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

RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS

Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis

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

RIBEIRÃO PRETO

2020

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

Prof. Dr. André Lucirton Costa
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr^a. Adriana Maria Procópio de Araujo
Chefe do Departamento de Contabilidade

Prof. Dr. Marcelo Botelho da Costa Moraes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

RAÍSSA SILVEIRA DE FARIAS

Reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis

Tese 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, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências. Versão corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

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

Ribeirão Preto

2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

FICHA CATALOGRÁFICA

FARIAS, Raíssa Silveira de

Reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis. Ribeirão Preto, 2020.
225 p.: il.; 30 cm

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

Orientadora: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Desenvolvimento profissional. 2. Ensino Superior. 3. Contabilidade. 4. Saberes docentes.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: FARIAS, Raíssa Silveira de.

Título: Reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis.

Tese 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 como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em: 22 de setembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Camila Lima Coimbra

Julgamento: aprovado.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Mariana S. F. do A. Fregonesi

Julgamento: aprovado.

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

Julgamento: aprovado.

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernani Ott

Julgamento: aprovado.

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Marcia Bortolucci Espejo

Julgamento: aprovado.

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Assinatura: _____

À minha família, meus pais, meus irmãos com eterna gratidão pela paciência, apoio e carinho ao longo de toda a minha trajetória nessa existência; e à Ikeda Sensei, meu mestre da vida.

AGRADECIMENTOS

"O primeiro passo num empreendimento é traçar um plano. Depois, é preciso analisar como desbravar caminhos dentro da situação real para conseguir concretizá-lo. É certo que devemos considerar friamente a realidade, mas se não lutarmos com idealismo e ardente paixão por um empreendimento, jamais conseguiremos realizar algo significativo". Com o incentivo do meu mestre Dr. Daisaku Ikeda dei mais um passo rumo a um grande empreendimento, concluir o meu curso de doutorado.

Sou eternamente grata a Ikeda Sensei por todos os incentivos ao longo desse período. Com mais de 385 títulos acadêmicos pelo mundo foi minha inspiração para que eu desse o meu melhor e chegasse até esse momento, espero ter cumprido dignamente a minha missão.

Agradeço aos meus pais, Luís Antero e Naura, pilares da minha vida, por sempre me apoiarem, torcerem e vibrarem pelas minhas vitórias, mesmo de longe, sempre me orientando em minhas decisões, e me proporcionando tudo o que fosse necessário para que eu conquistasse mais essa vitória. Aos meus irmãos, Marcelo e Rodrigo, agradeço pelo apoio, incentivo e orientação.

Serei eternamente grata a minha orientadora Adriana, que sempre acreditou e confiou no meu potencial, me incentivou no alcance dos meus objetivos e passou a mim seus valiosos conhecimentos. Agradeço por toda paciência para comigo ao longo desse período, no qual passei por altos e baixos, mas jamais me deixou desistir.

Por fim, faço um agradecimento especial aos professores - sujeitos dessa pesquisa - que disponibilizaram seu tempo para me contar um pouco de suas histórias, um pouco do como construíram-se enquanto profissionais, e por transmitirem tamanho comprometimento e carinho para com essa nobre profissão. Obrigada por se tornarem fonte de incentivo e por me contarem um pouco de suas trajetórias.

“Para concretizar um grandioso sonho é necessário possuir coragem para avançar passo a passo; é preciso ter coragem para não se deixar derrotar e coração para não desistir jamais”.

Daisaku Ikeda

RESUMO

FARIAS, R. S. **Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis**. 2020. 225 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

O estudo teve como objetivo geral compreender o significado das experiências e dos saberes mobilizados no processo de desenvolvimento profissional dos professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Foram traçados como objetivos específicos a análise, por meio das experiências significativas: (i) da trajetória profissional dos professores, dentro e fora do ambiente acadêmico; (ii) dos principais desafios, expectativas e influências/estímulos recebidos ao longo da carreira e; (iii) dos saberes mobilizados pelos professores no processo de desenvolvimento profissional. Para tanto, foi realizada uma discussão teórica tomando-se por base o Modelo Interligado de Desenvolvimento Profissional de Professores desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002), os quais sugerem que o desenvolvimento profissional ocorre por meio dos processos mediadores de “reflexão” e “aplicação”, em quatro domínios analíticos: (i) o domínio pessoal; (ii) o domínio da prática de ensino; (iii) o domínio da consequência e, (iv) o domínio externo, aliado aos saberes segundo a perspectiva de Tardif (2012), e as experiências dos vinte e seis sujeitos na mobilização desses saberes. O grupo de entrevistados apresentou características diversas: homens e mulheres; diferentes fases da carreira docente; formação acadêmica diversa; atuação em diferentes instituições de ensino superior (públicas e privadas). Utilizou-se a entrevista semiestruturada com abordagem qualitativa e reflexiva, como técnica de construção das narrativas, as quais teve como base um roteiro composto por vinte e duas perguntas. As análises foram construídas tomando-se por base a análise de template desenvolvida por King (2004). Identificou-se cinco categorias, que nortearam todo o processo de análise: (1) experiências prévias à carreira docente; (2) ingresso no magistério superior: desafios, expectativas e influências; (3) mobilização dos saberes experienciais na prática docente; (4) estímulos externos à docência; e (5) os resultados salientes no desenvolvimento profissional, dentro e fora do espaço da sala de aula. A partir das análises, conclui-se que os professores-referência em Ciências Contábeis desenvolvem-se na docência por meio da reflexão e ação sobre a própria prática; a partir das relações positivas, de parceria, apoio e orientação, estabelecidas com seus alunos; por meio da busca atenta às trocas de experiência com os pares e com o mercado profissional; bem como a partir da busca pessoal pelo aprimoramento de sua prática docente diária. São professores cujos saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, conforme defende Tardif (2012). Além da sua contribuição teórica, entende-se que algumas contribuições práticas podem ser sugeridas: (1) um processo de acompanhamento das monitorias (na graduação) com o olhar de “primeira oportunidade de contato com a docência”; (2) promoção por meio de coordenadores de curso de espaços de interação e socialização entre os membros do corpo docente como forma de estímulo e aprimoramento da prática docente e; (3) o repensar nas IES sobre a forma como estão realizando seus cursos de formação inicial e continuada, e estimulando seus docentes a participar de práticas formativas com o foco no desenvolvimento pessoal, e profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Ensino Superior; Contabilidade; Saberes docentes.

ABSTRACT

FARIAS, R. S. **Reflexions on the professional development of Accounting Sciences professors.** 2020. 225 f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

The aim of this study was to assess the significance of experiences and the knowledge involved in the process of professional development of Accounting Science professors in higher education courses in Brazil. The analyzed specific objectives, through significative experiences, were: (i) the career path of such professor, in and out of the academic environment; (ii) the main challenges, expectations and influences/motivation along the way and; (iii) the knowledge involved in their professional development process. For such, a theoretical discussion was performed based on the Integrated Model for Teachers Professional Development created by Clarke and Hollingsworth (2002), which proposes that professional development happens through mediating processes of “reflexion and application” within four analytical domains: (i) personal domain; (ii) teaching practice domain; (iii) consequence domain and, (iv) external domain, connected to the knowledge perspective of Tardif (2012), and the twenty-six subjects experiment on the building of that knowledge. The interviewed group presented diverse characteristics; were in different stages in their career path, had diverse academic background; and their practice ranged from public to private Higher Education Institutions. We have used the semi-structured interview with a qualitative and reflexive approach to establish the narratives based on a twenty-two-question guideline. We have carried out the analysis based on a template developed by King (2004). We have identified five categories, which guided all the analysis process: (1) experience prior to the teaching career; (2) entrance in university teaching: challenges, expectations and influences; (3) mobilization of experimental knowledge in the teaching practice; (4) external stimulation to the teaching practice; and (5) the results on their professional development in and out of the classroom. From the analysis results, we have concluded that the reference-professors in Accounting Sciences are the ones that improve their teaching practice through reflexion and action on their own practice, stemming from positive relationship, partnership, support and orientation, agreed with students, by means of an exchange of experiences with their peers and the professional market, as well as, the search for the improvement of their daily teaching practice. They are professors with contemporary, plural and heterogenic knowledge, which are personalized and situated as stated by Tardif (2012). Besides the theoretical contributions, we understand the importance of some practical contributions that may be suggested: (1) Follow-up process in graduation mentoring with a view to the “first opportunity to get in touch with the teaching practice”; (2) the availability of interaction and socialization spaces among the teaching professionals, which is provided by the course coordinators as a means of motivation and improvement of the teaching practice and ; (3) the action of rethinking in higher education institutions about how initial and continuous teaching are being carried out and the importance of motivating their teaching professionals to take part on formative practices focusing on personal and professional development.

Key-words: Professional development; Higher Education; Accounting; Teaching knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Histórico do ensino superior brasileiro.....	36
Figura 2. Fases do ciclo de vida do professor	48
Figura 3. Modelo ‘Scholarship of Teaching’	62
Figura 4. Fatores condicionantes da Dinâmica do Ciclo da Carreira do Professor.	65
Figura 5. Dimensões do desenvolvimento profissional dos professores.	66
Figura 6. Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente.....	68
Figura 7. Modelo do processo de mudança dos professores.....	68
Figura 8. Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional	71
Figura 9. Resumo metodológico da pesquisa.....	94
Gráfico 1. Evolução das matrículas em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. 35	
Gráfico 2. Oferecimento do curso de Ciências Contábeis	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categoria dos saberes do professor	51
Quadro 2. Tipologia dos saberes da docência	54
Quadro 3. Os saberes dos professores	55
Quadro 4. Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente	64
Quadro 5. Indicadores de estratégias institucionais	80
Quadro 6. Indicadores de envolvimento docente	81
Quadro 7. Perfil dos entrevistados	85
Quadro 8. Caracterização e identificação dos participantes das entrevistas teste	88
Quadro 9. Tópicos gerais do guia de entrevista	88
Quadro 10. Dados da entrevista e transcrição	89
Quadro 12. Categorias, subcategorias e descrição utilizadas para análise	92
Quadro 13. Categoria: Experiências prévias à carreira docente	103
Quadro 14. Síntese da categoria: Experiências prévias à carreira docente	115
Quadro 15. Categoria: Desafios, expectativas e influências em início de carreira	116
Quadro 16. Síntese da categoria: Desafios, expectativas e influências em início de carreira	131
Quadro 17. Categoria: Saberes experienciais na prática docente	132
Quadro 18. Síntese da categoria: Saberes experienciais na prática docente	154
Quadro 19. Categoria: Estímulos externos	155
Quadro 20. Síntese da categoria: Estímulos externos	175
Quadro 21. Categoria: Resultados salientes	176
Quadro 22. Síntese da categoria: Resultados salientes	189

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PEG	Programa Especial de Graduação - Formação de professores para a educação profissional
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de pesquisa	19
1.2 Objetivo e justificativa	21
1.3 O interesse pela investigação: minha trajetória profissional na docência	24
1.4 Estrutura da tese.....	28
2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS.....	31
2.1 Evolução histórica do ensino superior no Brasil.....	31
2.2 Evolução do ensino de contabilidade no Brasil.....	36
3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	39
3.1 Profissionalização da docência	39
3.2 Docência no Ensino Superior: características e particularidades.....	43
3.3 Construção da professoralidade e dos saberes da docência	50
4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	59
4.1 Desenvolvimento profissional, profissionalismo e profissionalidade.....	59
4.2 Modelos de desenvolvimento profissional do professor	67
4.3 Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional	69
5 METODOLOGIA	83
5.1 Caracterização da pesquisa	83
5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	84
5.3 Construção das evidências	87
5.4 Processo de análise das evidências	90
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	95
6.1 Breve descrição dos sujeitos da pesquisa.....	95
6.2 Experiências prévias à carreira docente.....	102
6.2.1 Graduação	103
6.2.2 Pós-graduação	106
6.2.3 Experiências profissionais	112
6.3 Desafios, expectativas e influências em início de carreira	116
6.3.1 Ingresso na docência	117
6.3.2 Motivação para "se tornar professor"	119
6.3.3 Por onde começar? Inspirações.....	123
6.3.4 "Eu era muito nova...": desafios no início da carreira	126
6.4 Saberes experienciais na prática docente	131
6.4.1 Saberes construídos no dia-a-dia da docência	133
6.4.2 Saberes da formação pedagógica	146
6.4.3 Saberes da prática profissional de mercado	148
6.5 Fatores de estímulos externos à docência	154
6.5.1 Influência da Instituição de Ensino.....	155
6.5.2 Reflexo da interação com os pares	161
6.5.3 Relação professor x alunos	166
6.5.4 Mercado profissional	172
6.6 Resultados salientes no desenvolvimento profissional	175
6.6.1 Aspectos externos à prática docente	176
6.6.2 Aspectos internos que geram reflexão e ação	178
6.6.3 Tempo, maturidade e formação	180
6.6.4 Concepção e construção sobre o "ser professor"	183

6.7	Relatos marcantes.....	189
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
7.1	Alinhavando as evidências empíricas e a teoria.....	193
7.2	Recomendações práticas	196
7.3	Limitações e sugestões para estudos futuros.....	197
7.4	Minhas reflexões	198
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICES.....	222

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil passou por diversas fases, influenciadas por fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Lentamente passou de Escolas Superiores (1808) à Universidades (1934); e expandiu seu ensino superior com a criação de universidades públicas e privadas, diversificou o sistema ao instituir novos tipos de instituições, modalidades de curso e sistemas de avaliação.

Novas mudanças foram inserindo-se nesse cenário. Dentre elas estão a massificação do acesso, causada pelo aumento de egressos do ensino médio combinado com a valorização do ensino superior como credencial de empregabilidade e de mobilidade social (KRASILCHIK, 2008; ALMEIDA, 2012); a ressignificação da educação superior, passando de “direito do cidadão” para “prestação de serviços”, concomitante com a abertura de um “mercado” que cresceu e se expandiu pela via da iniciativa privada (FERREIRA, 2013); a diversidade de perfil dos estudantes com o ingresso de minorias e de estudantes egressos de escolas públicas, em que ambos apresentam deficiências em suas formações escolares anteriores (KRASILCHIK, 2008); e o aumento da presença de estudantes trabalhadores com restrição de tempo para estudo e com responsabilidades familiares, além da variação na idade dos estudantes (ALMEIDA, 2012).

As Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas, tornam-se mais complexas diante de tantas mudanças, causando impacto inclusive no trabalho desenvolvido pelos docentes, ao se deparar com diversas situações concretas de trabalho que exigem formação e conhecimentos múltiplos (FERREIRA, 2015).

O ensino da contabilidade, com a crescente evolução de ensino técnico ao ensino de graduação e pós-graduação, insere-se nesta realidade. Sua expansão ocorre passando de 28 cursos de graduação no período de 1976 a 1986, para 1.104 em 2018, distribuídos em 93 IES públicas (dentre universidades federais, estaduais e municipais, bem como Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais); e 1.011 IES privadas, conforme o Sistema e-MEC, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Censo da Educação Superior 2018.

Aliado à expansão do ensino de contabilidade, cresce o número de profissionais contadores existentes no mercado de trabalho. Dados obtidos no *website* do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) mostram que em 2004 havia 166.670 profissionais habilitados ao exercício da profissão contábil no Brasil (CFC, 2015). Em 2018, conforme os dados

atualizados pelo conselho em 07/02/2019, havia 350.695 profissionais contadores no mercado brasileiro, ou seja, um aumento de 110,41%.

Ferreira (2015) propõe dois pontos de reflexão a partir das condições apresentadas no ambiente do ensino superior sobre os professores de Ciências Contábeis. Primeiro, o de que há um grande número de bacharéis-professores desenvolvendo suas ações docentes nos cursos de contabilidade. Segundo, o de que é possível supor que parte considerável desses professores exercem a docência em paralelo com a atividade profissional contábil ou com outra atividade profissional. Segundo o autor essa suposição ancora-se principalmente nas características da formação que é ofertada nos cursos de Ciências Contábeis, onde parte considerável dos professores atua em tempo parcial ou é horista e que se espera dele – e lhe é cobrado – experiências profissionais ligadas ao campo contábil de modo que possa trazê-las para a sala de aula.

Cabe destacar o papel da Pós-graduação *stricto sensu* nesse contexto, uma vez que a preparação para o exercício da docência atuante no ensino superior far-se-á, prioritariamente, neste nível de ensino, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior (LDB), Lei n. 9.394/96. Ao se considerar o indicado pela LDB, infere-se que os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade ofereçam componentes curriculares que possibilitem aos discentes o acesso aos saberes pedagógicos, importantes ao preparo para suas atividades de ensino (NGANGA et al., 2016).

No entanto, por mais que um dos objetivos dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* seja a formação de professores competentes que possam atender a demanda no ensino superior, conforme direciona a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2014), o que se verifica é que essa formação não ocorre à nível de Pós-graduação (ARAUJO, 2017; COMUNELLO et al., 2012, LAPINI, 2012).

Pesquisas como as de Silva, Kreuzberg e Rodrigues (2015), Nganga et al. (2014), Laffin e Gomes (2014), Patrus e Lima (2012) afirmam ser escasso o número de disciplinas pedagógicas ofertadas nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, o que indica que não há uma sistematização da formação pedagógica nesses programas visando à formação e à construção de uma identidade profissional para a docência.

Ao fazer um paralelo entre o contador e o professor, percebe-se que aquele recebe formação profissional, e sua profissão é regulamentada com base em dispositivos legais. O professor, sujeito que possibilita a formação do contador, no entanto, não é identificado como profissional, uma vez que a docência não é regulamentada como profissão no âmbito do

Ministério do Trabalho e Emprego no Brasil, e mais, não recebe preparação para o exercício da docência no âmbito do ensino superior, nem apresenta uma política objetiva para tal.

Esse fato pode estar atrelado às exigências do ingresso na carreira docente do ensino superior, uma vez que, por muito tempo, e pode-se dizer que ainda hoje, se “privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASETTO, 2012, p. 14), e “a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, raramente examinam devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Além da lacuna existente na formação do professor de contabilidade e a pouca exigência de competências didático-pedagógicas no ingresso à docência em cursos de graduação no ensino superior, insere-se a complexidade do trabalho docente, uma vez que o espaço atual de atuação do professor de ensino superior transcende o espaço da sala de aula. Ensinar, pesquisar, coordenar e orientar são algumas das atividades desempenhadas por esse profissional. Dele são exigidos não apenas horas em sala de aula, mas publicações de alta qualidade, desempenho de cargos de gestão nas IES, orientação de monografias, dissertações e teses, bem como de projetos de pesquisa e extensão.

Dada a multiplicidade de tarefas exercidas pelo professor universitário, conforme apontado por Kreber (2010) e Remmik, Karm e Lepp (2013), questiona-se a qualidade com a qual o professor executa tais tarefas e os saberes específicos da docência mobilizados para tal. Questiona-se, também, como desenvolvem-se profissionalmente os professores do ensino superior, cuja formação básica é realizada a título de bacharelado?

1.1 Problema de pesquisa

No relatório publicado pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) consta ser considerável o número de estudos que apontam ser a qualidade dos professores e a forma como esses ensinam, o fator mais importante para explicar o resultado dos alunos (OECD, 2005).

A formação inicial e continuada de professores para o ensino superior tem sido objeto de diversos estudos no campo do conhecimento profissional docente. A formação continuada dos docentes de contabilidade, no que tange aos conhecimentos didático-pedagógicos, vem ocorrendo nas últimas décadas ainda de forma tímida (SWAIN, STOUT, 2000; OLIVEIRA,

2011; COMUNELLO, et al, 2012; MIRANDA, CASA NOVA, CORNACCHIONE jr, 2014; SLOMSKI et al, 2013), e como consequência, os professores vêm desenvolvendo suas próprias crenças sobre o ensino e a aprendizagem, muitas vezes com base no pensamento advindo do senso comum sobre prática docente, de suas experiências vivenciadas na educação básica e pela apropriação do discurso de modelos formativos tradicionais (HEWSON, HEWSON, 1989; FURIÓ, 1994).

Miccoli (1997) defende que a qualificação docente se consolida a partir de diversas experiências de aprendizagem, as quais podem ser classificadas em diretas e indiretas. As experiências diretas são aquelas relacionadas às experiências vividas em sala de aula e as indiretas às experiências externas a esse espaço profissional, incluindo as experiências que os professores, enquanto alunos, tiveram no passado, bem como as experiências familiares e com os pares.

O conjunto das experiências e da análise sistemática da sua própria prática promove o desenvolvimento profissional dos professores (VILLEGAS-REIMERS, 2003). Diversos autores, como Huberman, 1992; Schön, 1995; Nóvoa, 2002 advogam sobre a “relevância da experiência pessoal e profissional dos docentes, extrapolando a visão da formação apenas direcionada para o sistema educacional, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas – a pessoal, a profissional e a organizacional” (LIMA, 2012, p. 135-136).

Dado que muitas são as experiências vividas pelo ser humano ao longo de sua vida, esse estudo analisou as experiências significativas de aprendizagem do professor de contabilidade, a partir das vivências que marcam sua história, mais especificamente, sua trajetória acadêmica e profissional, bem como as experiências pessoais relatadas, que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Partindo-se dos pressupostos de que: (i) diferentes são as experiências vivenciadas ao longo da carreira profissional de cada professor (TARDIF, 2012); e (ii) os saberes didático-pedagógicos próprios da docência auxiliam no aperfeiçoamento da prática profissional, mas não fazem parte, em sua maioria, do processo de formação dos professores de bacharelado, no ensino superior (SLOMSKI et al., 2013; VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017), nessa tese propõe-se responder a seguinte questão de pesquisa: **como as experiências significativas articuladas aos saberes didático-pedagógicos mobilizados pelos professores-referência de Ciências Contábeis auxiliam para o seu desenvolvimento profissional?**

Entende-se por “professores-referência”, aqueles que se destacam positivamente junto aos discentes (MIRANDA et al., 2012). Na área de negócios, alguns estudos apontam que os

professores considerados referência pelos alunos são aqueles que apresentam conhecimento teórico do conteúdo lecionado, didática, bom relacionamento com os alunos e experiência de mercado (TOLENTINO et al., 2014; AMORIM, BRUNI, 2013; REZENDE, LEAL, 2013; MARQUES et al., 2012; NOGUEIRA, FADEL, TAKAMATSU, 2012; VOLPATO, 2009; GRADVOHL, LOPES, COSTA, 2009).

O critério foi observado a partir da indicação dos coordenadores de curso de Ciências Contábeis que receberam nota 4 ou 5 na última avaliação realizada no Enade em 2015, uma vez que se entende que os professores que se destacam encontram-se em IES bem avaliadas nacionalmente.

1.2 Objetivo e justificativa

O desenvolvimento profissional, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb (1984), ocorre quando da apropriação das experiências vividas pelo sujeito. Esse processo se dá a partir da ação e da reflexão contínua, a fim de que as experiências vivenciadas possam ser aperfeiçoadas e incorporadas nas ações do indivíduo. Para Cruz (2006) a experiência revela-se como a dimensão básica do desenvolvimento docente em sua prática de ensino.

No entanto, deve-se atentar para o fato de que se o indivíduo pode aprender por meio da experiência, não significa que toda a experiência seja promotora de aprendizagem e de mudança (ALMEIDA, 2012). Por isso, faz-se referência nesse estudo às experiências e aprendizagens significativas. Tal como salienta Shulman (2004, p. 506), “existe uma grande diferença entre aprender pela experiência ou simplesmente ter experiência”.

Entende-se que a experiência por si só não significa aprendizagem nem desenvolvimento, pois a experiência tem que proporcionar aprendizagens significativas (BEATY, 1998; FEIXAS, 2004; CRUZ, 2006; ZABALZA, 2007; LEITE, RAMOS, 2010), implicando reflexão para que o professor não se limite a aplicar práticas rotineiras ao longo de toda a carreira. Neste sentido, Cruz (2006, p. 93) considera que na experiência reside “a fonte original dos conteúdos do conhecimento pedagógico” dos professores, sendo a reflexão o processo que permite reelaborar esses conteúdos.

Assim, o objetivo geral deste estudo visa compreender o significado das experiências e dos saberes mobilizados no processo de desenvolvimento profissional dos professores-referência de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

O estudo teve como norte de investigação e análise o Modelo Interligado de Desenvolvimento Profissional de Professores desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002), os quais sugerem que o desenvolvimento profissional ocorre por meio dos processos mediadores de “reflexão” e “aplicação”, em quatro domínios analíticos: (i) o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes); (ii) o domínio da prática de ensino (experiência profissional); (iii) o domínio da consequência (resultados salientes) e, (iv) o domínio externo (fontes de informação, estímulo ou apoio).

Aliado aos domínios do modelo, a análise também teve como base os saberes segundo a perspectiva de Tardif (2012). Cabe ressaltar que o intuito deste estudo não foi aplicar o modelo desenvolvido e aplicado por Clarke e Hollingsworth (2002), uma vez que o modelo foi desenvolvido e aplicado no contexto da educação básica; e sim contribuir e agregar, a partir da realidade encontrada no ensino superior.

Para atender ao objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos a análise, por meio das experiências significativas: (i) da trajetória profissional dos professores, dentro e fora do ambiente acadêmico; (ii) dos principais desafios, expectativas e influências/estímulos recebidos ao longo da carreira e; (iii) dos saberes mobilizados pelos professores no processo de desenvolvimento profissional.

A prática pedagógica é entendida como um espaço de construção dos saberes profissionais. Para compreender como os professores entrelaçam as dimensões entre saberes e práticas em sua formação e em sua atuação, é importante considerar “o conjunto de saberes que respaldam e que constituem um saber sobre a profissão, construído por eles próprios” (LIMA, 2012, p. 139).

A articulação entre as experiências vivenciadas nas instituições de ensino, os saberes da pedagogia e da didática, o processo de troca coletiva de experiências e práticas é que permite aos professores o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional (SLOMSKI; MARTINS, 2008).

Pesquisas sobre desenvolvimento profissional concluíram que os professores precisam de tempo para desenvolver, absorver, discutir e praticar novos conhecimentos (GARET et al, 2001). Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento profissional do professor de ensino superior se desenvolve ao longo da sua carreira docente, em espaços formais de ensino, como na sala de aula e nos programas de formação; e não formais, a partir da construção e reflexão das experiências vividas em sua trajetória pessoal e profissional.

Para alcançar os objetivos traçados a abordagem qualitativa foi escolhida e executada por meio de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de construção das evidências. Concorde-se com Lima que “a ação humana de atribuir sentido ao vivido se dá por meio de um processo narrativo, pelo qual nos constituímos como sujeitos de possibilidades e de conhecimentos” (LIMA, 2012, p. 136).

Ao utilizar essa abordagem metodológica é possível dar a oportunidade ao sujeito de provocar transformação na forma como compreende a si próprio, os outros e os contextos nos quais está inserido, e em que se deram as suas experiências. Assim, o significado de experiência proposto por Larrosa (1996, p.135), segundo o qual “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos” vai ao encontro do que se propôs nesse estudo.

A tese contribui com a literatura sobre desenvolvimento profissional docente (RUDDUCK, 1991; DAY, 1999; HUBERMAN, 2000; CLARKE, HOLLINGSWORTH, 2002; VILLEGAS-REIMERS, 2003; MARCELO, 2009), bem como para o entendimento mais detalhado dos saberes mobilizados e das experiências profissionais que constroem a identidade dos professores de contabilidade (VOLPATO, 2009; GRADVOHL, LOPES, COSTA, 2009; MARQUES et al., 2012, NOGUEIRA et al., 2012; AMORIM, BRUNI, 2013; REZENDE, LEAL, 2013; TOLENTINO et al., 2014).

Uma das justificativas que fundamenta a necessidade de compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores, e a procura dos mecanismos mais adequados para a promoção desse desenvolvimento, é o entendimento de que melhorar o profissional docente significa melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem dos alunos (SIKES, 1999; VILLEGAS-REIMERS, 2003; TRIGWEEL, SHALE, 2004; BRODEUR et al., 2005; MORAIS, MEDEIROS, 2007; NAVARRO, 2007; DARLING-HAMOND et al., 2009; FEIMAN-NEMSER, 2008; MARCELO, 2009).

Assim, este estudo colabora com as pesquisas da área de ensino em contabilidade, tendo em vista que possibilita um mapeamento das experiências significativas de aprendizagem e dos saberes mobilizados pelos professores em suas ações docentes; fornece subsídios para o aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento profissional desses docentes dentro das IES e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido dentro e fora da sala de aula.

Além disso, esta pesquisa contribui com a literatura sobre o desenvolvimento profissional do professor de ensino superior ao agregar novas evidências ao modelo

desenvolvimento por Clarke e Hollinsworth (2002) em um contexto diverso daquele utilizado pelos autores. Investigar o desenvolvimento profissional dos professores e os saberes mobilizados por eles ao longo da sua trajetória na docência pode auxiliar os espaços formativos a traçarem as estratégias de formação, ao articular o conhecimento produzido na universidade a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

O estudo ainda sugere contribuições práticas a serem pensadas, discutidas e aplicadas no contexto do ensino superior: (1) um processo de acompanhamento das monitorias (na graduação) com o olhar de “primeira oportunidade de contato com a docência”; (2) promoção por meio de coordenadores de curso de espaços de interação e socialização entre os membros do corpo docente como forma de estímulo e aprimoramento da prática docente e; (3) o repensar nas IES sobre a forma como estão realizando seus cursos de formação inicial e continuada, e estimulando seus docentes a participar de práticas formativas com o foco no desenvolvimento pessoal, e profissional.

1.3 O interesse pela investigação: minha trajetória profissional na docência

O meu despertar para a docência ocorreu ainda na infância, onde ler e ensinar eram as duas principais brincadeiras nessa fase da vida. Ao meu redor meus ursos ficavam, e atentamente ouviam as histórias que eu contava, e as palavras que escrevia em um pequeno quadro negro, como se estivesse ensinando-os algo muito importante. As habilidades adquiridas desde cedo, por meio do interesse pela leitura e pela escrita, e dessas ricas brincadeiras, foram a clareza e entonação durante a leitura, e o aprendizado rápido da língua portuguesa. Ao longo do período da adolescência, a paixão pelos livros apenas cresceu, passei à leitura de diversos livros ao longo das férias de verão, nas quais lia entre 20 e 30 livros.

A partir destas experiências, a decisão de me tornar professora foi incontestável. No entanto, quando me foi explicado que eu não precisaria fazer curso de licenciatura para me tornar professora, minha atenção voltou-se para a minha facilidade com os números e na comunicação com as pessoas, e a decisão de cursar Ciências Contábeis na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi tomada.

Ao ingressar no curso superior tinha em mente que não poderia cometer os mesmos “erros” cometidos durante o período escolar. Além de prestar atenção precisava estudar e me esforçar muito para me tornar uma boa profissional. Rapidamente fui inserida em grupos de

pesquisa e extensão, e muitas foram as oportunidades que me auxiliaram a firmar o desejo de me tornar professora, como monitorias, organização de eventos, apresentação de trabalhos em congressos e escrita de artigos científicos.

Ao tomar essa decisão a trajetória profissional já estava traçada, e os passos naturais para esse percurso eram: finalizar a graduação, obter o título de doutora, conforme exigido nos concursos para professor do ensino superior em universidade pública, – passando pelos cursos de Mestrado e Doutorado, e por fim, ser aprovada em um concurso público.

A minha trajetória, no entanto, não foi exatamente como a descrita, e hoje já não a limito dessa forma, pois ingressei na docência antes de ter concluído o processo de formação para tal. Após me graduar tive a oportunidade de me tornar professora substituta da UFSM, universidade onde havia me graduado. Por dois anos exerci a docência e foram as inquietações e os desafios enfrentados. No entanto, vejo que esse período me auxiliou em diversos aspectos como na autoconfiança para ingresso na Pós-graduação na Universidade de São Paulo, que para mim era um sonho difícil de ser concretizado pela insegurança na formação que havia recebido.

O início da docência serviu para provocar diversos questionamentos, os primeiros foram: “Sou professora, e agora? Como devo proceder? O que devo fazer? Por onde devo começar?”. Percebi que não tinha formação alguma para ensinar, e que o impacto poderia ser muito grande no desenvolvimento profissional dos meus alunos, futuros contadores. Ao me deparar com esses questionamentos decidi realizar um curso de formação de professores, o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), na própria universidade, que tem como propósito fornecer formação aos profissionais titulados em cursos de bacharelado, futuros professores de suas áreas de origem.

Ao realizar esse curso minha visão sobre o ensino e a educação se expandiram, e eu passei a ter uma visão diferente da universidade, dos alunos e dos professores que dela faziam parte. Um dos pontos que destaco foi a importância da inclusão de alunos com dificuldades físicas e intelectuais, não somente a importância, mas como incluí-los; bem como a compreensão do contexto em que os alunos se inserem fora da sala de aula, trabalhadores-estudantes, bem as histórias que carregam consigo e suas características individuais.

Outro ponto de reflexão foi a compreensão do porquê tive professores “bons” e “ruins” durante a graduação, e a conclusão me despertou e norteou as minhas pesquisas futuras: os professores de contabilidade não receberam formação para exercer a docência, e muitas vezes a exerciam com base nas experiências que tiveram enquanto alunos, assim como

eu estava fazendo quando ingressei como professora substituta, minha base eram as experiências, boas e ruins, vivenciadas enquanto aluna e monitora no curso.

Ao ingressar na docência além dos desafios da prática em sala de aula – na relação com os alunos e os diversos sentimentos de medo, angústia e nervosismo; outros desafios mais técnicos foram também se apresentando, como a escolha dos materiais e das metodologias a serem utilizadas, e o sistema burocrático que a universidade adotava no controle do trabalho realizado pelo professor.

Em um primeiro momento, os desafios enfrentados em sala de aula circundavam a minha inexperiência, e com ela, os sentimentos de nervosismo e o medo de errar, principalmente, em relação ao conteúdo a ser ministrado. Outro ponto foi a minha idade em relação aos alunos, pois nos cursos noturnos de contabilidade, principalmente, prevalece um público com idade acima de 25 anos (em média). Então, em um primeiro momento houve um choque, pois eu tinha 22 anos de idade. Com o tempo percebi que precisava trazê-los para junto de mim nas aulas, de forma que eles, com suas experiências práticas no mercado, pudessem agregar ao conhecimento teórico que eu trazia.

Com o passar do tempo os desafios aumentavam, pois a cada semestre as disciplinas mudavam – de Contabilidade Básica à Contabilidade Avançada, passando por Ética Profissional, Custos e Atuarial. As aulas ministradas não eram apenas para o curso de Ciências Contábeis, mas para os cursos de Administração, Economia e Sistemas de Informação. Sendo assim, além de me preparar e preparar o material a ser utilizado, eu ainda tinha que me fazer entender em uma linguagem compreensível para alunos fora do meu curso de origem. Nesse aspecto o PEG foi enriquecedor, pois pude compartilhar experiências com colegas de diversos cursos, como: veterinária, engenharia, direito, nutrição, dentre outros.

Para enfrentar todos os desafios relatados, contudo, pude contar com total apoio dos meus colegas de departamento. Mesmo não havendo iniciativas de diálogos sobre os aspectos da docência, muitas vezes pude trocar informações de forma informal com outros professores, bem como solicitar materiais e exercícios, e tirar dúvidas sobre conteúdos que haviam ficado deficientes quando da minha formação acadêmica.

Após essa fase ingressei no Mestrado. Logo no processo seletivo pude refletir sobre o porquê fazer mestrado e porque na área de Contabilidade, e concluí que havia três razões que justificavam o meu interesse em fazer mestrado, (i) a obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre contabilidade e o desenvolvimento de um pensamento mais crítico a respeito da ciência contábil; (ii) a oportunidade de crescimento e amadurecimento para minha

carreira como docente, uma vez que o mestrado proporciona experiências neste sentido em disciplinas como “Aprendizagem Colaborativa Online” e docência orientada; e (iii) o desenvolvimento do meu fazer pesquisador, pois acreditava que com o mestrado me desenvolveria mais como pesquisadora, aprendendo, escrevendo e desenvolvendo pesquisas relevantes para a área contábil, que muito iriam me auxiliar na minha prática como docente.

Vejo que realmente em muitos momentos obtive aquilo que almejei buscar, principalmente aprofundamento nos conhecimentos específicos de contabilidade. Nesse sentido, destaco dois momentos significativos durante esse período. O primeiro deles foi no primeiro semestre do mestrado, cujo desafio foi encarar as leituras de textos antigos na língua inglesa sobre teorias que nunca havia estudado na vida. Destaco essa disciplina em específico porque o empenho em compreender o conteúdo e a sua aplicação foi de grande valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. O segundo momento foi em uma disciplina cursada no doutorado que desafiou todos os alunos a ministrarem aulas, sobre assuntos diretamente relacionados à contabilidade, de forma que fosse compreensível para alunos de graduação. Esse processo possibilitou estudo individual e coletivo dos materiais e preparação das aulas com mais cuidado e atenção na forma de explicar cada conteúdo. Materiais esses que utilizo até hoje nas disciplinas que ministro.

Durante o doutorado pude ter mais uma experiência diferente na docência ao ingressar em uma universidade privada. Acredito que o tempo foi fator crucial para que eu conduzisse esse período de uma forma mais tranquila, pois adquiri mais conhecimento e confiança no meu trabalho. Mesmo enfrentando uma realidade com desafios diferentes, pude desenvolver o meu trabalho da melhor forma possível. Destaco, no entanto, algumas dificuldades enfrentadas, como: a limitação no uso de materiais de mídia, de tempo para o uso de diferentes metodologias e o nível de participação dos alunos.

Acrescento ao relato minha última e atual experiência na docência, ao ingressar em uma instituição sem fins lucrativos. Destaco dessa experiência pontos muito positivos, como a preocupação da instituição com o aprimoramento do docente, ao oferecer cursos sobre a docência no ensino superior e metodologias ativas, que ilustram por meio de exemplos práticos de docentes que obtiveram sucesso; bem como a preocupação com o aprendizado do aluno. Além disso, destaco as oportunidades dadas aos docentes para que auxiliem no desenvolvimento de práticas dentro do curso e da instituição, como a solicitação de sugestões para o congresso institucional, para a feira das profissões e a participação no Núcleo Docente

Estruturante. O clima criado entre o corpo docente também é destaque, uma vez que a ajuda é mútua e o companheirismo e os laços de amizade criados são sinceros.

A partir desse breve relato, um dos questionamentos que me faço hoje ao rever alguns pontos da minha trajetória, me remete ao processo de seleção de professores para os cursos superiores em universidades públicas e privadas. Alguns concursos públicos, por exemplo, exigem que tenhamos conhecimentos de toda a área da contabilidade para realizar suas etapas - prova escrita e prova didática. No entanto, parece controverso ao que a Pós-graduação nos proporciona, uma vez que ao ingressar nesse nível de ensino somos naturalmente direcionados para uma área específica de estudo, e nela, muitas vezes, passamos seis anos estudando e desenvolvendo pesquisas. Além disso, durante esse período é preciso escolher entre ter bolsa de estudos e auxiliar o Programa de Pós-graduação a se desenvolver; e ter experiências e desenvolver habilidades profissionais ao exercer a prática da docência, o que para mim não parece fazer muito sentido, uma vez que o “próximo passo” ao finalizar o doutorado é lecionar e não somente pesquisar.

Finalizo a narrativa dos principais aspectos da minha jornada profissional com a certeza de que são muitos os desafios enfrentados pelos professores, sejam eles novatos ou veteranos na profissão; e que, diante disso, é impreterível atentarmos para os aspectos peculiares da docência, a fim de que profissionais mais capacitados possam assumir e contribuir para o ensino da contabilidade e formação dos futuros contadores.

Assim, surge a motivação última para o desenvolvimento deste estudo, compreender, a partir das experiências vividas pelos professores de contabilidade, como constroem a sua trajetória profissional, o que os move, o que os faz serem professores-referência em suas instituições de ensino, e quais são suas motivações e dificuldades.

1.4 Estrutura da tese

A tese está estruturada em sete capítulos, que foram divididos visando a conexão lógica da escrita deste estudo. O primeiro capítulo contempla a introdução ora apresentada, onde realizou-se a contextualização do tema, a abordagem da questão de pesquisa, os objetivos propostos e a justificativa do estudo, bem como a motivação pessoal para desenvolvê-lo.

Em seguida, no capítulo 2 são apresentados os principais marcos na história do ensino superior no Brasil, partindo de um recorte histórico favorável à análise do quadro evolutivo do

ensino da contabilidade no país. O capítulo 3 norteou as principais discussões acerca da docência no ensino superior desde sua concepção enquanto profissão (ou não); perpassando por suas peculiaridades; até o processo de construção do sujeito enquanto professor, por meio da concepção de professoralidade.

No capítulo 4 são discutidos os principais aspectos da base teórica do estudo, que norteiam o desenvolvimento profissional dos professores de ensino superior, a partir dos fatores que possam influenciar nesse desenvolvimento, bem como dos quatro domínios - pessoal, da prática, da consequência e externo - do Modelo Inter-relacionado de Desenvolvimento Profissional de Professores desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002).

O capítulo 5 detalha os aspectos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos propostos, incluindo o desenho da pesquisa, bem como a forma de construção e análise das evidências. O capítulo 6 aborda a análise e as discussões dos resultados encontrados por meio das entrevistas realizadas com os professores do ensino superior em Contabilidade, e por fim no capítulo 7 apresentam-se as considerações finais com as principais conclusões e contribuições da pesquisa.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: marcos históricos

O ensino superior no Brasil, considerado de caráter tardio, tem suas primeiras instituições de ensino superior criadas em 1808, com as escolas de cirurgia e anatomia na Bahia e no Rio de Janeiro (SAMPAIO, 1991). Até alcançar o nível universitário na década de 30, sofreu diversas mudanças ao longo de sua história. Marcos nessa trajetória, no entanto, foram importantes para a compreensão da sua atual estrutura. O objetivo desse capítulo é discorrer sobre os principais aspectos da construção dessa história, sem a pretensão de esgotar o assunto.

