativos durante o começo da carreira – já retratado na literatura sobre o choque com a realidade. Mas, que vão se adaptando e aprendendo a lidar com as situações diversas. É importante ressaltar que os aspectos institucionais – sejam da instituição em que atua ou do setor educacional como um todo – exerceram influência direta na prática docente dos participantes dessa pesquisa. Destaca-se, ainda, o papel da relação com os pares e com os alunos, que pode auxiliar ou inibir o processo de construção da identidade docente e, em alguns casos, até levar o docente a se afastar da profissão ou de um determinado nível de ensino.

Outro ponto que vale destacar é o fato dos participantes, ao contrário do apontado pela literatura, enxergarem a relação ensino x pesquisa como complementar e não como dicotômica. Por fim, percebe-se que os participantes se identificam com a profissão e, após superarem as dificuldades iniciais, experimentam sentimentos positivos que são reforçados pelo reconhecimento tanto dos pares, quanto dos alunos, dando significado à profissão e reforçando a sua identidade como docente.

As implicações para a prática são: para as instituições de ensino e seus gestores o estudo mostra a necessidade de formação continuada que pode ser propiciada por diversas maneiras como oficinas, *workshops* e palestras. Recomenda-se ainda que os gestores e coordenadores de curso institucionalizem práticas de acolhimento para os novos docentes visando desenvolver nesses docentes o sentimento de pertencimento ao grupo, reforçando sua identidade docente. Para os docentes em fase de formação, destaca-se a importância da conscientização acerca da necessidade de formação didático-pedagógica e do fato de que ela ocorrerá, na maioria das vezes, por conta própria. Para os docentes mais experientes e que atuam na formação de outros docentes, seja direta ou indiretamente, é preciso que incentivem os novos docentes a buscarem uma formação cada vez melhor, sirvam como mentores e exemplos positivos e, acima de tudo,

reflitam sobre sua própria prática e incentivem os novos docentes a refletirem sobre a própria prática. Para os órgãos de representação profissional que queiram ter um papel ativo na qualidade do profissional formado, atuando na qualificação docente, recomenda-se que instituam iniciativas que propiciem uma melhor formação docente e fóruns de discussão sobre a qualificação docente e seu impacto para a qualidade da formação profissional. Para profissionais contábeis que estejam considerando a docência, como atividade paralela ou principal, que reflitam sobre a importância da docência e do tempo que poderão se dedicar à docência, para que exerçam a docência de maneira responsável e não apenas como um “bico”. Por fim, para mim, como docente em busca de uma identidade, a pesquisa representou a docência como atividade complexa que é, enfatizou a necessidade de formação específica para a docência e a importância da reflexão para a criação de sua própria prática e identidade.

Como limitações da pesquisa, tem-se as escolhas do pesquisador, que influenciam de maneira direta a construção e análise dos dados, o perfil docente bastante restrito, visto que, em regiões mais afastadas do país, são poucos os professores que possuem titulação de mestre e doutor. Para pesquisas futuras, sugere-se o estudo aprofundado das emoções e crenças pedagógicas dos professores e como essas influenciam sua prática docente, as relações de gênero e raça na construção da identidade docente, o papel do estágio docente na construção da identidade docente e, por fim, a formação dos professores que formam novos professores.

REFERÊNCIAS

- ABBAS, A.; McLEAN, M. Becoming Sociologists: professional identity for part-time teachers of university sociology. **British Journal of Sociology of Education**, v. 22, n. 3, p. 339-352, 2001.
- ALTOÉ, S. M. L.; FRAGALLI, A. C.; ESPEJO, M. M. S. B. A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 1, 2014.
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.
- ARAUJO, A. M. P. Formação do professor de contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. extr, n. 19, p. 49-54, 2017.
- ARAUJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfaction among accounting professors in Brazil. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 28, n. 74, p. 264-281, 2017.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher Education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. VERMUNT, J. D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 7, p. 749-764, 2000.
- BORGES, G. R. et al. Medindo a imagem do professor universitário. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, n. 2, p. 101-116, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. Lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Listagem das Profissões Regulamentadas: normas regulamentadoras**. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf#c>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BROAD, W. J. The publishing game: getting more for less. **Science**, v. 211, n. 4487, p. 1137-1139, 1981.

BROUARD, F. et al. Professional accountant's identity formation: an integrative framework. **Journal of Business Ethics**, v. 142, n. 2, p. 225-238, 2016.

CANDAU, V. M. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1995. 126 p.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CASA NOVA, S. P. C.; LOURENÇO, I. M. E.; AZEVEDO, R. F. L. Trade-offs between academic success perceptions in a process of institutional change. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 40., 2016, Costa do Sauipe. **Anais...** Costa do Sauipe: ANPAD, 2016, 17p.

CHAMOM, E. M. Q. O. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

CHETTY, R. LUBBEN, F. The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: issues of identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 813-820, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience in story in qualitative research. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p.