Na primeira parte do capítulo, dá-se ênfase aos anos 1808, 1889, 1920, 1930, 1934, 1968 e 1996; os quais, respectivamente, representaram a criação das Escolas Superiores; a descentralização do ensino superior; a criação da primeira universidade no Brasil; a Reforma Francisco Campos; a Criação da Universidade de São Paulo; a Reforma Universitária e a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O recorte delimitador, a partir do início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, justifica-se por ser um marco histórico importante, a medida em que é somente a partir da chegada da família real que passa a existir estrutura política, econômica e administrativa mais efetiva, e dessa forma, passa a ser possível analisar o quadro evolutivo do ensino da contabilidade no país, em um segundo momento.

2.1 Evolução histórica do ensino superior no Brasil

No período de 1808 – quando foram criadas as primeiras Escolas Superiores – até 1934, o modelo de ensino superior voltava-se à formação de profissionais para suprir às necessidades do Estado e da elite local, como advogados, engenheiros e médicos (DURHAM, 2003). Até 1889, o sistema de ensino superior se desenvolveu lentamente; até 1878 era controlado pelo Estado, o qual determinava que instituições seriam criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o currículo e os programas, bem como a escolha do quadro docente (ADORNO, 1988).

Essas escolas eram consideradas elitistas e seguiam o modelo das escolas francesas. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias, onde o professor catedrático era aquele que dominava um campo do saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida

(SOARES, 2002; OLIVEN, 2002; ROSSATO, 2011). O modelo napoleônico implementado privilegiava “o domínio de conhecimentos e experiências profissionais, como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASETTO, 2012, p. 14).

Em 1889 não havia mais de 24 dessas escolas de formação profissional (TEIXEIRA, 1969). No entanto, com a proclamação da República no Brasil, ocorre a descentralização do ensino superior, e com ela a sua diversificação, por meio da criação de instituições públicas estaduais e municipais, acarretando na abertura de 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, entre 1889 e 1918 (SAMPAIO, 1991; DURHAM, 2003).

A expansão do ensino superior com a criação de novas escolas ocasiona a necessidade de mais professores para suprir a nova demanda. E como já mencionado, eram requisitos básicos ter conhecimentos e experiências profissionais, uma vez que havia a crença de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2012). Durante toda a Primeira República (1889-1930), continuou a prevalecer o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais (DURHAM, 2003).

A partir do início do século XX, os debates e as tentativas de criação das universidades e a expansão da educação superior no país, tornaram-se mais evidentes (MATTOS, 2015). A nova proposta em debate trazia consigo questões como: “concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 22). Buscava-se a ampla reforma do sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e a difusão da ciência e da pesquisa, além da formação profissional (SAMPAIO, 1991; SOARES, 2002; DURHAM, 2003).

Após tantos debates, em 1920 é instituída oficialmente a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, a qual reunia as Escolas Superiores já existentes. De caráter elitista, às faculdades foi assegurada autonomia didática e administrativa, com ênfase no ensino profissional, resultando na justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006).

No governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), dois marcos importantes sucederam-se: (1) a criação do Ministério da Educação e Saúde e (2) a publicação da "Reforma Francisco Campos" (SAMPAIO, 1991).

Esta reforma estabelecia que 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)

Nesse período, as mudanças econômicas e sociais no país impactaram a educação superior fazendo surgir o desenvolvimento da pesquisa e a adesão ao modelo de universidade. Assim, a pesquisa passou a ser associada à educação superior, a partir da criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com uma orientação própria e grande autonomia, representando um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior (FÁVERO, 2006; MATTOS, 2015).

Criada dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a USP ao incluir o campo da Educação proporcionou aos bacharéis uma qualificação profissional como professores (DURHAM, 2005). Cabe ressaltar que para a criação dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o estado de São Paulo autorizou a contratação de professores provenientes de países europeus, como Alemanha, França, Itália, Portugal e Espanha (HEY; CATANI, 2006).

As décadas seguintes foram marcadas pela ampliação das vagas em instituições de ensino superior e também pela federalização de grande parte das instituições existentes (OLIVEN, 2002). O sistema de universidades públicas federais desenvolveu-se com a criação de 22 universidades. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

A criação do atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da também atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), datados do ano de 1951, cujos objetivos, respectivamente, incluíam o incentivo à pesquisa e seu financiamento com recursos públicos e o estímulo aos docentes para capacitação por meio dos Programas de Pós-graduação (SILVA, 2009), também foram marcos importantes da época.

Silva (2009, p.53) enfatiza a emergência da criação dos Programas de Pós-graduação no Brasil e a influência dos modelos alemão e norte-americano em suas concepções:

Pode-se dizer que a emergência da Pós-graduação trouxe para a Universidade

brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o norte americano, mais pragmático, com perspectiva de produção do conhecimento de resultados. Essas mudanças implicaram numa hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a representar uma atividade secundária, e a Pós-Graduação (onde se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade (SILVA, 2009, p. 53).

As influências na criação dos Programas de Pós-graduação apresentada por Silva (2009), reflete na dinâmica do ensino superior nos dias de hoje, em que a própria CAPES - fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, tem fomentado uma política mais direcionada para formação de pesquisadores e com menor incentivo à formação docente para o Ensino Superior (FERREIRA; HILLEN, 2015). Além disso, a ausência de indicadores de avaliação que envolvam o desenvolvimento profissional dos professores a nível de graduação auxilia na desvalorização do ensino nesses cursos.

A década de 1960 ficou marcada pela criação do Estatuto do Magistério Superior, no ano de 1965, regulamentando em lei o regime jurídico para os docentes do ensino superior. Conforme o dispositivo legal – Lei 4.881-A, as atividades docentes se dividiam em ensino, pesquisa e administrativas; os cargos em: professor catedrático, professor adjunto e professor assistente, conforme o artigo 6º; e a hierarquia dos cargos de pesquisadores em: pesquisador chefe, pesquisador associado e pesquisador auxiliar, disposto no artigo 7º, revogados posteriormente pela Lei 5.539 em 1968.

No mesmo ano, a Lei de Reforma Universitária foi aprovada, trazendo mudanças para o ensino superior, como a criação de departamentos, como unidades mínimas de ensino e pesquisa; sistema de créditos e a semestralidade; vestibular classificatório; cursos de curta duração e o sistema de institutos básicos. Para os docentes universitários, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva, a valorização da titulação e produção científica, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, resultou na profissionalização docente e na criação de condições favoráveis para o desenvolvimento da Pós-graduação, no entanto, apenas nas instituições públicas, pois as privadas continuaram sua expansão apenas no âmbito do ensino (OLIVEN, 2002; SOARES, 2002; DURHAM, 2005).

Segundo Macedo et al. (2005), o modelo universitário implantado pela Reforma Universitária resultou na expansão do ensino superior e consolidou a universidade como principal fonte de desenvolvimento das atividades de pesquisa. Segundo os autores, no período compreendido da Reforma Universitária à década de 1980 ocorreu o primeiro

movimento expressivo de expansão do ensino superior, pois o número de matrículas cresceu de 142.386, em 1964, para 1.377.286, em 1980, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução das matrículas em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.
Fonte: adaptado de Sampaio, 1991.

Um segundo movimento de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990. Macedo et al. (2005) destacam que 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.

Cabe ressaltar que, a trajetória do professor de ensino superior no Brasil inicia-se por aqueles que eram formados por uma universidade europeia. Em seguida, com a ampliação dos cursos superiores, o corpo docente passa a ser composto por

“[...] indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais. [...] Até a década de 1970, [...] era exigido do candidato a professor do ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se formação a nível de mestrado e doutorado (MASETTO, 2012, p. 14-15).

Percebe-se por essa descrição que os critérios exigidos aos professores de ensino superior como requisitos para o ingresso na docência nos cursos superiores, do início até os dias atuais, é o domínio de conhecimentos e as experiências profissionais (MASETTO, 2012). O processo de ensino por sua vez ocorre, basicamente, a partir da transmissão de conhecimentos e experiências profissionais de um professor que sabe e conhece para um

aluno que não sabe e não conhece. Sendo assim, o professor do ensino superior é caracterizado como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Os principais marcos na história do ensino superior brasileiro percorridos até aqui mostram a influência de diversos fatores históricos e políticos na construção da história do ensino superior no Brasil, bem como seus reflexos na constituição desse sistema de ensino e na concepção da profissão docente nos dias atuais. Os fatos narrados foram resumidos e esquematizados na Figura 1.

Figura 1. Histórico do ensino superior brasileiro.
Fonte: autoria própria.

No que tange ao ensino da contabilidade no Brasil, mais especificamente, pode-se dizer que sua história também perpassa por diversas fases, e em constante evolução – do ensino técnico, à graduação e à pós-graduação. No próximo tópico dar-se-á ênfase a evolução dessa história.

2.2 Evolução do ensino de contabilidade no Brasil

No século XX, devido ao crescimento econômico e a necessidade por maior qualificação dos trabalhadores e funcionários dos órgãos públicos, em 1902 foi fundada a Escola Prática de Comércio, hoje denominada Escola de Comércio Álvares Penteado, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, em 1905, com diplomas concedidos para formação “Geral” e “Prática” (CFC, 2016).

O ensino da contabilidade se expande ao abarcar cursos técnicos profissionalizantes, ou de Ensino Técnico Comercial, a partir do Decreto n. 17.329 em 1926, que passou a conferir o diploma de Contador aos alunos do Curso Geral; cursos de graduação, com a

expansão do ensino superior, apresentado no Gráfico 2; e a Pós-graduação *stricto sensu* (PELEIAS, 2007), cujo início ocorreu em 1970 com a criação do curso de mestrado em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

O desenvolvimento econômico do Brasil, a partir da década de 1940, contribuiu para o avanço da contabilidade, tanto em seu ensino, quanto em sua profissão. Por meio da promulgação do Decreto-Lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945, o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais é reconhecido. Com duração de quatro anos, o curso contou, em sua primeira edição, com as disciplinas Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil relacionadas com contabilidade e conferia o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais aos concluintes do curso (CFC, 2016).

Na década de 1960, diversas mudanças ocorreram no Ensino Superior brasileiro, com a implementação da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), com atribuições de fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação para as profissões regulamentadas em Lei.

Essas mudanças, conseqüentemente, repercutiram no curso de Ciências Contábeis, com a fixação do currículo mínimo para os cursos de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas por meio da Resolução s/n de 1963. O estabelecimento do currículo mínimo pelo CFE, composto de matérias obrigatórias, não tirava o caráter flexível dos cursos, já que as matérias complementares ficavam a cargo de cada instituição de ensino, procurando respeitar a necessidade do mercado e do perfil de profissional que cada instituição desejava formar (CARNEIRO et al., 2017).

A partir da década de 1980, os cursos de graduação no Brasil passaram por ampla expansão. Assim, inserem-se os cursos de Ciências Contábeis, os quais tiveram uma expansão notória a partir da década de 1990 (ANDERE, ARAUJO, 2008; FARIAS, 2016; LIMA, 2018).

O Gráfico 2 mostra essa evolução a partir do ano de 1973, quando haviam 131 cursos. No período de 1976 a 1986, 28 novos cursos de graduação são criados, no período de 1986 a 1996 esse número aumentou para 79 e de 1996 a 2006 o número eleva-se para 606. A criação de novos cursos de graduação em Ciências Contábeis continua em ascensão, no entanto em

escala menor, uma vez que em 2012, 1.129 cursos estavam sendo ofertados e, conforme o Sistema e-MEC disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), até setembro de 2018 o número passou para 1.292.

Gráfico 2. Oferecimento do curso de Ciências Contábeis
Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2018).

A acelerada expansão do ensino superior traz consigo a necessidade de um maior contingente de professores. Entretanto, conforme afirma Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 2), a necessidade de professores traz consigo a falta de um entendimento mais profundo sobre “as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares”, principalmente para aqueles professores oriundos de cursos de bacharelado, que não tiveram nenhuma preparação específica para a profissão.

Nesse contexto, questiona-se: como se desenvolvem profissionalmente os professores de Instituições de Ensino Superior no Brasil? O estudo busca compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de forma mais específica, devido as mudanças ocorridas no cerne da contabilidade, desde 2007, assim como na estrutura do ensino superior, com a expansão dos cursos de graduação e Pós-graduação na área.

Nos próximos capítulos são apresentados os principais aspectos da profissão; suas peculiaridades no contexto do ensino superior e o processo de construção do sujeito enquanto professor.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As discussões que permeiam os estudos sobre a docência universitária vêm descortinando importantes reflexões sobre a formação do professor e os requisitos para o seu ingresso nas IES; as exigências da profissão; a identidade profissional; os saberes próprios da docência; e os desafios e as problemáticas enfrentadas no decorrer da prática de suas atribuições.

Esse capítulo tece considerações sobre a docência, desde sua concepção enquanto profissão (ou não); perpassando por suas peculiaridades no ensino superior, como o ingresso nas IES no Brasil, as características do professor destas instituições – públicas e privadas, as funções exercidas e as fases que compõem a trajetória do professor, até o processo de construção desse sujeito enquanto professor, por meio da concepção de professoralidade.

3.1 Profissionalização da docência

A profissão, enquanto campo de estudo, vem sendo investigada por diversas áreas de conhecimento, inclusive pela Sociologia, mais precisamente pelo campo da sociologia das profissões. Diversas são as abordagens teóricas, dentre elas podemos citar os enfoques teóricos contemporâneos das profissões: (1) enfoque do processo, (2) enfoque estruturo-funcionalista, e (3) enfoque do poder.

Ritzer e Walczak (1986, p. 61) definem profissão como uma ocupação, a qual “passou por um processo de desenvolvimento que a torna capaz de convencer os outros de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão”.

Os defensores do enfoque do processo (*process approach*) afirmam que para que uma ocupação atinja o *status* de profissão é necessário passar por um processo que conduz à profissionalização. Conforme Gauthier et al. (2006, p. 67), esse processo comportaria seis etapas:

- (1) a obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral, (2) a formação de uma denominação social que se torna exclusiva; (3) a formação de uma associação profissional de âmbito nacional; (4) a criação de escolas de formação; (5) a formulação de um código de ética; e (6) o desenvolvimento de estratégias políticas visando à obtenção de um apoio legal.

A primeira concepção recebeu diversas críticas por basear-se na experiência das grandes profissões, consolidadas em épocas diferentes. Em relação à profissionalização do ensino, nesse enfoque teórico, difícil seria realizar qualquer comparação, uma vez que “o ofício de professor comporta uma variedade de características históricas e atuais únicas” (GAUTHIER et al., 2006, p. 67), seja no ensino básico ou no ensino superior.

Os pesquisadores que defendem o enfoque estruturo-funcionalista (*structural-functional approach*) identificam e diferenciam as profissões das ocupações por meio de seis características: (1) possuir um conhecimento sistemático e geral, um saber de alto nível transmissível de um profissional a outro no âmbito de um programa de formação; (2) autonomia, os profissionais são avaliados somente por seus pares; (3) altruísmo, primeiro leva-se em consideração os interesses do cliente; (4) autoridade sobre o cliente; (5) cultura ocupacional, como associações profissionais; e (6) reconhecimento do público e do aparelho legislativo (GAUTHIER et al., 2006).

Ao analisar os critérios apresentados por Gauthier e seus colaboradores, na perspectiva do enfoque estruturo-funcionalista, pode-se destacar dois pontos principais, quando da realidade da profissionalização da docência no ensino superior brasileiro: (1) o reconhecimento da profissão de professor pelo poder legislativo; e (2) a formação para o exercício da docência.

No Brasil, as legislações específicas de cada profissão são apresentadas no *website* do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A profissão contabilista, como é denominado na plataforma, por exemplo, é regulamentada com base nos dispositivos legais: Decreto-Lei n. 9.295/46, Decreto-Lei n. 9.710/46, Lei n. 570/48, Lei n. 4.695/65, Decreto-Lei n. 1.040/69 (MTE, 2019); e sua formação profissional ocorre nos cursos de nível superior em Ciências Contábeis, regulamentado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CES n. 10/2004.

A profissão de professor, seja em qualquer nível de ensino, no entanto, não é encontrada na listagem do MTE, e sua preparação para o exercício da docência no âmbito do ensino superior não apresenta uma política objetiva (HILLEN, LAFFIN, ENSSLIN, 2018). De acordo com Anastasiou (2006), é somente no art. 66 da Lei n. 9.394/96 - LDB, que se pode encontrar indicativo sobre a forma como deve ocorrer a preparação para o exercício do magistério superior: em Programas de Pós-graduação, nos cursos de mestrado e doutorado.

O papel da Pós-graduação *stricto sensu* na preparação para o exercício da docência, contudo, não reflete o proposto pela LDB (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2006; ISAÍÁ, 2006).

Diversos estudos apontam que os programas de Pós-graduação na área contábil, enquanto espaços formativos, priorizam a formação do pesquisador, em detrimento a do professor (LAFFIN, GOMES, 2014, 2016; NGANGA et al., 2014, 2016; COMUNELLO et al., 2012; MIRANDA, CASA NOVA, CORNACCHIONE JR., 2012; LAPINI, 2012; MIRANDA, 2010; SLOMSKI, 2008; ANDERE, ARAUJO, 2008). Essas evidências corroboram para o *status* da docência como uma ocupação profissional e não como uma profissão, segundo a visão dos teóricos sob o enfoque estruturo-funcionalista, dificultando a formação da identidade profissional desses indivíduos.

Sob o enfoque do poder (*power approach*) a profissão pressupõe “um saber específico, saber esse que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e de indeterminação existente num determinado campo” (GAUTHIER et al, 2006, p.69).

Bourdoncle (1993, p.105) assevera: “não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática”. Gauthier et al. (2006) defendem a formalização de saberes como fundamento da identidade profissional do professor e afirmam que

[...] advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico, formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER et al., 2006, p.24).

Por muito tempo, no entanto, visões preconcebidas nortearam a prática docente, como um ofício sem saberes, colaborando para o distanciamento do seu reconhecimento enquanto profissão, como por exemplo “Basta conhecer o conteúdo”, onde o saber necessário se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina; ou “Basta ter talento”, concepção que defende que “ensinar é apenas uma questão de talento”; ou ainda “Basta ter experiência”, ou seja, ensinar se aprende apenas na prática, errando e acertando” (GAUTHIER et al., 2006, p.20-25).

A docência, no entanto, é considerada uma atividade especializada, que requer formação profissional para seu exercício; e que, portanto, deve ser discutida no âmbito da visão profissional (VEIGA, 2012). Para a autora, a docência demanda por “conhecimentos

específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade” (VEIGA, 2012, p.14).

“No mundo do trabalho o que distingue as profissões das ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2012, p. 247). Algumas características do conhecimento profissional apontada na literatura sobre profissões são:

(1) em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; [...] (2) esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente; [...] (3) os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; [...] (4) em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos [...] por ser, em princípio, o único a dominá-los; [...] (5) só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares; [...] (6) esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, [...] exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas; [...] (7) tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada; [...] e (8) os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos (TARDIF, 2012, p. 247-250).

Para o autor o desenvolvimento e a implantação dessas características no movimento de profissionalização da docência, se bem-sucedido, poderá tornar a docência uma verdadeira profissão, deixando, assim, de ser um ofício.

Para Bourdoncle (1993) a profissionalidade ocorre quando do aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Além dos conhecimentos apontados por Tardif, o sucesso profissional na tarefa de ensinar advém do domínio e da articulação pelo professor dos elementos que compõem o seu trabalho, ao compreender a base de conhecimentos e habilidades para sua atuação efetiva (MIZUKAMI, 1986).

Com base nos enfoques teóricos discutidos à luz da sociologia das profissões, e da realidade brasileira, o exercício da docência pode ser considerado uma ocupação e não uma profissão, carregando assim o desprestígio do *status*. Cabe ressaltar que “profissão” é uma palavra de construção social. Em assim sendo, a busca pela profissionalização da docência vem sendo alvo de estudiosos da área da educação, principalmente, a medida em que defende-se os saberes próprios requeridos pela profissão, e suas características peculiares.

O tópico seguinte discute as características da docência no âmbito do ensino superior, a partir das características das instituições – universidades e não universidades; o ingresso nesse contexto de ensino; as funções desempenhadas pelo docente e as fases que compõem a sua trajetória profissional.

3.2 Docência no Ensino Superior: características e particularidades

A docência é construída à medida em que o professor articula seus conhecimentos teóricos-científicos, específicos da área que leciona; as experiências da prática no ambiente escolar; e a reflexão sobre sua própria prática. No ensino da contabilidade, pode-se acrescentar ainda, a articulação das experiências da prática profissional nas diversas áreas de atuação do contador, que muitos professores carregam consigo.

O ambiente no qual a docência é desempenhada é considerado complexo devido à diversidade de sua estrutura e organização; ao envolver perfis de instituição, cursos e estudantes com características distintas. As instituições de ensino superior são classificadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), de acordo com a organização acadêmica, em universidades e não-universidades (centro universitário, faculdade e faculdade integrada, instituto e escola superior, e centro de educação tecnológica).

No contexto das instituições públicas, as Universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência não existe para as outras formas institucionais de Ensino Superior. No entanto, verifica-se, na prática, uma escala hierárquica de valorização em relação às atividades-fim da universidade: pesquisa, ensino (pós-graduação e depois graduação) e extensão (VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017), ou seja, sendo orientadas para e pela pesquisa.

As instituições não-universitárias, salvo exceções, priorizam a graduação e, quando oferecem cursos de pós-graduação, esses estão inscritos na modalidade *lato sensu*. Assim, tais instituições são orientadas para e pelo ensino (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

A estruturação das instituições de ensino superior no Brasil, quando do seu início, tinha como critério para o ingresso na carreira docente as experiências profissionais de sucesso na área de atuação do professor, sendo muitas vezes convidado a fazer parte do corpo docente pela sua *expertise* de mercado (MASETTO, 2012). Hoje, o critério de ingresso, de forma geral, tem sido o domínio do conhecimento específico da área e a titulação acadêmica

(BASTOS, 2007), sem muitas vezes, assim como no passado, o conhecimento dos elementos constitutivos da ação docente (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

Ao priorizar conhecimentos específicos e titulação, docentes buscam nos programas de pós-graduação a formação necessária para seu ingresso no magistério superior. Orientada para e pela pesquisa, a pós-graduação forma egressos muito mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que com as de ensino (VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017; BRAXTON, 1996). Contudo, profissionalmente, mestres e, sobretudo, doutores terão mais chance de se vincular às não-universidades, justamente às instituições que se dedicam predominantemente à atividade de ensino. Morosini (2000, p.14) complementa ao discorrer sobre as instituições de ensino e sua relação com a prática da docência:

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas (MOROSINI, 2000, p.14).

Diante do foco dado pelas instituições de ensino superior, questiona-se as funções desempenhadas no ambiente acadêmico, uma vez que docência, no sentido formal, é considerada o trabalho desenvolvido pelos professores, que vai muito além da tarefa de ensinar (VEIGA, 2012).

Novas funções agregam-se ao ensino, tornando mais complexo o exercício da docência e exigindo competências diversas daquelas com as quais os professores estavam habituados. Dentre as tarefas exercidas, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.119), destacam:

(a) o estudo e a pesquisa; (b) a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; (c) a comunicação de suas investigações; (d) a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; (e) a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; (f) a participação responsável na seleção de outros professores; (g) a avaliação da docência e da investigação; (h) a participação na gestão acadêmica; (i) o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; (j) a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e (k) a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

O dispositivo legal da LDB, em seu artigo 13, estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

A multiplicidade de tarefas atribuída aos professores nesse processo de ampliação do campo da docência universitária não correspondem, no entanto, às exigências quando do ingresso desse profissional na carreira docente no ensino superior. Almeida e Pimenta (2014) ressaltam esse paradoxo no que tange aos requisitos exigidos nesse processo, que

ao contrário, do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Paradoxalmente, aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar. E paradoxal ainda é a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação (ALMEIDA, PIMENTA, 2014, p. 11).

Nesse sentido, a experiência profissional na área de origem, a formação acadêmica, a titulação e a produção científica, se sobrepõem à formação didático-pedagógica do profissional, nos processos de seleção de professores, fato que explicita que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição de docente. Consagra-se a ideia de que quem sabe pesquisar, sabe ensinar (CUNHA, ZANCHET, RIBEIRO, 2013).

No Brasil, a formação dos professores universitários está, progressivamente, ficando sob responsabilidade dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, embora se discuta que estes cursos não são suficientes para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que esses espaços formativos concentram-se na formação do pesquisador e, por vezes, silenciam em relação à formação didático-pedagógica dos futuros mestres e doutores (CUNHA, 2014).

A formação para a docência não é prioridade das instituições de ensino, desde o ingresso na avaliação curricular, até as avaliações posteriores sofridas pelas IES, uma vez que não é um critério de avaliação do desempenho (ZABALZA, 2004). As avaliações estão voltadas ao número de patentes, pesquisas e publicações ou ao grau de internacionalização,

conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) vigente (BRASIL, 2010), o que acaba por desvalorizar os conhecimentos próprios e específicos da profissão docente.

As exigências no ingresso ao ensino superior com a valorização da pesquisa em detrimento ao ensino, e a prevalência na formação do pesquisador ao invés na do professor é ratificada por Slomski et al. (2013, p. 75), os quais afirmam que

para o exercício da docência universitária, não se tem, habitualmente, exigido elementos referentes à formação para o magistério. Essa formação, quando ocorre, limita-se ao cursar de uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior durante a Pós-graduação, com carga horária média de 60 horas (SLOMSKI et al., 2013, p. 75).

Para o professor universitário, o conhecimento pedagógico é considerado secundário em relação ao domínio de sua especialidade (VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017). Contudo, Soares e Cunha (2010) ressaltam que a docência é complexa e requer múltiplos saberes para seu efetivo exercício. Tardif (2000, p.14) afirma que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. No entanto, conforme alerta Masetto (2009), novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação e as chamadas metodologias ativas adquirem força maior exigindo do docente do ensino superior outras atitudes, outras posturas e outras competências.

No entanto, de um modo geral, os professores universitários não iniciam a carreira conhecendo as discussões sobre planejamento das atividades pedagógicas, novas tecnologias de ensino, concepções e teorias sobre ensino, aspectos avaliativos, currículo, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, como os professores de outros níveis de ensino.

Geralmente, a carreira dos professores de ensino superior inicia-se sem qualquer ligação com o ensino, mas relacionadas, por exemplo, com o exercício profissional de uma atividade onde são considerados especialistas, como no caso dos professores de contabilidade; e por meio das experiências obtidas enquanto alunos, assumindo como referência os exemplos de professores que, na sua perspectiva pessoal, muitas vezes passiva, desempenham bem o papel de professor (BAZANI, MIRANDA, 2018, p.104).

Bazani e Miranda (2018), alertam que “a experiência passiva, na condição de aluno, é insuficiente para permitir ao discente conhecer os “bastidores” da profissão”, podendo causar um “choque de realidade” quando se colocam na posição de professor. O “choque de

realidade” conforme Jesus e Santos (2004, p.47), consiste na “discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam”.

Riverin-Simard (1984) ao estudar sobre a trajetória profissional com base nos ciclos de vida constata que ao longo dessa trajetória o adulto vive constantemente momentos de questionamento. Para o autor há três períodos durante a jornada profissional, e destaca que o primeiro período ocorre entre os 20 e 35 anos de vida. Esse período, para o autor, corresponde ao ingresso na vida profissional e à exploração dessa nova realidade. Nesse primeiro momento, o indivíduo se dá conta da distância existente entre o que foi aprendido com o que realmente é requerido para o exercício da profissão, provocando, dessa forma, o “choque de realidade” citado por Bazani e Miranda (2018).

Devido às características apresentadas pelos professores de ensino superior no Brasil, a entrada na profissão pode significar, por exemplo, mudança de carreira, em diferentes momentos do ciclo de vida pessoal e sem qualquer preparação e formação específica para atuação na docência.

“Apesar de desenvolvimento da carreira não ser sinônimo de desenvolvimento profissional, alguns estudos no âmbito do desenvolvimento profissional de professores, parecem fazer a justaposição dos dois itinerários” (ALMEIDA, 2012, p. 110). Como refere Sikes (1992, p.28) o desenvolvimento é marcado por “diferentes experiências, atitudes, preocupações, expectativas, satisfações frustrações, preocupações, etc., que parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da carreira”.

Com efeito, diversos autores defendem que a intensidade com que é vivida cada etapa e o tempo de permanência em cada uma varia dependendo de um conjunto de fatores (pessoais e contextuais) que podem antecipar ou retardar a transição de um nível para o outro (GONÇALVES, 1992; SIKES, 1992; HUBERMAN, 1992; FESSLER, 1995). Esta perspectiva permite entender o processo de desenvolvimento profissional do professor de um modo não determinista, mas como uma construção pessoal, a partir do olhar e da interpretação que cada indivíduo tem dos acontecimentos (ALMEIDA, 2012).

O estudo desenvolvido por Huberman (2000) demonstra os sentimentos experimentados pelos professores, ao longo de sua vida profissional, como suas expectativas, preocupações, satisfações e frustrações (SIKES, 1992; GIL, 2006). No intuito de evidenciar as principais fases pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira profissional, o autor propôs um ciclo de vida profissional dos professores, como evidenciado na Figura 2.

Figura 2. Fases do ciclo de vida do professor
 Fonte: adaptado de Huberman (2000, p. 47).

A fase inicial (entrada na carreira) ocorre durante os três primeiros anos de profissão. Nessa fase o profissional descobre uma nova realidade, que poderá resultar em três situações: o “choque de realidade”, o “entusiasmo inicial” ou ainda, a situação de indiferença, conforme propõe Jesus e Santos (2004). A situação de sobrevivência é caracterizada pela transição do papel de aluno para o papel de professor, o que provoca o reconhecimento das diferenças entre o ideal e a realidade, causando o “choque de realidade”. O aspecto do descobrimento traduz o entusiasmo inicial e a satisfação por estar exercendo a profissão e o orgulho de fazer parte de um corpo profissional. A situação de indiferença é aquela em que o professor escolhe a profissão docente por não ter outras opções profissionais, ou por necessidade de complementação de renda, por exemplo.

Tardif e Raymond (2000) citam estudos que apontam os cinco ou sete primeiros anos da carreira como um período crítico, de aprendizagens intensas para os docentes, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com a profissão.

Araújo et al. (2015) e Lima et al. (2015) identificaram os principais problemas enfrentados pelos professores do curso de Ciências Contábeis no Brasil quando do ingresso na carreira docente, nos três primeiros anos. Os autores concluíram que o ingresso na carreira docente é a fase mais crítica, uma vez que os professores se deparam com problemas como: (1) falta de motivação discente; (2) heterogeneidade das classes; (3) quantidade de trabalho administrativo; (4) salas muito grandes; e (5) falta de tempo. Ou seja, deparam-se com uma realidade diversa daquela esperada.

O que pode tornar essa fase fácil ou difícil, no entanto, são as experiências vivenciadas antes do seu ingresso na docência, e o apoio institucional. Os que o acham fácil são os que

mantêm relacionamentos positivos com os estudantes, apresentam considerável senso de domínio do ensino e conseguem manter o entusiasmo inicial. Já os que acham difícil, associam-na, sobretudo a uma carga horária excessiva, à ansiedade, e a dificuldades com os estudantes (GIL, 2006).

No ciclo de vida proposto por Huberman (2000), a próxima fase propõe o período de estabilização, que ocorre entre os 4 e os 6 anos da docência. Nessa fase o professor sente-se mais competente em termos pedagógicos, “apresenta maior facilidade no relacionamento com os alunos, domina as técnicas instrumentais e é capaz de selecionar materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento dos alunos” (GIL, 2006, p. 32). Pode-se dizer que nessa fase o professor sente-se mais a vontade com a prática da profissão, isso não quer dizer, no entanto, que não enfrenta problemas ou dificuldades.

A próxima fase transcorre entre os 7 e os 25 anos, e pode ser percorrida pelo caminho da “diversificação” ou do “questionamento”. Ao trilhar o caminho da diversificação o professor sente-se menos inseguro para experimentar outras técnicas e abordagens em sala de aula. Para Huberman (2000, p. 42), “os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”.

O caminho pelo questionamento, no entanto, coloca o professor em dúvida quanto a sua escolha profissional, pela docência. Conforme Huberman (2000, p. 43), “trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima”. Essa fase é aquela em que o profissional, conforme leitura de Araújo et al. (2015, p. 96), “faz uma análise de sua ‘vida’, das coisas que já realizou e quais ainda pretende realizar, sendo a incerteza sobre a escolha que foi feita anteriormente (em termos profissionais) constante em suas decisões”.

A fase de “serenidade” ou “conservantismo” ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira, e dependerão da escolha realizada pelo professor na fase anterior. Se o professor passou pela fase da “diversificação”, inicia-se o processo de distanciamento afetivo, pode-se dizer que o professor começa a “desacelerar”, reduz a distância entre os objetivos traçados no início da carreira daquilo que alcançou até o momento, bem como constrói metas mais modestas a serem alcançadas no futuro (HUBERMAN, 2000). Entretanto, se, na fase anterior, o professor passou pela fase do “questionamento”, nesse momento, inicia-se a fase do conservadorismo, na qual são comuns as lamentações, o sentimento de nostalgia do passado e a resistência a mudanças (ARAÚJO et al., 2015).

Por fim, a última fase é a do desinvestimento. Essa fase ocorre no fim da carreira profissional do professor e é caracterizada pelo desinteresse do docente em realizar novos investimentos na carreira, a qual pode ser encarada de forma serena ou amarga, dependendo do caminho trilhado pelo docente nas fases anteriores.

A docência no ensino superior pode ser considerada um campo complexo de ação, no qual professores ingressam, muitas vezes, munidos apenas dos conhecimentos específicos da profissão na qual se graduaram e das experiências obtidas na prática dessa profissão no mercado, sem muitas vezes possuírem formação para o exercício da profissão docente, mesmo que com titulação de mestre ou doutor, e sem compreenderem os aspectos didáticos e pedagógicos, e os saberes específicos para o exercício da docência.

No entanto, para o bom desempenho de suas atribuições profissionais, é necessário compreender a construção do sujeito, enquanto profissional, e os saberes específicos da profissão. No próximo tópico abordar-se-á esses saberes, e a sua importância na construção da sua identidade profissional.

3.3 Construção da professoralidade e dos saberes da docência

Professoralidade é entendida por Oliveira (2003) como o “processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa”.

Nóvoa (1992) ressalta a importância dos estudos que focam a trajetória profissional docente, uma vez que contribuem para o conhecimento da sua identidade, do “ser professor”. A construção do “ser professor” percorre os saberes construídos, mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, dentro e fora da sala de aula.

Na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais na percepção de Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

A identidade docente para Veiga (2012, p. 18) permeia a vida profissional, por meio de um processo construído “desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço”.

Pode-se afirmar que, a medida em que a identidade profissional é construída ao longo da trajetória profissional, ela está em constante transformação. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77)

(...) uma identidade profissional se constrói pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (...) constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim, a docência pode ser considerada uma atividade profissional complexa, pois requer saberes únicos e diversificados, de acordo com as experiências de cada professor. Para Veiga (2012, p. 20) “(...) o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência”.

Diante dos diversos estudos realizados sobre os saberes do professor, Barbosa Neto e Costa (2016) categorizaram esses saberes considerados plurais, que abrange várias concepções e perspectivas para sua identificação e constituição, a fim de facilitar a compreensão, mesmo que parcialmente, da complexa rede de saberes que transitam de maneira interdependente na literatura, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Categoria dos saberes do professor

Autores	Categorias utilizadas
Tardif (2012)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
Gauthier et al. (1998)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
Pimenta (2002)	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani (1996)	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.
Nóvoa (1992)	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitudes).
Altet (2000)	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais.

Fonte: adaptado de Barbosa Neto e Costa (2016)

Nota-se, a partir da análise das categorias elencadas, que os saberes específicos da área/disciplina que se pretende lecionar, e os saberes didáticos-pedagógicos são saberes base para todos os autores, uma vez que dizem respeito ao desempenho das atividades que envolvem o ensino. Destaca-se também os saberes experienciais ou da experiência, citado

pelos autores, e que podem ser considerados como aqueles que tornam a docência única para cada professor.

Para Pimenta (2002) os saberes da experiência podem ser analisados sob duas óticas, a primeira relaciona os saberes da experiência com a trajetória que os professores viveram como alunos durante a vida escolar. Em uma segunda análise os saberes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano da docência, "num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2002, p. 20).

O segundo saber ressaltado por Pimenta (2002) são os saberes do conhecimento. Na compreensão da autora conhecimento vai muito além da informação, ela precisa ser classificada, analisada e contextualizada; e em um terceiro momento ressignificada, com a inteligência, a consciência ou sabedoria" (PIMENTA, 2002, p. 22).

A autora ainda introduz os saberes pedagógicos como os saberes provenientes das teorias da educação, por meio dos quais os professores tomarão conhecimento de instrumentos que os possibilitarão refletir e confrontar com suas práticas, e dessa forma, construir seus próprios saberes pedagógicos.

Assim percebe-se que Pimenta (2002) defende a importância de serem levados em consideração a história escolar e as experiências da prática diária dos professores na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor, desde que articuladas às contribuições teóricas da ciência da educação, de forma crítica e reflexiva.

Carter (1990) aponta que as pesquisas sobre saberes profissionais mostram que esses saberes são únicos em cada pessoa, e são considerados saberes situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, ou seja, a cada situação os saberes são mobilizados, de forma diferente.

Para Slomski et al. (2013, p. 71) “os saberes da docência possuem um caráter temporal e social e remetem a processos adquiridos e aperfeiçoados no âmbito da prática e da carreira docente”.

Tardif (2012, p.11) enfatiza que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]”. Esse saber é também social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional (DUBAR, 1992, 1994), ao ser “incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 14).

Na percepção de Pimenta e Anastasiou (2002) quatro são os saberes necessários para o desenvolvimento das atividades do professor, os saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe; os saberes pedagógicos, pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana; os saberes didáticos, que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e os saberes da experiência do sujeito (professor), que expressam como esses se apropriam do “ser professor”.

Diversos estudos destacam o saber a partir da experiência prática, adquirido ao longo da carreira profissional. Slomski et al. (2013, p. 77) apontam estudos desses saberes na área contábil (LAFFIN, 2001; SLOMSKI, 2007, 2008; SLOMSKI et al., 2009; SANTANA, 2009; ARAUJO, SANTANA, CARNEIRO, 2009), os quais

têm oferecido contribuições não só para a valorização das competências e saberes que o professor vai construindo em sala de aula, mas também o reconhecimento de que a sobrevalorização do conhecimento técnico científico em relação ao conhecimento prático do professor pode impedir que as políticas de formação de professores sejam efetivas e as mudanças na prática de ensino e na qualidade da educação universitária ocorram (SLOMSKI et al., 2013, p. 77).

Tardif (2012), a partir da reunião e síntese de diversos estudos, apresenta os saberes da prática profissional dos professores a partir de três características principais. Para o autor, os saberes são temporais; plurais e heterogêneos; e personalizados e situados.

Os saberes dos professores são temporais, a medida em que carregam consigo uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, representações e certezas sobre a prática, a partir das suas experiências ao longo da trajetória escolar, e são esses saberes que são mobilizados na solução das situações enfrentadas no dia a dia da prática docente, ou seja, os saberes são construídos a partir das experiências primeiro enquanto aluno, e depois como professor, e pode-se dizer que são construídos por tentativa e erro.

Os primeiros anos de prática são cruciais para a aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, uma vez que carregam consigo o que sabem sobre ensino, sobre o papel do professor e sobre como ensinar, a partir das experiências na fase escolar. Em outro sentido, os saberes são temporais, pois são utilizados e desenvolvidos ao longo de um processo de vida profissional, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional.

Tardif e Raymond (2000) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, de forma a levar em consideração as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2. Tipologia dos saberes da docência

Saberes	Caracterização
Pessoais	Adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.
Formação escolar	Adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional.
Formação profissional específica para o magistério	Adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Programas e livros didáticos usados no trabalho	Adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas
Experiência própria na profissão	Adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: adaptado de Tardif e Raymond (2000).

A maioria dos professores aprende o ofício da profissão na prática (TARDIF, 2012). Pode-se dizer que essa situação decorre e fundamenta-se em uma crença, até então inquestionável pelos docentes de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p. 15), e em consequência, que não se faz necessário aprender sobre o ofício da docência (BRIGHTMAN, NARGUNDKAR, 2013).

Slomski (2008) conclui em seu estudo com professores-pesquisadores da área contábil que, em vista das limitações no que se refere à formação para a docência, é a própria experiência na profissão contábil, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

A segunda característica proposta por Tardif (2012) diz que os saberes profissionais dos professores são considerados plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; d) saberes experienciais; não formando um repertório único, mas sendo acessado conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificados, mas integrados ao longo da docência. O autor assevera que estes saberes brotam da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Dessa forma, o autor propõe um modelo tipológico, conforme demonstrado no Quadro 3, para identificar os saberes dos professores, relacionando-os com suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 3. Os saberes dos professores

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

Fonte: adaptado de Tardif (2012, p. 63).

Slomski et al. (2013) em seu estudo, cujo objetivo foi delinear as características dos saberes da docência que estruturam e dão significado à prática pedagógica de um professor de um curso de Ciências Contábeis, constataram que os saberes do professor são de fato provindos de várias fontes sociais, como da sua história de vida e socialização primária, da formação acadêmica recebida na universidade, e da sua própria experiência e formação profissional.

Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor de construir sua prática da docência, de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, os saberes são considerados personalizados e situados, terceira característica proposta por Tardif (2012). “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2012, p. 265). E dessa forma, os saberes são apropriados, incorporados, subjetivados, e difícil de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Dal Magro, Manfroi e Rausch (2016) analisaram a compreensão de contadores-professores sobre os saberes docentes que contribuem ao processo ensino-aprendizagem. Os saberes que norteiam o bom professor se pautam pelas características de um profissional que

tem segurança do conteúdo que leciona, é atualizado, conduz a aula por meio de métodos de ensino apropriados e consegue envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Miranda, Casa Nova, Cornacchione Jr. (2012) buscaram identificar os saberes predominantes nos docentes de contabilidade percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, e seus resultados apontaram que os três saberes docentes que subsidiaram a escolha dos alunos, quando da identificação dos professores-referência foram: saberes didáticos, saberes disciplinares específicos e saberes experienciais. Nesse caso, os saberes experienciais são aqueles provenientes da experiência profissional das práticas contábeis dos professores no mercado.

Oro, Santana e Rausch (2013) ao analisar os saberes docentes do bom professor na compreensão dos acadêmicos que fazem parte da geração Y de um curso de Ciências Contábeis, concluíram que sete foram os professores apontados pelos alunos, e que uma característica latente foi o tempo de docência e de atuação profissional dos pesquisados, ou seja, o saber experiencial da prática docente e da prática contábil no mercado foi um dos critérios mais salientados pelos alunos.

A partir dos estudos destacados, percebe-se que os saberes do conteúdo e da experiência são os que mais se destacam na prática dos professores-referência dos cursos de Ciências Contábeis. De fato, a formação de profissionais-contadores é mais normativa, voltada muitas vezes para uma preparação mais prática para o mercado, e a curiosidade dos alunos está em como aplicar a teoria à prática da profissão. Os professores que possuem experiências de mercado, e conseguem aliar a teoria à prática são considerados referência aos alunos (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JR., 2012).

Pimenta (2007, p. 21) salienta que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. A reflexão na e sobre a prática ocorre a medida em que os professores reelaboram seus saberes iniciais, suas percepções e concepções sobre o ensino, com suas experiências práticas vivenciadas no contexto universitário em que se inserem. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*” (PIMENTA, 2007, p. 29).

Estudos sobre “professor-reflexivo” (SCHÖN, 1990; ALARCÃO, 1996) entendem que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 2007, p. 11).

O conceito de professor-reflexivo, dessa forma, gira em torno da prática dos profissionais, “à medida que valoriza a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como momento de construção do conhecimento” (SLOMSKI, MARTINS, 2008, p. 9).

De acordo com Schön (2000), um professor-reflexivo deve estar atento aos acontecimentos em sua sala de aula, e deve se permitir aprender com as ações de seus alunos, de modo que, no momento em que acontece a sua própria reflexão, possa reformular a sua docência buscando novos significados e sentidos sobre seu trabalho. Para Monteiro (2008, p. 43), ser um profissional-reflexivo significa “apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais se está inserido”.

Schön (2000), a partir de seus estudos, propõe uma nova epistemologia da prática, a partir dos conceitos de “conhecimento-na-ação” e “reflexão-na-ação”. Para o autor o conhecimento-na-ação é o componente que está diretamente relacionado com o “saber-fazer”, é espontâneo, implícito e surge na ação. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação. No entanto, nem sempre o conhecimento na ação é suficiente para resolver as inusitadas situações do dia-a-dia.

O autor distingue três tipos distintos de reflexão: (i) a reflexão sobre a ação; (ii) a reflexão na ação e (iii) a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A reflexão sobre a ação consiste em se pensar retrospectivamente sobre o que o profissional fez, almejando descobrir como o ato de “conhecer na ação” pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste na reflexão no meio da ação, sem interrompê-la. O pensamento conduz a dar nova forma ao que se faz e no momento em que se faz, fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia. Isso pode ser reconhecido como um processo inovador da prática. Segundo Demo (1997), não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, a medida em que inovar compreende um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a prática realizando um processo dialético transformador.

No contexto do ensino superior no Brasil, no entanto, não faz parte do escopo institucional das IES e de atuação da CAPES, que o docente do ensino superior reflita e

teorize sobre sua realidade em sala de aula, construindo e reconstruindo sua prática pedagógica (VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017).

Essa realidade pode ser identificada a medida em que raras são as oportunidades de formação didático-pedagógicas permanentes, desenvolvidas a partir das necessidades dos docentes pelas universidades, públicas e privadas no Brasil, que conseguem agregar conhecimento, abrandar inseguranças e estimular o trabalho cooperativo de forma a socializar os saberes e as experiências (VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017).

No intuito de analisar a compreensão de professores de um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis *stricto sensu* sobre o professor-reflexivo, Kreuzberg e Rausch (2013) concluíram que a predominância do olhar desses professores concentrou-se mais sobre as atitudes dos alunos do que na sua própria docência, a medida em que na compreensão da maioria dos entrevistados, o professor-reflexivo é aquele capaz de regular a sua ação e apresentar um método sistematizado de pensar, mas não necessariamente um pensar crítico sobre a docência.

Assim, o professor-reflexivo parte de um pressuposto de reflexão e construção de conhecimentos por meio do pensamento sobre a sua prática (ALARCÃO, 2005). Ao buscar compreender os aspectos que compreendem o desenvolvimento profissional dos professores de graduação em Ciências Contábeis, e os saberes mobilizados por esses, por meio do relato sobre suas experiências pessoais e profissionais, a presente tese objetiva que esses professores possam refletir sobre suas práticas, e sobre todo o percurso trilhado ao longo das suas jornadas profissionais.

Conforme assinala Lima (2012), autores como Huberman, 1992; Schön, 1995 e Nóvoa, 2002 têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas – a pessoal, a profissional e a organizacional.

O desenvolvimento profissional perpassa as experiências do indivíduo e é influenciado por diversos fatores. O próximo capítulo busca discorrer sobre os principais aspectos relacionados a esse desenvolvimento, sob a perspectiva de abordagens teóricas, bem como a discussão dos modelos desenvolvidos para a sua compreensão.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A expressão “desenvolvimento profissional” pode ser compreendida como um conceito de múltiplos significados (BRODEUR ET AL., 2005; GÓMEZ, 1999; IMBERNÓN, 1999b; MUKAMURERA, UWMARIYA, 2005), e como tal, para cada um de seus termos pode-se traçar um caminho de investigação científica específica.

Esse capítulo delineará o processo de construção do ser professor sob a perspectiva dos conceitos de “desenvolvimento profissional”, “profissionalismo” e “profissionalidade”; bem como os fatores, as dimensões e os domínios - internos, externos, pessoais, contextuais - que permeiam o percurso de crescimento pessoal e profissional de cada indivíduo, e que são base para alguns modelos concebidos na área.

4.1 Desenvolvimento profissional, profissionalismo e profissionalidade

Ao se analisar cada um dos termos envolvidos na expressão “desenvolvimento profissional” constata-se que o termo “desenvolvimento” pode ser confundido com outras ideias e expressões como: mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento, entre outras. A ideia de “profissional”, relaciona-se implicitamente com os conceitos de profissão, profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional; abordados no capítulo anterior.

Um primeiro ponto a ser esclarecido, quando do uso da expressão “desenvolvimento profissional”, é a diferença entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento (ESTRELA; ESTRELA, 2006), considerando que não se pode confundir ou justapor o conceito de formação contínua ao de desenvolvimento profissional (CRUZ TOMÉ, 1999), podendo o segundo abarcar o primeiro, mas não se esgotando nele. Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se a

[...] processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operadas ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de “*life span*”, às atividades organizadas de formação contínua e às atividades individuais de autopromoção (ESTRELA; ESTRELA, 2006, p.75).

Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 1) o desenvolvimento profissional do professor “remete ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo

profissional específico”. Assim, o termo “desenvolvimento profissional” tende a ser associado “ao processo de constituição do sujeito, [...] de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”.

Neste estudo optou-se pelo uso da abordagem referente à desenvolvimento profissional, e não formação docente, seguindo a lógica promovida por Marcelo (2009), o qual justifica a denominação “desenvolvimento profissional” como a mais adequada à concepção do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de continuidade que, para o autor, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores. Enfatiza-se, no entanto, que a formação para a docência é entendida nesse estudo como elemento intrínseco e de elevada importância para o desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento surge associado ao conceito de mudança. Efetivamente, desenvolvimento refere-se ao fenômeno de mudança – simples ou complexa – ao longo do tempo (BURDEN, 1990).

O conceito de desenvolvimento profissional adotado, embora não se confunda ao conceito de mudança, implica a mudança nas estruturas mentais dos sujeitos (nas crenças, nas concepções, teorias e preocupações), nos conhecimentos (habilidades e saberes) e nas práticas. Como alude Marcelo (2009):

[...] desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas (MARCELO, 2009, p.15).

Cabe ressaltar que mudança pode não significar, necessariamente, progresso. Uma mudança pode ser adaptativa a circunstâncias, não significando necessariamente transformação no sentido de uma melhoria (CRUZ TOMÉ, 1999; ZABALZA, 2004). Moraes e Medeiros (2007, p. 24) definem mudança como “o conjunto de alterações que se verificam num dado sistema e podem ocorrer no sentido progressivo e ou regressivo”.

O desenvolvimento profissional pode ser definido como uma evolução progressiva no desempenho da profissão, por mais que possa ser marcado por mudanças que impliquem avanços ou estagnações. Cruz (2006, p. 20) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como sendo uma

[...] evolução progressiva no desempenho da função docente para modos e situações de maior profissionalidade que se caracterizam pelo aprofundamento do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de forma inteligente (CRUZ, 2006, p. 20).

Em síntese, entende-se que o desenvolvimento profissional ocorre num processo em que se cruza a dinâmica da mudança individual e coletiva, conquanto o desenvolvimento seja marcado pela mudança que se espera que ocorra numa direção específica (MORAIS, MEDEIROS, 2007).

O entendimento de desenvolvimento assumido se dá no sentido de crescimento e evolução das competências profissionais, ao fornecer ferramentas para a aprendizagem profissional ao longo de toda a carreira (SYKES, 1999; DAY, 2001; KNIGHT ET AL., 2006; DARLING-HAMOND et al., 2009; DESIMONE, 2009), abrangendo as diversas dimensões do indivíduo (FULLAN, 1990; IMBERNÓN, 1999b), implicando a participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe destacar que a aprendizagem não acontece por meio da experiência por si só, mas da capacidade do sujeito em extrair significado (SPRINTHALL, THIES-SPRINTHALL, 1990), pois uma pessoa adulta pode passar por uma experiência potencialmente de aprendizagem sem aprender (SHÖN, 1983, 1992; BEATY, 1998; SHULMAN, 2004; CRUZ, 2006; DAY, 2007; KORTHAGEN, 2009; LEITE, RAMOS, 2010), sendo necessário, para que ocorra essa aprendizagem, passar da experiência à reflexão sobre essa experiência, o que envolve, entre outros aspectos, predisposição (motivação) para se envolver nesses processos reflexivos.

O desenvolvimento profissional não ocorre devido ao acúmulo de anos de experiência. Beaty (1998) sustenta que o professor pode somar anos de experiência e continuar a lecionar como no primeiro ano. O desenvolvimento profissional implica esforço e a postura de se assumir como um sujeito aprendiz.

Trigwell e Shale (2004) propõem um modelo que revela a relação entre a atividade de reflexão dos docentes do ensino superior sobre a prática, o conhecimento e a aprendizagem dos alunos, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3. Modelo ‘Scholarship of Teaching’
 Fonte: adaptado de Trigwell e Shale, 2004.

Neste modelo, o autor defende que o professor do ensino superior tem que se assumir como um aprendiz, envolvendo-se em processos de aperfeiçoamento contínuos, não somente em sua área-base de formação, mas em todas as áreas que refletem na intervenção profissional (KREBER, CRANTON, 2000; ALARCÃO, TAVARES, 2001; KREBER, 1999, 2002; TRIGWELL, SHALE, 2004). Assim, o desenvolvimento profissional e os necessários mecanismos de aprendizagem profissional contínua que lhe estão associados, deverá ser entendido como um dever, não porque é imposto por entidades externas, mas no pressuposto que faz parte integrante do que significa ser professor (KNIGHT, 2002; RAMSDEN, 2003; ZABALZA, 2004; BRODEUR ET AL., 2005; ESTEVES, 2010).

O conceito de desenvolvimento profissional adotado remete, além da perspectiva de mudança, para a ideia de uma melhoria nas formas de atuação dos profissionais, contribuindo para uma melhoria do ser, saber e agir profissional por meio do seu envolvimento ativo nesse processo (GÓMEZ, 1999; IMBERNÓN, 1999b; MARCELO, 2009; LEITE, RAMOS, 2010).

Considera-se que o desenvolvimento profissional implica “tornar-se o melhor profissional que se pode ser” (SMITH, 2003, p.203). A esta conotação com ideia de melhoria, a autora acrescenta a perspectiva de um percurso variável e, por conseguinte singular, sem um fim, e mantendo-se enquanto o indivíduo exercer a profissão. O desenvolvimento profissional começa quando a pessoa inicia o seu exercício profissional, ao construir e assumir uma identidade profissional. A autora, apesar de não negar a influência das experiências anteriores, ressalta a necessidade de construção de um quadro de referências que contribua para a apropriação de um novo conceito de profissionalismo e profissionalidade, isto, é, a elaboração de um esquema orientador da forma de pensar e agir como profissional.

A complementaridade entre a dimensão individual e a dimensão organizacional é outro dos princípios subjacentes a diversas abordagens ao conceito de desenvolvimento

profissional. Para diversos autores não se pode pensar em desenvolvimento profissional do indivíduo sem pensar que este se dá no seio das instituições e é mediado por estas.

Para Isaia e Bolzan (2007, p. 164-165) o desenvolvimento profissional é entendido como

um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, de criar condições para que esse processo se efetive (ISAIA, BOLZAN, 2007, p. 164-165).

Isaia (2001, 2003a, 2003b, 2003c) tem constatado a falta de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional, indicando o que denominou de “solidão pedagógica”. Tal situação é referendada por Galinon-Mélénec (1996) e Kesteman (1996), ao colocarem que, apesar de a universidade ser um lugar de construção de saberes, onde o ensino deveria ter um amplo espaço, a ausência generalizada de uma formação de tipo pedagógico no perfil da carreira docente, é um fenômeno preocupante. Mesmo em contextos distintos, Galinon-Mélénec (1996) e Kesteman (1996) na França, esse fenômeno também é presenciado no Brasil.

Centrada no contexto particular do ensino superior, Feixas (2004) enfatiza esta dinâmica entre a trajetória individual, fruto da história de vida de cada indivíduo, numa perspectiva ecológica de interação com o meio. A autora define o processo de desenvolvimento profissional como

[...] o processo gradual mediante o qual a profissão se desenvolve através da acumulação de descobertas e aprendizagens individuais e coletivas, fruto da reconstrução da experiência. Esta amálgama de aprendizagens obtém-se através de uma série de interações com o contexto. O conhecimento e o desenvolvimento do professor dependerão do tipo e da variedade dessas interações. As múltiplas interações que se podem dar, a variedade de respostas e suas possíveis combinações desembocam em histórias de vida pessoais distintas e únicas (FEIXAS, 2004, p.33).

Em síntese, entende-se que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre de forma singular na trajetória de cada professor, e depende de um conjunto de fatores pessoais, profissionais e contextuais. Além disso, para que haja desenvolvimento profissional parte-se de algumas premissas, como:

(1) o professor é um profissional em constante aprendizagem, capaz de modificar as suas formas de pensar e de agir, ao longo de toda a sua vida;

(2) para haver desenvolvimento é necessário haver mudança, e para tal o professor precisa ser agente ativo nesse processo, por meio da reflexão sobre a sua experiência, e de outros processos que potencializem a construção de aprendizagens significativas;

(3) a mudança inerente aos processos de desenvolvimento pode incidir em diversas dimensões da profissionalidade docente, ao nível do pensamento, do conhecimento (saberes e competências) e do seu modo de agir; e

(4) o desenvolvimento profissional pressupõe as experiências vividas pelos professores ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais.

Meyer, Vosgerau e Borges (2018, p.315) apresentam uma compilação de estudos apresentadas por Marcelo Garcia e Pryjma (2013 apud MAYOT RUIZ, 2009), e descrevem os princípios que, na visão dos autores, devem orientar o desenvolvimento profissional dos professores, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente

Princípio	Descrição
Institucionalidade	O desenvolvimento dos professores precisa ser integrado ao da instituição de Ensino Superior, o que implica a formação docente ser prestigiada.
Diversidade	Cada momento do ciclo de vida profissional dos professores apresenta diferentes demandas, portanto os projetos precisam contribuir para a aprendizagem profissional como um todo.
Continuidade	Requer processos estáveis e permanentes, em vez de descontinuados.
Transparência	O professorado precisa dispor de informações claras acerca de todos os processos e de todas as iniciativas.
Integração	É essencial a integração entre diferentes tipos de conteúdo disciplinar e psicopedagógico, teoria e prática e coletivos relacionados, como assessores, gestores e professores.
Indagação	O professor deve estar engajado no processo de forma ativa, aplicando os novos conhecimentos adquiridos, o que requer provocação.
Racionalidade	O desenvolvimento não pode ter como base a improvisação; desenho (planejamento), sistematização e acompanhamento do processo (avaliação) são essenciais.
Oportunidade	A oferta de formações deve ser adequada, tanto em relação ao tipo quanto à quantidade, respeitando os diferentes tempos institucionais e contextos externos.
Contextualização	Deve ser focada nos desafios do cotidiano do professor, visando a promover inovação e melhorias nas instituições de ensino.
Excelência	Implica avaliar processos, objetivando verificar resultados em relação à qualidade.
Compromisso profissional e social	O compromisso social da docência leva à aquisição de conhecimentos profissionais que possam melhorar os processos de ensino.
Colaboração e gestão do conhecimento	A perspectiva de colaboração também requer que o professor deixe de ser um consumidor de conhecimento e se transforme em alguém que o produz, por meio de seu engajamento e de sua contribuição com os pares.

Fonte: Mayor Ruiz (2009 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013).

Cabe ressaltar que, considera-se ser possível reconhecer algumas regularidades nos percursos de desenvolvimento na análise da trajetória dos professores de ensino superior, mesmo que fatores internos e externos sejam acionados de forma peculiar pelos sujeitos.

Estudos têm sido desenvolvidos com o propósito de identificar os fatores que condicionam a trajetória profissional. Fessler e Christensen (1992) apontam os fatores pessoais e contextuais, e a sua relação com o ciclo de carreira, conforme representado na Figura 4.

Figura 4. Fatores condicionantes da Dinâmica do Ciclo da Carreira do Professor.
Fonte: Fessler e Christensen (1992).

Para os autores o percurso de cada indivíduo é marcado essencialmente por fatores pessoais e fatores contextuais. A forma como estes fatores atuam durante a vida profissional do sujeito vai determinar a forma como cada um desenvolve e vive cada fase do seu ciclo profissional.

Nos fatores pessoais os autores incluem as etapas da vida em que o sujeito se encontra e os traços característicos do indivíduo, a família, os episódios críticos positivos e, por outro lado, as crises, e ainda as atividades não profissionais que desenvolvam. Nos fatores contextuais apresentam aspectos inerentes às organizações nas quais desenvolvem suas atividades profissionais, aos sistemas que regulam essas atividades, e às pressões sociais.

Outro estudo que proporciona a compreensão dos fatores que interferem no desenvolvimento profissional foi desenvolvido por Cruz (2006), a partir da integração de

três dimensões: a dimensão individual, a dimensão coletiva e a dimensão universal ou geracional, conforme demonstra a Figura 5.

Figura 5. Dimensões do desenvolvimento profissional dos professores.
Fonte: Cruz (2006).

A dimensão individual relaciona-se com as características únicas de cada indivíduo; a dimensão coletiva remete ao contexto no qual o professor está inserido, e à troca de experiências com os pares, inseridos no mesmo ambiente e, por fim; a dimensão universal, a qual permite justificar os traços comuns, que assemelha os professores de uma mesma geração (CRUZ, 2006).

Cruz (2006) defende que os ciclos individuais são marcados por mudanças na personalidade, na conduta e nas atitudes, mudanças essas que não decorrem apenas de acontecimentos extraordinários mas como parte inevitável do percurso na carreira, da idade, da história pessoal, da experiência e do contexto organizativo.

No contexto dos docentes do ensino superior e sobre o seu desenvolvimento profissional é possível encontrar na literatura diversas reflexões e trabalhos sobre os fatores que condicionam esses processos. Nesses estudos tem-se fatores de esfera individual e contextual (IMBERNÓN, 1999b; 2000; FEIXAS, 2004; ZABALZA, 2004; KNIGHT et al., 2006; CRUZ, 2006; MÉRIDA, 2006; MORAIS, MEDEIROS, 2007; MARCELO, 2009). Assim como a influência dos traços pessoais (KUGEL 1993; CAFARELLA, ZINN, 1999; ROBERTSON, 1999; FEIXAS, 2004; MORA, GÓMES, 2007; NAVARRO, 2007).

Cafarella e Zinn (1999) salientam as características pessoais e intelectuais, nomeadamente as motivações internas e as percepções do eu (como, a auto eficácia e as motivações) nas formas de atuação dos docentes. Mora e Gómes (2007) apontam fatores como a consciência de si mesmo, a motivação, o compromisso, a iniciativa e o otimismo que

consideram competências emocionais, e a empatia e outras habilidades sociais (por exemplo, de gestão de conflitos, de trabalho em equipe, de comunicação) como fundamentais.

Apesar de assumir a importância destes aspectos na determinação da forma de pensar e atuar do professor, a influência destas condições nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor não serão foco de análise nessa tese.

Devido à complexidade do processo de desenvolvimento profissional e à dificuldade de compreensão dos fatores que afetam esse desenvolvimento, modelos foram desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo das últimas décadas, por autores como: Marcelo (2009), Guskey e Sparks (2002) e Clarke e Hollinsworth (2002), sendo esses os mais citados na literatura explorada até o momento, e que serão abordadas a seguir.

4.2 Modelos de desenvolvimento profissional do professor

Ao longo das últimas décadas, modelos de desenvolvimento profissional do professor foram construídos e progressivamente modificados, a fim de atender às demandas identificadas nas práticas docentes.

Pesquisadores como Fullan (1982) reconheceram que muitos programas de formação docente não consideram o processo de mudança profissional do professor. Tais programas geralmente tentaram mudar as crenças e atitudes dos professores, com a expectativa de que as mudanças nesses pontos levassem a mudanças nas práticas e comportamentos da sala de aula.

O trabalho de Kagan (1992) indica que os indivíduos quando chegam à formação inicial possuem já um conjunto de crenças pessoais sobre o ensino, sobre o que entendem ser um bom professor e projetam imagens de si próprios enquanto professores, alicerçadas na sua experiência pessoal enquanto alunos. Para este autor, a maioria das vezes os programas de formação não conseguem alterar estas crenças.

Numa perspectiva inversa, a resistência à formação pode dever-se ao fato de a formação colidir com as crenças enraizadas (ÅKERLIND, 2007; NAVARRO, 2007). A investigação conduzida por Åkerlind (2007) com professores do ensino superior conclui que a relevância atribuída a iniciativas de desenvolvimento profissional ou a orientação assumida na procura de mecanismos de desenvolvimento profissional depende das concepções que têm sobre o seu papel profissional, da sua orientação pedagógica e dos objetivos que esperam alcançar por meio da formação.

Marcelo (2009) identificou que a lógica implícita nos programas de formação docente não reflete a realidade do processo de desenvolvimento profissional dos professores, sendo o principal alvo de críticas. A Figura 6 demonstra esse raciocínio. O propósito implícito de muitos programas de formação contínua de professores é a mudança nos conhecimentos e crenças dos professores, que por sua vez, provocam uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Figura 6. Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente
Fonte: Marcelo (2009).

Ao discutir esses programas, Guskey (1986) apontou falhas nessa visão de mudança e forneceram um modelo alternativo, conforme demonstrado na Figura 7. O autor afirma que mudanças significativas nas crenças e atitudes ocorreram, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, a utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver, e sua consequência no resultado da aprendizagem dos alunos.

Figura 7. Modelo do processo de mudança dos professores
Fonte: Elaborado pela autora com base em Guskey (1986).

Outro modelo relacionado ao processo de desenvolvimento de professores foi desenvolvido por Clarke e Peter (1993), e posteriormente revisado por um grupo de pesquisa internacional interessado no crescimento profissional de professores. O Modelo Interligado de

Crescimento Profissional de Professores foi, em um segundo momento, delineado por Clarke e Hollingsworth (2002), cujo foco será dado na seção seguinte.

A partir dessa abordagem, verifica-se que a interpretação a respeito do desenvolvimento profissional dos professores é diversa. Em alguns modelos a mudança na crença leva à mudança na prática, a qual por consequência, leva à mudanças nos alunos (DESIMONE, 2009). Em outros, a mudança na prática leva à mudança nos alunos que, em seguida, leva à mudança de crença (GUSKEY, 1986, 2002). A visão da sequência em que os fatos ocorrem é distinta, e isso, na visão de Opfer e Pedder (2011) ocorre, uma vez que, os autores consideram a mudança como um processo linear, conforme observa-se nas Figuras 5 e 6, que ilustram esse processo, fornecidos com setas unidimensionais, mas também com descrições de mudança de crença ou prática confiando em termos como antes (GUSKEY, 2002) e depois (DESIMONE, 2009).

Huberman (1983, 1995) observa esse processo de forma distinta, por meio de uma natureza cíclica do processo, ou seja, as mudanças nas crenças levam a mudanças na prática, que trazem mudanças na aprendizagem dos alunos, que por sua vez, trazem novas mudanças na prática, que resultam em mudanças adicionais em crença e assim por diante.

A relação entre esses processos, no entanto, também é recíproca com mudanças em um ser contingente de mudanças. O resultado da aprendizagem dos professores indica que a mudança pode começar em qualquer ponto do processo de mudança – seja por meio da crença, da prática ou da mudança na aprendizagem dos alunos. (CLARKE, HOLLINGSWORTH, 2002; CLARKE, PETER, 1993; CLARKE, 1988). Essa visão é transposta no modelo desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002), o qual servirá como base teórica de análise desta tese.

4.3 Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional

O modelo desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002) surge da crítica aos modelos anteriores, por não refletirem a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores. Dessa forma, os autores propõem um modelo não linear, mas sim inter-relacionado.

O Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional sugere que o desenvolvimento das mudanças ocorre por meio dos processos mediadores de “reflexão” e “aplicação”, em quatro domínios distintos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e

atitudes), o domínio da prática de ensino (experiência profissional), o domínio da consequência (resultados salientes) e o domínio externo (fontes de informação, estímulo ou apoio), conforme demonstra a Figura 8.

Para este estudo, utiliza-se os quatro domínios do modelo como base teórica de análise, em conjunto aos saberes mobilizados pelos professores do ensino superior. Justifica-se a escolha desse modelo, uma vez que, se comparado aos modelos anteriores, esse reflete a complexidade do processo de desenvolvimento profissional dos professores, a partir de uma abordagem de fatores inter-relacionados, de caráter pessoal e contextual.

No entanto, cabe ressaltar que o modelo foi desenvolvido a partir da aplicação com professores do ensino básico e fundamental de matemática em escolas da Austrália (Clarke e Hollingsworth, 2002). E situa-se na realidade dos professores de ensino superior, em instituições de ensino público e privado, no Brasil, com seu contexto histórico e características peculiares, conforme descrito nos capítulos 2 e 3. Nesse sentido, buscou-se no modelo um norte de investigação, mas não como um fim aplicá-lo, e sim, agregar, a partir dos resultados encontrados, a fim de que se possa utilizá-lo em contextos distintos, como no ambiente das instituições de ensino superior.

Clarke e Hollingsworth (2002) defendem que o desenvolvimento profissional se produz por meio de mediadores: a reflexão dos docentes e a aplicação de novos procedimentos. Esses processos mediadores são representados no modelo como setas ligando os domínios, reconhecendo, dessa forma, a complexidade do desenvolvimento profissional através da identificação de múltiplos caminhos de desenvolvimento entre os domínios.

Sua natureza não-linear e o fato de reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo inevitável e contínuo de aprendizagem, distingue este modelo de outros identificados na literatura de pesquisa. Este modelo também identifica os processos mediadores de reflexão e aplicação como os mecanismos pelos quais a mudança em um domínio leva à mudança em outro. Qualquer processo de crescimento profissional representado no modelo ocorre dentro das limitações e possibilidades do ambiente envolvente de mudança (HOLLINGSWORTH, 1999).

O processo mediador de aplicação é considerado o mecanismo no qual se coloca em ação uma nova ideia ou uma nova crença ou uma prática recém-descoberta. O processo mediador de reflexão ocorre quando o professor experimenta novas práticas em sala de aula e, em seguida, reflete e interpreta os eventos ocorridos em termos de resultados encontrados, e conclui sobre as consequentes mudanças na aprendizagem dos alunos.

Figura 8. Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Clarke e Hollingsworth (2002)

A fim de esclarecer cada um dos quatro domínios do modelo - pessoal, da prática, da consequência e externo, discorre-se a respeito de cada um, de forma simplificada, relacionando-os com a literatura apropriada, uma vez que o posicionamento adotado neste estudo quanto ao desenvolvimento profissional foi discorrido anteriormente, ao longo do capítulo.

a) Domínio pessoal do desenvolvimento profissional

O domínio pessoal engloba os conhecimentos, as crenças e as atitudes dos professores sob a perspectiva da mudança, a qual evidencia-se no crescente valor que o professor atribui às novas estratégias de ensino que representam em si um novo conhecimento pedagógico para aquele professor (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002).

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 172), referem-se ao termo “conhecimento” como “aquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem”.

Shulman (1986) sugere três categorias de conhecimentos necessários à prática docente, a fim de entender como esses são construídos pelo professor: conhecimento do

conteúdo da disciplina; conhecimento do conteúdo pedagógico; e conhecimento do conteúdo curricular.

O conhecimento do conteúdo da disciplina refere-se a organização do conhecimento pelo professor. O conhecimento do conteúdo específico da disciplina sempre foi considerado um requisito fundamental para qualquer professor, inclusive para o seu ingresso como docente na universidade, como já exposto anteriormente. Estudos apontam que o domínio do conteúdo é a característica que melhor define o bom desempenho do docente de contabilidade (CATAPAN, COLAUTO, SILLAS, 2012; VASCONCELOS, 2000). Porém, conhecer o conteúdo a ser ministrado é diferente de ser capaz de apresentá-lo com clareza (LOWMAN, 2007), ou seja, apenas ter domínio do conteúdo específico não é suficiente para se ter um bom desempenho docente.

O conhecimento do conteúdo pedagógico refere-se às estratégias de ensino, que auxiliam o professor a transformar os conteúdos em conhecimento compreensível ao aluno. Para tanto, o professor deve possuir um conjunto de alternativas de representação, que possam ter origem tanto na teoria quanto na prática (SHULMAN, 1986). Aulas expositivas, estudos dirigidos, resolução de exercícios, estudos de caso, simulações, discussões e debates, e jogos de empresas são algumas dessas estratégias de ensino aplicadas à área de negócios (MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006).

E, por fim, o conhecimento curricular. O currículo de um curso é representado pelo conjunto de programas concebidos para o ensino de temas e tópicos específicos em um determinado nível (semestre, período), o qual, normalmente, norteia-se pelo perfil do profissional que se deseja formar, no caso de cursos superiores. Além de conhecer o currículo de formação de seus alunos, relacionando sua disciplina com as disciplinas dos semestres anteriores e posteriores, o professor deve conhecer as disciplinas que seus alunos estão cursando naquele mesmo semestre, e ter a capacidade de relacionar o seu conteúdo a temas discutidos, simultaneamente, em outras disciplinas (SHULMAN, 1986).

A dimensão pessoal é estudada não somente a partir dos tipos de conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional, mas como as experiências de vida pessoal no passado interagem com suas vidas profissionais no presente (TARDIF; RAYMOND, 2000; GOODSON, 1992; CLANDININ, 1986; ELBAZ, 1983). Exemplos incluem sua trajetória acadêmica, e mais especificamente, suas experiências vividas na graduação e na pós-graduação, e que refletem na trajetória profissional como docente.

No entanto, para que essas experiências possam gerar a mudança esperada, e o desenvolvimento profissional do sujeito, é necessário que elas sejam significativas. Como salienta Mezirow,

[...] resistimos a aprender qualquer coisa que não sirva confortavelmente nas nossas estruturas de significação, mas temos uma necessidade urgente de compreender o significado das nossas experiências, por isso, dadas as limitações das nossas estruturas de significação, procuramos pontos de vista mais funcionais. Um quadro de referência mais funcional é mais inclusivo, diferenciador, permeável, crítico, reflexivo e integrador da experiência (MEZIROW apud FEAR et al., 2003, p.155).

Nesse sentido, pode-se considerar o professor como um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, e possui crenças que influenciam a sua atividade profissional (ALMEIDA, 2012). O processo de mudança implica uma dimensão pessoal, pois devem afetar a teoria implícita do professor (MARCELO, 1999). Para Feixas (2004) a mudança, inerente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, é o que determina a conquista de nível de competência superior e a adoção de outra concepção docente.

Outro ponto relacionado ao domínio pessoal são as crenças dos professores, que podem ser encontradas na literatura sob diversos termos, como: crenças, atitudes, valores, ideologia, percepções, concepções, sistema conceitual, preconcepções, teorias pessoais, entre outros (PAJARES, 1992). Esta dispersão traduz-se na falta de utilização de um padrão conceitual nos trabalhos desenvolvidos, impossibilitando a comparação de resultados (MARCELO, 1998).

Navarro (2007), a partir de uma vasta busca na literatura conclui que, apesar da multiplicidade de termos utilizados, é possível encontrar algumas regularidades quando se utiliza o termo crenças. Deste trabalho pode-se inferir quatro ideias principais:

A primeira difere crença de conhecimento. As crenças orientam os processos mentais, agem como um filtro, são ativas na recepção de informações e na aquisição de conhecimento e podem, assim, guiar ações (HOFER, 2002; KANE; SANDRETTO; HEATH, 2002; PAJARES, 1992; PRATT, 1992; MARTON, 1990).

Marcelo (2009), se vale da definição de Richardson (2009, p. 15), o qual define crenças como um

[...] conjunto de proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças ao contrário do conhecimento proposicional não

necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar: as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (RICHARDSON, 2009, p.15).

Uma segunda ideia prende-se a influência das crenças dos profissionais de educação nas percepções e juízos que determinam a sua conduta na aula. As crenças pedagógicas influenciam o comportamento dos professores em sala de aula (DESIMONE, 2009), e reflete o pressuposto de que existe uma relação interativa entre a prática docente e as crenças didáticas, que atuam como organizadoras dos pensamentos dos professores e influenciam fortemente na sua atuação docente (MANSOUR, 2009).

Um terceiro aspecto é a necessidade de conhecer a estrutura de crenças para melhorar tanto a qualidade da oferta formativa, como compreender ou situar as práticas implementadas pelos sujeitos, uma vez que os processos de desenvolvimento profissional acarretam mudança nas concepções e nas crenças dos professores (FEAR et al., 2003; FEIMAN-NEMSER, 2008; FEIXAS, 2004; IMBERNÓN, 1999a; MARCELO, 1998, 2009; NAVARRO, 2007; RUSSELL; KANE, 2005; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Para Navarro (2007, p.33), as mudanças nas práticas dos professores do ensino superior só serão possíveis se houver reflexão sobre suas crenças (pensamentos, concepções e teorias), que impulsionam sua ação didática, ou sobre as “tendências ou disposições dos professores que os levam a ensinar de um determinado modo”.

Por fim, Navarro (2007) considera que o professor possui diversos tipos de crenças sobre diversos aspectos da docência, como: a aprendizagem; a função do professor; as causas do desempenho do professor e dos alunos; as percepções do eu e sentimentos de autoestima (autoconceito); as crenças sobre áreas disciplinares concretas, incluindo as crenças de auto eficácia que define como o grau em que os professores confiam na sua capacidade pessoal para ajudar os alunos a aprender e que considera terem supremacia sobre todo o resto.

Assim, ao longo da sua trajetória profissional, os professores vão estruturando suas crenças e valores e dando significado às suas práticas, como “um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe um sentido e agindo nela” (KELCHTERMANS, 2009, p.72).

Para Navarro (2007, p. 18) as crenças pedagógicas dos professores do ensino superior, entendidas enquanto “juízos pessoais que permitem ao professor articular o seu pensamento

sobre a prática docente, de um modo mais ou menos consciente, para dotá-lo de sentido”, podem ajudar a perceber as diferentes formas de atuação dos professores.

Zabalza (2007) assinala o papel das crenças no processo de tomada de decisão, salientando que são as crenças que servem de base à atuação do professor quando este não dispõe de informação relevante, ou seja, um conjunto de saberes profissionais validados.

Cabe ressaltar que o objetivo principal deste estudo não é aprofundar sobre as crenças dos professores, por mais que essa temática ainda careça de investigações no âmbito do ensino superior. No entanto, reconhece-se, a importância das crenças pedagógicas dos professores para a sua prática e para o seu desenvolvimento profissional (OPFER; PEDDER, 2011).

Powell e Birrell (1992) e Novak e Knowles (1992) demonstram que as crenças são fortemente fundamentadas em experiências passadas e presentes. Com base em experiências passadas (como professores e alunos), os professores trazem suas atitudes, valores, teorias e imagens de ensino e aprendizado sob a aparência de crenças que afetam suas próprias decisões sobre aprendizagem.

Aliado às crenças, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento do conteúdo pedagógico têm demonstrado afetar a prática de ensino dos professores, bem como a aprendizagem dos alunos (BAUMERT et al., 2010; HILL; ROWAN; BALL, 2005). O domínio dos professores quanto ao conhecimento que possuem afeta significativamente a qualidade do ensino e, subsequentemente, o desempenho dos alunos (HATTIE, 2009; HILL; ROWAN; BALL, 2005).

Aprender é um processo contínuo por meio do qual tanto o aprendiz como o conhecimento são redefinidos em relação uns aos outros. Assim, é a interação e interseção de conhecimentos, crenças, práticas e experiências que constituem a orientação individual do professor para o sistema de aprendizagem (OPFER; PEDDER, 2011). Por fim, as atitudes refletem os conhecimentos adquiridos e as crenças consolidadas, quando postos em prática no dia-a-dia da sala de aula.

b) Domínio da prática para o desenvolvimento profissional

O segundo domínio proposto por Clarke e Hollingsworth (2002) é o domínio da prática, que se caracteriza pelas experiências do professor dentro da sala de aula, a partir de experimentações de novas abordagens junto aos alunos, como a utilização de metodologias ativas e novas formas de avaliação, por exemplo. E fora de sala de aula, por meio do

aprimoramento da sua qualificação profissional, com o intuito de uma mudança na sua prática docente.

Como resultado da experiência profissional em sala de aula, os professores desenvolvem suas bases de conhecimento, as quais lhes permitem extrair suas experiências passadas e aplicá-las novamente (CALDERHEAD, 1996).

Baseando-se nas cognições subjacentes ao desempenho de professores iniciantes e professores especialistas no campo do ensino, Berliner (1988) inferiu um modelo de estágio do desenvolvimento de professores de iniciante a especialista. De acordo com Kagan (1992), essas etapas diferem na maneira como um professor monitora eventos em sala de aula; no grau de esforço consciente envolvido no desempenho da sala de aula; no grau em que o desempenho é guiado pela experiência pessoal e o grau em que o professor pode prever eventos com precisão; e no foco do professor, à medida que o trabalho do aluno e as tarefas acadêmicas se tornam a principal estrutura de organização da instrução.

Identificar e compreender as experiências profissionais obtidas fora do ambiente acadêmico, torna-se de suma importância quando o assunto é o desempenho profissional do professor de ensino superior, conforme já abordado anteriormente. Muitas vezes, antes de se tornarem-se professores universitários, exercem na prática as profissões pelas quais receberam formação na graduação, como o caso do contador, e essas experiências enriquecem o ensino e tornam a aprendizagem dos alunos mais significativas e palpáveis.

Miranda (2011) expõe a relevância da qualificação profissional do professor de contabilidade, ao se estabelecer um elo de ligação entre as práticas contábeis e aquilo que é ensinado na academia. Para o autor, “a experiência pragmática proporciona ao docente maiores condições de dar significado ao que ensina” (MIRANDA, 2011, p. 53).

Esse entendimento é corroborado por Vasconcelos (2009, p. 41), a qual expõe:

Uma vez que se considera [...] item facilitador do processo de ensino-aprendizagem o fator “significação” da aprendizagem para o aluno, fica claro que o professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura de seu trabalho (VASCONCELOS, 2009, p. 41)

Volpato (2009, p. 335) em estudo realizado com o objetivo de compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos de bacharelado, conclui que “[...] há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de

‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula”, pois, de acordo com os estudantes

o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos (VOLPATO, 2009, p. 229).

Observa-se que não só as experiências docentes obtidas em sala de aula fornecem base significativa para o desenvolvimento profissional do professor e para o aprendizado do aluno. Suas experiências profissionais, em suas áreas de origem, também auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo.

No contexto do ensino superior ainda se verifica que, fora de sala de aula, múltiplas são as atividades desempenhadas pelos professores, como pesquisadores, gestores, escritores, avaliadores, orientadores, dentre outras. Nesse sentido, toda experiência relacionada à prática profissional desenvolvida dentro e fora da sala de aula pode agregar ao ensino dos professores de contabilidade.

c) Domínio da consequência para o desenvolvimento profissional

O terceiro domínio enfatizado por Clarke e Hollinsworth (2002) é o domínio da consequência. Para os autores esse domínio diz respeito aos resultados de aprendizagem alcançados pelo professor, após uma mudança nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, como na motivação dos alunos em participarem ativamente do seu processo de aprendizagem.

Arelado aos resultados salientes, destacados no domínio da consequência, está o fenômeno da motivação, abordado por diversos autores como a força motriz para a implicação e dedicação do professor nos seus processos de aprendizagem e mudança (GÓMEZ, 1999; FEIXAS, 2004; RAMSDEN, 2003; CRUZ, 2006; KNIGHT ET AL., 2006; MORA, GÓMES, 2007; NAVARRO, 2007; DAY, 2007; FLORES et al., 2009).