COMUNELO, A. L. et al. Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque Contábil**, v. 31, n. 1, p. 07-26, 2012.

CONELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & Research design**: choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. 393 p.

_____. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 296 p.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a) acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. 1.ed. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006. p. 146-161.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da USP, 2009. p. 211-235.

CUNHA, J. V. A.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. A. Doutores em Ciências Contábeis: Análise sob a Óptica da Teoria do Capital Humano. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 3, p. 532-557, 2010.

DEMO, P. **Outra Universidade**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2010. 132 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: _____. **The sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 1-32.

DINIZ-PEREIRA, J. E. . Professores(as): identidades forjadas. In: Carlos Henrique de Carvalho; Magali de Castro. (Org.). **Profissão docente: quais identidades?**. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 55-71.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 331 p.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. 1. ed. São Paulo: Editora da USP, 2009. 292 p.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 46, p. 351-367, 2012.

FANGHANEL, J. **Being an Academic**. 1. ed. Londres: Routledge, 2012. 152 p.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional de SP**, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FARIAS, R. S. ARAUJO, A. M. P. Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 58-70, 2016.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Universidade no Mercosul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 149-177.

FERNANDES, C. N. S. **Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FERREIRA, M. M. Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FRECKA, T. J.; RECKERS, P. M. J. Rekindling the debate: what's right and what's wrong with masters of accountancy programs: the staff auditor's perspective. **Issues in Accounting Education**, v. 25, n. 2, p. 215-226, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GENDRON, Y. SPIRA, L. F. Identity narratives under threat: a study of former members of Arthur Andersen. **Accounting, Organizations and Society**, v. 35, n. 3, p. 275-300, 2010.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2004. 128 p.

_____. A socialização profissional e a profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: _____. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 129-150.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HAMILTON, S. E. Exploring professional identity: the perceptions of chartered accountant students. **The British Accounting Review**, v. 45, n. 1, p. 37-49, 2013.

HASLAM S. A. et al. **Social identity at work**: developing theory for organizational practice. 1. ed. New York: Psychology Press, 2003. 390 p.

HAYNES, K. Body beautiful? Gender, identity and the body in professional services firms. **Gender, Work and Organization**, v. 19, n. 5, p. 489-507, 2012.

HAYNES, K. Linking narrative and identity construction: using autobiography in accounting research. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 17, n. 4, p. 399-418, 2006.

HOGG, M. A. Social Identity Theory. In: BURKE, P. J. (Org.). **Contemporary social psychological theories**. California: Standford University Press, 2006. p. 111-136.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2002. p. 78-101.

HUGHES, E. C. The making of a physician: general statement of ideas and problems. **Human Organization**, v. 14, n. 4, p. 21-25, 1955.

_____. **Men and their work**. 1. ed. New York: Free Press of Glencoe, 1958. 190 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 set. de 2017.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.

KING, N. Using interviews in qualitative research. In: CASSEL, C.; SYMON, G. (Org.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. Londres: SAGE Publications, 2004. p. 11-22.

KORKOHENM, V.; TÖRMÄ, S. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 1, p. 65-82, 2016.

KREBER, C. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 171-194, 2010.

KVALE, S. The qualitative research interview: a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 14, n. 2, p. 171-196, 1983.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. Formação pedagógica do professor de Contabilidade: o Tema em Debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 77, p. 1-31, 2016.

_____. The pedagogical training of teachers in *Stricto Sensu* programs in accounting sciences. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, v. 8, n. 18, p. 255-265, 2014.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LAWLER, S. **Mothering the self**: mothers, daughters, subjects. 1. ed. London: Routledge. 2000. 229 p.

LIMA, F. D. C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015.

LIMA, J. P. R. et al. “Ensina-me a orientar”: o papel da relação de orientação na construção do ser orientador. In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 20., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2017, 17p.

MACEDO, A. R. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, 2005.

MACKE, A. S. Token men and women: a note on the salience of sex and occupation among professionals and semiprofessionals. **Sociology of Work and Occupations**, v. 8, n. 1, p. 25-38, 1981.

- MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. esp., p. 51-73, 2003.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. esp., p. 35-58, 2001.
- MARANHÃO, C. M. S. A.; PAULA, A. P. P. Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 159-176, 2009.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p.51-75, 1998.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.
- MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, p. 1-19, 2017.
- McNAUGHTON, S. M.; BILLOT, J. Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. **Teaching in Higher Education**, v. 21, n. 6 p. 644-658, 2016.
- MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista FACED**, n. 12, p. 71-87, 2007.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. 341 p.
- MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, p. 81-89, 2010.
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. O Uma aplicação da técnica Delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 8, n. 2, p. 142-158, 2014.
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACHIONNE JUNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.
- NGANGA, C. S. N. et al. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2015.
- NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. **Educational Research and Evaluation: for policy and practice**, p. 139-156, 1991.