Navarro (2007) atenta para a necessidade de levar em consideração a motivação para encontrar mecanismos que levem os docentes a envolver-se em processos de reflexão sobre a prática. Segundo Biggs (2006) é possível identificar quatro tipo de motivação, quando relacionada a motivação do professor e como esta pode (des)orientar os seus processos de

decisão e de ação: a motivação extrínseca, a motivação social, a motivação para o êxito e a motivação intrínseca.

A motivação extrínseca decorre da importância dada aos resultados e a sua relação com os benefícios ou prejuízos, que podem advir da ação. A ação é guiada pela intenção de vir a se beneficiar de alguma coisa, ou de evitar algo considerado desfavorável. Dessa forma, estamos diante de um fator que é simultaneamente pessoal (a leitura que o indivíduo faz das situações em função dos seus atributos particulares) e contextual (sistemas de reconhecimento/recompensas estabelecidos).

Este tipo de motivação poderá levar o professor, no caso particular do ensino superior, a optar por direcionar os seus esforços para outros aspectos da sua atividade profissional que não o ensino, privilegiando a atividade investigativa pelo impacto que tem na carreira. Neste sentido, a motivação extrínseca é considerada por alguns como desfavorável ao desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 1999b; RAMSDEN, 2003; FEIXAS, 2004), principalmente se estiver demasiado associado a sistemas de controle (KNIGHT, 2002); e para outros pode servir como potencializadora para o envolvimento dos sujeitos em práticas de desenvolvimento profissional (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; KNIGHT et al., 2006; KREBER, 2002; ZABALZA, 2004).

Hayden (2007) defende que, dada a natureza da aprendizagem do adulto dever-se-á atender a uma combinação de mecanismos de motivação extrínseca (fornecendo objetivos e recompensas) e de motivação intrínseca (interesse em aprender para melhorar) para que o desenvolvimento profissional realmente ocorra.

A motivação social relaciona-se com o reconhecimento e *feedback* proporcionado por outros atores, e ao prestígio e reconhecimento externos. Para Feixas (2004) este é um bom precursor da motivação intrínseca defendendo que quando a motivação social passa a intrínseca há espaço para o desenvolvimento profissional.

A investigação de Knight et al. (2006) revela um tipo específico de motivação social – a motivação interpessoal - que surge como o segundo tipo de motivação mais preponderante segundo os sujeitos envolvidos no estudo. Este tipo de motivação refere-se ao papel crucial desempenhado por colegas e amigos na adesão a atividades de desenvolvimento.

No tipo de motivação para o êxito, o estímulo é a competição com outros professores. Este tipo de motivação pode não implicar desenvolvimento, dependendo do tipo de competição e dos níveis de estresse e ansiedade causados por esta, das relações estabelecidas e de como essa competição é concebida: um desafio ou um perigo. Pode gerar maior

produtividade, mas pode não significar melhoria de qualidade (BIGGS, 2006) ou, por outro lado, poderá significar um esforço de aperfeiçoamento ou de satisfação de um determinado critério de excelência (MORA; GÓMES, 2007).

Na presença de motivação intrínseca os docentes aprendem e melhoram porque estão interessados e empenhados na tarefa ou atividade para poder ajudar os alunos. Preocupam-se com os processos de aprendizagem dos alunos e em potencializar a sua formação e o desenvolvimento de competências profissionais. No estudo de Knight et al. (2006) as motivações intrínsecas são apontadas como o principal tipo de razão que leva os professores a abraçar atividades de desenvolvimento profissional, sejam elas de caráter formal ou não.

Para Feixas (2004, p.37) há “desenvolvimento quando há uma motivação intrínseca para aprender, quando o indivíduo se questiona sobre a maneira de fazer as coisas”, e dessa forma, “o desenvolvimento é sempre fruto de uma vontade pessoal de aprender e querer melhorar” (FEIXAS, 2004, p.37).

A falta de motivação parece ser um dos “obstáculos pessoais” que mais influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, ao inibir o envolvimento do indivíduo na melhoria da sua prática docente (NUÑEZ, 2001).

d) Domínio externo do desenvolvimento profissional

O último domínio ressaltado por Clarke e Hollinsworth (2002) é o domínio externo, que refere-se as novas informações e (des)estímulos provenientes da Instituição de Ensino Superior onde o docente leciona, das trocas de experiências com os pares, de publicações sobre o assunto, e de cursos de formação para a docência.

Na visão de Beijaard, Verloop e Vermunt (2000) o domínio externo pode ser considerado o contexto de ensino de um professor, o qual segundo os autores tem uma forte influência em suas bases de conhecimentos. Este contexto consiste no ambiente da sala de aula e na cultura da instituição de ensino. Quanto ao ambiente da sala de aula: o ensino é, em grande medida, estruturado de forma eventual ou situacional, e pode ser qualificado como particular (DOYLE, 1990). De uma perspectiva situacional, o ensino se dá com base no conhecimento não articulado, o qual é difícil codificar porque surge espontaneamente e funciona rotineiramente.

A cultura da instituição de ensino engloba concepções, normas e valores compartilhados pelos participantes envolvidos, que levam a uma maneira específica de trabalhar (NIAS, 1989). Dessa forma, as culturas de ensino e as culturas institucionais podem

determinar, em grande parte, as histórias particulares de cada professor, e a forma como percebem a sua identidade profissional.

Verifica-se que as normas estabelecidas pelas instituições de ensino, bem como suas estruturas e práticas, tanto permitem quanto limitam os professores (WOODS; JEFFERY; TROMAN, 1997; MORTIMORE et al., 1990; POLLARD, 1985; GALLOWAY et al., 1982; RUTTER et al., 1979).

Os indicadores que encorajam o desenvolvimento profissional do professor foram identificados e compilados por Meyer, Vosgerau e Borges (2018) sob duas perspectivas: da IES (Quadro 5), por meio de ações estratégicas que podem ser desenvolvidas e dos professores (Quadro 6), por meio do engajamento e comprometimento com seu próprio desenvolvimento.

Quadro 5. Indicadores de estratégias institucionais

Indicador	Descrição	Autores
Reflexão sobre a prática	Oportunizar que o docente reflita ativamente sobre sua prática e a compare com indicadores profissionais adequados.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Novas práticas	Reservar tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e metodologias de ensino.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Exemplos práticos	Apresentar exemplos práticos, pois a atividade precisa ser significativa e ter relação com os contextos (externos) e a realidade do professor (interna).	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; ALARCÃO, 2009; ESTEPA MURILLO et al., 2005; MAYOR RUIZ; SANCHEZ; MORENO, 1999
Flexibilidade	Adotar a flexibilidade e a variedade de atividades (presenciais e não presenciais), estratégias e metodologias como uma premissa.	MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015; MAYOR RUIZ, 2007
Partilha de experiência	Contemplar a experiência daqueles com mais tempo de carreira a partir de diálogos, observações e reflexões sobre as práticas.	MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015
Assessoramento pedagógico	Oferecer apoio e assessoramento pedagógico, especialmente na fase de implantação.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Colaboração entre pares	Estimular a colaboração entre os professores, incluindo atividades que os estimulem a compartilhar suas práticas de maneira que possam receber retroalimentação pelos seus pares.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Avaliação entre pares	Promover avaliações formativas, a partir de um cenário de confiança e colegialidade entre os pares.	MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015
Atitudes positivas do formador	Em atividades de formação, o responsável deve atuar como um facilitador da aprendizagem, incentivando o engajamento e a atuação proativa e provocando a reflexão.	ALARCÃO, 2009
Reconhecimento de boas práticas	Conseguir que as boas práticas sejam conhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes.	VAILLANT, 2013
Pesquisa	Validar pedagógica, científica e institucionalmente as ações, visando a trazer credibilidade junto ao corpo docente.	FERNANDES et al., 2013
Preocupação com construção	Objetivar a construção pessoal (personalizada) de conhecimento didático pelo docente.	MAYOR RUIZ, 2007

peçoal		
Equilíbrio pessoal e institucional	Assegurar e equilibrar interesses pessoais e institucionais.	MAYOR RUIZ; SANCHEZ; MORENO, 1999
Envolvimento entre pares	É indicado o envolvimento dos pares de um mesmo departamento ou faculdade (como estrutura funcional), haja vista uma cultura comum vigente.	MAYOR RUIZ; SANCHEZ; MORENO, 1999
Distinção das fases do ciclo de vida profissional	Lidar estrategicamente com professores em diferentes fases do ciclo de vida profissional (iniciantes e experientes), considerando que os principiantes estão em melhores condições para protagonizar mudanças e que são necessárias respostas coerentes e específicas, porém vinculadas, em uma perspectiva de formação integrada.	MAYOR RUIZ, 2009
Comunidade de aprendizagem	Apostar na formação de uma rede, via comunidades de aprendizagem, dispositivos online, redes sociais, fóruns ou grupos de e-mails, visando a compartilhar conhecimento e relacionar-se, em prol do aperfeiçoamento profissional e institucional.	MAYOR RUIZ, 2009

Fonte: Meyer, Vosgerau e Borges (2018, p. 316-317).

Quadro 6. Indicadores de envolvimento docente

Indicador	Descrição	Autores
Personificação da aprendizagem	Estimular que eles próprios identifiquem o que necessitam aprender e atender especificamente às demandas declaradas por eles.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Crenças dos professores	Abordar as crenças, as experiências e os hábitos dos docentes, o que influi na seleção e na filtragem do conhecimento e orienta sua conduta.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013
Flexibilidade	Considerar que o processo de maturação não é linear (exige tempo), tampouco imposto hierarquicamente. Ao contrário, é composto por momentos de ajuste e desajuste e requer convencimento e fases ou períodos de incubação/preparação.	MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; ALARCÃO, 2009; ESTEPA MURILLO et al., 2005; MAYOR RUIZ; SANCHEZ; MORENO, 1999
Comprometimento	Estimular uma atitude de comprometimento e mudança, além da capacidade de interação e de envolver-se em situações de risco.	MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015; MAYOR RUIZ, 2007

Fonte: Meyer, Vosgerau e Borges (2018, p. 317).

A partir dos indicadores apresentados é possível identificar a necessidade de articulação entre os estímulos externos e internos, em um movimento individual e coletivo, a nível pessoal e institucional. Para que haja desenvolvimento profissional torna-se necessário levar em consideração a diversidade existente no corpo docente das universidades, para que as ações empreendidas possibilitem abarcar “diferentes momentos do ciclo de vida profissional do sujeito, interesses pessoais e institucionais, formação em uma dimensão pessoal e profissional, assim como investir em condições como tempo e estímulo institucional” (MEYER; VOSGERAU; BORGES, 2018, p. 315-316).

O estudo longitudinal de Hollingsworth (1999) sobre o desenvolvimento profissional dos professores de matemática primária demonstrou que os professores encontraram dificuldades na implementação de novas práticas em suas salas de aula devido a condições

insuficientes em suas escolas: falta de coordenação e liderança, pouca atividade colegiada e sem óbvio compromisso com o desenvolvimento profissional em matemática.

O cenário retratado por Hollingsworth (1999) também pode ser encontrado no ambiente do ensino superior, onde os professores encontram diversos desafios para inovar em suas práticas de ensino, como falta de estrutura física e de apoio da instituição, ou até mesmo de conhecimento.

As experiências pessoais e profissionais dos professores dão sentido à sua prática na docência. Sendo assim, conhecer essas experiências e o significado dado pelos sujeitos é fator importante para a compreensão do processo de seu desenvolvimento profissional.

5 METODOLOGIA

Nesta seção discorre-se sobre o caminho metodológico traçado para a construção dessa tese, caracterizando a abordagem de pesquisa e a perspectiva epistemológica; assim como os participantes do estudo; e descrevendo o processo de construção das evidências, o instrumento utilizado para tal e o procedimento para a análise.

5.1 Caracterização da pesquisa

Dado que diferentes são as experiências vivenciadas ao longo da carreira profissional; e que os saberes didático-pedagógicos próprios da docência, auxiliam no aperfeiçoamento da prática do ofício, mas não fazem parte, em sua maioria, do processo de formação dos professores de bacharelado, no ensino superior, este estudo busca interpretar o significado das experiências significativas, articuladas aos saberes didático-pedagógicos mobilizados, no processo de desenvolvimento profissional dos professores dos cursos de Ciências Contábeis.

A tese alicerça sua base nos pressupostos ontológicos e epistemológicos do paradigma interpretativista, por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa (CROTTY, 1998).

Orienta-se pela ontologia subjetivista, em que o mundo existe a partir das percepções do indivíduo sobre ele, nesse sentido a importância é dada à percepção individual, a partir da experiência que é criada na mente humana e pode ser influenciada pelo ambiente externo. E na epistemologia construcionista, uma vez que, nessa perspectiva o significado é construído, e dessa forma pessoas diferentes podem construir significados de maneiras diferentes, mesmo em relação ao mesmo fenômeno. Nessa visão das coisas, sujeito e objeto emergem como parceiros na geração de significado (CROTTY, 1998).

Nessa lógica, a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas, cujo objetivo é compreender e interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem (DENZIN, LINCOLN, 2011), e pode aproximar o pesquisador dos sujeitos pretendidos, e auxiliar no entendimento da realidade por eles experienciada. Para Merriam (2009), o pesquisador qualitativo se interessa pela compreensão de como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significados às suas experiências vividas.

A orientação metodológica seguiu a proposta do estudo qualitativo interpretativo básico proposto por Merriam (1998) e Caelli e Ray e Mill (2003), que entendem a

propriedade do método, no caso de pesquisas, cujo foco não é a cultura (como na pesquisa etnográfica) nem a análise de uma unidade em particular, como propõe o estudo de caso. Concentra-se este tipo de estudo na perspectiva e visão de mundo dos sujeitos envolvidos no contexto investigado, nesse caso os cursos de graduação em Ciências Contábeis em IES públicas e privadas no Brasil, onde atuam os sujeitos da pesquisa.

A abordagem qualitativa utilizada decorre dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e paradigmáticos definidos para o estudo. Essa abordagem possui estratégias de pesquisa próprias, sendo a narrativa definida como o estudo da maneira como os indivíduos vivenciam o mundo (CONELLY, CLANDININ, 1990). A escolha deu-se também com base na literatura, a qual aponta que o desenvolvimento profissional do professor é influenciado por diversos fatores externos e inerentes ao indivíduo, como seu ambiente social e o contexto no qual está inserido (ISAIA, BOLZAN, 2007; FEIXAS, 2004).

Entende-se coerente a abordagem qualitativa, sob o paradigma interpretativista, tendo como base a ontologia subjetivista e a epistemologia construcionista, como caminho metodológico dessa tese, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores foi compreendido a partir da interpretação de suas experiências de aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica e profissional, bem como dos saberes mobilizados para o exercício da profissão.

5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os participantes do estudo foram selecionados tomando como base a indicação de professores-referência pelos coordenadores de curso de Ciências Contábeis, ou seja, foram identificados os professores que se destacam em seu ambiente profissional, caracterizados pela sua “identidade em permanente construção” (MARQUES et al., 2012, p. 12), e que se destacam positivamente junto aos discentes (MIRANDA et al., 2012). Mais especificamente em contabilidade e na área de negócios, são aqueles que apresentam conhecimento teórico do conteúdo lecionado, didática, bom relacionamento com os alunos e experiência de mercado (TOLENTINO et al., 2014; AMORIM; BRUNI, 2013; REZENDE; LEAL, 2013; MARQUES et al., 2012; NOGUEIRA; FADEL; TAKAMATSU, 2012; VOLPATO, 2009; GRADVOHL; LOPES; COSTA, 2009).

Dado o critério de seleção dos entrevistados, “professores-referência”, entende-se que esses encontram-se em IES bem avaliadas, cujo critério utilizado para tal no Brasil, é o

conceito atribuído às IES no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), “cujos conceitos de 1 a 5 constituem indicadores prévios da situação do curso em vista da renovação de reconhecimento” (GALVÃO, CORRÊA, ALVES, 2011, p. 433).

Assim, considerou-se as Instituições de Ensino Superior que receberam nota 4 ou 5 para os cursos de Ciências Contábeis, na última avaliação realizada no Enade em 2015. Nessa busca, encontrou-se 231 instituições de ensino que atendem a esse critério, conforme dados disponibilizados pela CAPES, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão - e-SIC (e-SIC, 2018), sendo 74 instituições públicas, divididas em 71 Universidades, 1 Instituto Federal e 2 Centros Universitários; e 157 instituições privadas, sendo 49 Universidades, 78 Faculdades e 30 Centros Universitários. Dessas 231 instituições, 12 pertencem aos estados da Região Norte, 30 aos estados da Região Nordeste, 18 aos estados da Região Centro-Oeste, 57 aos estados da Região Sul e 114 aos estados da Região Sudeste.

A partir dos dados disponibilizados, o próximo passo foi entrar em contato com os coordenadores das 231 IES. No entanto, a falta de informações nos meios eletrônicos foi uma limitação encontrada. Foram contactados por e-mail 187 coordenadores de curso, dos quais 55 retornaram com a indicação e o contato de pelo menos um professor de destaque no curso de Ciências Contábeis da instituição, totalizando 119 indicações.

O passo seguinte foi entrar em contato com os 119 professores indicados, convidando-os a participar do estudo. Desses, 41 professores retornaram ao e-mail enviado, disponibilizando-se à participar do estudo. No entanto, o estudo foi construído por meio da contribuição de 26 professores, apresentados no Quadro 7, mais os dois professores participantes da fase de teste. Optou-se por realizar o estudo com apenas 26 professores dos 41 interessados, devido à disponibilidade dos mesmos ser limitada; e por possuírem perfil semelhante aos dos professores que já haviam sido entrevistados, como formação, tempo de docência e tipo de organização acadêmica de atuação. Dentre esses professores alguns faziam parte da mesma IES ou possuíam formação semelhante aos demais.

Quadro 7. Perfil dos entrevistados

Identificação	Formação	Tempo de docência*	Tipo de Organização Acadêmica	Duração da entrevista
BRUCE	Doutor em Engenharia de Transportes	8 anos	Universidade Federal	56min 33s
CLARK	Especialista em Gestão Tributária	8 anos	Centro Universitário sem fins lucrativos	40min 06s
DIANA	Mestre em Ciências Contábeis	3 anos	Universidade Estadual	52min 44s
LUKE	Mestre em Administração de Empresas e Gestão Financeira	22 anos	Centro Universitário sem fins lucrativos	47min 59s

LEIA	Doutora em Administração	11 anos	Universidade Federal	53min 21s
SELINA	Mestre em Contabilidade	17 anos	Universidade Federal	43min 16s
KENOBI	Doutor em Controladoria e Contabilidade	10 anos	Universidade Estadual	1h 16min
MERA	Mestre em Engenharia de Produção	8 anos	Centro Universitário sem fins lucrativos	50 min 51s
FRODO	Doutor em Administração	20 anos	Universidade Federal	1h 07 min
SAM	Mestre em Administração	24 anos	Faculdade Privada	58min 51s
HERCULES	Mestre em Contabilidade	5 anos	Universidade Federal	53min 50s
KARA	Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social	7 anos	Universidade Federal	1h 12min
SCHINDLER	Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais	23 anos	Universidade Privada	52min 17s
ATHENAS	Especialista em Gestão de Negócios	4 anos	Faculdade Privada	56min 28s
MARIE	Mestre em Contabilidade	17 anos	Centro Universitário sem fins lucrativos	51min 53s
BARRY	Doutor em Educação	18 anos	Universidade Estadual	54min 07s
FRIDA	Doutora em Controladoria e Contabilidade	21 anos	Universidade Federal	56min
LOGAN	Especialista em Administração Financeira	15 anos	Faculdade Privada	1h 05min
SPOCK	Mestre em Ciências Contábeis	15 anos	Faculdade Privada	55min 07s
YODA	Mestre em Governança e Sustentabilidade	16 anos	Instituto Federal	58min 54s
HARRY	Doutor em Ciências Contábeis	13 anos	Centro Universitário sem fins lucrativos	47min 56s
PETER	Mestre em Desenvolvimento Regional	8 anos	Universidade Municipal	50min 43s
DIONÍSIO	Mestre em Administração	16 anos	Universidade Federal	55min 54s
MAYA	Especialização em Contabilidade Gerencial e Controladoria	17 anos	Centro Universitário com fins lucrativos	42min 23s
ÊNIO	Mestre em Contabilidade	7 anos	Centro Universitário com fins lucrativos	45min 25s
IRENE	Mestre em Educação	30 anos	Faculdade Privada	54min 14s

*Tempo de docência no ano em que as entrevistas foram realizadas (2017), e servirá como base para as análises.
Fonte: dados da pesquisa.

Ao selecionar os 26 professores tomou-se o cuidado para que fosse possível atingir certa diversidade no perfil dos entrevistados, ao entrevistar homens e mulheres; em diferentes fases da carreira docente; com formação acadêmica diversa, tanto na graduação, quanto na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); cuja atuação ocorre em diferentes instituições de ensino superior (universidades e faculdades públicas e privadas do Brasil, e institutos federais). Justifica-se a diversidade no perfil dos participantes, uma vez que o desenvolvimento profissional do professor não é linear (HOLLINGSWORTH, 1999), e ocorre conforme as diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo da trajetória pessoal de cada indivíduo (SMITH, 2003, FEIXAS, 2004).

5.3 Construção das evidências

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.

Dentre as mais utilizadas, a pesquisa narrativa foi escolhida, visto que a narrativa de experiência pessoal é “um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações [sintaxe] com a sequência de eventos realmente acontecidos” (LABOV, WALETZKY, 1967, p.21-22).

Para a construção de narrativas, diferentes técnicas podem ser utilizadas, como: observação dos participantes, conversas casuais, pesquisas documentais ou entrevistas semiestruturadas (CRESWELL, 2007).

Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada com abordagem qualitativa e reflexiva, como técnica de construção das narrativas. Segundo King (2004) a entrevista com abordagem qualitativa enxerga os entrevistados como participantes ativos da pesquisa e que influenciam diretamente na realização desta. Sob a abordagem reflexiva, a entrevista é considerada um drama interpessoal com um enredo envolvido (GODOI; MATTOS, 2006), e dessa forma, sua perspectiva é de que a realidade seja uma construção, uma realização interpretativa.

Para realizar a entrevista foram seguidos os três passos sugeridos por King (2004), que a antecede: (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 fechado, 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 ter liberdade para redirecioná-la no 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 guia da entrevista (Apêndice I) foi construído com base na literatura, nos objetivos específicos traçados, e foi submetido à avaliação de pesquisadores – professores, mestrandos e doutorandos - da área de ensino em contabilidade, e posteriormente foi aplicado junto a dois

participantes que atendiam aos critérios de seleção propostos pela pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8. Caracterização e identificação dos participantes das entrevistas teste

Identificação	Tempo de docência	Formação	Forma de entrevista	Duração da entrevista
YARA	15 anos	Doutora em Controladoria e Contabilidade	Presencial	1h 20min
HERMES	7 anos	Doutor em Administração de Organizações	Presencial	1h 16min

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas-teste foram gravadas com devida autorização dos participantes, transcritas e analisadas, a fim de auxiliar no ajuste do guia de entrevista.

Após essa etapa, o guia de entrevista foi organizado a partir dos quatro domínios do modelo proposto por Clarke e Hollingsworth (2002), conforme especificado no Quadro 9. Cabe ressaltar que nenhuma questão foi retirada após as entrevistas-piloto, mas uma foi acrescida.

Quadro 9. Tópicos gerais do guia de entrevista

Domínios do modelo	Tópicos gerais do Guia de entrevista
1. Domínio pessoal	1.1 Formação acadêmica 1.1.1 Graduação 1.1.2 Especialização 1.1.3 Mestrado 1.1.4 Doutorado 1.2 Experiências profissionais no mercado de trabalho 1.3 Outras experiências de preparação para a docência 1.4 Experiências no início na docência 1.5 Crenças e atitudes sobre o ensino
2. Domínio prático	2.1 Experiências em sala de aula 2.2 Experiências em pesquisa 2.3 Experiências de formação continuada 2.4 Outras experiências de formação
3. Domínio da consequência	3.1 Resultados após inserção de mudanças no ensino 3.1.1 No relacionamento com os alunos 3.1.2 Na aprendizagem dos alunos 3.1.3 No planejamento das ações de ensino
4. Domínio externo	4.1 Questões relacionadas a IES 4.2 Questões relacionadas aos pares

Fonte: Elaborado pela autora.

No domínio pessoal objetivou-se identificar as experiências significativas, acadêmicas (durante a formação) e profissionais (no mercado de trabalho), que influenciam a prática docente; no domínio da prática de ensino, o foco foi dado às experiências profissionais, como professor e pesquisador, que contribuem para suas atividades de ensino; no domínio da

consequência, o propósito foi identificar os resultados das possíveis mudanças realizadas na prática docente em sala de aula, como por exemplo, no relacionamento com os alunos, e na aprendizagem desses; e no domínio externo, o objetivo foi identificar os possíveis estímulos externos, tanto a nível institucional quanto a nível profissional, com os pares.

Como procedimento anterior à entrevista, visando um relacionamento positivo entre entrevistado e entrevistador foram concedidos esclarecimentos, por parte do entrevistador ao entrevistado, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), no qual ficou evidenciado os termos de responsabilidade de ambos, e assegurado as questões relacionados à ética, uma vez que o presente estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, sob CAAE n. 86862418.8.0000.5407.

Dado que a tese se baseia na abordagem qualitativa, o pesquisador está “impedido de determinar previamente o número de entrevistas necessárias à sua investigação” (GODOI, MATTOS, 2006, p. 308). Assim, foram realizadas 26 entrevistas, todas via Skype com duração entre 40 minutos e 1 hora e 16 minutos, conforme demonstra o Quadro 10. A transcrição das entrevistas foi realizada pela autora da tese, e o tempo de transcrição não foi computado.

Quadro 10. Dados da entrevista e transcrição

Identificação	Duração da entrevista	Número de páginas de transcrição
BRUCE	56min 33s	11
CLARK	40min 06s	8
DIANA	52min 44s	9
LUKE	47min 59s	10
LEIA	53min 21s	11
SELINA	43min 16s	7
KENOBI	1h 16min	19
MERA	50 min 51s	11
FRODO	1h 07 min	12
SAM	58min 51s	13
HERCULES	53min 50s	11
KARA	1h 12min	11
SCHINDLER	52min 17s	11
ATHENAS	56min 28s	12
MARIE	51min 53s	10
BARRY	54min 07s	9
FRIDA	56min	10
LOGAN	1h 05min	11
SPOCK	55min 07s	10
YODA	58min 54s	16
HARRY	47min 56s	10
PETER	50min 43s	12

DIONÍSIO	55min 54s	12
MAYA	42min 23s	10
ÊNIO	45min 25s	9
IRENE	54min 14s	9
Total	22h 47min	284 páginas
Média	52 min	10 páginas

Fonte: dados da pesquisa.

A amostra do estudo foi selecionada conforme o princípio da “saturação” definido por Glaser e Strauss em 1967. Saturação, na visão desses autores, significa que, “à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento de propriedades da categoria” (GODOI, MATTOS, 2006, p. 309).

5.4 Processo de análise das evidências

O procedimento geral utilizado para a análise das evidências, segue a abordagem construída por Creswell (2012). O autor sugere seis passos na condução da análise, são eles: (1) organizar e preparar os dados para a análise; (2) ler todos os dados coletados; (3) começar a análise detalhada com um processo de codificação; (4) utilizar o processo de codificação para gerar uma descrição das pessoas e também das categorias ou temas para análise; (5) informar como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa; e (6) realizar uma interpretação ou extrair um significado dos dados.

As informações foram analisadas utilizando-se da análise temática por *templates* (KING, 2004), os quais tem como objetivo organizar e analisar, tematicamente, evidências textuais, a partir de uma lista de códigos (*template*), que representa os temas identificados antes e/ou ao longo da entrevista. Tais códigos podem ser definidos *a priori*, porém podem ser modificados e acrescentados à medida em que o pesquisador analisa as entrevistas.

A escolha pela análise de *templates* pauta-se na posição "construtivista contextual" adotada por Madill et al. (2000). Aqui, o pesquisador assume que há sempre múltiplas interpretações a serem feitas de qualquer fenômeno, que depende da posição do pesquisador e do contexto da pesquisa. Abordagens fenomenológicas, interacionistas e narrativas encontram-se nesta categoria (KING, 2004), corroborando com o caminho metodológico da presente pesquisa.

O *template* inicial foi construído com base nos quatro domínios propostos por Clarke e Hollingsworth (2002), conforme apresentado no Quadro 9, com as seguintes categorias: (i) o domínio pessoal (seus conhecimentos, crenças e atitudes); (ii) o domínio da prática de ensino (experiência profissional); (iii) o domínio da consequência na aprendizagem dos alunos (resultados salientes) e, (iv) o domínio externo (fontes de informação, estímulo ou apoio).

No entanto, parte-se do pressuposto de que a prática docente dos professores de Ciências Contábeis extrapola as experiências profissionais vivenciadas dentro do espaço da sala de aula. Assim, como contributos ao domínio pessoal foram analisadas as experiências profissionais dos professores no mercado de trabalho, como profissionais que exercem atividades nas diversas áreas da contabilidade e em outras áreas de conhecimento, e que por consequência, agregam em sua prática de ensino nas relações entre teoria e prática.

Ao domínio da consequência buscou-se a análise dos resultados salientes, que impactam a prática e o desenvolvimento profissional do docente, e não apenas na aprendizagem dos alunos, ou seja, extrapola os resultados obtidos dentro de sala de aula.

A medida em que as leituras sucessivas das entrevistas na íntegra foram sendo realizadas, buscou-se trechos relacionados às categorias identificadas no *template* inicial. A organização das categorias de primeira e segunda ordem e dos trechos selecionados foi realizada no Excel[®]. Assim, por meio da análise do *template* inicial, foi possível identificar cinco categorias de análise, apresentadas no

Quadro 11, intensamente relacionadas entre si, e articuladas aos saberes pedagógicos propostos por Tardif (2012), uma vez que o desenvolvimento profissional, na perspectiva deste estudo, ocorre de forma interligada.

Quadro 11. Categorias, subcategorias e descrição utilizadas para análise

Categoria: Experiências prévias	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Graduação	Experiências que contribuíram para a posterior prática docente
Pós-graduação	Vivências que marcaram e agregaram ao fazer docente
Experiências profissionais	Construções de experiências profissionais paralelas à docência
Categoria: Desafios, expectativas e influências	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Ingresso para a docência	"Tornar-se" professor, caminhos percorridos e o "ingresso recebido": convite, indicação e busca pessoal
Motivação para "se tornar professor"	Influências pessoais - quebrar barreiras, "dom", compartilhar conhecimento; e externas - família e professores
Por onde começar? Inspirações...	Comportamentos a serem adotados, ou não, com base na observação de professores <i>role models</i> e contra exemplos
"Eu era muito nova...": desafios no início da carreira	Situações e sentimentos gerados no início da carreira
Categoria: Saberes da docência	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Saberes construídos na prática diária da docência	Descreve a ação , o que é promovido pelos professores em sua prática docente: estratégias de ensino, dinâmica de aula, ensino e pesquisa, avaliação
Saberes da formação pedagógica	Experiências de formação continuada, a partir da busca por tal formação, para a construção da prática profissional
Saberes da prática profissional de mercado	E a prática profissional no mercado, agrega para a prática docente?
Categoria: Fatores de estímulo externo à docência	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Influência da Instituição de Ensino	Influência e o papel da IES no processo de desenvolvimento profissional do professor
Reflexo da interação com os pares	Experiências a partir das interações (ou não) com os colegas pertencentes ao mesmo grupo social (docência)
Relação professor x alunos	Contribuições da relação professor x aluno para o despertar da mudança
Mercado profissional	Contribuições do mercado profissional para a docência em contabilidade, e vice-versa

Categoria: Resultados salientes no desenvolvimento profissional	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Aspectos externos à prática docente	Reflexões sob a perspectiva da mudança da época, do perfil dos alunos/da turma/da IES na prática docente
Aspectos internos que geram reflexão e ação	Reflexões que geram ação/mudanças na prática docente
Tempo, maturidade e formação	Reflexões sobre ação passada, que geram autonomia e consolidação da prática profissional
Concepção e construção do "ser professor"	Reflexões sobre como os professores se veem enquanto profissionais docente

Fonte: elaboração própria, com base em King (2004).

Dessa forma, a análise norteou-se em cinco tópicos principais, quais sejam: (1) experiências prévias à carreira docente, atrelando os conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica aos saberes de formação profissional para o ensino e os saberes disciplinares da contabilidade; (2) ingresso no magistério superior: desafios, expectativas e influências; (3) mobilização dos saberes experienciais na prática docente, interligando os saberes da prática docente aos saberes da prática profissional de mercado; (4) estímulos externos à docência, ao trazer as trocas de experiências com os pares, o relacionamento com os alunos e as experiências pessoais como fontes de saberes que auxiliam no desenvolvimento profissional docente; e por fim, (5) os resultados salientes no desenvolvimento profissional, dentro e fora do espaço da sala de aula.

Outro critério levado em consideração na análise foi o tempo de docência, conforme modelo desenvolvido por Huberman (2000), o qual retrata a vida profissional do professor em cinco fases, quais sejam: (1) Entrada – 1 a 3 anos, (2) Estabilização – 4 a 6 anos, (3) Diversificação ou Questionamento – 7 a 25 anos, (4) Serenidade ou Conservantismo – 25 a 35 anos e, por fim, (5) Desinvestimento (35 a 40 anos). Esse critério foi levado em consideração, pois “os professores experimentam, ao longo de sua vida profissional, diferentes expectativas, preocupações, satisfações e frustrações” (GIL, 2006, p. 31), e as fases propostas por Huberman (2000) ajudam a compreender as experiências retratadas pelos entrevistados, em diferentes momentos de suas carreiras.

Durante o processo de construção das análises foram adotados os procedimentos de confiabilidade, sugeridos por Gibbs (2007), que são: (1) verificar se não contém erros óbvios cometidos durante a transcrição; (2) verificar se não há desvio na definição dos códigos, uma mudança no significado durante o processo de codificação. Outro processo utilizado foi a verificação cruzada dos códigos construídos, denominada de "acordo entre codificadores" por Creswell, entre duas pesquisadoras.

A Figura 9 demonstra o resumo da metodologia. O desenho da pesquisa descreve um conjunto flexível de diretrizes que conectam paradigmas teóricos; primeiro, as estratégias de investigação e, segundo, métodos de coleta de material empírico (DENZIN, LINCOLN, 2011).

Figura 9. Resumo metodológico da pesquisa.
Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa com base nos objetivos traçados; e a interligação entre os quatro domínios do modelo desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002) e os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2012), em cinco tópicos principais, quais sejam: (1) experiências prévias à carreira docente; (2) desafios, expectativas e influências em início de carreira; (3) saberes experienciais na prática docente; (4) fatores de estímulos externos à docência; e por fim, (5) resultados salientes no desenvolvimento profissional.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados foram delineados pelas experiências dos 26 professores entrevistados, a partir do olhar particular sobre o seu caminhar pela docência, com o intuito de contribuir com os estudos sobre desenvolvimento profissional dos professores de carreira no ensino superior e, em específico, na área de Ciências Contábeis.

No decorrer desta seção são apresentadas as análises das trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes da pesquisa, a partir de reflexões sobre as experiências prévias à docência, além das experiências vivenciadas quando do ingresso na profissão, os principais desafios enfrentados ao longo da carreira, bem como os saberes mobilizados, os fatores de estímulo externo e os resultados salientes obtidos ao longo da trajetória profissional. A análise de todos os fatores citados busca compreender o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores de Ciências Contábeis no Brasil.

6.1 Breve descrição dos sujeitos da pesquisa

Os professores participantes deste estudo, de forma geral, correspondem a 16 homens e 10 mulheres, cuja maior titulação aponta para 7 doutores, 15 mestres e 4 especialistas. Quanto à Instituição de Ensino onde lecionam, dentre os doutores e mestres, 6 e 10, respectivamente, lecionam em IES pública (universidades federais, estaduais, municipais e institutos federais, resultando em 10 professores de IES privada (centros universitários com e sem fins lucrativos e faculdades). O tempo de experiência na profissão docente varia entre 3 e 30 anos, e as experiências profissionais no mercado variam entre eles.

Na sequência, dedica-se um breve espaço para uma singela descrição de cada um dos participantes, de forma a complementar as informações do Quadro 7, e para que seja possível compreender o contexto no qual inserem-se as análises realizadas em seguida de suas trajetórias.

BRUCE tem 38 anos, solteiro, doutor em Engenharia de Transportes, atua na docência há 10 anos, e atualmente é docente em uma Universidade Federal e auditor-chefe da universidade onde leciona. Suas principais características é ser determinado e ter foco nos seus objetivos.

CLARK é Especialista em Gestão Tributária e leciona no ensino superior há 8 anos. Hoje sua atuação profissional está ligada à docência em um Centro Universitário sem fins lucrativos e à área de assessoria e consultoria empresarial.

DIANA considera-se uma pessoa atenciosa, comprometida, disposta a sempre ajudar, um pouco teimosa e ansiosa. DIANA é casada, sem filhos, tem 30 anos, sendo 6 deles dedicados à docência. Hoje, Mestre em Contabilidade, leciona em uma Universidade Estadual, no sul do país.

LUKE é casado e tem dois filhos, "um no céu e outra na terra" - conforme suas carinhosas palavras. Dos seus 54 anos de vida, 24 deles foram dedicados à carreira docente no ensino superior. Docente em Centro Universitário sem fins lucrativos, LUKE é mestre em Administração de Empresas e Gestão Financeira e realiza consultoria e treinamento empresarial. LUKE considera como suas principais características ser proativo, determinado, engajado, perfeccionista e entusiasta; além de antissocial, reservado, absorto, e acreditar que tem sempre a razão.

LEIA é mulher, mãe, esposa, professora, pesquisadora. Tem 38 anos e dedica sua carreira profissional à docência há 13. Doutora em Administração, leciona em uma IES pública no Mato Grosso. Em suas palavras, "Sou muito perfeccionista e exijo perfeição dos que me rodeiam. Sou exigente, cobro disciplina e comprometimento. Também sou muito dedicada e estou sempre buscando por atualizações. Sou movida a desafios".

SELINA tem 51 anos, é divorciada e mãe de um filho. Mestre em Contabilidade, sua jornada na docência no ensino superior perdura por 21 anos, e hoje a professora leciona em uma Universidade Federal. Elenca como suas características boas principais ser dedicada, compreensiva e leal; e não tão boas ser procrastinadora e rancorosa.

KENOBI é casado, sem filhos. Doutor em Controladoria e Contabilidade, leciona em uma Universidade Estadual, e dedica-se há 12 anos à docência, dos seus 34 anos de idade. Na difícil tarefa de caracterizar-se, KENOBI considera-se "paciente para explicar; calmo; procuro colaborar para o estudante poder se desenvolver na carreira; procuro estar sempre atualizado",

como pontos negativos aponta "procrastinação; querer fazer muitas coisas ao mesmo tempo; às vezes acho que falo muito rápido na sala".

MERA é casada, tem 37 anos, sendo 10 anos dedicados à docência. Mestre em Engenharia de Produção leciona em um Centro Universitário sem fins lucrativos em Santa Catarina. Dedicada 100% à docência, MERA descreve-se como sendo "dedicada ao trabalho e aos alunos, por isso tenho dado pouca atenção a minha família e isso é uma péssima característica, principalmente nesse momento pandemia em que nós professores tivemos que nos reinventar do dia para a noite. Me considero proativa nas atividades que precisamos desenvolver com extensão e pesquisa, e também sou uma boa ouvinte, muitas vezes conselheira dos alunos, pois eles precisam ser encaminhados para a vida profissional. Em alguns momentos também sou flexível, porém, em outras ocasiões sou exigente demais, reconheço isso como uma falha".

FRODO é Doutor em Administração, leciona há 20 anos no ensino superior, e hoje atua em uma Universidade Federal. Tem 54 anos, e compartilha de união estável. De forma geral, caracteriza-se pelas seguintes palavras: "as pessoas dizem que sou uma pessoa que transmite segurança e tranquilidade. Faço o exercício de sempre me colocar no lugar do outro e tenho dificuldade para pedir ou chamar atenção dos outros. Sou um pouco procrastinador".

SAM é casado, e tem dois filhos. Em seus 50 anos de vida, 26 anos são dedicados à docência. Mestre em Administração, hoje leciona em um Centro Universitário e é empresário contábil. Quanto às suas principais características, SAM diz: "É até difícil de descrever algo sobre você, mas entendo que sou um profissional dedicado em tudo que faço, que gosto de transmitir e adquirir conhecimento, então de uma certa forma entendo como boas as minhas características".

HERCULES é casado, sem filhos. Mestre em Contabilidade, leciona em uma Universidade Federal, e dedica-se há 7 anos à docência, dos seus 31 anos de idade. Acredita que dedicação e disciplina são suas principais características boas; e falta de habilidade em resolver conflitos interpessoais; e ansiedade excessiva, suas características não tão boas.

KARA é mulher, mãe, professora, tem 66 anos, desquitada, possui um filho. Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, leciona há 15 anos no ensino superior, e hoje atua em uma Universidade Federal na região nordeste do Brasil. KARA considera como suas características positivas: ser pontual, planejamento e interação nas aulas. Como características ruins, KARA considera-se rígida nas cobranças aos alunos, controle exagerado, baixo relacionamento interpessoal.

SCHINDLER é pai de uma menina de 22 anos, divorciado, e tem 51 anos, sendo desses 26 dedicados ao ensino superior. Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais atua em uma instituição privada, e é Diretor Administrativo e Financeiro de um grupo empresarial de logística no porto de Santos (transporte rodoviário, terminal alfandegado de carga, especialmente em contêineres). De forma geral, SCHINDLER caracteriza-se como sendo perseverante, curioso, amigo, parceiro, otimista e busca sempre melhorias (fazer melhor, obter resultados melhores...). É esportista, realiza e participa de trabalhos beneficentes e voluntários. Como suas características não tão boas, aponta: "talvez tom de voz alto, às vezes meio impositivo, mas gosto do diálogo e encontrar pontos comuns (o que talvez ajude a anular um pouco o lado impositivo), muito trabalhador (ocupo muito o tempo com afazeres profissionais e até mesmo pessoais, deixando muitas vezes pessoas próximas magoadas pela intensidade no trabalho...), porém o tempo dispendido com os próximos (semanalmente) é de muita dedicação, carinho, apoio, e o principal cumplicidade (tanto no aspecto familiar, amigos e trabalho)... o que também penso neutralizar um pouco a tal distância pelo foco no trabalho.

[...] não a toa, que nesses 24 anos, eu vou completar 25, eu devo ter sido seis ou sete vezes paraninfo, seis ou sete vezes patrono, umas 10 vezes homenageado, ou seja, e já passei por todos os anos, ou seja, eu já fui professor dos últimos anos, eu já fui professor dos primeiros anos, atualmente, eu estou nos primeiros anos, primeiro e segundo, que são matérias mais de alicerce, de conceituar a ferramenta, de dar os primeiros passos a base da nossa ciência, em termos de preparação para o que vem na sequência, que são mais gerencial, mais intelectuais.

ATHENAS é mulher, especialista em Gestão de Negócios e Finanças, e atualmente cursa o mestrado em Administração. Leciona há 7 anos no ensino superior, hoje em uma Faculdade privada, e é proprietária de uma empresa de treinamento em educação financeira e investimentos.

MARIE mulher, mãe, professora e sócia administradora, compartilha de uma história de 52 anos, sendo 17 dedicados ao ensino superior. É separada judicialmente e mãe de um filho. Mestre em contabilidade, MARIE leciona em um Centro Universitário sem fins lucrativos e é sócia administradora de um escritório de contabilidade em uma cidade da região central de Santa Catarina. Como algumas características profissionais positivas, MARIE considera-se proativa; crítica; com capacidade de liderança; sentido ético; e mediadora; e como ponto negativo a falta de paciência (intolerância com certas situações).

BARRY é Doutor em Educação, leciona há 24 anos, e hoje sua atuação profissional é de dedicação exclusiva em uma Universidade pública estadual. É professor do curso de Ciências Contábeis, orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso, de Iniciação Científica e desenvolve pesquisas no campo da Educação em Contabilidade. Tem interesses de pesquisa voltados para Processos de Ensino e Aprendizagem, Currículo e Formação de Professores. Em termos não formais, é um cara bem feliz. Está junto com a Cristina tem 23 anos. Gosta de música (rock, blues, jazz e MPB principalmente), de literatura (policial, crônica e poesia), filmes e séries (muito, de todos os gêneros). Aprecia bons cafés e vinhos e se arrisca bastante na cozinha (do trivial ao elaborado). Evita aglomerações, valoriza os silêncios. Sempre disponível para um bom bate-papo, fala bastante e ouve mais ainda. Sempre aberto ao diálogo, mantém e defende sempre suas posições pessoais, profissionais e políticas (não partidárias). Acredita ter encontrado na docência o seu "lugar no mundo" em termos profissionais. E planeja um dia, quem sabe, ter um negócio gastronômico que envolva café, vinhos, música e literatura.

FRIDA tem 44 anos, é casada, mãe, professora e pesquisadora. Doutora em Controladoria e Contabilidade, FRIDA dedica-se à docência há 23 anos, e hoje atua em uma Universidade Federal. De forma geral, caracteriza-se como resiliente, inteligente e dinâmica.

LOGAN tem 65 anos, é casado e tem três filhos. Especialista em Administração Financeira, atua na docência há 17 anos, hoje, em uma Faculdade Privada. Sua atuação profissional vai além da atividade como docente, atua na área contábil há 45 anos, e hoje é servidor público federal, desenvolvendo essa atividade no Instituto Federal de São Paulo como Coordenador de Controladoria Financeira. LOGAN considera-se muito exigente e detalhista em suas atividades.

SPOCK tem 56 anos, é casado, e tem um filho bacharel em Direito. Mestre em Ciências Contábeis, atua na docência há 20 anos, sendo 17 anos dedicados a Faculdade Privada, na qual atua hoje. Em paralelo realizou outras atividades profissionais como perito público e nas áreas cível e trabalhista, consultor em municípios e consórcio municipais na área de controle e gestão, notadamente em licitações e auditor de empresas. Em relação as suas principais características, SPOCK relata que "Em todos os locais e ambientes onde transitei, profissionalmente, sempre me portei com zelo e dedicação, angariando, modéstia a parte, confiança e até admiração de superiores e/ou contratantes dos meus serviços/préstimos. Sou perfeccionista e não sei esperar para agir, ficar parado esperando as coisas acontecerem, se posso fazer não costumo esperar para fazer acontecer, respeitando, é claro, normas, conveniência, autonomia delegada etc".

YODA é casado há mais de 15 anos, tem 3 filhos - uma menina de 16 anos, um rapaz de 13 anos e outra menina de 07 anos. Dos seus 46 anos de vida, 16 anos são dedicados à docência no ensino superior. Hoje, Mestre em Governança e Sustentabilidade, atua em um Instituto Federal no Sul do país. Por possuir Dedicção Exclusiva não realiza outra atividade profissional, no entanto sua vontade é de desenvolver atividades relacionado a sua formação (Contador/consultor), atividade essa desenvolvida antes de ingressar na instituição. De forma geral, YODA procura sempre colaborar com o todo, por acreditar na "soma", sem que suas convicções sejam prevalecidas. Em suas palavras: "Entendo isto por conduta profissional, por se tratar de um trabalho público, o qual tem o dever de prestar a alguém um serviço, como indivíduo procuro colaborar". Quanto as suas características ruins, YODA ressalta que: "No que se refere ao lado ruim, faço referências às minhas convicções. Não tenho afinidades com coisas depreciativas cujas propriedades tendem ludibriar a figura do ser (humano). A exemplo, modelos políticos ou grupos sociais, onde descaracterizam a potencialidade do indivíduo em nome da coletividade. Neste ponto como educador, procuro ser "ruim", ao perceber tais condutas. Aqui entram minhas convicções por tratar cada indivíduo como um universo em pleno potencial para o coletivo". [...] "De modo geral, tenho mais a contribuir com características boas, em uma conduta social, familiar e com o nosso semelhante. No entanto, como homem e animal por excelência, o lado ruim oculto pelo aparente, aguarda oportunidade se instigado".

HARRY tem 35 anos, sendo 11 anos dedicados à docência. Doutor em Ciências Contábeis atua em uma instituição privada sem fins lucrativos, e já atuou como perito judicial e em processos de recuperação judicial. De forma geral, suas principais características positivas permeiam um intenso esforço para melhorar os materiais das aulas e um relacionamento franco e respeitoso com os alunos: “uma característica positiva é o trato fácil com os alunos”.

BRUCE cita algumas características a melhorar, como o seu “comodismo em aplicar as mesmas técnicas didáticas: ministro matéria vinculada à contabilidade societária. Basicamente, as aulas são expositivas. Seguem sempre o mesmo rito: a) explicação teórica; b) exemplos práticos; e c) exercícios de fixação. Confesso que não tenho pesquisado alternativas melhores para estimular o aprendizado dos alunos. Falha total minha e, sem dúvida, é um aspecto negativo; e avaliações mecânicas: apesar de empregar esforço para ministrar bons cursos, penso que ainda em algumas disciplinas eu poderia melhorar a forma como avalio os alunos. Por exemplo, levar em conta outros aspectos além das provas tradicionais. Além do mais, algumas provas são bem simples e não desafiam, efetivamente, os discentes”.

PETER é Mestre em Desenvolvimento Regional, e leciona há 10 anos em uma Universidade Municipal.

DIONÍSIO é casado e tem dois filhos. Mestre em Administração, dos seus 40 anos, 14 são dedicados à docência no ensino superior. Hoje, leciona em uma universidade pública, é Empresário Contábil e Coach Executivo e Financeiro. Suas principais características são ser bastante formal e estruturado, com estilo vigoroso e até ríspido. É muito determinado, persistente e não tem medo de trabalhar duro. Possui um grande senso de responsabilidade, é bastante cuidadoso com os detalhes e realiza muito bem suas tarefas com cuidado e atenção.

MAYA é mulher, casada, sem filhos. Tem 45 anos e dedica-se à docência há 13 anos. Especialização em Contabilidade Gerencial e Controladoria, leciona em uma instituição privada e trabalha na área tributária há 30 anos, atualmente é Supervisora Fiscal numa indústria de autopeças chamada Varroc. De forma geral, caracteriza-se por seus pontos positivos: Pontos positivos: ótima em trabalho de cálculo, energia boa tanto física como mental, e extremamente responsável. Como pontos a melhorar elenca: desenvolver habilidade de tomar decisões; ser mais organizada e mais estratégica.

ÊNIO tem 45 anos, é casado e tem três filhos. Mestre em Contabilidade, atua no ensino superior há oito anos, hoje em um Centro Universitário. Além da docência é militar de carreira no Exército Brasileiro. Ao descrever suas principais características, ÊNIO considera-se "muito sistemático, perfeccionista, ansioso e procuro sempre inovar minhas atividades na docência com algo novo mas que traga resultados".

IRENE é viúva e mãe de três filhos. Tem 65 anos, sendo 32 anos dedicados à carreira docente. Mestre em Educação, IRENE é coordenadora do curso de Ciências Contábeis e leciona em uma faculdade privada, além de ser contadora e sócia de um escritório de contabilidade, especializado em Lucro Real. Considera-se uma pessoa compreensiva, estudiosa, esforçada, humana e honesta; e suas características negativas, ser “ansiosa... gosto de resultado imediato...tenho algumas dificuldades em lidar com as novas tecnologias digitais”.

Após retratar, mesmo que um pouco e de forma respeitosa, os sujeitos desse estudo, apresentam-se nos próximos tópicos a construção do ser profissional de cada um, por meio de suas memórias, suas experiências e vivências.

6.2 Experiências prévias à carreira docente

O desenvolvimento profissional do professor inicia-se muito antes do seu ingresso na docência. Ao longo da sua formação escolar, o primeiro contato com o meio acadêmico é realizado, e a partir dele as primeiras percepções são geradas por meio das experiências vividas e da observação daqueles que viriam a se tornar seus pares.

As contribuições para a construção do ser e do fazer docente ao longo da graduação e da pós-graduação são percorridas pelos participantes, e são o foco da primeira categoria de análise, da qual três subcategorias emergiram, conforme descrito no Quadro 12.

Quadro 12. Categoria: Experiências prévias à carreira docente

Categoria: Experiências prévias	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Graduação	Experiências que contribuíram para a posterior prática docente.
Pós-graduação	Vivências que marcaram e agregaram ao fazer docente.
Experiências profissionais	Construções de experiências profissionais paralelas à docência

As três subcategorias referentes às experiências prévias à carreira docente são aquelas provenientes das experiências, vivências e construções na (1) Graduação; na (2) Pós-graduação, e das (3) Experiências profissionais.

6.2.1 Graduação

Os primeiros contatos com a realidade da docência ocorrem a partir das experiências vivenciadas enquanto aluno na graduação, em outros âmbitos escolares também, mas o foco do estudo será dado a partir da graduação, como primeiro passo para a construção da professoralidade, definido por Isaia e Bolzan (2008, p. 110) como sendo

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 110).

O programa de monitoria e os projetos de iniciação científica são as duas principais experiências relatadas pelos professores. A monitoria é vista como o “primeiro passo para a docência, no contexto ainda durante a graduação” (BRUCE). Na visão de Frison e Moraes (2010, p. 127), a monitoria é “uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram no processo de apropriação do conhecimento de seus colegas”. E dessa forma, torna-se uma oportunidade para a introdução à docência, como relatado pelos docentes.

Na realidade, assim, durante a graduação, acredito que poucas oportunidades, que somaram assim, para habilidades para a docência. Talvez eu poderia acrescentar algo que é importante, que é a monitoria, que eu sim fui monitor de mais ou menos quatro disciplinas durante a graduação. [...] assim, no aspecto *contato com os alunos* em uma outra, *com um outro chapéu*, porque assim, quando você é monitor, querendo ou não, *você está ali naquela função para ser um facilitador*. E para ser um facilitador, você tem que enxergar aquele conteúdo, que você absorveu e de alguma

forma tentar transmitir ele. [...] *A relação ali é de aluno para aluno*, então querendo ou não, acredito eu que, de uma certa forma, *ali já era necessário um pouco de pensar em estratégias de ensino e aprendizagem, ou de didática*, alguma coisa. Só que, acredito eu, que de forma ainda muito, no senso comum, né? Porque *não é comum nas monitorias haver uma preparação dos monitores*, não existe...existe programa de monitoria, mas *não existe apoio aos monitores*, porque entende-se que, como ele vai auxiliar o professor, então que de certa forma aconteça essa troca, mas na prática não acontece isso, [...] *querendo ou não, já é um estágio-docente, mesmo que muito incipiente*, mas já é, né? (BRUCE).

A coordenadora assim, quando a gente tinha um seminário, ela sempre me chamava pra fazer a moderação dos debates, por exemplo, entendeu? Porque ela dizia “LEIA, *you have perfil pra ser professora*”, então ela já ia me chamando, assim pra esses pequenos detalhes, pra *organizar os seminários*, né? *Em sala de aula, sempre passando a responsabilidade na correção dos exercícios, normalmente eu que ia corrigir no quadro pros colegas*, entendeu? Acho que era *uma espécie de monitora, entende, mas não formal*, assim...mais informal, nessa época (LEIA).

[...] *a monitoria é uma excelente forma*, porque é uma forma *de você aprender a explicar, de você trabalhar sua didática*, porque o aluno ele já viu a matéria com o professor, agora você tem que explicar de uma forma diferente para ver se ele vai entender, porque com professor ele não entendeu, ele tá tendo dificuldade, e *isso ajuda muito, eu acredito que ajuda muito, muito mesmo* (ATHENAS).

Experiências... *eu fui monitora, eu fiz iniciação científica*, tudo isso no curso de Administração, então *eu acredito que isso contribuiu muito*, e *eu era muito desafiada pelos meus professores*, porque eu sempre fui muito boa em cálculo, em finanças, e aí *os meus professores me colocavam na frente do quadro para eu poder explicar os exercícios, e achavam que eu tinha uma boa didática, eu também ensinava as minhas colegas, que tinham dificuldades*, então eu tinha essa... eu era a CDF da turma, digamos assim, né... eu fui a aluna destaque da turma, então eu procurava me reunir com os colegas, com um grupo de estudo para poder ajuda-los também, né? Então, *isso me ajudou bastante a ter mais segurança, [...] de domínio em sala de aula, porque eu comecei muito jovem, né*. Eu como logo que eu me formei com 20, 21 foi a primeira vez que eu pisei na sala de aula como professora, então isso para graduação (FRIDA).

A monitoria, pelo menos, na IES é muito voltada, realmente, às dificuldades que os alunos possam ou tem na disciplina [...] eu sempre corria, vamos dizer assim, para ser monitor daquela disciplina, eu peguei Básica, peguei outras disciplinas, e no sentido de auxiliar as dificuldades que aquele aluno poderia ter, naquela disciplina específica, eu tinha que ter o conhecimento para tentar esclarecer aquelas dúvidas, e na hora do esclarecimento dessas dúvidas dois, três alunos, às vezes um aluno só, *isso permitiu desenvolver, digamos assim, essa parte de tentar transmitir um pouco do conhecimento, naquilo que o aluno sentia dificuldade ou tinha dúvida*, então eu acho que, sobre esse aspecto aí, e discutindo a disciplina até me auxiliava, porque eu revia a disciplina ao mesmo tempo, como professor a gente é obrigado a ver, e rever, a ler, é uma forma de estar sempre atualizado, então tinha esse ganho duplo, quer dizer, eu me empenhava em cima da disciplina pra poder tentar auxiliar o aluno na resolução de problemas, situações que ele não conseguia resolver a contento ou estava perdendo média, vamos dizer assim. Então, *esse contato, essa tentativa, digamos assim, que eu acho que eu consegui, fui feliz em algumas situações em transmitir esse conhecimento, eu acho que isso é fundamental, me auxiliou e muito no futuro na docência como um todo* (SPOCK).

Trajetórias diferentes na graduação são percebidas. Há aqueles que não tiveram a oportunidade de participar de programas de monitoria ou de projetos de iniciação científica ao longo da graduação. Para algumas instituições de ensino o foco dado a formação técnica do profissional contador é mais evidente em detrimento ao incentivo à área acadêmica, muito pelo perfil dos alunos ingressantes nas IES públicas e privadas.

[...] eu não participei de monitoria, na minha faculdade não existia essa metodologia (CLARK).

[...] quando eu fiz a graduação, eu não tive incentivos para seguir a área acadêmica, até que, nunca fiz assim um trabalho científico, *a minha graduação foi mais propriamente técnica*, né? Mas o que contribuiu enfim pra as disciplinas que são lecionadas agora, né? A parte mais técnica (DIANA).

[...] *na graduação, praticamente nada, iniciação científica, monitoria, infelizmente, não fiz nada* (KENOBI).

A faculdade particular, ela não tem um incentivo ao aluno em projetos de iniciação científica, tem as monitorias, mas assim são pouquíssimos, muitas monitorias abrem e não tem candidato para preencher a vaga, porque *o perfil do aluno da particular é um aluno que trabalha de dia e faz a faculdade à noite*, contábeis então, que eles, normalmente, eles já começam... ou se eles já entram trabalhando na área ou já começam a pegar um trabalho muito cedo, *então a monitoria fica um pouco deixada de lado* (ATHENAS).

Outras experiências também são relatadas como lembranças importantes do período da graduação, como a participação em feiras voltadas à tributação, em congressos, empresa júnior, semana acadêmica, visitas técnicas a empresas e a escritório de contabilidade, participação como representante discente em colegiado de curso, e grupo de estudos.

[...] *a gente fez uma série de feiras voltadas à tributação, forma de tributação, impostos que incidiram sobre determinados produtos, e tudo mais, então isso aí acabou contribuindo bastante comigo, quando eu iniciei, porque você tem a necessidade da pesquisa, eu acho que isso tem que existir na docência* (MERA).

Então *eu participava ativamente da vida institucional*, eu era representante discente em colegiado de curso, em reunião de departamento, em reuniões de centro de área. E eu tinha que me manifestar, eu tinha que me colocar, eu era representante dos discentes, né? O único discente entre os docentes. *Então ali eu aprendi muito no convívio com esses docentes*. Mas isso não é uma formação do ponto de vista formal. E na sequência, eu acho que algo que me tenha contribuído mais especificamente foi *ter participado de um grupo de estudos de um professor*. Era um grupo de estudos, assim, bem diferente do que a gente pratica hoje. Fazíamos leituras de livros de literatura mesmo, não tinha nada a ver com aspectos específicos da profissão, com conhecimentos específicos de contabilidade. E a gente debatia esses livros, discutia as ideias, discutia os aspectos importantes desses livros, as relações disso com a nossa realidade na época e tal. Então talvez ter participado desse grupo de estudos possa ter me despertar algo, mas não consciente, né? (BARRY).

Sim. Na parte de Contabilidade Geral, tinha um professor que, além de dar, de tentar transmitir o conhecimento, através dos exercícios que a gente conhece, de fórmulas e lançamentos, *ele trazia também a sua vivência profissional, extra sala de aula*, (vivência do profissional da Contabilidade), *e também proporcionou, em alguns casos, algumas visitas, tanto ao seu escritório, que ele tinha um grande escritório de contabilidade em Belo Horizonte, como também algumas empresas*, né? E não somente para ver a parte fabril, mas a parte financeira e contábil, então *isso assim, foi um ganho para mim muito grande, ter esse contato*, né? (SPOCK).

E, eu participava de tudo na escola, tudo o que tinha, *semana acadêmica*, eu me empolgava. Então isso é um ponto bem relevante, por exemplo, *empresa júnior*, eu sempre me empolguei muito, trabalhava junto com os meninos, *fazia consultoria*, desde a época da graduação, depois também como professora. Sempre participei de todos os *cursos oferecidos pela IES*, participava dos

congressos, o que dá para ir tendo ou não tendo dinheiro, arruma dinheiro aonde tiver, mas eu sempre gostei de participar. Eu acho que isso foi um ponto forte da minha graduação (IRENE).

A respeito do processo de monitoria, cabe a reflexão sobre torná-lo um estágio introdutório à carreira docente, de forma estruturada, como ocorre no estágio-docência na pós-graduação, principalmente para os cursos de bacharelado. A partir dos relatos, nota-se que ser monitor durante a graduação auxilia na transição do ser aluno e tornar-se professor, traz mais segurança, e autoconfiança aos professores quando do seu ingresso na carreira.

6.2.2 Pós-graduação

As experiências na pós-graduação também são relatadas como contribuintes para o desenvolvimento profissional na docência. Ao longo dos cursos de especialização, mestrado e doutorado, os professores relatam as experiências vivenciadas, os conhecimentos adquiridos e as observações realizadas, que impactaram o seu fazer docente.

As principais contribuições da pós-graduação vieram por meio do aproveitamento do conteúdo das disciplinas específicas da matéria e da área de Educação, como Metodologia do Ensino e Didática no Ensino Superior; e das dinâmicas de aula, como seminários realizados.

[...] na minha *especialização*, eu tive uma *excelente professora de Metodologia do Ensino*, e na verdade assim, *o que eu aprendi foram técnicas em metodologia do ensino para dinamizar a aula*, então *algumas dessas técnicas eu cheguei a utilizar, eu uso ainda, mas modificadas*, né [...] (FRODO).

[...] no *mestrado* eu tive uma disciplina, que *eu acho que foi, se não a melhor, uma das melhores*, [...], o nome da disciplina era *Didática no Ensino da Contabilidade*, e foi uma experiência muito bacana, porque, bom em suma, *o objetivo da disciplina era exatamente verificar metodologias que existem, várias metodologias, mini-casos, sala invertida, etc.* e a gente pegava, nós pegamos a grade da IES, na graduação, fizemos um sorteio, cada grupo ficou com uma disciplina, e aí o professor X filmava os alunos dando aula, e aí a gente assistia a aula de cada um, ele dava a opinião dele, alguns alunos davam a opinião particular sobre como melhorar a metodologia, seja a exposição, falar em público, e até mesmo metodologia de ensino mesmo [...] Eu acho que foi, *em questão de evolução de metodologias no dia-a-dia, em sala de aula, foi, nossa foi muito bom*, foi a melhor disciplina que eu fiz no mestrado, sinceramente. [...] nós tivemos um outro trabalho nessa disciplina, que foi *construir um mini-caso, e o mini-caso que eu montei lá, na época, eu uso até hoje*, sinceramente, foi um mini-caso voltado a tomada de decisão, na área de gestão tributária sobre arrendamento mercantil, então eu uso até hoje nas minhas aulas e em cursos de pós-graduações (CLARK).

No *mestrado* a gente teve uma disciplina que era de *Metodologia de Ensino*, onde a gente teve a oportunidade de verificar formas e maneiras de conduzir algumas atividades prática, que podem ser utilizadas em sala de aula, [...]. [...] muitas coisas que a gente viu nessa metodologia, eu trouxe pras minhas aulas, algumas atividades de socialização, atividades em grupo, algumas dinâmicas, eu acabo...ainda continuo aplicando algumas coisas que a gente viu, nas disciplinas que eu leciono (DIANA).

Sim, no *mestrado* nós tínhamos a *disciplina de metodologia* e algumas também foram desenvolvidas por uma pedagoga. Essa professora lecionava essa disciplina também e assim, **algumas técnicas foram desenvolvidas em sala. Algumas situações que nos foram colocadas acabei levando para a sala de aula.** Durante o mestrado, como também o doutorado, e esse processo nos faz entender como determinado conteúdo é constituído ou construído. Uma vez entendendo esse caminho, essa metodologia constituída, acredito que melhoramos muito a questão de como nós vamos nos comunicar com o aluno. *Uma coisa é nós termos um profundo conhecimento de determinada matéria, outra coisa é você repassar isso para alguém que está subindo essa “escadinha do conhecimento”, então a questão comunicação é algo muito importante em relação a isso. [...] A estratégia na preparação das avaliações leva o aluno também a pensar, então essa técnica que a professora da disciplina nos mostrou melhorou um pouco daquilo que eu vinha fazendo em relação às avaliações.* Entendi também, que o aluno, a partir do momento na avaliação, ele passa também a aprender com esse processo, e é bastante rico isso, não no sentido de medir o quanto o aluno absorveu o conteúdo, mas também de fazer ele pensar e aprender a avaliação. Isso, assim, foi visto de uma forma bastante didática no mestrado e acabei levando pra sala de aula (MARIE).

Eu tive os *seminários nas disciplinas*, mas eu **não** tive *disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nem no mestrado, nem no doutorado*. Eu tive sim, uma boa experiência na Metodologia de Pesquisa, no mestrado, eu gostava muito de metodologia da pesquisa, tanto que eu comecei a minha docência por essa linha, né. Metodologia da pesquisa, mas só como pesquisadora mesmo, porque o resto foram seminários, *eu não tive PAE*, esse PAE, que tem aí, né, que é, eu não tive isso nem no meu mestrado, nem no meu doutorado (FRIDA).

[...] *durante a pós-graduação*, eu também tive vários professores que contribuíram, principalmente a questão de *metodologia científica*, aquela *questão muito ligada com didática*, eu tive *Metodologia e Didática do Ensino Superior*, eu vejo que essas disciplinas também contribuíram, de certa forma para a minha formação docente, inclusive aí, até a visão da gente já muda, porque como eu já estava na pós com o intuito de dar aula, então você tem interesse de buscar aquilo que te auxilia nas suas aulas, né? Aí no mestrado isso tudo se potencializa, né? (PETER).

Sim, no mestrado a gente já vê alguns métodos, né? *Utilizado pelos professores*. Nós tivemos uma *disciplina de Metodologia do Ensino*, e o professor trouxe algumas *metodologias ativas*, né? *Algumas técnicas para ensino, e inclusive algumas eu tenho até utilizado em sala de aula, já. Tem contribuído bastante* (ÊNIO).

No mestrado tive duas disciplinas que foram relacionadas. [...] E essas duas disciplinas foram bastante importantes, assim, principalmente, para tomar contato com o *campo da educação, educação e administração*, claro, né? Mas para tomar *contato com leituras, com discussões, com apresentações de seminários no campo da educação*. E aí eu pude começar a entender um pouco melhor, o que era... o que eu estava fazendo enquanto professor, que até então, eu acho que a minha visão era bastante restrita. E aí nessas disciplinas eu comecei a compreender que a educação é um pouco mais, é bem mais do que eu fazia - que era pegar um livro didático e tentar transpor o conteúdo do livro didático para sala de aula, aplicava um exercício e bom, acabou. Foi aí que eu comecei a ter esse contato - **pelo menos uma reflexão e uma compreensão mais ampliada da educação de nível superior** (BARRY).

[...] durante as disciplinas a gente realizava muitos *seminários*, e nesses seminários a exigência era muito alta em relação a apresentação, em relação à qualidade do material, e daquela forma, jogavam a gente no fogo, a gente tinha que reagir e apresentar um desempenho de acordo com o que era solicitado. Então, *esse tipo de experiência, que acredito que, teve maior impacto na capacitação enquanto docente para quebrar algumas, algumas restrições nossas, que nós temos muitas vezes, da questão da própria timidez, de se apresentar em público, e ter uma preparação adequada nesse sentido, digamos que esses desafios acabaram capacitando para um desafio maior, que seria seguir na parte docente* (HERCULES).

[...] eles colocavam como uma das ferramentas de avaliação, a *apresentação de seminários*, pequenos tópicos de trabalho, *foi grandioso demais*, porque você para fazer uma apresentação

com tempo limitado, e tem que apresentar objetivamente a gente tem que entender o tema, [falhou], como forma didática para que todos entendam aquilo que você está se propondo e está falando, foi grandioso na pós-graduação, pra que também colaborasse com a experiência de propagar conhecimento, de ser professor (SCHINDLER).

Além das disciplinas, o estágio docência é considerado um componente curricular aliado à preparação para a docência, uma vez que aproxima o discente do ambiente no qual ele, posteriormente, atuará como professor universitário (ALVES; BARBOSA; DIB, 2016), e pode ser considerado um momento de transição entre o ser aluno e tornar-se professor, muitas vezes sendo a primeira experiência prática na docência.

Em algumas falas é possível identificar as contribuições que as experiências vivenciadas trouxeram para o desenvolvimento e aprimoramento profissional, desde conhecimentos técnicos como planejamento de aula, elaboração de materiais e provas; e conhecimentos práticos, ao ministrar aulas; até desenvolvimento pessoal e interpessoal como a perda da inibição, a forma de se portar diante dos alunos, e resolver problemas específicos da docência, como pode ser observado nos trechos a seguir.

Olha, tanto durante o mestrado, quanto durante o doutorado, eu tive disciplinas de estágio... de docência, vamos dizer assim, né? [...] nós tivemos oportunidade de seminários, de didática para o ensino superior, com diversos temas, né? E após isso, assumimos turmas, no meu caso específico, eu não auxiliei um docente, eu assumi uma turma, do início ao fim [...]. Então, o nosso papel era como o de um professor, né? A cada capítulo, de acordo com o plano de ensino, desenvolver aqueles conteúdos junto com os alunos, bem como também, preparar eles para as provas, que eram unificadas, o coordenador elaborava as provas, certo? Então, a nossa função era essa, como eu disse, a cada capítulo, apresentar os conteúdos, claro que, nesse caso, assumindo a turma você sozinho tinha que desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, até mesmo, algumas estratégias didáticas para conseguir passar aquele conteúdo dentro de um tempo estabelecido e necessário para as provas que seriam realizadas, né? (BRUCE).

No estágio, na verdade o meu estágio foi acompanhar o professor que ministrava a disciplina, né? Então, em nenhum momento eu elaborei um material de aula, nesse estágio que eu fiz, e em nenhum momento também eu conduzi uma aula, então era mais um acompanhamento, o professor é que ministrava e fazia tudo, eu somente acompanhava cada aula, e ficava mais como ouvinte, acompanhando a disciplina. Eu acho que ali poderia ter sido um pouco mais aprofundado, eu poderia ter me envolvido mais, até mesmo em preparação de aula, ou até mesmo, conduzir...ter conduzido alguma aula, não digo todas, mas alguma, e não somente acompanhar ou ser ouvinte da aula, mas enfim, mesmo sendo ouvinte e apenas acompanhando isso contribui pra você verificar as formas de você conduzir uma aula, a forma de conduzir as atividades, posicionamento dos acadêmicos, como trabalhar com eles, como fazer os direcionamentos, esse acompanhamento assim, nesse sentido. Mas eu acho que o estágio, da forma como eu fiz, ele poderia ter sido um pouco diferente (DIANA).

[...] essas coisas eu tive de experiência, no meu estágio docência, essa questão da humildade em sala de aula, que o professor não é o dono da verdade, respeitar o conhecimento dos alunos, porque na nossa área a maioria dos alunos já trabalha ou em escritório, né? Ou trabalha numa empresa, então trazer essa experiência deles, deixar eles falarem também, e o professor Y fazia muito isso. Então, eu acho que isso eu acabei assimilando também (LEIA).

[...] depois a gente tinha uma matéria chamada “*Tirocínio docente*”. Tirocínio docente é você articular uma *monitoria*, você vai para sala de aula, *um dos professores te convida pra ir pra sala de aula, e dar a aula*, e foi o professor de Macroeconomia, lá do curso, que me convidou para auxiliá-lo na faculdade, e aí eu já comecei a tomar gosto por aquilo (KARA).

O estágio docência? [Isso]. A primeira situação seria *você se colocar do lado do professor, na posição de professor, já é um momento de transição*, que já começa a ter um pouco mais de empatia com a atividade, isso principalmente, quando a gente se coloca na situação de professor em uma localidade onde a gente foi aluno, no caso eu fui aluno naquele mesmo local, então a gente se coloca na outra posição, então *só de estar nessa posição já consegue pensar de outra forma, perceber as coisas de outra forma*, que a gente não percebe enquanto aluno, então isso seria uma **primeira contribuição**, [...] a **segunda contribuição** seria da *própria experiência de estar diante de uma turma de 50, 60 pessoas*, que estão esperando ali, que você apresente um conteúdo, apresente algum material, que eles consigam aprender adequadamente, então eles vão criar uma expectativa em relação a sua aula, e pela experiência de estar em cima do tablado e verificar, né... aquilo que... “pegar cancha”, que a gente fala, tem que “pegar cancha”, *pegar experiência de ter o jogo de cintura, de receber alguma pergunta, estar preparado para receber todo tipo de pergunta, coisas imprevisíveis que acontece no dia a dia da sala de aula, além das perguntas, dúvidas, resolução de problemas com relação ao aluno, em relação a faltas, por exemplo, isso a gente vai observando o professor fazendo, e a gente verifica quais seriam as melhores práticas a realizar nesse tipo de resolução de problemas, de faltas, problemas de entrega de atraso de atividades, como que a gente consegue administrar essas situações, qual a postura que a gente tem que colocar*. Então, **essas coisas são relevantes e foram importantes no estágio-docência para que a gente conseguisse se colocar no lugar do professor e ver que tem essa situação de relação, de resolução de problemas, que tem que tá preparado na hora para qualquer situação nessa relação entre aluno e professor**. [...] *em algumas aulas, foram duas oportunidades, eu fui o responsável pela aula, fui responsável... ele passou determinado tópico, e ele me colocou o desafio em preparar a aula, fazer o planejamento, dentro do horário que foi estipulado, fazer a apresentação da aula, preparar, fazer exposição e aplicar um exercício*. Então, foram duas situações, que eu tive essa experiência, em algumas outras situações também em relação à aplicação e acompanhamento de execução de exercício pelos alunos, em dar algum suporte em acompanhar a entrega e o desenvolvimento, então dessas atividades que me foram atribuídas, essas que digamos atribuíram mais responsabilidades pra mim ao longo do desenvolvimento da disciplina na época (HERCULES).

[...] antes de ingressar na docência [...] o que de mais importante mesmo, que assim foi mais fundamental foi *participar do programa de monitoria, do PAE [...] nas disciplinas do mestrado e do doutorado, você é obrigado a fazer muito seminário*, então *você perde um pouco da inibição, né. acho que nesse sentido ajudou bastante, mas é só uma perda de inibição, não é uma coisa técnica, que você está ali aprendendo a como lidar com pessoas, como você ensinar conteúdos, como você tentar tornar uma coisa muito difícil, numa coisa que seja mais palatável, então o que foi muito útil mesmo assim, eu agradeço sempre por ter participado das monitorias como PAE*, fora isso [Não entendi], fora esse aspecto de você tem que ministrar conteúdos na frente pessoas lá no mestrado e no doutorado, que é uma questão mais de inibição do que outra coisa, não tem mais nada assim, que eu lembre que foi muito relevante, sabe? (HARRY).

O estágio docência, na época eu fiz com a minha orientadora do doutorado [...] *eu aprendi muito principalmente a questão de planejamento de aula*, de... isso eu confesso que eu não tinha aprendido muito antes, eu já era professor, já dava aula no ensino superior alguns anos, mas eu confesso que devido a correria que era fazer mestrado, dar aula, fazer doutorado, dar aula, etc. era sempre aquela coisa...eu tenho que dar uma aula hoje, mais ou menos, no começo do ano eu criava o meu plano de aulas mentalmente e depois eu ia fazendo as aulas, ia seguindo, etc. mas assim *com o estágio docência eu comecei, eu aprendi bastante sobre planejamento, então vamos planejar o semestre, vamos planejar cada aula, vamos planejar cada intervenção em cada aula*, então você tinha um ambiente mais, algo assim, não é controle, talvez vai passar uma impressão ruim, mas na verdade é planejamento, você tinha uma ideia do que ia acontecer, então não tinha surpresa no meio do caminho, então você planejava o semestre, planejava cada aula e cada aula tinha um planejamento, *inclusive às vezes quando você ia fazer uma aula, que você poderia ter fatores externos, por exemplo, vou levar os alunos para o laboratório e fazer uma aula e vai usar a*

internet, e se a internet cair? Então eu já tinha um Plano B, um pen drive com os arquivos que eu não precisar, salvos, para poder agir se caso aquilo ocorresse, esse planejamento era uma coisa que antes eu não tinha muito, era mais executar a aula [...] (KENOBI).

Outra coisa, bom era o próprio jeito de ministrar as coisas, *tentando ter começo, meio e fim muito claro nos temas, todos eles usavam slides para dar aula*, eu uso menos slides, mas slide é uma coisa boa pra passar as informações, ajuda também no raciocínio mais claro, a não se perder tanto. *Então, essas três coisas: as listas de exercícios, a lista de exemplos também, além de ter exercícios para os alunos fazerem, eles fazerem com os alunos alguns exercícios para treinar algumas ideias centrais [...]* (HARRY).

A contribuição do programa de monitoria durante a pós-graduação foi nítida àqueles que o fizeram, em termos práticos e observacionais, e contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Ao relatar suas experiências nota-se que alguns cursaram mestrado e doutorado concomitantemente à docência, e exprimem a importância de conhecimentos específicos para a sua performance em sala de aula.

A busca pela pós-graduação, no entanto, nem sempre vem atrelada à carreira docente, alguns professores relatam ter buscado nesse nível de ensino a possibilidade de fazer pesquisas, e dessa forma, estudar mais, aprofundando o conhecimento técnico na área contábil e administrativa. A visão de que a pós-graduação não prepara para a docência também é ressaltado, "a pós-graduação ela não te prepara para isso, ela só te traz um conhecimento mais específico, né? Na realidade a graduação e a pós-graduação elas não te preparam para ser professor, né?" (ÊNIO), refletindo que nem todos tiveram a oportunidade de ter contato com aspectos específicos da profissão ao longo da pós-graduação.

[...] o nosso curso hoje, o mestrado em si, em contábeis, ele é bastante técnico, é o conhecimento em si, mas a gente não tem [ficou mudo]...no mestrado a gente se especializa mais na técnica, e não digamos assim, na essência do que é ser um professor, e do que é ir pra uma sala de aula (DIANA).

As outras [disciplinas] tanto a de Finanças quanto o mestrado *acabaram dando a sustentação técnica, né? Mas não tinha cadeiras* pelo menos dentro desses dois cursos que eu fiz, que *dessem base para lecionar* (LUKE).

[...] e aí eu comecei a fazer o mestrado em contabilidade ainda, inicialmente, sem essa pretensão de ser um professor, sem a pretensão de seguir a carreira docente, o que mais me atraiu foi a possibilidade de fazer pesquisas, estudar mais, continuar com o processo de formação na área [...] (HERCULES).

[...] aí fui para o mestrado, porque você vê necessidade de aprimorar a nossa evolução natural do aprendizado, da divisão de experiências, e foi isso, esse foi o meu início [...] (SCHINDLER).

O ambiente da pós-graduação, como ambiente social e de ensino, proporciona interação e troca de experiência entre pares (alunos-alunos); e entre professores e alunos. Essa troca é mencionada como válida e importante para a prática docente.

[...] o próprio convívio com os colegas, o conflito de interesse entre alunos e professores, tudo isso eu tirei como experiência de como é que seria trabalhar em sala de aula [...] (SELINA).

Olha, a forma didática de você ministrar as aulas, a forma de você elaborar suas questões, a forma de trabalho, melhoramos no entendimento do trabalho acadêmico trabalhando em grupos [...]. [...] *os próprios trabalhos realizados em sala de aula, e as experiências trocadas com outros colegas do mestrado, como também dos professores, isso alavancou e eu tive outras oportunidades para poder melhorar a minha forma didática e se portar dentro de uma sala de aula* (SAM).

[...] do mestrado ainda prático, é a convivência com os outros colegas, porque assim, o meu era mestrado profissional, mas 90% ali era professor, então essa troca de experiência foi bastante interessante também. [...] a conversa de instituição, como que é num lugar, como que é a metodologia, como que é o sistema de avaliação, como que é o tipo de aluno, em cada um desses locais, eu acho que auxilia na prática docente, auxiliou na minha prática docente, hoje, né (PETER).

Por fim, cabe destacar que alguns professores realizaram sua pós-graduação na área de educação, e as contribuições geradas proporcionaram "uma maior bagagem, até do ponto de vista metodológico para eu poder atuar melhor em sala de aula" (LUKE), e aproximar a forma de ministrar as disciplinas de contabilidade. Além de uma visão mais ampla sobre a educação, a mediação e a compreensão da relação professor-aluno-conhecimento, e a forma de facilitar o processo de aprendizagem.

[...] pra mim não foi muito simples, na época né, porque é um...há um distanciamento grande ainda quando nós falamos em pedagogia e tentar vincular algumas áreas como a própria contabilidade, né? Existe, existia pelo menos, algumas metodologias que a gente não conseguia ver concretamente como aplicar aquilo dentro da sala de aula, mas de todo modo, estudando né? [...] tentar fazer com que o aluno participe um pouco mais, então na época a dinâmica em si, fazer trabalhos em grupos, de que o aluno tivesse que expor esses trabalhos foi significativo para mim, assim, naquela época, porque as minhas aulas eram muito eu expondo, sendo um pouco do centro da atenção, e essa metodologia de envolver mais os alunos através de dinâmicas de grupo foi bastante interessante (LUKE).

Então, a refletir sobre as minhas aulas, a minha metodologia, a entender a educação no Brasil hoje como ela é, né? Ao estudar a história da educação. A atuar, o comportamento em sala de aula, entendendo as diferenças, né? Porque essas diferenças, a gente tem que entender isso. [...] hoje como coordenadora de curso, quando tem um conflito com um professor e os alunos, eu sei mediar isso de uma forma, vamos dizer assim, muito mais tranquila, pelo conhecimento que eu tenho na área de educação, sentar com o professor, conversar com ele sobre a situação problema que está ocorrendo... ajudou a melhorar o relacionamento educação-aluno, assim como me ajudou muito na coordenação do curso, eu acho que para a coordenação do curso foi essencial também, *eu acho que todo coordenador de curso precisa ter conhecimento da área de educação* (IRENE).