NOSSA, V. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da Contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 6., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABC, 1999. 13p.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. Inserção profissional docente no ensino superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 78/79, p. 1-25, 2017.

OLLERENSHAW, J. A.; CRESWELL, J. W. Narrative research: a comparison of two restorying data analysis approaches. **Qualitative Inquiry**, v. 8, n. 3, p. 329-347, 2002.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 30, p. 19-31, 2007.

PENTLAND, B. T. Building process theory with narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, p. 711-724, 1999.

PEREIRA, E. M.; NIYAMA, J. K.; FREIRE, F. S. Convergência das normas internacionais de contabilidade: uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12., 2012. São Paulo. **Anais...** São Paulo/SP, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 192p.

PILLEN, M. T.; DEN BROK, P. J.; BEIJAARD, D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 86-97, 2013.

PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; DEN BROK, P. Professional identity tensions of beginning teachers. **Teachers and Teaching**, v. 19, n. 6, p. 660-678, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279 p.

QU, S. Q.; DUMAY, J. The qualitative research interview. **Qualitative Research in Accounting and Management**, v. 8, n. 3, p. 238-264, 2011.

REMMIK, M.; KARM, M.; LEPP, L. Learning and developing as a university teacher: narratives of early career academics in Estonia. **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 3, p. 330-341, 2013.

REZENDE, M. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M.; CORNNACHIONE JUNIOR, E. B. Stress e Desempenho Acadêmico na Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 96, p. 1-23, 2017.

ROCHA, A. M. C. **Docência na Universidade**: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; McINTYRE, J. D. (Org.). **Handbook of research on teacher education**: enduring questions in changing contexts. Nova York: Routledge, 2008. p. 732-744.

RODRIGUES, E. A.; ARAUJO, A. M. P. O ensino da contabilidade : aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior particular. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 166–176, 2007.

ROSA, P. R. S. O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 2, p. 195-207, 1999.

ROSELLA, M. H. et al. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do Ensino da Contabilidade**: aplicável a outros Cursos Superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**, 1808-1990. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior/USP, 1991. 30 p.

SANTOS, E. S.; PONTE, V. M. R.; MAPURUNGA, P. V. R. Adoção obrigatória do IFRS no Brasil (2010): índice de conformidade das empresas com a divulgação requerida e alguns fatores explicativos. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 25, n. 65, p. 161-176, 2014.

SANTOS, G. T. **A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em Administração**. 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. Concepções de ser docente na Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 40., 2016, Costa do Sauípe. **Anais...** Costa do Sauípe: ANPAD, 2016, 17p.

SAROYAN A.; TRIGWELL, K. Higher education teachers’ professional learning: Process and outcome. **Studies in Educational Evaluation**, v. 46, p. 92-101, 2015.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. 2. ed. New York: Teachers College Press, 1997.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. 1. ed. São Paulo: Editora da USP, 2007. 39 p.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, P. P. A efetivação do princípio da indissociabilidade: um desafio para a Educação Superior. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 1, n. 1, p. 45-49, 2008.

SLOMSKI, V. G. et al. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

SOARES NETO, A.; SILVA, A. B. Os estágios de aprendizagem de auditores fiscais no contexto da prática profissional. **Revista de Administração Pública**, v. 46, p. 841-863, 2012.

SUGRUE, C. Student teacher's lay theories and teaching identities: their implications for professional development. **European Journal of Teacher Education**, v. 20, n. 3, p. 213-225, 1997.

SWAIN, M. R.; STOUT, D. E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**, v. 18, p. 99-113, 2000.

TAJFEL, H. Quantitative judgement in social perception. **British Journal of Psychology**, v. 50, p.16-29. 1959.

_____. Cognitive aspects of prejudice. **Journal of Social Issues**, v. 25, p. 79-97, 1969.

TAJFEL, H. et al. Social categorization and intergroup behaviour. **European Journal of Social Psychology**, v. 1, n. 2, p. 149-178, 1971.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIMOSTSUK, I.; UGASTE, A. Student teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 8, p. 1563-1570, 2010.

TREVIZAN, A. C. **Formação continuada e profissionalização na rede municipal de São Paulo**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian perspective on teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 37, n. 3, p. 267-290, 2005.

VAN LANKVELD, T. et al. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 2, p. 325-342, 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

WANG, C. C. Conversation with presence: a narrative inquiry into the learning experience of Chinese students studying nursing at Australian universities. **Chinese Nursing Research**, v. 4, n. 1, p. 43-50, 2017.

WANKAT, P. C.; OREOVICZ, F. S. Introduction: teaching engineering. In: _____.
Teaching engineering. West Lafayette: Purdue University Press, 2015. 450 p.

WARREN, D. E.; ALZOLA, M. Ensuring independent auditors: increasing the saliency of the professional identity. **Group Decision and Negotiation**, v. 18, p. 41-56, 2009.