E aí, depois do doutorado [em Educação], eu aprimorei consideravelmente as minhas práticas, hoje, por exemplo, eu trabalho a disciplina de Introdução à Contabilidade, é uma das disciplinas que eu trabalho na graduação, e hoje, por exemplo, eu uso as ferramentas da tecnologia da informação, que estão disponíveis para nós, na nossa universidade para, por exemplo, trabalhar com os alunos, fazer testes, né? Dificilmente, eu aplico hoje provas e testes em sala de aula, eu uso o espaço de sala de aula para discutir materiais, discutir textos, tento trabalhar os conteúdos, fazer com que os alunos trabalhem os conteúdos de forma autônoma antes da aula (BARRY).

O caminho trilhado é próprio e particular para cada sujeito, assim como a apropriação, reflexão e aplicação das experiências na prática profissional, conforme exposto por Clarke e Hollingsworth, (2002). Alguns relatos refletem esse processo ao exporem suas trajetórias ao longo do período enquanto aluno, e o quanto as experiências prévias à docência contribuíram para a construção do ser docente.

Quando você assume uma turma, você querendo ou não, começa a construir a sua forma de agir, né? O seu, eu posso dizer assim, o seu *modus operandi*, né? A sua prática docente. Mas, sim, a minha forma de agir hoje, em nível de planejamento, e até de estratégias de ensino-aprendizagem, tem muito a ver com as experiências que obtive, falando da primeira pergunta que você me fez, no nível de graduação com as monitorias, e até por último, no nível doutoral, então sim. Foi um conjunto de ações que eu acho que hoje, olhando para a minha experiência docente, eu me sinto mais seguro, confortável, de construir as minhas disciplinas e, a partir daí, seguir e pronto (BRUCE).

Quando eu ingressei no mestrado, essa percepção minha começou a mudar um pouco. Então assim, em sala de aula eu não reproduzia mais apenas o que estava no livro didático, eu tentava, em algum nível ainda embrionário de reflexão, mas eu tentava promover a autonomia de pensamento, a autonomia argumentativa, enfim, a autonomia do aluno, né? E eu sempre fui muito ligado na área de tecnologia, sempre me chamou muito a atenção a área de tecnologia. E aí eu comecei a usar alguns recursos tecnológicos, que existiam na época, ainda bem longe do que são hoje, né? Mas, grupos de discussão online, enfim... trabalhando alguns aspectos mais tecnológicos, promovendo discussão, distribuindo textos, não só relacionados a nossas disciplinas, mas textos que buscavam relacionar o conteúdo de algumas disciplinas que eu trabalhava com o contexto estava acontecendo na época. Claro que os conhecimentos com os quais tive contato durante o doutorado ajudaram muito na evolução de minha prática docente. No período do doutorado eu estava mais amadurecido – pessoal e profissionalmente. Minha visão de mundo já era outra, minha compreensão das coisas se modificou com o tempo. Entre o término do mestrado e o início do doutorado foram cerca de 7 anos. E nesse período de tempo minhas vivências pessoais e, principalmente, as profissionais me proporcionaram amadurecimento importante. O avançar da idade e o acúmulo das diversas experiências de vida, incluindo aí a profissional, fizeram com que minhas expectativas com a realização do doutorado tivessem foco diferente daquelas que eu tinha ao iniciar o mestrado. Ao invés de esperar que algo fosse oferecido na forma de um “pacote”, eu esperava, na verdade, que os conhecimentos me ajudassem a construir de modo mais sólido minha profissionalidade docente. E o doutorado, para mim, foi encarado também como uma importante etapa para a abertura de novas possibilidades profissionais docentes. E foi o que ocorreu, refletindo sobre isso agora (BARRY).

6.2.3 Experiências profissionais

Além das experiências escolares da graduação à pós-graduação, outras experiências profissionais são vivenciadas pelos professores de contabilidade antes do seu ingresso na

carreira docente. Segundo alguns estudos ter conhecimento teórico (qualificação acadêmica), ter didática (qualificação pedagógica) e experiência de mercado (qualificação profissional) estão entre as competências mais importantes em um professor de contabilidade na visão discente, apontado por estudos empíricos (TOLENTINO et al., 2014; REZENDE, LEAL, 2013; MARQUES et al., 2012; NOGUEIRA, FADEL, TAKAMATSU, 2012; GRADVOHL, LOPES, COSTA, 2009). Assim, relatos sobre as experiências obtidas no mercado de trabalho são compartilhadas em alguns trechos pelos professores.

Olha, eu acredito que, justamente por conta da minha *experiência profissional na área governamental*. Então, desde o primeiro cargo como *servidor público de técnico em contabilidade*, até cargos de confiança, de comissão, e outros. Esses cargos ora técnicos, ora de assessoramento, de direção, que eu já tive, né? E por último, como *auditor-chefe*, que eu estive também, né? Então, todos esses cargos, eles contribuem diretamente para as minhas disciplinas, porque esta vivência da prática, eu dialogo, né? Assim, **o conteúdo teórico das minhas disciplinas é complementado pelas minhas vivências, pelas minhas experiências profissionais**. Então, eu dialogo, eu relaciono as minhas experiências profissionais do dia-a-dia, quer seja como coordenador de despesas, quer seja, como um servidor público, que tem suas funções e obrigações, ou um diretor de um centro de pesquisa, como foi o SESC, UNB, então essas minhas experiências, eu dialogo com elas em sala de aula, em nível de *exemplos práticos* (BRUCE).

[...] a minha atividade principal é o meu escritório, eu tenho um *escritório de consultoria tributária*, e eu tenho um sócio advogado, e nós fazemos trabalhos no interior de São Paulo, inclusive na grande São Paulo, nós temos clientes fixos, o nosso objetivo não é fazer contabilidade, pelo contrário, é utilizar a contabilidade como ferramenta de tomada de decisão e, verificar do que nós podemos gerar de economias tributárias para as empresa, e até mesmo uma questão de *compliance* tributário (CLARK).

[...] na graduação eu já tinha feito *estágio em escritório de contabilidade*, eu já tinha trabalhado em empresa, em prefeitura, foram duas prefeituras, já tinha trabalhado como secretário de uma, de uma escola infantil, mas também como *funcionário público* [...] (KENOBI).

[...] eu tive outras experiências profissionais, porque eu trabalhei 10 anos na área portuária, e quando eu iniciei na área portuária, eu trabalhava na *área de finanças*, e na sequência, eu já iniciei na *área de controladoria*, então eu atendia as *auditorias externas* e também [...] (MERA).

[...] a minha atividade profissional me ajudou muito e inclusive abriu portas para eu dar aula na graduação, só foi possível eu conseguir as vagas de graduação pela minha *experiência em análise de crédito* (FRODO).

Eu fiz a graduação em Ciências Contábeis, na própria Universidade Federal do Paraná durante 4 anos, de 2006 até 2009, nessa época eu atuava profissionalmente, ao longo do curso, *não tinha ainda qualquer intenção de me inserir na docência, né. [...] De me integrar no quadro docente de qualquer faculdade, universidade, minha intenção era estritamente na área profissional, empresas privadas*. Desde o primeiro ano de faculdade já estava trabalhando na área, né... mas peguei muito estágio, né... nesse período, primeiro ano trabalhei num *escritório de contabilidade, como estagiário*, segundo ano, eu fui pra uma *empresa de locação de veículos*, também fiquei um ano como estagiário, lá... depois eu fui para uma outra *empresa de auditoria e prestação de serviços contábeis*, fiquei uns três, quatro meses como estagiário, depois eu entrei na *empresa multinacional*, trabalhei quase um ano, 10 meses como estagiário lá, e depois fiquei quase três anos como efetivo, lá, como efetivo nessa empresa, daí passando por *área de contabilidade, área de tributária, área de qualidade*, aí depois disso eu fui para o *hospital*. [...] E 2010, já estava atuando numa empresa daqui da cidade, uma empresa *multinacional*, e comecei a fazer

especialização em Controladoria, justamente com esse intuito, de me aprofundar, em habilidades, em conhecimentos, que pudessem ser aplicados na prática profissional, enquanto contador (HERCULES).

A minha trajetória acadêmica começou a muito pouco tempo, porque eu me formei na faculdade federal do Rio de Janeiro em Economia, eu sou carioca, em 1976, olha...Matusalém. Daí *eu sempre trabalhei em empresas, trabalhei na Fiat, trabalhei na Fundação Getúlio Vargas, trabalhei no Ministério da Aeronáutica, trabalhei em consultoria e vários outros*, não ficava mais do que 5 anos, graças a Deus eu me formei no período assim, bem virtuoso da economia brasileira. E quando eu vim para a Bahia eu trabalhei numa *empresa de construção civil*, sempre trabalhando na *área de planejamento, financeiro, planejamento econômico também, na área de marketing...* aí eu vim pra Bahia, vim trabalhar na Concic Engenharia, que era uma empresa, antigamente ela era Concic Portuária, era uma grande empresa de construção civil, aqui na Bahia, isso foi 1991, que eu cheguei aqui. A empresa três anos depois entrou em concordata, e aí eu fiquei desempregada e *abri uma consultoria para submeter a projetos de viabilidade econômico-financeira, normalmente, projetos agrícolas ou agroindustriais*, que era minha área lá na Fundação Getúlio Vargas, eu estudava mercados agrícolas, e aí, fiquei nessa consultoria, com um sócio durante uns 2 – 3 anos, depois que a empresa entrou em concordata, e aí surgiu a possibilidade de concurso, o último concurso, da *TeleBahia*, foi o último concurso do Sistema Telebras, quando eu era do governo, estatal, aí eu fiz o curso, passei... trabalhei quase 10 anos na TeleBahia (KARA).

Então durante a graduação eu consegui estágios na *área de auditoria* e ao término da graduação, antes da pós eu já havia me tornado gerente de auditoria, aí fui para pós-graduação fiquei, na verdade, ao longo da minha experiência com auditoria foram 7 anos, e aí eu saí da auditoria e fui ser gerente de um terminal de um grupo de empresas ligadas ao Porto, aqui em Santos, sempre na *área de controladoria*, então foi gerência administrativa financeira, com o setor de controladoria sendo o foco das minhas atividades, e me tornei desse grupo diretor administrativo-financeiro, ou seja, na verdade eu tenho uma equipe de contadores abaixo, que responde diretamente a mim, onde respondem pela contabilidade societária, contabilidade de custos e a contabilidade gerencial, então o meu contato com as ferramentas de contabilidade são permanentes, não só em nível acadêmico como em nível profissional. [Entendi]. E eu tô nessa empresa, para você ter uma ideia, nesse grupo, né, acho que 21, vou completar 22 anos no final do ano. [Nossa, grande experiência]. Eu posso dizer, que eu conheço cada cantinho da empresa do tamanho dela (SCHINDLER).

Sim, eu sou *contadora em escritório de serviços contábeis* e professora. Exerço a profissão em escritório de contabilidade o qual mantenho de forma correlata junto com a educação, na verdade eu exerço duas funções nesse campo da contabilidade, que é como administradora do escritório de contabilidade e como professora da universidade (MARIE).

E nessa instituição de ensino superior, eu saí de estagiário de contabilidade, fui a contador e na sequência, acho que muito influenciado pelo ambiente acadêmico, [...] e aí fiquei por quase 2 anos como estagiário nessa instituição de ensino superior, depois como auxiliar de contabilidade, como analista contábil, como contador, eu achei que eu poderia me arriscar na área acadêmica. [...] E de lá para cá vim construindo a minha carreira, sempre inicialmente, sempre em paralelo com a atividade profissional contábil. Eu trabalhei um tempo numa *consultoria*, prestava consultoria para algumas empresas, depois abri um escritório de contabilidade na cidade de Maringá. E paralelo a isso levando a docência em instituições privadas (BARRY).

No começo da docência para mim foi muito significativo, porque eu dava aula de administração financeira e eu trabalhava na empresa da minha família na área financeira, então quando eu ia ensinar, por exemplo, política de concessão de crédito, eu explicava o que que a gente tinha feito na empresa que tinha dado certo, o que que tinha dado errado. Então, *isso me ajudou a dar legitimidade, né, porque eu era muito nova, e eu tinha apenas graduação, e os alunos me respeitavam muito pela experiência prática que eu tinha, na época* (FRIDA).

Sim, atuei fora do campo da docência, como *profissional contábil*, hoje sou professor com dedicação exclusiva. Minha atuação se deu em escritório de contabilidade, vamos colocar 9 anos mais ou menos, como proprietário, tinha empresas de pequeno e médio porte e como contador-gestor de um grupo empresarial por mais de 6 anos, seria um grupo familiar, paralelo, sempre dei

aula, a docência era sempre uma prática paralela, à docência me perseguiu, já tinha tentado parar várias vezes e nunca dava certo (YODA).

Sim, eu atuo. Eu já atuei, durante a graduação eu atuava em empresas mesmo, na parte de contabilidade das empresas, já trabalhei em *escritório de contabilidade*, também, e agora eu atuo em um escritório de *Perícias Contábeis* [...] (HARRY).

[...] o que eu geralmente falo é que o *setor público* ele te ensina muito, em todos os aspectos, então eu trabalhava na câmara, eu era o toureiro, eu fazia parte da contabilidade, participei de licitação, e tal, só que no setor público, que é a minha experiência fora da docência ali na Câmara, ele me auxiliou muito, porque você lida com várias situações de leis de, questão relacionado a projetos que eu acho que de certa forma auxiliou até hoje, tem muitas coisa na faculdade, que eu vejo que eu aprendi no setor público mesmo fora da docência, porque o setor público ele te ensina muito. Então, esses oito anos que eu fiquei na Câmara, eu vi que me auxiliou muito nessa bagagem teórica, nessa bagagem prática, de processo administrativo, de como lidar com o setor público, questão de legislação, questão de como tramita as questões públicas como licitação, e assim, por diante, inclusive eu dei aulas, não é a área do meu concurso aqui, mas *eu fiquei dois anos dando aula de contabilidade pública, e eu fui capaz de dar aula de contabilidade pública, porque eu trabalhei na Câmara em contabilidade pública então auxiliou bastante nesse sentido* (PETER).

Após as reflexões sobre o período de formação acadêmica e de qualificação profissional, ocorridas antes e durante o início na carreira docente no ensino superior, e que, para muitos ocorre concomitante até os dias atuais, construiu-se o Quadro 13, que resume as principais experiências emergidas nas falas como contribuintes para a constituição do Ser professor ao longo desse período.

Quadro 13. Síntese da categoria: Experiências prévias à carreira docente

Graduação	Pós-graduação	Experiências profissionais
<ul style="list-style-type: none"> • Monitoria acadêmica • Projeto de Iniciação Científica • Outras atividades: participação em feiras, congressos, empresa júnior, semana acadêmica, visitas técnicas a empresas e a escritório de contabilidade, participação como representante discente em colegiado de curso, e grupo de estudos 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas específicas da matéria • Disciplinas da área de Educação • Estágio-docência • Troca de experiência entre os pares (alunos) e os professores • Pós-graduação na área da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Servidor público • Consultoria tributária e empresarial • Auditor-chefe • Perícia • Controladoria • Estágio em escritório de contabilidade • Multinacional • Outras áreas

Ainda buscando compreender como o Professor-referência em Ciências Contábeis constituiu-se professor, buscou-se na próxima sessão identificar quais os desafios enfrentados no início da carreira, se houveram ou não expectativas, e o que ou quem os influenciou a ingressar na docência.

6.3 Desafios, expectativas e influências em início de carreira

O início da carreira docente é entendido por Huberman (2000) como a primeira fase do ciclo de vida profissional do professor. Nessa fase, dois caminhos podem ser seguidos, o caminho do entusiasmo com os novos desafios e o caminho da sobrevivência, uma vez que diversos problemas podem ser encontrados “quando não há o preparo adequado do profissional para atuação na docência, carga horária excessiva, dificuldades de relacionamento, aspectos que caracterizam o ‘choque com a realidade’” (LIMA et al., 2015).

O ingresso para a trajetória na profissão é marcado por caminhos singulares entre os entrevistados. Alguns receberam convites ou foram indicados, e assim "caíram de paraquedas", outros almejavam e planejaram a carreira desde a infância. Com ou sem expectativas, medo, insegurança e entusiasmo, enfrentaram desafios pessoais, como quebras de barreiras, falta de conhecimento pedagógico e idade; desafios impostos, como assumir disciplinas que não dominavam e questões institucionais, com o grande número de alunos em sala de aula, falta de apoio e remuneração baixa.

A prática foi ganhando forma, mesmo diante dos desafios, muitos com base na apropriação das experiências - boas e ruins - que haviam vivenciado como alunos ao longo da sua formação (da graduação à pós-graduação), uma vez que muitos "dormiram contadores e acordaram professores" (LIMA et al., 2015). Assim, dessa categoria, quatro subcategorias emergiram, conforme descrito no Quadro 14.

Quadro 14. Categoria: Desafios, expectativas e influências em início de carreira

Categoria: Desafios, expectativas e influências	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Ingresso para a docência	"Tornar-se" professor, caminhos percorridos e o "ingresso recebido": convite, indicação e busca pessoal
Motivação para "se tornar professor"	Influências pessoais - quebrar barreiras, "dom", compartilhar conhecimento; e externas - família e professores
Por onde começar? Inspirações...	Comportamentos a serem adotados, ou não, com base na observação de professores <i>role models</i> e contra exemplos
"Eu era muito nova...": desafios no início da carreira	Situações e sentimentos gerados no início da carreira

As quatro subcategorias referentes aos desafios, expectativas e influências em início de carreira são: (1) Ingresso para a docência, retrata o "tornar-se" professor, os caminhos percorridos e o "ingresso recebido", seja por meio de convite, indicação ou busca pessoal; (2)

Motivação para “se tornar professor”, apresentando as influências pessoais, como quebra de barreiras, “dom”, e o sentimento de querer contribuir ao compartilhar conhecimento; e externas, a partir da família e de professores-referência ao longo da vida escolar; (3) Inspirações, reflete os comportamentos a serem adotados, ou não, com base na observação de professores “*role models*” e contra exemplos; e por fim (4) Desafios no início da carreira, situações e sentimentos gerados no início da carreira.

6.3.1 Ingresso na docência

Sacristán (1998) afirma que o ingresso na docência ocorre, muitas vezes sem um processo de transição, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor. Enquanto para alguns o início da carreira docente no ensino superior é uma escolha pessoal, para outros ocorre normalmente de forma circunstancial.

Behrens (2011) afirma que os professores “profissionais liberais” ingressam no ensino universitário em função do sucesso e qualificação que possuem enquanto profissionais em sua área específica de conhecimento, mas “nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos” (BEHRENS, 2011, p. 444).

Alguns trechos refletem essa realidade, a qual se perpetua desde o início da estrutura organizacional do ensino superior (MASETTO, 2012), e demonstra que o ingresso na carreira docente ocorre, em sua grande parte, por indicação ou convite, ou pelas experiências profissionais de sucesso na área de atuação do professor. Cabe ressaltar que iniciar a carreira por meio de indicação ou convite não significa que o sujeito não almejava seguir esse ramo profissional.

Em 2011, no finalzinho de 2010, *um colega, um advogado entrou em contato comigo dizendo que essa faculdade precisava de docentes*, exatamente na área de contabilidade, e aí eu fiz o processo seletivo, deu super certo [...] (CLARK).

[...] uma das pessoas *me convidou pra fazer uma aula experimental numa instituição* e foi aí que eu comecei a ingressar no magistério mesmo [...] (LUKE).

Eu tinha muito contato com os professores, enfim... enquanto profissional eu tinha muito contato com os professores dessa instituição de ensino superior, enfim... ***e recebi um convite para trabalhar numa instituição de ensino superior***, no Mato Grosso do Sul, na cidade chamada Amambai. E aí resolvi arriscar, fui para lá, para essa instituição de ensino superior, era uma instituição privada, bem pequena, só tinham dois cursos – Pedagogia e Contabilidade. E eu fui para lá. E nesse mesmo tempo, a primeira instituição em que eu trabalhava na área não docente, então, ela também me chamou para a docência. E eu fiquei nas duas, comecei a minha experiência docente nessas duas instituições (BARRY).

[...] e depois até numa situação que eu não esperava, eu saí de uma empresa, de uma multinacional que eu estava, e *foi aí que me surgiu um convite para dar aulas, né?* [...] *Olha foi meio que sem querer [...] eu fui indicado por um amigo meu*, que conhecia um diretor dessa escola técnica que eu te falei [...] eles fizeram um teste comigo [...] o diretor da escola falou “Olha Logan, os alunos gostaram de você, então você está, você quer realmente, você está afim de vir para cá?”, eu falei “*Olha, eu vou ser sincero com vocês, eu nunca dei aula*”, aí eles falaram “*não, mas o que importa é o que você, em poucos minutos, o que você mostrou para eles e para nós, já é suficiente para saber que você vai desenvolver essa carreira de uma forma bem satisfatória*”, aí eu falei “*Bom, vamos lá*”, e aí eu comecei (LOGAN).

[...] *por duas oportunidades eu tive contato com esses professores que me convidaram, dado o meu desenvolvimento na faculdade*, a ministrar uma cadeira de Contabilidade Básica, mas apenas como substituto, coisa eventual, e a docência, propriamente dita, na graduação começou antes da pós-graduação, após ter feito a especialização, fui chamado a ministrar aulas também a nível de graduação, não era uma coisa efetiva, a efetivação mesmo, digamos assim, começou no início do mestrado, com esse conhecimento, com colegas, que precisavam de pessoas em suas instituições, onde eles lecionavam, para ministrar aulas, de determinada cadeira ou disciplina, e aí, não parei mais (SPOCK).

[...] quando eu acabei exercendo a profissão de contador, vamos colocar dessa forma, com escritório propriamente dito, *fui convidado para fazer um teste em uma faculdade para assumir uma disciplina, acabei passando*, ali começou efetivamente a minha vida no meio acadêmico. Mas, eu diria assim, foi muito rápido eu terminei a faculdade, fiz uma especialização e na sequência já estava em sala de aula, em nível de graduação (YODA).

Bom, *eu não sonhei em ser professora*, nunca, eu só para falar o porquê que eu tô na docência, o que me levou a chegar a esse ponto. [...] quando eu fui apresentar o meu TCC na faculdade eu não consegui apresentar, eu não conseguia falar em público, e um professor, ele disse o seguinte, que ele me aprovaria, [...] com uma condição... ele tinha um projeto na Uniso, que é a faculdade que eu fiz em Sorocaba, era um projeto chamado “Sem analfabetos” [...] eu comecei a trabalhar, a proposta que ele me colocou era que eu tinha que trabalhar um ano de voluntária nesse projeto, eu fiquei, só que quando foi no ano seguinte, [...] uma aluna, ela veio me procurar porque a minha matéria era matemática [...] que ela estava algum tempo tentando emprego de carteira assinada [...] só que ela tinha muita dificuldade em matemática, e ela conseguiu ser aprovada na prova, depois que ela teve aula comigo, e aquilo me incomodou, tanto é que eu nunca mais parei [...] despertou um lado que assim, eu só fui para resolver uma deficiência que eu tinha de falar em público, e eu comecei a perceber que tinha outro lado, de melhorar a vida de pessoas, de fazer com que a pessoa evolua, de qualquer forma, entendeu? (MAYA).

[...] porém quando passado alguns anos, né... *eu estava na fila de banco*, e um ex-professor meu também estava nessa fila do banco e me chamou “*Ô Irene, você era tão boa aluna de contabilidade, eu estou precisando dar uma afastada, você não quer me substituir na faculdade por alguns tempos*”, aí, eu achei a ideia fantástica, naquela noite eu nem dormi, né, porque eu falei “*Pô, agora a minha vontade de ser professora vai, pelo menos por uns tempos, vai estar se concretizando*”, eu fui substituir esse professor da faculdade, lógico, né? Eu ainda era bem jovem, recém-casada, tinha acabado de formar, então, assim foi uma experiência e tanto. E aí comecei a me identificar muito com a questão da sala de aula, e com isso este professor resolveu nem voltar mais [...] (IRENE).

[...] enquanto eu estava fazendo a especialização, apareceram três oportunidades ao mesmo tempo de dar aula na graduação, com colegas que estavam na especialização comigo, e me falar... tem uma vaga lá, tem uma vaga aqui, e outro que trabalhava comigo, no banco que falou... “Nessa instituição que eu trabalho, que eu estudo estão precisando de professor de contabilidade porque vão mandar professor embora, que ela é muito ruim”, tipo assim... aí eu fui lá, eles não iam mandar a professora embora, mas deixei o meu currículo, e aí o coordenador falou: “*olha, você tem muita experiência com análise de demonstrações contábeis, pelo o que eu vejo*”, tenho, ele falou: “*você pode começar?*”, isso era segundo semestre do ano, “*você pode começar a dar aula, hoje?*”, tudo pra mim foi assim, sabe? “*Você pode começar a dar aula hoje de análise?*”, eu falei,

“análise eu posso”... “e auditoria?”, “de auditoria eu não posso, nunca”, auditoria...nunca fiz auditoria na minha vida, não me sinto a vontade para fazer [...] (FRODO).

[...] eu entrei em 1995 na faculdade como professor, *sem experiência acadêmica, a minha experiência era profissional na área*, e como dizia um antigo professor, que a roupa rasgada se costura com a mesma peça, então *eles aproveitaram a minha experiência profissional* com a graduação, a título de experiência e essa experiência foi ficando [...] (SAM).

A busca pelas primeiras experiências e o desafio de ser professor também foram razão para o início na carreira. O gosto pela sala de aula e tudo que a envolve, nem sempre foi vislumbrada antes da ação concreta, mas foi percebida no instante em que ocorreu a apropriação desse lugar.

[...] em 2008 eu estava fazendo mestrado e aí eu participei de alguns processos seletivos, eu que fui atrás das universidades, [...] eu procurei uma universidade, porque eu queria, eu queria começar a dar aulas, já *queria ganhar uma experiência docente* [...] (KENOBI).

[...] como a gente acaba sendo capacitado ao longo do curso de mestrado também, além de ser um pesquisador, além de escrever artigo científico, fazer pesquisa, também a gente é capacitado para a parte docente, *surgiu a oportunidade* em 2013 de fazer parte do corpo docente de uma faculdade particular, aqui da cidade, e nesse momento *eu busquei me desafiar*, né? Em *verificar se eu teria jeito pra coisa*, surgindo a oportunidade, eu fui lá me inscrevi, eles me aceitaram e *fui experimentar, fui buscar essa experiência*, né? sentir essa experiência, como seria. E aí, a gente acabou gostando, acabou gostando da experiência, a gente vê como é prazeroso a atividade docente, como é prazerosa, e dessa forma eu comecei a seguir também, atuar como docente em faculdades particulares (HERCULES).

Depois que eu fiz a graduação, eu acho que uma, na semana seguinte eu já estava dando aula em curso técnico, então foi *aí que eu descobri que eu gostava de sala de aula e para dar aula*, assim que aconteceu, assim que iniciou a minha carreira, mas dentro da graduação eu nunca fui instigado, e nunca tinha pensado em dar aula (DIONÍSIO).

6.3.2 Motivação para "se tornar professor"

Dados os relatos de ingresso na profissão docente, questiona-se o que os motivou a ingressar e a permanecer na carreira como professor do magistério superior. Ao longo da análise percebe-se que a motivação dos professores difere entre aqueles que ingressaram na carreira a partir de convite ou indicação, daqueles que em algum momento almejaram iniciar a carreira. O sentimento de compartilhar conhecimento, fazer a diferença na vida dos alunos e gostar da docência é relatado como expresso nos trechos a seguir.

Mas a questão toda do que me motivou a mudar foi saber que, no meu caso né? Era uma carreira que, sim me interessava, e que *eu tinha facilidades, gostava de atuar na docência* (BRUCE).

[...] *eu pensava em, pela minha facilidade de explicar os conteúdos das aulas para os meus colegas, eu pensava em dar aula* [...] a minha primeira palestra, que eu posso dizer que foi palestra

mesmo, com a presença do gerente da Superintendência do banco, foi para um grupo de empresários sobre leasing, numa cidade do interior do estado, e assim, *eu percebi ali que, realmente tinha sentido essa atividade para mim, de ensinar as coisas a alguém* (FRODO).

As minhas expectativas pessoais. Então, na verdade *eu sempre tive na minha visão, que a gente precisa divulgar conhecimento*. Não sou nenhum supra-sumo do conhecimento, acho que nós somos eternos aprendizes, todo dia a gente aprende uma coisa nova, e *acho que a responsabilidade nossa nessa passagem dessa vida é compartilhar essa experiência*. [...] foi nessa visão, que eu abracei a graduação e não consigo largar [...] (SCHINDLER).

[...] *o desejo de ser professor [...] eu me sinto muito valorizado também, numa faculdade dando aula*. Eu acho que é *dom*, né? Eu acho que a gente nasce com esse dom, *meu pai era professor também*, e eu acho que também vem de família, né? [...] a gente não pode também deixar de falar, que é um complemento salarial também, uma ajuda a mais, mas o que pesa mais é a questão do dom mesmo, o desejo, a vontade de ser professor, de estar envolvido, né? *Em transmitir esse conhecimento*, tá junto com os alunos, viver também as experiências deles, ajudar, *contribuir de certa forma para a formação dos alunos* [...] (ÊNIO).

[...] se eu pudesse resumir *foi com o exemplo que eu decidi ingressar na carreira, e principalmente tentar ser bom em treinar as pessoas, de fato ajudar as pessoas a sair de um ponto A e ir para um ponto B com excelência*, de melhorar de fato, no final do semestre em comparação com o começo, eu acho que são essas duas coisas, fatores principais que me motivaram a ingressar, inicialmente foi o exemplo, ou melhor a ideia de exemplo de um professor, e a motivação, eu acho que *a motivação de você fazer a diferença na vida de alguém, de melhorar essa pessoa, e de aprender aquele conteúdo* [...] (HARRY).

[...] eu entrei no doutorado, nessa época eu ainda estava em faculdades particulares, já estava em outra faculdade particular, e também como contador do Hospital de Clínicas, e nesse momento já começa a avaliar, *que que a gente quer da vida, o que que a gente realmente quer da vida, e o que me trazia mais motivação, enquanto atividade profissional*, que a gente via toda a questão de ser uma atividade que você contribui, né pra várias pessoas, para o impacto que você causa, *a atividade docente ela traz um maior impacto, então a gente, né... isso traz uma recompensa maior na atividade* (HERCULES).

Inicialmente, *sempre foi uma coisa que eu quis* [...] foi uma coisa assim, eu entendo que *natural, e aí cada vez mais você vai se apaixonando*, né? Porque como os meus colegas dizem, **“dar aula é quase que nem cachaça, você bebe, bebe e não larga, né?”**. Deixando a minha vida, vamos dizer sim, carreira empresarial, né? (MERA).

Olha, *desde quando eu terminei o ensino médio, eu tinha em mente, a vontade de ser professora* [...]. Foi uma experiência muito boa, eu sempre gostei muito da sala de aula, esse contato que eu tenho com os jovens, né? É uma coisa que me faz muito bem (IRENE).

A docência foi um despertar a partir de experiências vivenciadas desde a infância, perpassando pelas representações atribuídas ao “ser professor de ensino superior” e das percepções daqueles em seu meio, à quebra de barreiras pessoais, bem como os “benefícios” que a profissão oferece, como autonomia e aperfeiçoamento constante.

Ao fazer a graduação eu já tinha vontade, já tinha interesse em, ao terminar a graduação, fazer o mestrado e seguir na academia, mas esse meu desejo de seguir a área acadêmica é uma coisa que eu trago comigo já a muito tempo, eu sempre gostei muito de estudar, de estar nesse meio, né? Então, é o que me motivou. Isso assim, quando eu digo a bastante tempo, é uma coisa que vem desde criança, parece engraçado falar, mas *desde criança eu já nas brincadeiras eu me identificava bastante com a área acadêmica, com o gosto por lecionar, então minha brincadeira,*

que eu mais gostava assim era já brincar de aulinha, né? Com vizinhos, com a vizinhança, tanto é que uma vizinha minha quando ela começou na 1ª série ela já sabia muita coisa de leitura, escrita, daí foram se tocar que era através das nossas brincadeiras, né? Então, assim eu sou apaixonada pela área, pela profissão, e isso já vem de muito tempo já, esse gosto. [...] Mas quando eu ingressei, minha maior felicidade era estar em sala de aula, e eu não só quando ingressei, continua sendo...eu estando em sala de aula pra mim é um momento muito prazeroso, eu adoro estar em sala de aula.

No meu ingresso eu nunca refleti sobre isso, mas eu não tenho essa impressão, porque eu acho que foi um período de bastante empolgação, excitação... *começar a dar aula, ser professor, tem toda um aspecto subjetivo em volta disso, um status que ser professor te dá.* Então na época isso, eu lembro que eu ficava bastante empolgado, então se tiveram algumas barreiras ou alguns entraves aí, eu não me lembro ou não os considerei como barreiras. E se tiveram eu acho que eu transpus sem muita preocupação, até porque eu não conhecia muito sobre o ensino superior, sobre a dinâmica do ensino superior, sobre como as coisas funcionavam, você acaba aceitando as coisas um pouco mais, de forma mais tranquila, né? (BARRY).

[...] no mestrado me caiu a ficha, o que que era, aí já não tinha mais como voltar atrás, né? aí eu sempre falo até que não fui eu que escolhi a docência acho que a docência acabou me escolhendo, porque foi...parece que foi um casamento perfeito, assim que foi tudo dando certo, aí eu comecei apresentando artigo em congresso que nem era meu, que era de outros autores que não puderam ir, pagaram pra eu ir, entendeu e eu assumi o desafio, fui lá e daí já fui *no hotel que eu fiquei eles já me chamaram de professora, eu achei que no máximo, entende.* E aquilo foi estimulando [...] (LEIA).

E também *o fato de eu perceber das pessoas falarem que eu realmente tinha didática e que eu poderia, que seria interessante eu dar aula,* e aí eu comecei a perceber que eu gostava daquilo, porque eu comecei dando aula particular também e eu gostava, eu não tinha problema com isso (ATHENAS).

[...] quando comecei a carreira docente, eu primeiro não tinha nem ideia de estar dentro de uma sala de aula como professor, eu sempre fui aluno, mas eu fui notando que, na minha vida profissional, muitas pessoas às vezes me chamavam: *“Poxa professor, poxa me explica uma coisa”*, eu falava *“Poxa, professor, eu não sou professor”*, *“Não, mas você tem uma didática excelente, você explica e a gente entende tudo o que você fala e tal e tal”* (LOGAN).

[...] *eu iniciei até por conta de uma barreira pessoal que eu tinha, era uma dificuldade grande de interagir, de falar em público, né?* Na faculdade que eu estudava sempre tinha que expor alguns trabalhos, e tal, e eu tinha uma dificuldade em relação a isso, e aí eu coloquei como uma meta, ah...eu tenho que quebrar essa barreira, né? Então, a melhor forma é tentar ser professor [...] (LUKE).

[...] ah um fator importante, que me motivou, principalmente quando a gente decide uma profissão é complicado a gente ter certeza, mas *o que me motivou também foi a de carga horária, por eu ter criança, filho pequeno, “eu falei, não, eu não quero trabalhar em empresa, eu não quero ficar presa o dia inteiro, eu não gosto desse tipo de coisa, eu quero alguma coisa que eu posso ser mais livre,* apesar da docência, você tem muito trabalho, você leva muita coisa para casa, mas você leva para casa, você organiza seu tempo, e os trabalhos normalmente são meio período, ou um período inteiro, mas não é todo dia, então isso me estimulou (ATHENAS).

Eu acho que essa questão de conhecer mais, né? [...] a gente enquanto professor precisa entender de contabilidade, da área tributária, de RH, você precisa entender de auditoria, de perícia para conseguir abranger um todo, na contabilidade e atender o aluno com uma melhor qualidade de ensino, vejo eu pelo menos. E com isso eu disse, não, eu vou passar apenas a dar aula, e gosto do que eu faço, hoje (MERA).

Ao considerar os fatores de influência da profissão docente, Goodson (2000) identifica nas entrevistas realizadas, o aparecimento de um professor preferido, o qual influenciou significativamente o docente enquanto estudante. A percepção da profissão docente é construída, a partir das experiências e vivências ainda enquanto aluno, por meio da observação dos professores ao longo da vida escolar. A postura profissional e o incentivo dado tornam-se, muitas vezes, cruciais para a escolha na carreira. Esse retrato reflete-se nos trechos das entrevistas realizadas.

[...] desde a graduação eu pensava sim, na docência. Eu gosto da docência, eu gosto demais, e desde o início eu pensei em ingressar nessa área exatamente por conta de dois professores que eu tive durante a graduação. [...] eu tive dois professores na graduação que são aqueles caras que você fala “*Puts, eu quero ser igual eles ou até mesmo melhor*”, né? [...] Bom, assim, primeiro foi sempre a vontade deles ensinarem, dava pra ver que eles faziam isso por amor assim, sabe, uma coisa muito gratificante, a tesão que eles tinham, sinceramente, de estudar para conversar com o aluno, e transmitir o máximo possível de conhecimento, e ambos mantinham aí, atividades também na área mercadológica e também na área acadêmica, e eu sempre, como eu me espelhei nos dois, por exemplo, eu também sempre tentei levar por esses dois lados, entendeu? Área mercadológica e área acadêmica. E o que mais me incentivou neles foi que eles eram muito bons, e eu queria ser igual a eles, sinceramente. Mas não teve nenhuma ferramenta, nenhum incentivo, não, na verdade foi querer ser espelho, eu queria me espelhar neles (CLARK).

Na graduação eu tive a professora que me orientou, que ela foi inspiradora, né? [...] Aspectos, em termos de ensino em sala de aula, a forma de condução da turma, da disciplina também me espelhou e me conduziu nesse processo. Na verdade, *quando a gente entra na área acadêmica a gente sempre leva como base alguns professores que a gente teve, né?* E eu vejo muito assim, que a gente tenta aplicar experiências do que a gente teve, do que a gente achava que era o correto, quando a gente estudava, do que não era, e a gente tem como base alguns professores né? Tanto de questões positivas, quanto de questões negativas de posicionamento em sala de aula (DIANA).

[...] mas desde a minha graduação já me despertou esse interesse em dar aula, e tudo mais, e eu assim, *olhava pra coordenadora, e eu dizia, nossa, como eu admirava ela, sabe?* Como eu queria também um dia ser igual ela, por exemplo, então eu acho que isso tudo foi me incentivando, né? (LEIA).

[...] foi justamente um professor de economia, que *ele adorava me colocar na frente, na sala para poder explicar para os alunos, e ele falou “Ah, você tem que dar aula, você leva jeito”* [...]. [...] eu comecei a conversar com o coordenador, comecei a conversar, e eu era boa aluna, os professores gostavam de mim, e aí eu comecei a conversar a respeito de dar aula [...] (ATHENAS).

Foi justamente ter alguns exemplos de professores que eu tive na IES [graduação], que me levaram a tentar pleitear também, chegar a esse patamar, no que eles chegaram em termos de conhecimento, de domínio, etc, então isso me influenciou muito, essas pessoas, algumas figuras que eu tive ao longo da minha graduação e pós-graduação, que me levaram a ter essa vontade, digamos assim, de um dia galgar a essa posição, na qual estou hoje, e que eu gosto muito [...] (SPOCK).

[...] *durante a graduação eu tinha dois professores, que eu tinha como referência, de vez em quando a gente conversava sobre dar aulas e como que era o universo e tal* [...] então foram assim conversas com esses professores, que eu tinha como referência lá na época, que foi despertando, tanto é que na época *ele viu o meu interesse também de dar aula e ele me empurrou uma aula lá, para ver como que eu me saía, eu acho que eu me saí bem, eu fiquei lá um tempão* [...] eu acho que

o que despertou foi assim, digamos assim, o prazer que eles tinham de dar aula, aí foi suscitando em mim e foi meio que natural também (PETER).

As influências familiares também são palco para o despertar da docência em alguns professores. A motivação é um processo apreendido de forma única, a partir das relações interpessoais e intrapessoais construídas pelo indivíduo desde a infância, e que irão contribuir para a “internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo em sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados” (SANTOS; ANTUNES, 2007, p. 156). Mesmo não se imaginando na carreira docente, o incentivo e os exemplos vivenciados na família são relatados como fundamentais para estarem na profissão.

Bem, você comentou ali em se espelhar, né... *a questão de ir para a docência foi mais pela minha mãe mesmo, ela sempre teve apoiando a gente*, e ela sempre quis que nós fôssemos professores, tanto eu, quanto minha irmã nós somos, hoje. Então ela foi uma das principais que sempre teve lá instigando, tanto que quando eu terminei meu mestrado eu não quis mais, né... fazer o doutorado, porque... Nossa mãe foi muito puxado, foi muito cansativo, a gente fica muito exausto, não é algo fácil, e daí depois ela disse... não MERA, você tem que fazer mais quatro anos, vamos lá, você vai fazer mais quatro anos, e agora esses quatro anos praticamente se encerraram, porque se tudo der certo, ano que vem eu defendo. Então, realmente acho que eu preciso agradecê-la, né, porque se ela não tivesse estado presente comigo, me apoiado, eu não estaria em sala de aula, hoje (MERA).

Bom, *eu tenho experiência pessoal na minha casa, que eu acho que isso também foi fundamental* porque eu gosto de fazer, eu nunca ia imaginar, primeiro eu não imaginava que eu ia virar professora. Mas, a minha mãe era professora universitária, então né Freud explica, né? Freud explica porque que eu segui, minha mãe adorava o que ela fazia, ela era professora da UFF, então ela adorava o que ela fazia, e eu via assim, o trabalho dela, levar aquela pilha de prova para corrigir em casa, trabalho...e ela também, assim, era fascinada... e isso, claro que isso mesmo que inconscientemente, ficou lá no fundo e me ajudou a me espelhar, vamos dizer assim, no sucesso dela pra que eu pudesse gostar também do que eu faço (KARA).

[...] a aventura... eu nunca imaginava que eu poderia ser professor, e a partir do momento que eles falaram, que a minha família é uma família de professores, e *talvez eu tenha o dom de ser professor*, eu acho que eles estão gostando, né ... [...] (SAM).

6.3.3 Por onde começar? Inspirações...

A carreira docente muitas vezes inicia-se sem o devido preparo profissional e planejamento pessoal, sem a compreensão dos saberes didático-pedagógicos, e da dimensão da profissão. Assim, os professores apropriam-se das observações realizadas e, a partir de um posicionamento crítico, estruturam o seu fazer docente, dando forma às experiências vivenciadas enquanto aluno, e na observação dos pares. A percepção da dinâmica dos

professores que se destacam, e a ponderação do que foi uma experiência boa e ruim é o que dá sentido à prática inicial.

Olha, como eu te falei, eu *quando comecei a minha vida docente eu me inspirei em alguns professores da minha época*. Então, quando eu me vi na frente de uma sala de aula, o primeiro dia talvez eu não tivesse ainda essa forma de pensamento, mas depois quando eu dei continuidade a essa carreira, aí eu fui lembrando dos meus professores, *lembrando dos métodos da didática que eles tinham, dos métodos de aula que eles empregavam*, claro que não vamos comparar o método de aula há 40 anos atrás, com o que eu dou de aula hoje, é totalmente diferente, mas eu me inspirei neles assim, *pelo conhecimento que eles tinham, né... pela forma como eles nos ensinavam naquela época*, quando eu iniciei a minha vida docente, a minha carreira docente, as aulas eram numa lousa verde e giz, então... hoje não, hoje eu tenho uma estrutura bem diferente lá na IES, onde eu dou aula, atualmente. Então, eu diria que a modernidade hoje, todo esse aparato tecnológico que nós temos, isso nos ajuda muito, e o que eu me lembro assim, dessa época em que eu era estudante, *foi realmente a forma como os professores se dedicavam dentro da sala de aula, e aí eu tomei isso como uma referência, né? Essa dedicação que eles tinham, esse comprometimento que eles tinham com a aula, com os alunos, né... atendendo os alunos, não só dentro da sala de aula, mas fora dela também, trocando ideias, trocando experiência, isso para mim foi muito... foi fundamental para o que eu faço hoje, isso foi realmente uma coisa que me deu a base pra ser hoje professor também* (LOGAN).

[...] *lá atrás, na época que eu ingressei na docência, [...] eu me baseava muito na figura de alguns professores que eu tive*, que para mim eram referências, do que era legal e que dava certo fazer e também no modelo de alguns professores que não eram referência, porque eu sabia que aquilo não eram coisas legais de fazer (BARRY).

[...] *quando eu comecei eu reparei alguns professores com problema e os alunos às vezes vêm pra gente e contam, então isso acho que foi marcante para eu definir o meu método de ensino*, porque eu comecei a observar as reclamações dos alunos relacionado aos outros professores, e eu comecei a perceber o que que então eu deveria fazer ou não fazer, eu acho que isso foi importante, acho que foi o marco, né...você me perguntando o que foi o principal, foi o principal porque eu acho que eu entrei na faculdade num momento de conflito, num momento dos alunos reclamando de muitos professores e isso me fez refletir, o que eles estavam reclamando, então como eu deveria atuar, mas relacionada a minha experiência pessoal com algum aluno eu não tive problema, que me fizesse mudar um pouco meu método de ensino, não (ATHENAS).

[...] *desde o mau professor que foi, até o melhor professor todas essas experiências, a gente acaba trazendo pra vida e procurando ou fazer igual ou não errar da forma como erravam, enfim...* [...] (LEIA).

[...] *eu sempre prestei muita atenção, principalmente quando eu resolvi dar aula, foi o fato disso, os professores excelentes, que eles conseguiam prender a turma num sábado inteiro, enquanto outros professores a turma se dispersava*. E aí eu tentava, ficava observando para saber o que que ele está fazendo, o que está deixando realmente o pessoal entusiasmado, e o que que o outro não está fazendo, e isso contribui bastante para a área de docência (ATHENAS).

[...] todos os professores passavam alguma experiência, mesmo que não eram alguns professores que todos os alunos gostassem, mas eles sempre tinham uma experiência a dividir. E quando se é professor você fica reparando essas coisas, né? Você quer aprender o tempo todo, então *você vê um bom professor, você repara no jeito que ele fala, no jeito que ele se comporta, a didática dele, porque na verdade, você quer aprender com aquilo, porque depois você quer se tornar também um bom professor*, você quer conseguir exercer o seu ofício com um bom trabalho, com um bom desempenho (KENOBI).

[...] *na especialização eu aprendi muito, aprendi assim observando os professores, modelando eles*, muito assim “Que legal esse professor, o jeito que ele dá aula”, e aí eu comecei a copiar

algumas coisas que eu tinha visto lá de professores fazendo, mas nunca fui treinado para dar aulas [...] (DIONÍSIO).

[...] quando você pretende ser professora você se torna até mesmo crítico, uma pessoa mais crítica em relação aos professores, em relação à forma como os outros professores dão aula, ministram a sua disciplina, então assim eu olhava professores, que às vezes dava uma disciplina de uma forma, dava o conteúdo de uma forma, e que aquilo não era tão didático para o aluno, e eu começava a perceber um outro professor, “nossa aula dele é muito boa aula”, mas porque que a aula dele é muito boa? Então, eu vejo que essa experiência de assistir outros professores, de olhar o conteúdo dos outros professores, a forma como esses outros professores dão aula, isso é realmente muito importante, para gente poder definir um censo realmente crítico de como vai ser, como eu quero dar aula, como vai ser o meu perfil como professora, como que eu quero organizar as informações do conteúdo que eu vou passar, de forma que seja didático e que seja de fácil acesso (ATHENAS).

Professores que na minha época se envolviam mais com a turma, com os acadêmicos, que eram aqueles professores mais parceiros, mais amigos, eu acho isso um ponto muito positivo para condução da turma, das aulas, porque acaba criando um vínculo maior, um relacionamento maior com os alunos, então isso eu também trago para as minhas aulas (DIANA).

Ao relatar suas observações, alguns sujeitos pontuam as práticas realizadas por seus professores durante a graduação e pós-graduação; e que, ao se apropriarem, replicaram no seu fazer docente. Para Cortesão (2000, p. 40), os “docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e de uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”.

[...] tempo pra fazer atividades em sala de aula, de não carregar...sobrecarregar muito os alunos, porque eu via assim, que quando eu fazia graduação tinha professores que sobrecarregavam muito, a gente não conseguia dar conta de tudo e o entendimento ficava superficial, né? Eu acredito que você trabalhar com uma quantidade, às vezes menor, e focar mais na qualidade, ele é muito mais proveitoso [...] (DIANA).

[...] então o mestrado e o doutorado acabaram tornando isso mais completo, porque eu passei a viver mais no ambiente acadêmico e eu comecei a ver práticas dos professores que eu achava legal e comecei a apropriar aquilo, né? Me apropriar dessa experiência deles, então ó, o professor deu um exercício, ele usou uma determinada didática, então, “putz”, eu achei essa didática legal, então eu trazia isso para mim e isso acabou se tornando uma experiência, então digamos assim, bons professores, eles acabavam inspirando esses alunos, né? Então eu vi boas práticas em sala, eu achava legal, e aí eu tentava replicar aquilo quando eu ia dar aula também. Então se eu via um professor dando um estudo de caso e aquilo foi legal eu tentava na minha disciplina, quando professor também replicar aquilo, se eu via um professor usando uma demonstração contábil de uma empresa para explicar um caso, eu também procurava replicar aquilo na minha disciplina, óbvio né resguardado às proporções, mestrado, doutorado e graduação, mas a metodologia, a didática eu acabei aproveitando bastante. Dos professores, e aí genérico, graduação, mestrado e doutorado, obviamente você tem, você a cada professor você acaba avaliando, né? Então assim... “ah esse aqui teve determinadas atitudes que eu gostei”, essas eu me aproprio, teve determinadas atitudes que não gostei, ou determinadas didáticas, que eu acho que não são eficientes, essa eu elimino, então aquilo vai ajudando na sua formação enquanto professor [...] (KENOBI).

[...] o que me ajudou muito foi perceber que...até na minha experiência como estudante, né... as disciplinas que mais contribuíram para o meu aprendizado foram as que tinham mais exercícios para fazer, e aí eu privilegio isso muito na aula, né... o aluno aprender a partir de exercícios, porque eu sei que, quando a gente explica alguma coisa, inicialmente, parece que eles entendem, mas quando o problema surge, eles não sabem nem sair do lugar, então assim, eu vejo que o exercitar, a prática, eu estudei isso no mestrado também, né... a prática, o que chamamos de Práxis,

né... desenvolve a [não consegui compreender], que é o criar, então assim, a compreensão mesmo, o fazer, ocorre quando se faz muito, você fazer uma, duas vezes faz com que você saiba fazer, mas sem efetivamente perceber como que você pode melhorar aquilo que você tá fazendo [...] (FRODO).

[...] uma coisa que eu levo muito para a minha prática hoje, e que eu observei relacionado ao mestrado também [...] que eu mais me preocupei em analisar foi a didática, por exemplo, uma forma prática, professores que apresentam conteúdo de uma forma organizada [...] pensando na prática, o que que eu faço com os meus alunos hoje, e que eu percebi isso, que era muito melhor quando eu vi outros professores fazendo, era fornecer um material adequado para o aluno, isso seria diferente se eu fosse uma professora de mestrado, mas como professora de graduação, eu forneço um material adequado para o aluno, eu monto um material, tenho esse trabalho de fazer isso, para que o aluno tenha realmente um programa e um conteúdo que ele possa seguir e acompanhar, principalmente, quando você pega uma turma que tenha alunos com uma dificuldade maior de aprendizado [...] (ATHENAS).

[...] o que eu percebi, era que eu devia trabalhar isso em sala com eles, não colocar ou dar o exercício para eles fazerem em casa, mas dar um tempo para fazer em sala de aula, tirar as dúvidas em sala de aula, então eles terminariam em casa para corrigir, isso funciona muito bem para os meus alunos de graduação, e isso eu percebia professores que faziam isso, e que eu vi que funcionava bem, matérias difíceis os alunos conseguiram aprender de uma forma melhor (ATHENAS).

Imitar os professores que eu mais admirava, também, né. Eu acho que essa questão, esse comportamento mimético, na IES eu tive professores-referência, por exemplo, o Fulano em controle gerencial para mim, eu gostava muito da aula dele, de controle gerencial, e quando eu vinha ministrar uma disciplina assim, eu reproduzia o mesmo comportamento, inclusive ementas muito semelhantes, a mesma dinâmica, dinâmica idêntica de avaliação, eu reproduzi porque eu o admirava, e eu o admiro muito enquanto professor, foi meu orientador, então isso eu acabei imitando esse comportamento (FRIDA).

6.3.4 "Eu era muito nova...": desafios no início da carreira

O início da carreira docente nem sempre é um “mar de rosas”, muitos são os desafios encarados pelos professores nos primeiros anos (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 2000; ARAUJO et al., 2013; LIMA et al., 2015). Segundo Lima et al. (2015) os principais problemas que afligem os docentes de Contabilidade são: desmotivação dos discentes, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas. Em outros estudos são citados a falta de prática acadêmica e de estabilidade na profissão (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

A partir dos relatos nota-se que o ingresso na profissão ainda muito jovens, a falta de preparação e assumir disciplinas sem o devido domínio do conteúdo são os principais desafios enfrentados. Alguns ainda apontam os sentimentos como insegurança, bem como o desafio de ganhar a confiança dos alunos, principalmente por ser, muitas vezes, mais novo que muitos deles.

Pessoais sim, sempre, na verdade o próprio Professor no mestrado, ele falava: *“Poh, você quer uma disciplina na graduação, por exemplo, você quer ser o professor daquela disciplina, mas você nunca vai começar por aquela disciplina”*, ele usou uma palavra que eu uso até hoje que é *“você vai ter que roer o osso”*. Então, por exemplo, eu não tinha muita experiência com contabilidade internacional, na época que existia essa disciplina, mas a barreira pessoal foi exatamente, sentar e estudar, fazer o cursinho online da Fipecafi de IFRS, e enfim...sabe? Foi muito bom. *As barreiras pessoais foram exatamente nesse sentido, essa questão de idade, essa questão de roer o osso de disciplinas* (CLARK).

[...] outros desafios que eu enfrentei, que eu fui interina de uma universidade estadual também eu dava aula todas as manhãs, *eu dei aula de todas as matérias que você imaginar*, assim...eu dei aula de contabilidade rural, eu dei aula de custos, olha menos assim, matemática financeira esses negócios, mas as outras matérias, teoria da contabilidade, perícia e auditoria, todas eu tive que dar aula, então eu dava um dia de uma matéria, no outro dia de outra, tudo carga cheia e à noite em outra instituição, sabe? Então assim foi um desafio muito grande, porque era interior do Estado aqui, carência total de professor, ainda mais com mestrado, *então eles me sugaram assim até o último, aí eu tive que ralar, né muito, para me adaptar para dar uma aula de pelo menos tentar dar uma aula de qualidade né? Mas era difícil então em relação ao conhecimento mesmo que eu tinha que buscar de várias matérias diferentes, não era assim aí eu sou a professora de análise, não pude me dar esse luxo no início, entendeu?* (LEIA).

Outro problema que eu tive, foi que eu estava fazendo mestrado, e como eu comecei a dar aula, eu achei que dá aula na graduação os alunos tinham que estudar igual eu estudo no mestrado, e aí isso foi um conflito, porque? Porque eu queria que eles estudassem na graduação, eu passava atividades para eles lerem, para fazer trabalho, para estudar fora da aula, e eles não faziam isso, era uma universidade privada, a maioria deles trabalhava o dia todo, estudava à noite e teve um choque um pouquinho nessa época por causa disso, porque eu passava muita coisa, e eles não faziam, aí depois você começa a entender, que eles não tem tempo, que eles não, talvez não tenham condições de fazer alguma coisa fora da sala de aula, dedicação é limitada, etc. *aí eu consegui me adaptar um pouco*, e também, novamente, *no começo eu não sabia planejar muito bem a minha aula*, eu não sabia fazer exercícios suficientes, preparar o quanto que eu ia falar, o jeito que eu ia falar, era... eu via os outros professores dando aula, até então os professores que eu tinha contato, eles chegavam na sala de aula, pegavam o giz, iam para o quadro e davam aula, então eu achava que dar aula era aquilo, aí eu pego vou lá pro quadro, dou a aula...só que o problema é que não estava dando certo aquilo, por quê? Porque eu não tinha o domínio do conteúdo em amplitude, dominava um pouco, mas não tudo, talvez a didática não dominava quase nada, porque eu estava começando, praticamente nada, nada, estava começando, então eu tive um problema aí, eu não sabia planejar a minha aula (KENOBI).

[...] esse caso [...], *de ter uma turma que não estava dando certo a minha metodologia com eles, e eu tentava metodologias, tentava metodologias diferentes, e eu via que não e não estava virando, né?* Até que eu decidi tocar outro, porque o perfil, eu entendi, nesse momento e foi muito importante isso para mim eu entendi que o perfil do aluno de Administração é diferente do perfil do aluno de Contabilidade, né? Mas para mim foi um pouco difícil esse entendimento [...] (LEIA).

Sim, sim, no início, a gente fica um pouco perdido porque o conteúdo é grande, como que você vai resumir aquilo? Então na preparação do material, assim eu não vejo isso como uma grande dificuldade para mim não, a montagem das aulas não, porque era um trabalho, era um conteúdo, eu tinha que estruturar aquilo, é trabalhoso, exige tempo, então eu dava pouquíssimas aulas à noite e passava, mais vezes, a tarde inteira para preparar uma aula de uma hora e meia, é muito trabalhoso, mas eu não encaro isso como dificuldade, eu encaro como trabalhoso (ATHENAS).

Hoje, com certeza eu te respondo que foi uma dificuldade sim, porque quando eu iniciei a insegurança, o meu coordenador lá falou assim *“Ah, preciso do seu plano de ensino”*, eu nem sabia o que que era, aí eu tive que buscar e tal (PETER).

Você não sabe o que eu sofri no primeiro semestre, o que que acontece, eu dava aula num projeto social, que era uma coisa bem simples, quando eu cheguei na faculdade eu tinha a ementa, eu tinha 20 aulas para dar, e 20 tópicos para trabalhar, eu errei muito de dar aula, fazer o tópico em 15 minutos, eu fiz o tópico em 3 horas e a minha aula era de uma hora e meia. Então, assim eu sofri muito nos primeiros dois semestres ou três, aí depois você começa, até porque algumas matérias se repetem, mesmo que não se repita, hoje quando eu pego uma matéria nova, por exemplo, eu tenho noção de quanto tempo demora para explicar, quanto tempo... porque a ementa é mais ou menos, ela tem... eu tenho que montar o plano de ensino, o plano de aula [...] (MAYA).

As dúvidas, as dúvidas em sala de aula você não conseguia atender todos, então no mesmo horário que você trabalhava com 120, você trabalha com 40, hoje, com 50, salas menores, inicialmente salas sem ar condicionado, sem ventilador, entendeu? Cadeiras normais, como eu estudei, eu já tinha essa experiência, porque eu estudei nessa mesma instituição, e essa instituição tem 40 anos, praticamente, eu estou mais da metade da minha vida eu estou lá, estudando ou lecionando, então eu vi toda a evolução dessa instituição, e hoje você tem um ambiente de trabalho totalmente diferente, você tem carteira adequadas, tecnologia adequada, ambiente agradável, você sente prazer, por exemplo, em entrar numa sala de aula (SAM).

Gente, como eram muitos alunos, eram 60 – 70 alunos, eu ficava louca, mas eu... e peguei muita matéria, [...] e os alunos dando feedback positivo, já naquela época, bem do início, daí eu fui tomando gosto e fui tomando confiança, [...] (KARA).

[...] antes de ingressar propriamente na aula de faculdade, eu dei aula para um curso técnico aqui em Curitiba, na época era uma mistura de ensino, na época era segundo grau profissionalizante, e eram aquelas turmas extremamente lotadas, tinha, sei lá, 80 – 90 alunos, e aí pra mim foi um choque, é claro, eu ainda era estudante na faculdade, estava próximo do último ano e comecei a lecionar nesse ensino técnico, e aí sim tinha pessoas mais velhas do que eu, e eu tinha que dar conta de conseguir controlar aquela turma inteira com assuntos técnicos, e como eu vinha de uma instituição que me cobrava, eu era aquele professor que procurava cobrar muito dos alunos, ainda sem uma boa técnica em relação a conhecer propriamente dito os meandros de sala de aula, então no começo foi bastante conflituoso, na medida que o tempo foi passando e eu fui ganhando feedback dos alunos, assim, e aqueles que estavam dispostos mesmo a estudar eles me apoiavam, né? Tem até uma passagem interessante que teve uma oportunidade que alguns alunos saíram de sala para falar com o coordenador desse curso técnico e queriam que eu não desse mais aula pra eles, né? Aí, no intervalo das aulas o coordenador me chamou lá e disse, “Olha LUKE acho que não vai dar certo tua experiência, e tal, os alunos estão reclamando”, e aí eu entendi aquilo como, que eu estava errando em algum momento e que, não me restava outra coisa, se não aceitar, né? Já que não estava dando certo, daí após o café eu subi até a sala para me despedir dos alunos, relatando o ocorrido, daí a outra parte da turma foi até o coordenador dizendo que não, que não era...que era para eu ficar, para eu continuar, então aquilo me deu muito força para continuar, no sentido de que eu não estava tão errado em si, em relação as minhas metodologias, né? Mas foi uma dificuldade grande assim, no começo, pela falta de experiência mesmo (LUKE).

Bom, um desafio inicial é um desafio pessoal meu, eu tenho uma inibição bastante grande, então eu sou isso tímido, e essa era uma coisa que dificulta bastante o começo da docência, o segundo ponto foi uma certa indiferença, eu não gosto de falar, eu estou falando porque dá a impressão que está transferindo a responsabilidade, mas a gente de alguma forma [Não entendi], alguns alunos indiferentes em relação ao conteúdo, né, então acabava gerando uma certa desmotivação em mim, eu sei que é difícil você falar que alguém não está interessado, porque pode ser que eu não gerava interesse, então tem essas duas coisas, né: então conseguir gerar interesse, mas as pessoas também não se mostravam muito interessadas, então isso é um fator que, nossa, no começo foi difícil eu conseguir entender claramente como melhorar isso, e também entender que às vezes não dava, não rola, um terceiro ponto, foi que as pessoas não estavam onde realmente queriam estar, de você colocar os materiais a disposição e alguns não acessavam material, você tem como controlar isso, alguns alunos não acessavam o material, tratavam de maneira bem branda, sem se esforçar tanto como a gente espera. Outro ponto, uma preocupação excessiva com prova, bem preocupado com isso, sabe... parece que tudo o que você fez durante o semestre se resume na prova, e não é verdade, você tem todo um caminho bacana [Não entendi], eles sempre falam em prova, assim é um pouco incomodo na verdade. Acho que esses pontos foram bem difíceis no começo (HARRY).

Bozu (2009, p. 58) define o professor iniciante como “[...] aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Se caracteriza por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia”. Feixas (2002, p. 1), por sua vez, define o professor universitário iniciante como “[...] um professor jovem, recém-graduado, com alguma experiência profissional e com menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária, o qual acende a um posto docente”.

[...] e aí eu fiz o processo seletivo, deu super certo, e na época em 2011 *eu tinha 23 anos, 23 para 24, aí eu falei putz foi um desafio, foi uma coisa muito desafiadora, sinceramente, a questão do risco, medo, ahh...vai vir uma pessoa ali falando com uma cara de moleque*, e tal. Então, foi um grande desafio, foi muito legal, foi muito bacana, eu tinha 23 anos (CLARK).

[...] *no começo com bastante dificuldade até porque eu era bastante jovem, e tal, e tinha alunos mais velhos do que eu na sala*, no começo não foi tão simples, mas de todo modo eu comecei a me dedicar mais a isso [...] (LUKE).

Antigamente, o prazer que a gente tinha, pelo fato da idade, ser mais novo e tal, *a experiência maior que eu posso te falar é quando eu falava que eu tinha minha idade*, tinha pessoas lá com idade para ser meus pais ou meus avós, inclusive, que principalmente, as questões de banco, gerente de banco, então o pessoal não tinha esse costume de ter graduação, e os bancos começaram a exigir, lá em 1997/98, e *eu tinha 24 - 25 anos, aí eu tinha vários casos, que eu tive que tirar a carteira do bolso e mostrar a minha identidade [...]* (SAM).

Na primeira semana eu quis sumir, da sala de aula. A maioria dos alunos eram mais velhos do que eu, de mais idade [...] e aí conversando com a pessoa do RH, que era uma pessoa bastante preparada em relação a isso também, ela me ajudou, me auxiliou a estar enfrentando novamente a sala de aula, e *desde lá, 15 anos, mais ou menos, eu não parei de dar aula. É algo que me instiga, algo que me dá energia, é algo que me dá prazer, também o fato de estar buscando mais conhecimento no mestrado, mais conhecimento no doutorado é devido a toda essa vontade de estar fazendo melhor o que eu faço, enfim, tentando me tornar algo melhor* (MARIE).

[...], *o meu desafio era, porque eu era muito jovem, então o grande desafio era legitimidade perante a turma*, porque o meu curso de administração era de 5 anos, e eu comecei a dar aula para os alunos do quarto ano, então *eu dava aula para os meus colegas de barzinhos, digamos assim, então assim, foi muito complicado para que eles me respeitassem enquanto a docente da turma, eles achavam que era trote, né*, no início era isso mesmo, mas *com o passar do tempo, como eu te falei esse meu conhecimento do campo, do mercado de trabalho me ajudou, porque eu tinha a mesma linguagem que eles, então o que me ajudou muito foi a questão da linguagem, eu falava a mesma linguagem*, eu não falava de teorias, teorias, mais falava de coisas práticas, que estavam acontecendo mesmo, e falava do meu cotidiano na linha de finanças, então me ajudou bastante (FRIDA).

Encontrei algumas dificuldades, por exemplo, a idade, eu nessa primeira turma inclusive, que foi até que me escolheu paraninfo ou patrono, agora não lembro, e que pediu que eu continuasse, tinham 2 auditores fiscais do Estado de São Paulo, ou seja, auditores e pessoas mais velhas, né... mais experientes, com visões diferentes. E aí um desses, meio que bateu de frente comigo, no sentido de como pode, uma pessoa jovem, na visão dele, sem experiência, embora eu já tivesse 8 anos de trabalho, eu comecei a trabalhar muito cedo, ou seja, a responsabilidade do trabalho, o respeito à hierarquia, a disciplina, a organização, métodos eu já tinha, eu com duas faculdades, no meio de uma pós-graduação e seis anos de auditoria, eu já me sentia seguro para passar conhecimento, e ele batia de frente aula atrás de aula, então eu tive que ter muita habilidade, sem

ofendê-lo, porque muitas vezes ele estava até errado, e eu precisava consertá-lo de maneira que não gerasse um clima ruim na sala, e isso foi bom, porque era perceptível pelos demais, entendeu (SCHINDLER).

[...] quando eu comecei nessa faculdade, *o primeiro dia foi bem legal, bem interessante, eu era muito novo*, devia ter, sei lá, novo assim, óbvio, sei lá quantos anos eu *tinha uns 21, 22 anos, por aí*, não mais que isso, e quando eu cheguei na sala de aula, era uma sala de aula de primeiro ano de graduação, então *aconteceu uma cena engraçada, que eu cheguei na sala de aula e teve um professor que falou assim, nas semanas anteriores a aula, ele deu um treinamento para todos professores, e falou assim, olha gente quando vocês vão dar aula, a primeira imagem é a que fica, no primeiro dia vocês tem que fazer o seu melhor, chegar bem vestido, e tal, tal, tal... porque o primeiro dia que vai fazer diferença, esse professor fez lá um treinamento interno, aí eu lá com os meus 21 22 anos coloquei um terno, e tal, e fui pro primeiro dia de aula, cheguei lá o coordenador falou a sala é tal, pode ir lá. Eu falei beleza, fui pra lá, cheguei na frente da sala de aula, tinha um grupo de 3 ou 4 alunos conversando, aí eu ainda brinquei, eu falei pessoal, aqui é que é a sala de contabilidade básica, primeiro ano, e tal, aí eles é, pode entrar que daqui a pouco o professor chega. Aí eu falei, não, eu que sou o professor, aí eles olharam meio estranho,...é uma coisa que eu nunca esqueço, eu cheguei na mesa do professor, coloquei a minha bolsa em cima da mesa, na hora que eu coloquei... eles estavam todos conversando, e tal, tal, de repente fez aquele silêncio e todo mundo começou a olhar para mim, foi uma cena assim inesquecível, parece que você vai fazer, está falando uma língua do apocalipse... todo mundo parou de conversar e virou e olhou para mim, que esse moleque tá fazendo na frente da sala de aula, então quando eu comecei eu tive muito essa parte de ser muito jovem, as pessoas, mesmo que elas não assumam isso, elas não acreditam em profissionais jovens, e isso é para tudo, se você vai no médico, e ele é muito jovem, as pessoas desconfiam, se você entra como professor numa sala de aula, se você é jovem, você vai ter mais uma barreira, [...] ser um professor muito jovem tinha muita desconfiança, alguns alunos queriam te desafiar o tempo todo, queriam te testar para saber se você sabia (KENOBI).*

O sentimento de medo e insegurança foi um dos desafios enfrentados pelos docentes no início da carreira. Ao se depararem com alunos-trabalhadores, mais experientes em termos de prática profissional, que já carregavam consigo uma “bagagem” de conhecimentos, os docentes viram-se na necessidade de estudar e se preparar mais, a fim de se sentirem mais capazes e seguros.

“Meu Deus, o que que eu vou passar para os alunos”, né... mas aí tendo o plano de ensino, a ementa, né? (ÊNIO).

[...] recém começando as atividades, eu pegava livros, eu seguia livros, e tentava organizar os conteúdos. Nem sempre dava certo, tinha muito aluno adulto, empresário, pessoal de escritório de contabilidade, isso era bastante difícil, porque eles achavam que sabiam mais do que eu, literalmente, na prática de como é que se aplicavam aqueles conceitos todos eles sabiam mais do que eu, tá? E aí vinham aquelas questões tributárias, essas questões mais específicas aplicadas num escritório de contabilidade, *e isso me deu uma insegurança muito grande, e eu me preparava muito pra entrar em sala de aula.* [...] na época que eu comecei a dificuldade era mesmo saber todo o conteúdo e estar preparada para as perguntas que eram diversas (SELINA).

[...] a única coisa que eu tive na época assim, foi *insegurança* na verdade, porque eu já iniciei na docência no ensino superior. [...] foi o único problema que eu tive, mas era comigo mesmo, porque *eu tinha que buscar conhecimento a mais, tinha que estudar mais*, então hoje eu olho para trás, e eu vejo que eu evolui bastante [...] (PETER).

Em início de carreira, o que a gente sente de dificuldade é a *insegurança*, né? [...] Em alguns momentos, você tem desafios, por exemplo, em sala de aula, ainda mais quando eu comecei a

lecionar no curso de Administração, que era um curso que vários alunos tinham experiência de gerência de empresas, já alguns anos, e que às vezes faziam um tipo de pergunta, que eu ainda não tinha bagagem e firmeza para responder, hoje eu me sinto totalmente preparada para responder, mas os questionamentos me deixavam insegura, eu sentia essa questão da insegurança (IRENE).

Após as reflexões sobre o que motivou o ingresso na docência, e os inúmeros desafios enfrentados, pôde-se perceber que o desenvolvimento profissional, nesse primeiro momento, foi construído a partir das tentativas e erros, quebrando as barreiras, e dessa forma, consolidando-se na carreira. Para retratar resumidamente as principais experiências emergidas nas falas, construiu-se o Quadro 15.

Quadro 15. Síntese da categoria: Desafios, expectativas e influências em início de carreira

Ingresso para a docência	Motivação para "se tornar professor"	Por onde começar? Inspirações...	Desafios no início da carreira
<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de convite ou indicação • Em busca da primeira experiência • Pelo desafio: "verificar se eu teria jeito pra coisa" 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação pessoal: gostar de lecionar, "fazer a diferença", "dom", sonho de criança, o que ser professor representa, quebra de barreiras • Benefícios da profissão: autonomia e flexibilidade de horários • Motivação externa: incentivo de professores e colegas de trabalho, influência familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, se apropriar, imitar, reproduzir práticas exitosas de professores-referência • Ponderar e analisar criticamente práticas que não pareciam funcionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade, muito jovens • Falta de preparação • Assumir disciplinas sem domínio do conteúdo • Insegurança

A análise da próxima categoria visa identificar os saberes construídos pelos professores-referência ao longo da sua carreira docente. Para tanto, tomar-se-á como base os saberes atribuídos por Tardif e Raymond (2000), aliado ao domínio da prática proposto por Clarke e Hollingsworth (2002).

6.4 Saberes experienciais na prática docente

“Saberes são singulares e será preciso que o pesquisador, para compreender as práticas, procure conhecer e compreender as relações que o sujeito construiu com os saberes pedagógicos, docentes, didáticos e até experienciais” (FRANCO, 2019, p. 67-68).

Dado que os saberes são construídos ao longo da história profissional por meio das experiências de vida, desde a fase escolar, e aprimorados a partir da prática docente diária, a categoria 3 enfatizará os saberes experienciais, ou seja, os saberes provenientes da própria experiência na profissão, integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Arelado à ideia proposta por Tardif e Raymond (2000), o estudo traz como base para a análise o domínio da prática proposto por Clarke e Hollingsworth (2002), que se caracteriza pelas experiências do professor dentro da sala de aula, a partir de experimentações de novas abordagens junto aos alunos, e fora de sala de aula, por meio do aprimoramento da sua qualificação profissional, com o intuito de uma mudança na sua prática docente.

Cabe destacar que os saberes experienciais também podem estar contextualizados pelas experiências provenientes da prática profissional contábil no mercado, dado que os professores que possuem essas experiências, e conseguem aliar a teoria à prática são considerados referência aos alunos (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JR., 2012). Assim, dessa categoria, três subcategorias emergiram, conforme descrito no Quadro 16.

Quadro 16. Categoria: Saberes experienciais na prática docente

Categoria: Saberes da docência	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Saberes construídos na prática diária da docência	Descreve a ação, o que é promovido pelos professores em sua prática docente: estratégias de ensino, dinâmica de aula, ensino e pesquisa, avaliação.
Saberes da formação pedagógica	Experiências de formação continuada, a partir da busca por tal formação, para a construção da prática profissional
Saberes da prática profissional de mercado	E a prática profissional no mercado, agrega para a prática docente?

As três subcategorias referentes aos saberes experienciais na prática docente são: (1) Saberes construídos na prática diária da docência, a qual descreve a ação, o que é promovido pelos professores; (2) Saberes da formação pedagógica, apresentando as experiências de formação continuada, a partir da busca por tal formação para a construção da prática profissional; e por fim, (3) Saberes da prática profissional de mercado, a qual instiga se essa prática agrega ou não para a docência.

6.4.1 Saberes construídos no dia-a-dia da docência

A docência é balizada pelos saberes didáticos e pedagógicos, considerados o alicerce sob o qual é construída a profissionalidade. Os saberes pedagógicos são compostos por “um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional” (D’AVILA; FERREIRA, 2019, p.40). Os saberes didáticos

estão contidos nos pedagógicos, configurando-se nas práticas pedagógicas como saberes referentes ao ensino. São oriundos da formação acadêmica e, principalmente, da experiência profissional docente na sala de aula e na relação do(a) professor(a) com os(as) estudantes. Esses saberes se subdividem em: mediação da classe e mediação da disciplina, do componente curricular em si (D’AVILA; FERREIRA, 2019, p.40).

Ao longo das entrevistas, diversos trechos relatam as experiências que constroem à prática diária dos docentes de contabilidade e das demais áreas, a partir dos saberes didáticos mobilizados. A prática é, muitas vezes, construída por tentativa e erro – estratégias de ensino que deram certo ou não; por meio da observação; a partir do perfil das turmas (matutino ou noturno) e seu contexto (IES pública ou privada); até a consolidação de uma dinâmica de aula concebida após algum tempo na carreira.

Os saberes didáticos referem-se aos saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, e podem ser analisados sob duas perspectivas: saberes da gestão de classe e saberes de mediação da disciplina.

A gestão de classe diz respeito a toda parte de orientação e facilitação que o professor oferece durante o processo de ensino e aprendizagem. Gerir uma classe significa administrar o tempo de aula, facilitar as discussões de temas, estimular a participação, formar valores, mediar trabalho em equipe, ter postura profissional, além de gerar clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula (D’AVILA; FERREIRA, 2019, p.43).

O primeiro ponto analisado refere-se ao planejamento da disciplina, antes e durante o processo de ensino em sala de aula. “A medida que as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtêm-se maior segurança na direção do ensino e também maior economia de tempo e de energia” (GIL, 2006, p. 99). As concepções sobre planejar, na visão dos entrevistados, são diversas, e manifestam-se desde uma forma natural por ser uma característica pessoal, e dessa forma

transposta para a docência sem dificuldades; assim como a partir das experiências no ensino à distância; e é vista ainda de forma rigorosa ao cumprimento do plano de ensino.

Não, porque *é uma prática pessoal, já tenho essa coisa do planejamento na minha vida pessoal*, né, até para as minhas despesas domésticas, eu elaboro uma planilha para acompanhar, então é uma coisa usual, e como *é exigido pela instituição*, eu não tive problema algum em me moldar a essa exigência, e utilizar da melhor forma possível. *Eu acho que é um ganho muito grande, porque, além de você ter um rumo, um norte a seguir, o aluno também acompanha, e pode, se quiser, exigir que se cumpra aquele cronograma, tudo o que foi proposto pelo professor e é colocado para eles em discussão e para que eles acompanhem como um todo também* (SPOCK).

Bom, uma é a própria, vamos dizer assim, relação que eu tenho com a educação a distância, em que a gente precisa ser bem mais didático, na hora de digitar o texto ou de fazer um vídeo ou de apresentar slides para os alunos a distância, você tem uma preocupação muito maior com a sua prática, quando você tem que preparar a aula, você tem que pensar, você tem que estudar, você tem que se atualizar, e essa demanda que a EaD faz [...] então a gente acaba trazendo isso para sala de aula presencial [...] (KARA).

[...] os meus alunos hoje dizem assim, *“professora a gente vem aqui, e a gente tem certeza que a senhora vai trazer alguma coisa organizada conosco, não vai tirar nada da cartola, hoje”* [risos] (SELINA).

Primeiro, a questão do plano de ensino, então *o plano de ensino eu tento seguir à risca, até mesmo porque eu preciso seguir, completar a ementa do programa até o final do semestre* (MERA).

Exatamente, porque aquela coisa né professora, quando você acaba passando, *você faz o teu plano*, né... *uma turma é diferente da outra, você tá sempre dando aquela mesma disciplina*, todo semestre, *você não tem condições de usar o mesmo plano para todos os outros próximos anos, os alunos são diferentes, as situações são diferentes e você precisa estar refletindo sobre isso e adequando isso* (MERA).

[...] obrigatoriamente, pela plataforma de ensino a distância, o Moodle. Para todas as minhas disciplinas eu construo, eu posso dizer assim, para cada disciplina, uma página dentro, um ambiente virtual dentro do Moodle para trabalhar junto com os alunos, às vezes de diversas perspectivas, né? Fornecer material, sem a necessidade de ter que tirar cópia, e coisas desse tipo, ser ali um repositório para debates, fóruns, então assim, eu uso as estratégias de tecnologia, nesse caso, no dia a dia das aulas presenciais (BRUCE).

Diversos fatores, no entanto, podem impactar o planejamento de uma aula, desde fatores estruturais, como a queda de energia, falta de *internet* ou um equipamento que deixa de funcionar; como a aplicação de uma estratégia; até o envolvimento (ou falta) dos alunos e suas limitações de aprendizagem, e esses fatores podem gerar sentimento de frustração e desmotivação no professor, como relatado a seguir.

[...] mas eu não vou negar que às vezes, é um pouco desmotivador, a gente acaba desanimando, porque às vezes você leva um bom tempo preparando uma aula, fazendo leituras, procurando materiais diferenciados pra levar e tu acha que a aula vai ser bacana e de repente aquilo não sai da maneira que você esperava, né? Porque a gente tem uma realidade de acadêmicos, que a maioria na área contábil trabalha durante o dia e vai à aula à noite, então às vezes eles estão cansados, às vezes eles não estão tão motivados também, e a gente vai pra aula com uma empolgação enorme, e acaba chegando na aula e a gente, nesses momentos que eles não estão motivados, também acaba

impactando na nossa motivação, mas eu sempre procuro não perder a motivação, não perder a empolgação e fazer com que eles se empolguem, então...deles se empolgarem com a aula e participarem, se envolverem com as atividades propostas (DIANA).

[...] essa questão mesmo da apresentação do seminário... lá da disciplina do Marketing ainda, não deu certo para eles fazerem as apresentações e tudo mais, eu fiz em forma de resolução de exercícios daqueles temas, entendeu... eu achei mais maçante, tanto para mim quanto para eles, era muito mais fácil eles estudarem, né... porque era Marketing Profissional, eu queria avaliá-los justamente por essa postura deles na frente de um cliente, né? De um cliente deles, ou como gestores de uma unidade, alguma coisa nesse sentido, né? Mas não ia, na metade eu tive que interromper [...] (LEIA).

[...] é essa percepção mesmo...feeling, eu acho que fala né? Numa turma e de outra, de sentir que aquilo vai para frente ou não, senão você tem que ter sempre uma carta na manga, né? Não dá o plano A, vamos usar o plano B (LEIA).

Nota-se que o percurso do planejamento pode vir a se alterar a medida em que o professor percebe que seus alunos não estão conseguindo alcançar o objetivo proposto. Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é destacado em alguns trechos a relação amistosa entre professor e aluno em sala de aula, e a importância do professor compreender a realidade dos alunos para o planejamento das ações docentes antes e durante a aula.

Outra coisa, manifestações, os alunos eles ficam comigo até às 10 e meia da noite, resolvendo exercício e me fazendo perguntas, isso é uma coisa que me deixa muito contente, porque eu vejo que eles estão interessados e eu busco sempre procurar falar a língua deles, tá? (SELINA).

[...] faz uma brincadeira, uma piada, [...] de alguma coisa que você vê que tá acontecendo naquela semana, eles gostam muito, por exemplo, eles acompanham muito esse negócio dos “memes” na internet, então se naquela semana sai um “meme”, de repente você brinca na sala de aula, os alunos acabam gostando, eles acham divertido e tal, e parece que não, mas só aquele momento você fez uma brincadeirinha paralela, uma coisa que não é ofensiva, que pelo contrário é uma coisa que tá todo mundo brincando com aquilo, uma coisa que é divertida e é saudável, não é prejudicial, não faz *bullying* com ninguém [...]. Aquele segundo que ele deu uma risada, que ele deu uma descontraída na sala de aula, aquilo quebra a aula, aquilo dá uma... é como se você desse uma injeção nele de ânimo de novo, ele dá uma reenergizada ali, ajuda bastante. Então acho que você tentar se manter mais próximo do público, que você está dando aula, isso ajuda bastante, para não aparecer que você está dando aula em um planeta e ele vive em outro, né? Tem uma conexão maior (KENOBI).

Olha, eu percebo, primeiro uma motivação muito grande, porque o curso de Ciências Contábeis aqui em Santos, eu não sei como é que é aí na sua região, mas ele é muito pequeno, são turmas em média de 20 a 30 alunos, 35 às vezes, e se formam uns 18, então você acaba tendo um relacionamento pessoal com eles, conhecer por nome, conhecer as habilidades, e eles vendo a experiência, o conhecimento teórico, o conhecimento prático, as vivências, os exemplos ficam muito motivados (SCHINDLER).

[...] eu dou bastante material em sala, é assim, é até complicado, porque eu não sou professora que fica conversando muito com eles em sala, tem dias que eles falam “nossa professora, você veio acelerada hoje”, realmente, eu gosto de dar a matéria toda, e com todos os exercícios, porque quando eu dou a minha prova, a minha prova ela é totalmente voltada para o que eu dei em sala de aula, então, dificilmente, eu tenho problema com aluno relacionado a isso, “ah, professor não deu

isso e tá cobrando na prova, a prova tá muito mais difícil do que ele falou”, eu não tenho esse problema, mas pra eu não ter esse problema, eu também não posso ficar conversando muito em sala de aula, porque senão não vai dar tempo, de eu dar todo o conteúdo, e depois na hora da prova eu acabaria tendo que cobrar de uma forma, coisa que eu não falei, que eles teriam que ler no livro e isso realmente, para o aluno é complicado (ATHENAS).

Então, às vezes você faz uma brincadeira assim, dentro da aula até para quebrar um pouco aquele... não quebrar o gelo como nós falamos, né, mas você tá falando assim um assunto meio que pesado, meio complexo, então de repente eu faço uma brincadeira, o pessoal descontraí, aí a gente volta naquele ritmo anterior, e eu percebo que os alunos, quando eu faço isto, eles encaram aquilo como uma espécie de um incentivo para eles, uma brincadeira, uma vez ou outra, você para, fala... faz uma piada ou fala alguma coisa engraçada sobre aquele assunto, pra quebrar um pouco aquela tensão, aquela coisa que, aonde você, como eu falei, um assunto pesado, um assunto mais complexo, que às vezes o aluno demora um pouco para entender aquilo, então você às vezes dando uma... fazendo um break assim, no meio da aula, fala alguma coisa diferente ou fala alguma coisa engraçada, eles voltam que parece com a pilha renovada (LOGAN).

[...] o meu primeiro dia de aula, a única coisa que eu digo para os alunos que a gente tem que ter ali dentro é respeito, entendeu? Respeito um com o outro, eu com eles, ninguém é maior que ninguém, e que eu vou entrar para lá preparado para entregar para eles o que eu preciso entregar, e que eles façam a parte deles, mas que todos são adultos, eu também não fico, sabe... pegando aluninho na mão, tipo assim, se chegar um aluno lá, tá mexendo no celular, certo? Tô nem aí, não é para ele que eu tô dando aula então, sabe? Ah, tem aquele aluno que falta, que chega atrasado, e que não sei o que... cara, eu não tô nem aí, ele é adulto, problema é dele... já eu tenho colegas que nossa, ficam enfurecido e criam regra e celular não pode, e não sei... sabe? Eu digo, eu tô dando aula aqui para quem quer, e aí eu também digo né, eu não dou aula para nível intermediário, o meu nível de aula é nível puxado, é para quem quer, e quem não estudar, quem não se dedicar, naturalmente não vai ir bem, mas eu entrego o máximo, e explico se tiver que explicar 50.000 vezes explico, entendeu? Mas, eu tento explicar ali para eles, que aquilo ali não é brincadeira. Então, nesse ponto eu ainda sou bem rígido, conteúdo eu elevo o máximo de exigência deles, mas eu entrego isso para eles durante o semestre, então é nessa questão (DIONÍSIO).

Então, uma das coisas que às vezes a gente usa, é fazer uma mesa redonda, né? Para discussão de certos assuntos, eu coloco no portal e peço para os alunos fazerem uma prévia sobre este assunto, e na aula a gente faz um círculo, e antes de começar o conteúdo, por exemplo, a gente faz a discussão desse assunto, a fundamentação, e uso também estudo de caso, da realidade de cada aluno, porque eles também, já trazem um conhecimento prévio, estão no mercado, e muitas vezes, eles falam “Ah, professor, então isso tá ligado a isso que eu faço lá”, “É, é isso”, então ele começa a conectar o conhecimento, o conteúdo, que está estudando com a prática que ele faz no trabalho (IRENE).

[...] eu faço pesquisas aqui também, embora não tenha nada publicado, relacionados [...] à razões dos alunos, motivações dos alunos estarem em sala de aula, continuarem no curso, tem a ver com um projeto que a gente tem aqui de evasão, retenção e evasão, e trabalho de conclusão de curso, que eu oriento nesse sentido, então isso aí me faz ver que, muitas vezes os alunos realmente não tem tempo, energia, condições de levar o curso de uma forma, que deveria ser, ou seja, eles têm limitações, desde a origem deles e isso tem a ver com o conhecimento que eu tenho de perfil de aprendizado, limitações desde a origem deles até o tempo disponível para as atividades acadêmicas, pelo fato de trabalharem e estudarem ao mesmo tempo, isso tem que ser relevado na hora de lidar com eles (FRODO).

O planejamento na educação serve como um instrumento para facilitar a ação educativa, uma vez que por meio dele se torna possível determinar os objetivos do ensino e da aprendizagem, selecionar os conteúdos, definir as estratégias e recursos de ensino e os procedimentos de avaliação, ou seja, tomar decisões com o intuito de que o processo de

aprendizagem se concretize (MASETTO, 2012). O segundo ponto de análise refere-se às estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

[...] Eu já recebi alguns feedbacks de alunos, que tem a ver com algumas ações que eu coloquei em prática, tá? Então, por exemplo, *eu exijo que os alunos elaborem textos dissertativos*, os alunos da graduação, mas depende muito da disciplina, eu estou dando só um exemplo, tá? Textos dissertativos, num padrão científico, de uma página, com obrigatoriedade de mais ou menos umas 7 fontes, né? Entre artigos científicos, e outros, e existe todo um processo de correção, parâmetros, entre coerência, coesão textual, padrão de citação e tudo mais, então, existe uma matriz de correção, e eu já recebi feedbacks de alunos que, após a conclusão da minha disciplina, até a conclusão do curso, essas ações que eu fiz, ajudaram muito, por exemplo, na elaboração do trabalho final do curso, né? Então, algo que eu poderia dizer que *foi uma estratégia de ensino-aprendizagem pra minha disciplina, que gerou para o aluno frutos em outras disciplinas, não somente na minha e, inclusive no trabalho de conclusão final*. Esse é um exemplo (BRUCE).

[...] Além de um outro ponto significativo é algumas *dinâmicas*, alguns *jogos* trazidos em sala de aula pra trabalhar algum conteúdo, *principalmente quando tem revisões*, fazer jogos, trazer jogos pra sala de aula, isso também contribui bastante. [...] *essas atividades mais dinâmicas, elas contribuem muito mais para envolvimento, pra relacionamento, pra motivação, do que propriamente pro conteúdo*, mas isso é uma visão que eu tenho, que é particular minha, e nas minhas disciplinas (DIANA).

Coisas que não dão muito certo, aulas expositivas em demasia, você falar por muito tempo, você pode ser o maior showman do mundo, ninguém aguenta, alguém falando mais do que uma hora [...]. *Exercícios repetitivos, também não dá certo*. Você fez um exercício, eu trabalhei um conteúdo, vamos fazer um exercício para treinar, ah..ok, fizemos um exercício, o próximo exercício não pode ser igual ao outro, ele tem que ter alguma coisa diferente, ele tem que ter uma forma diferente de chegar, ele tem que ser uma evolução dele até, se você pegar a taxonomia de Bloom, tem que subir um pouquinho naquela escala lá ou tem que, enfim, tem que ser uma coisa diferente, não pode ser uma repetição, se não, ninguém aguenta, ninguém aguenta fazer o mesmo exercício duas vezes [...] (KENOBI).

Bem, esse semestre eu acabei fazendo umas aulas um pouco diferentes, até os alunos gostaram bastante inclusive, que a gente fez *Show do Milhão*, também dividindo cada um em suas equipes, então tiveram algumas premiações, porque assim quando a gente faz, eu vejo isso, *quando a gente faz algum trabalho em sala de aula, ou eles precisam de uma premiação ou eles precisam de nota, se não eles não fazem*, então eles tiveram algumas premiações em relação a isso. E aí ouve essa competição entre as equipes, a melhor, a mediana e aí, a pior ficou sem premiação, e com isso, eu consegui perceber assim, que houve um avanço bastante grande da parte deles, né? Instiga eles, a competição, quando você coloca uma metodologia desse nível, em sala de aula, eles fazem com mais gosto parece, foi bem legal essa experiência que eu tive com eles (MERA).

[...] Outra ferramenta que é útil são os jogos empresariais, ou até mesmo *metodologia de jogos* com o objetivo de você fazer com que tenham um desenvolvimento um pouco melhor em sala de aula. Então, as metodologias que eu mais utilizo assim, porque eu sinceramente, eu até comento isso com alguns profissionais que eu converso, *a aula expositiva e prova, na minha opinião, não são as melhores metodologias*, então eu acho que nós temos que pensar em algo fora disso, entendeu. Então, eu tento trabalhar, obviamente, com aula expositiva, porém dando artigo para eles estudarem, trabalhos para eles estudarem, coisas para eles fazerem também, só que tem coisas que você passa, só que não tem resultado, pelo menos com o perfil de alunos que eu trabalho. Então, *seminário é uma coisa que eu fiz no início e não faço mais* (CLARK).

Então, como eu estou agora, já uns seis ou oito anos, nas *turmas ingressantes*, ou seja, primeiro semestre, segundo, terceiro e quarto, eu uso a *metodologia expositiva*, porque ela é necessária, afinal de contas a maioria não é da área, não sabe absolutamente nada, são poucos que tem já alguma vivência com a área Contábil, eu procuro usar muita *dinâmica de grupo*, e procuro nessas

dinâmicas de grupo atribuir, como se fosse uma competição, eu uso um *mini-jogo de empresa, como uma ferramenta de aprendizado e avaliação*, eu uso uma *brincadeira chamada “Guerra dos Sexos”* onde eu divido à classe, para um lado os rapazes, para o outro as moças, e coloco algumas atividades em disputa, eu uso muito também aquele, *o exemplo do Jô Soares*, ou seja, eu faço uma divisão na frente da sala de aula com uma mesa, junto algumas cadeiras como se fosse um sofá, e aí chamo três alunos para fazer uma entrevista sobre o tema abordado na aula anterior, para ver se eles leram, se eles estudaram, e aí acaba saindo aprendizado, algumas risadas, uma forma descontraída de construir conhecimento [...] elas vão sendo alternadas de acordo com a turma, às vezes não dá tempo de aplicar, porque o semestre teve muita palestra externa, muitas outras atividades que a faculdade predispõe, então é mais ou menos aí, “eu vou dançando conforme a música”, usando um trocadilho simples (SCHINDLER).

[...] claro você tem que dentro da sua aula, você tem que ter *uma parte dela, que é uma teórica, quando você expõe o assunto, você troca ideias, você dialoga com os alunos, mas depois disso é uma bateria de exercícios práticos* que eles têm, eles até reclamam às vezes, “Poxa professor, um trabalho desse tamanho”, é esse tamanho que vocês vão encontrar na vida prática, não é coisa fácil, na vida prática vocês não vão ter apenas o beabá, vocês vão ter coisas que talvez vocês não pensem nem sequer em ver dentro de uma sala de aula, então é isso que eu procuro, colocar dentro da sala de aula coisas que talvez eles não vejam isso, na vida prática de uma forma constante, e aí que eles aprendem (LOGAN).

[...] Ali em sala de aula, um assunto teórico e um pouco extenso também, e eu pedi para eles também fazer um *mapa conceitual* do material que eu tinha entregue para eles e que me entregasse esse mapa no dia da avaliação. [...] *as minhas aulas eu procuro sempre mesclar a questão do tradicional com a metodologia ativa, né?* Na realidade, a gente quer sair um pouquinho desse nosso, dessa nossa zona de conforto, né? Porque, o professor ele tende a continuar sendo tradicional, né? O mestrado tem me ajudado bastante nesse sentido (ÊNIO).

Então, até uns anos atrás, nós não tínhamos datashow na faculdade, até uns 5 anos atrás, então era 100% lousa, hoje todas as salas, graças a Deus, né, têm o Datashow. Acontece que eu apresento a teoria, vou dar um exemplo, eu vou dar aula de Matemática Financeira, vou falar para ele o que é juro simples, vou falar o que é juros compostos, expliquei o conceito, agora eu vou colocar exercício para ele fazer e vou resolver como? Na lousa. Se eu colocar a resposta no slide, o aluno tem dificuldade em entender. Se eu for apertando o botãozinho, pronto ele não raciocina comigo, se eu estiver fazendo escrito na lousa com ele, ele entende muito melhor, isso eu já percebi assim, dar uma aula, não ser legal, dar outra aula dos mesmos exemplos, usando a lousa o aluno entende melhor. Então, *na resolução de exercício eu sempre uso a lousa* (MAYA).

Observa-se, a partir dos trechos descritos, que a prática do professor de Ciências Contábeis é construída a partir dos “experimentos” realizados em sala de aula, e da sua percepção quanto às estratégias que funcionaram ou não, dependendo do perfil da turma (mais quieta ou mais agitada; matutino ou noturno), perfil do aluno (trabalhador ou acadêmico) e da própria estratégia.

O uso de diferentes métodos, que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam como, por exemplo, os estudos de caso, pode tornar a ação docente eficaz se dominadas pelo professor. A variedade no uso dessas técnicas cria uma motivação especial para a aprendizagem e para o envolvimento dos alunos. Adquirir essa visão faz parte da competência pedagógica do professor (MASETTO, 2012).

Eles [alunos] acham que isso é fundamental. Pelo o que eu percebo assim, em relação a disciplina que eu ministro para eles, né? Eu sempre procuro trazer questões práticas, questões reais que acontecem no dia a dia, até mesmo em relação ao país, né, a questão que o Brasil enfrenta, endividamento público, e outras coisas que vão surgindo, eu procuro sempre tá mostrando para eles essa realidade, trazer mais perto os meus alunos para a realidade, né, dos fatos [...] eu sugeri para que eles buscassem nos portais de Transparência dos Municípios, né? Porque, tem muitos alunos que são de fora, cidades vizinhas aqui, os seus municípios ali, acerca dos planejamentos orçamentários, né... foi na disciplina de Orçamento Público, o PPA, LOA e LDO dos municípios e que fizessem um relatório sobre esses instrumentos de planejamento, e eles trouxeram, fizeram um levantamento, enviaram os relatórios para eu ler e fizeram apresentações em forma de seminário, e foi assim, muito produtivo, eles foram a campo, né? Eles aplicaram aquilo que estava na teoria, na prática, e eu entendo isso como uma prática, porque muitos ficaram assim maravilhados, né? “Professor, eu não sabia que o meu Município previa tanto isso e o nosso município é daquele jeito, e as despesas, como são as despesas com pessoal”, então isso aí foi muito gratificante para mim, assim, de saber que realmente eles puderam vivenciar na prática, também, dentro daquilo que a gente abordou em sala de aula (ÊNIO).

Eu gosto muito de trabalhar com *estudos de casos, situação-problema* para o aluno resolver e também, outra forma *eu passo a teoria, em seguida passo a parte prática também*. Então, eu trabalho muito com estudo de caso, *porque os alunos, vamos dizer, eles conseguem interagir com o caso, discutir o caso, trazer as soluções e os resultados do caso*. Então, isso empolga, o aluno fica sempre concentrado, o aluno não sai da sala de aula, não desvia a atenção porque está focado, e eu consigo, dessa forma, prender os alunos em sala de aula (IRENE).

Sim, porque *pesquisa de empresas, pesquisa de mercado*, eu também já fiz com eles, aí eu posso, confesso pra você, que *houve um pouco mais de interesse* [dos alunos], que era mais fácil, né... você pegar, na ocasião a gente acabou falando de controle de estoque nos mercados, nos pequenos mercados, né...aqui em Joinville tem vários, aí eles precisavam ir nos mercados, né... para fazer essa pesquisa, tinha que me confirmar a evidência de que eles estiveram lá, então *para eles foi uma coisa prática, né... Ir lá conversar, entrevistar e tal, do entrar numa base de dados específica e procurar sobre o conteúdo de erros e fraudes* (MERA).

Eu uso muito a lógica da teoria e prática, dependendo do contexto. Então, assim, às vezes, dependendo do conteúdo, eu busco, se possível for, *reportagens, documentários*, que tenham relação com o tópico que eu vou apresentar, e muitas vezes, *faço debates baseados nesses documentários, ou entrevistas*, ou coisas assim, e os alunos escrevem uma crítica a respeito daquilo que assistiram, né? E relacionado com o que leram a respeito do tópico da disciplina, do livro, vai depender muito do momento, vamos dizer assim, né? De qual disciplina que eu estou falando (BRUCE).

Então, as metodologias que eu tento usar são vivências, que eu entendo serem um pouco melhores para os alunos, e tem dado resultado, [...], é um *conjunto de vivências* que a gente vai adquirindo, e que dá um sinal que esse é o melhor caminho (SCHINDLER).

[...] tem algumas metodologias que eu já tentei utilizar ali, que eu vi que não deram certo no início, *mini-caso, mini-caso é uma coisa que funciona, mas seminário, por exemplo, é uma coisa que não funciona*, né? Não foi um negócio que deu muito certo, sinceramente, porque o aluno, o perfil do aluno que eu trato ele não tem tempo e não tem, ele não tem tempo e não pega, não dá o máximo possível fora da sala de aula para elaborar um ótimo, fazer um bom trabalho num seminário. O mini-caso já é diferente, porque já existem vários mini-casos muito interessantes, não só, por exemplo, um que eu uso, que eu comentei que uso até hoje, mas se você entrar no site do Insper, por exemplo, tem vários mini-casos disponíveis para serem utilizados, então mini-caso é uma ferramenta melhor (CLARK).

[...] se o aluno sai da sala, não assiste as aulas toda hora, e depois ele consegue ter notas boas ou é autodidata ou o desafio que o professor está colocando em sala de aula tá sendo um desafio pequeno. Então, justamente por isso aí, é que *eu tento colocar desafios bem mais elevados, elevados quer dizer, de níveis mais exigentes para que eles possam buscar maiores desafios por questão de nota*, pra mim a nota é consequência, a desenvoltura do aluno, pode ser que no

momento ele não está muito bem, mas em seguida ele dá um retorno, então eu acho que a nota é consequência, e a gente precisa perceber como o aluno está se desenvolvendo em sala de aula. [...] eu não sou de ficar preocupada com a nota, eu fico preocupada com a desenvoltura do aluno, o seu desenvolvimento. Então, por isso que eu acho que *estudo de caso, no meu ponto de vista, pelo menos para as minhas disciplinas, é o que mais faz com que o desafio deles seja maior, e eles têm uma desenvoltura melhor* (IRENE).

Na concepção construtivista do processo de ensino, a aprendizagem significativa perpassa pela construção do conhecimento pelo próprio sujeito, e as instituições de ensino superior são espaços propícios a essa prática de produção coletiva e de ação crítica. “Os conteúdos das disciplinas transformam-se assim em referências para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, oferecendo aos estudantes um sólido e crítico processo de formação” (PRADO, 2013, p. 17), e o aluno passa a ser sujeito, crítico e participativo desse processo. Assim, alguns professores ressaltam a utilização da pesquisa como estratégia de ensino, fonte de exemplo para aplicação de conteúdos teóricos e de construção do conhecimento pelo estudante e de aprendizagem para o próprio docente.

[...] eu costumo levar para sala de aula artigos para serem lidos e apresentados. Cada disciplina eu faço uma atividade dessas, levar artigo sobre o conteúdo que a gente viu naquele momento (DIANA).

[...] eu ainda sou muito conteudista, vamos ser sinceros, gostaria de ser menos, eu ainda preparo muitas aulas, eu falo muito, eu passo exercícios, pergunto, peço para eles participarem, mas carga, vamos dizer assim, 90% da carga da ementa da disciplina fica muito pela minha preparação, e isso é um ponto, que eu já me avaliei, que eu preciso mudar, eu preciso deixar eles trabalharem mais, deixar eles pesquisarem mais, [...] eu dou muito as respostas prontas, né...isso, eu tenho que melhorar muito. Essa tentativa de fazer o seminário, foi muito legal porque eles trazem coisas diferentes, fontes que eu não, que eu desconhecia, óbvio, aí fica, eles gostam... eles se empolgam muito, quando eles estão construindo esse conhecimento, mais do que quando estão recebendo o conhecimento, meu conhecimento, mas isso ainda é um processo de soltar para eles essa responsabilidade, é meio que está, muito ligado a minha personalidade, mas, a gente deita no divã também pra resolver essas questões [risos] (KARA).

Outro exemplo, que eu vi recentemente, de feedback de alunos, é que os meus alunos de orientação de trabalho de conclusão de curso, eu desenvolvi, eu posso dizer assim, como se fosse um template, onde cada conceito, cada etapa do trabalho de conclusão de curso, eu apresento conceitos, eu apresento exemplos, até mesmo, com artigos que eu desenvolvi sobre o tema, e elaboro ali um template para os meus orientandos, vamos dizer assim, né? E, mais recentemente, eu recebi feedbacks, que esse meu template é o que mais circula entre os alunos da graduação. Então, eu acho que é uma ação, uma estratégia de ensino-aprendizagem, que me parece está sendo aproveitada também, por outros alunos. [...] nos últimos tempos, quando eu voltei do estágio doutoral, eu estou tendo contato maior com os alunos, mas recentemente, nos últimos quatro semestres, fui eleito, por eles, como professor-destaque, então creio eu, que tenha a ver com todas essas ações, né? (BRUCE)

Pesquisa científica, quando eu dou aula de auditoria, eu costumo fazer pesquisas com eles da seguinte forma, né? Inclusive agora a gente tá inclusive tratando de erros e fraudes, os principais motivos dos erros e das fraudes, então eles estão fazendo levantamento para mim de artigos que tratam sobre o assunto, né... e que abordam esse assunto e quais que são os principais erros e fraudes, que eles identificaram nesses artigos científicos, mas aí claro assim professora, eu

confesso para você que, para mim, como professora, tá sendo um trabalho bastante grande, porque os alunos eles têm dificuldade de pesquisa, eles não vem de base de dados, do que que é um artigo científico realmente, como é que é e como é que não é, só que assim tá, aos poucos funcionando, não é uma coisa que flui assim, muito bonito, né... lindo e maravilhoso, mas tá indo (MERA).

Sim, sim, agora, assim, eu insiro bastante, eu estava trabalhando agora produção conjunta, em custos, e trouxe dois artigos [...] o difícil é fazer o aluno ler, quando ele vê 15, 18, 25 páginas, questões estatísticas, já se desespera: “meu Deus, isso já é coisa para pessoal que se entende dentro dessa linguagem”. Então, é uma outra barreira que temos que quebrar, mas eu acredito que é, como eu te falei, uma cultura que temos que mudar com o tempo. E também na Teoria da Contabilidade [...] Na I eu busco trazer o aluno para o contexto Contábil, desde a sua origem até a questão da estrutura conceitual da contabilidade, e diante dos conceitos principais, ativo, passivo, o que forma as demonstrações contábeis. Então, nós trabalhamos isso de forma bem inicial, para que ele entenda esse contexto, para que pelo menos esteja inserido, e aí eu trago artigos também no sentido histórico, entre outros (MARIE).

É o contraditório, então quando vou trabalhar um determinado assunto, procuro utilizar esses outros elementos, no sentido de leituras paralelas, que é justamente, o fruto de nossos trabalhos, uma dissertação, um artigo de referência, é nesse sentido. Então... aliás foi...para mim, o mundo teórico foi descoberto recentemente, era para mim uma coisa inconcebível... Depois, eu percebi que o fundamento da norma é imposto antes em teoria, então esse lado da pesquisas científica é presente, latente (YODA).

[...] então por exemplo, quando eu trabalho produção conjunta, só um exemplo prático, né? Então, eu pego produção conjunta, eu tenho um artigo muito bom sobre carvão, beneficiamento de carvão e outro de produção agrícola, eu falo assim “O tema é produção conjunta, é isso, isso, aquele outro, e como se aplica isso? Eu tenho dois exemplos aqui nos estudos científicos, então o que que foi feito aí, olha a empresa tal, a metodologia foi essa, o resultado foi esse” [...] então eu busco trazer muito artigo científico para sala de aula, vários, eu tenho... isso aí é prática minha mesmo (PETER).

No entendimento de Paulo Freire “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1997, p. 29). “Esse processo é considerado a base propulsora de um ensino de qualidade” (PRADO, 2013, p. 16). Dessa forma, a pesquisa emerge como fonte de preparação para o próprio professor, como nas falas ressaltadas a seguir.

[...] essas leituras em educação elas me ajudam muito na sala de aula, eu também faço pesquisas em alguma coisa de contabilidade societária, então como eu dou algumas aulas relacionadas, isso ajuda bastante, então eu pego muito caso de empresa, que você faz pesquisa, que você nota as coisas acontecendo e você traz para sala de aula e isso ajuda bastante. Então eu acho que assim *a parte que eu pesquiso com a educação me ajuda com a didática e a parte que eu pesquiso de contabilidade societária me ajuda com a parte de conteúdo* (KENOBI).

Nós na graduação, na universidade particular, somos muito voltados para o mercado, não sei se isso é bom ou é ruim, mas ao mesmo tempo eu sinto muito a falta da reflexão e a reflexão leva a pesquisa. Nós professores, passamos por esse processo agora de doutorado, e mestrado também, trabalhamos esse processo, mas quando a trazemos para sala de aula é como se estivéssemos falando grego. Temos agora o CIEP, acontecerá agora nesses três dias. É o congresso integrado, nós estamos agora, se não me engano, na 7ª edição, e veio com esse propósito, de fazer o aluno a buscar conteúdo de determinado assunto, e fazer um resumo disso, e estar divulgado, na estrutura de artigo. Então, isso já vem gerando alguns frutos da universidade, voltando o aluno para pesquisa e com essa pesquisa melhorar o que está sendo feito na prática (MARIE).

[...] quando eu solicitei para o coordenador, se houvesse a possibilidade de transferir, pegar uma disciplina nova, a disciplina de trabalho de conclusão de curso e metodologia científica, ela me ajudou demais mesmo na continuação do meu processo, no meu trabalho acadêmico, por quê? Isso, *além de facilitar na orientação de trabalhos, a forma de você elaborar os materiais de aula, a forma de você elaborar as questões através dos estudos, das técnicas dirigidas, isso auxiliou demais...* (SAM).

Entender também que pra docência, em algum nível, de alguma forma é importante você, enquanto professor, realizar pesquisa, eu falo isso para muitos colegas que trabalham em instituições privadas e para eles isso é algo aquém do que eles podem fazer, porque trabalhar em instituição privada, eu trabalhei por mais de 10 anos, você é um professor de sala de aula, professor horista, você é pago para dar aula, e a pesquisa não faz parte do fazer docente, da maioria pelo menos, das instituições privadas. Por isso que eu falei, que em algum nível e de alguma maneira é importante, não que essa pesquisa seja uma pesquisa, aquela pesquisa entendida de forma bastante simples, né? Que é você fazer a leitura de materiais, enfim, busca de exemplos diferenciados, e é importante que o professor, ele também adquira uma certa autonomia com essa atividade de pesquisa, e não só reproduzir, mas que ele elabore, ele reconstrua esses conhecimentos para promover uma aula melhor. *Porque quando a gente pesquisa, a gente consegue promover aulas melhores, no sentido que nós conseguimos ser mais críticos, conseguimos ser mais analíticos, conseguimos trazer melhor uma síntese, conseguimos relacionar melhor conceitos com contextos, com aplicações*, eu acho que é por aí, nesse sentido (BARRY).

O uso da tecnologia também é relatado pelos professores como uma estratégia de ensino utilizada, e que proporciona um impacto positivo para o processo de ensino aprendido.

Ferramentas tecnológicas, às vezes, são interessantes, muitas vezes aliás, por exemplo, eu usei aquele Kahoot, que é um clicker, o Kahoot quando eu falei para o meu estudante dentro da sala de aula “pega o celular, porque agora a gente vai usar”, o primeiro momento eles estranham, porque eles não estão acostumados com isso, normalmente o professor pede para esconder o celular, [...]. Nossa eles adoram, eles ficam assim, impressionados com aquele uso, aquela competição entre eles para ver quem acerta mais, quem ganha o ponto, para ver se eles estão acertando ou errando, então isso também causou um impacto positivo (KENOBI).

[...] a tecnologia que eu utilizo é só na sala de aula, tá... em alguns casos, eles podem até fazer algumas consultas via as tecnologias de celular, que hoje todos nós temos, em alguns casos, como está disponível a internet, a gente consulta isso via algumas situações, tem alguma determinada dúvida... “oh pessoal entra na lei tal, no artigo tal, tal, tal, tá aí e tal” Entendeu? Isso dentro dessa tecnologia, dentro da própria faculdade, que está autorizado a utilizar (SAM).

A adaptação da prática docente conforme o perfil das turmas (matutino ou noturno), a maturidade dos alunos (se estão no início, no meio ou no final do curso), e do ambiente no qual o docente está inserido (IES pública ou privada) também é pauta na fala dos entrevistados.

[...] a própria questão da resolução do exercício, o matutino eu consigo dar aula para eles das 7:30 da manhã até 11:30 da manhã, então eles desenvolvem todo o exercício em sala de aula e eu vou lá eu consigo ainda ajudá-los e tudo mais, no noturno isso não é possível, no noturno eu começo a dar aula das 7 vai até às 22 horas, eles não dão mais conta, mas eu consigo levar o mesmo

conteúdo, o fato de eu não dar essa uma hora de aula para eles, não prejudica, eles...ah, ficou exercício pra depois, ok, mesmo que eles não façam em casa, que na maioria das vezes, o matutino faz todos os exercícios que tem que fazer em casa também, o noturno não faz, né? Mas o que que acontece... os alunos do noturno, eles não ficam me interrompendo para perguntar detalhes [...] então são coisas assim que não posso preparar o mesmo discurso para um e para outro, né? Em termos de planejar as aulas que você fala, tem que tomar um cuidado também com a questão dos próprios exercícios...então o matutino, eu sei que eu posso dar exercícios que eles vão fazer em casa, noturno eu sei que isso não vai funcionar, eles não vão ter tempo para fazer, entende? Então, essas questões assim, de pensar nos trabalhos, o que que uma turma faz, o que que outra não faz, né? Entender também o perfil da turma [...] (LEIA).

O nosso perfil de aluno é aquele que trabalha o dia normal, né? Ele trabalha o dia todo, vai para faculdade à noite, geralmente vem de outra cidade, muitos deles. Quando eu faço estudo de artigo científico, geralmente eu separo três ou quatro aulas e faço junto com eles, então primeiro eu tenho uma abordagem inicial, explicando a estrutura do artigo, eu faço algumas perguntas relacionados ao conteúdo, outras perguntas relacionadas ao artigo e depois nós fazemos uma mesinha redonda ali, e a gente debate “Olha, esse grupo aqui é do laticínio, o que que foi feito? Esse aqui é da Madeireira, o que que foi feito?”, então assim, eu tento induzir eles, mas eu tento fazer o máximo possível dentro da sala de aula, eu não sou muito de passar para fora, porque eu sei que o resultado não vai ser bom, eu já fiz isso e não... então, quando eu trago para a sala de aula, alguns falam que bacana não traz muito para fora da sala de aula, porque eu trabalho dentro da sala de aula, em função desse aspecto, trabalham, aí eu vejo que o resultado em sala de aula é melhor. [...] por exemplo, Custeio Baseado em Atividade, se você estudar aquilo no abstrato, não é tão legal, mas quando você vê uma empresa, que aplicou aquilo, aí você aproxima aquele conteúdo da visão dele, é aquela questão prática, que eu te falei, né? Ou seja, ele consegue visualizar a aplicabilidade, como um pouco do perfil do nosso aluno (PETER).

Tanto que nem esse semestre, teve uma turma que eu voltei um pouco o conteúdo, né... a gente fez algumas aulas de reforço nos finais em sala de aula, e em sala de aula no decorrer da semana foram aulas práticas, eles precisavam voltar um pouco mais para entender a teoria, porque sem teoria eu também, eu não consigo ir para prática, né? E aí a gente fez os nossos aulões de reforço no sábado para poder continuar as atividades no decorrer da semana (MERA).

[...] as minhas estratégias eu avalio muito o amadurecimento do aluno com essa estratégia, porque, às vezes, dependendo da estratégia de ensino-aprendizagem não vai atingir o objetivo porque o aluno não tem maturidade ainda para aquele tipo de estratégia. Então, por exemplo, para alunos mais de fim de curso, que às vezes eu tenho alguma disciplina que é de fim de curso, já utilizo, por exemplo, artigos científicos em trio, em dupla, por exemplo, de poucas páginas, 7 páginas, por exemplo, como parte da avaliação da disciplina, coisas que eu já não faço para alunos iniciantes, ou até de meio de curso, por exemplo, entendeu? (BRUCE).

Eu procuro muito informações do mercado de valores, eu procuro entender as empresas aonde os alunos estão inseridos, de saber literalmente, de perguntar, aonde é que você trabalha, muito bem...aí eu já tenho mais ou menos esse controle, de quantas pessoas trabalham no comércio, na indústria, em prestação de serviço, pra daí conseguir trazer exemplos, e não só exemplos do que está ali naquele livro escrito, você tem que entender o que que é, sei lá, um imobilizado, mas para uma pessoa que trabalha na área de serviços, o que que seria um imobilizado? Então, é isso...e só uma coisa... *observo cada vez mais alunos que nunca estiveram no mercado de trabalho, a gente precisa significar para eles o que que seria prestação de serviços, o que que é comércio, o que que é indústria, então já esse meu modelo não necessariamente está servindo aos alunos, e eu não achei ainda outro modelo* (SELINA).

Os saberes profissionais são únicos em cada pessoa, e são considerados saberes situados, pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, ou seja, a cada situação os saberes são mobilizados, de forma diferente (CARTER, 1990).

Assim, a dinâmica e o ritmo dado ao processo de ensino em sala de aula é construído a partir das experiências prévias e das concepções de cada professor. Alguns trechos foram selecionados para exemplificar essa dinâmica.

O que eu percebo assim, de mais significativo, por exemplo, você vai trabalhar com alguma lista de exercícios, com alguma atividade prática, de estar acompanhando, de estar entre os alunos, mais no meio da sala, e não tanto na frente, né? Estar envolvido com eles e acompanhando as atividades desenvolvidas individualmente, ir passando nos grupos e perguntando se está tudo ok, se eles estão entendendo, acho que isso é um ponto que eu tento aplicar em todas as aulas, e que é bem significativo e agrega bastante, de estar mais entre os acadêmicos, estar mais passando nos grupos em sala de aula, individualmente e conversando individualmente (DIANA).

[...] tempo na aula é uma coisa muito rica, então assim o exercício, óbvio tem que ter, não dá para você ficar falando por muito tempo, então eu procuro falar um pouco, dar um exercício, falo mais um pouco, aí corrijo um exercício, então tem que ter uma troca, às vezes muda de método, dá um *case*, enfim, usa outras metodologias, sei lá, tem bastante coisa que dá certo e que não dá certo, algumas coisas que eu percebo, que eles gostam, às vezes quando você mostra para eles que você tá acompanhando o que eles também estão acompanhando [...] (KENOBI).

Primeiro, o que eu faço com eles, eu explano o conteúdo que vai ser abordado, acaba sendo uma aula um pouco mais teórica, na sequência a gente acaba fazendo atividades práticas. Essas atividades práticas que eu faço com eles inicial, elas são mais voltadas a interpretação contábil mesmo [...] é necessário que eles compreendam os pronunciamentos contábeis, então eu acabo dividindo eles em equipes, e cada equipe tem um pronunciamento contábil, em cima desse pronunciamento contábil tem alguns questionamentos, que eu faço pra eles, eles discutem esses questionamentos e fazem as apresentações, e assim eu vou rodando com as equipes todos os CPC, porque eles precisam interpretar os pronunciamentos contábeis, e essa interpretação ela acaba sendo fundamental na hora, quando eles fazem avaliação, porque a avaliação, que hoje a gente aplica em sala de aula, ela é mais estilo prova CRC e Enade, que são questões contextualizadas, interpretativas, ou seja, se ele não interpreta um pronunciamento contábil, provavelmente ele não vai conseguir fazer uma questão de Enade, uma questão de CRC, né? E como no final do curso a finalidade dele também é obter o registro de contador, eu acho que acaba sendo um ponto aí interessante, né? (MERA).

Por exemplo, eu... na aula da semana que vem, já faço toda uma programação para os alunos do que vai acontecer. Então eu já trabalho o capítulo do livro ou os capítulos dos livros, onde eles podem buscar os conhecimentos conceituais sobre o que a gente vai trabalhar, já passo uma lista de exercícios para eles irem desenvolvendo com base nesses materiais, [não entendi], e o espaço da aula eu não vou para o quadro explicar o conteúdo, eu não faço slide, eu não... eu começo trabalhando com as dúvidas deles, quais são as dúvidas com relação ao conteúdo, ao conceito. É a partir das dúvidas deles é que eu vou fazer a minha explanação. Então eu não tenho um roteiro pré-definido do que eu vou discutir com eles em sala de aula, eles leram o material, eles trazem as dúvidas, trazendo as dúvidas, trazendo as questões, trazendo o que eles não entenderam, é que na hora da aula eu trabalho esses conteúdos, e a gente trabalha as dúvidas com exercícios, eu tento inverter um pouco o processo, ao invés de eu trabalhar o conteúdo e depois tirar dúvidas, depois aplicar exercício, depois corrigir exercício, eu tento fazer com que eles busquem esse conhecimento, porque eles percebem que se eles não trouxeram dúvidas nós não vamos ter aula. Eu dispenso a aula de boa e essa é uma prática em que eu, assim, desenvolvi e que não é novidade (BARRY).

[...] eu aprendi como eu te falei praticando, então eu procuro nas aulas minhas ser o mais prático possível, então eu levo um assunto para dentro da sala, eu faço uma exposição teórica sobre o assunto, inicialmente, depois entro na parte prática [...] (LOGAN).

O que é usual, começando pela exposição, correto? Com auxílio de tecnologia, em algumas situações, laboratório de informática [...] profissional de contabilidade, hoje em dia, dispõe de softwares, de equipamentos, que fazem, praticamente tudo, em termos de lançamento, e geração de informação no sistema de contabilidade [...] (SPOCK).

Bom, eu procuro sempre antecipar o conteúdo via email, normalmente se faz uso de recursos de mídia, PowerPoint, ou coisas assim [...] embora trabalhando com tecnologia, diria informática, a muito tempo, eu me afastei um pouco deste ambiente, e voltei a usar mais o quadro, o giz, e o caderno, de forma que sempre trabalho no mínimo com dois itens, que é o lado visual e o lado da prática, sempre procuro associar esses dois ambientes, itens simples. Isso ficou caracterizado ao longo do tempo (YODA).

Toda vez que eu vou começar um tema, eu começo com uma abordagem real do tema, eu vou explicar para ele demonstração do resultado do exercício, então eu não explico receita, despesa, não, eu chego com uma demonstração real, e entrego pra eles, de uma empresa mesmo, ou na verdade de várias empresas, e então eu sempre trago uma coisa real, aí depois daquele negócio real eu começo a explicar o tema. Bom, explicado o tema, eu tento trazer exemplos daquele tema, então eu trago uma coisa real, dou explicação sobre aquilo, faço exemplos ou um exemplo com eles, que abrange a explicação toda, e depois dou exercícios. E isso, nem sempre é numa aula só, na verdade é um ciclo, né? De duas a três aulas, então tem exemplo, perdão, tem explicação teórica, tem exemplo e tem exercício, é um tripé, sempre assim, qualquer tema, em qualquer tipo de aula, desde aula de ética até aula de governança corporativa. Sempre trago a teoria, depois o exemplo, e depois o exercício. Em qualquer tema que eu ministro (HARRY).

[...] uma das formas que tu mais absorves o conhecimento é quando tu ensinas, certo? Então, eu sempre fui professor dos meus colegas, entendeu? Então, quando tu me ensinas, cara depois ninguém te tira mais, esse conhecimento fica gravado lá [...] Então, o que eu faço, as minhas turmas começam desde o início do semestre em dupla. [Nossa], em dupla, porque eles têm que sentar sempre com aquela dupla e um ensinar o outro aquilo que eles estão fazendo, então vai fazer exercício, vamos lá, aí um colega tá com dúvida, aí o outro que tá ali do lado e sabe é ele que vai ensinar, a dupla só vai me chamar se os dois da dupla estão perdidos, se não é um que tem que ajudar o outro. [Entendi]. Essa é uma forma que eu faço com que eles ensinem um colega, óbvio, o que que acontece, às vezes tem uma dupla que é sempre um colega que está ensinando e o outro está ali aprendendo, tá... mas, aí eu relato, tem que se esforçar para tentar também ensinar o outro, mas tudo bem se não ensinar... tá diminuindo o grau de aprendizagem, estejam conscientes, vocês são adultos, façam o que quiserem. Mas isso é uma forma que eu trouxe, por exemplo, de estudo. [...] Por exemplo, a minha sala de aula não é mais enfileirada, ela é em “U”, tá? Eu não proíbo ninguém de usar o celular, mas praticamente ninguém usa, sabe? Porque, eu vou lá e mostro para eles por exemplo, tem um vídeo no YouTube, que eu vou lá e abro e mostro para eles o que que é a desconcentração, sabe? Eu mostro lá para eles, aí passa umas imagens, sabe? E aí tem que decorar [...]. Aí troca a imagem, ah o copo d'água saiu; ah, tirei o relógio de cima, ah o copo d'água saiu, aí tem uma mudança dessa que acontece tira um objeto só que na hora de trocar a imagem não troca a imagem direto, tem em frações de segundo, antes de trocar a imagem, aparece uma tela preta, eles não conseguem identificar o que mudou, aí eu digo para eles, o que que é a tela preta na vida de vocês, por exemplo, dentro da sala de aula, o que que é a tela preta? O que que é que vocês estão perdendo de informação aqui dentro da sala de aula, porque uma tela preta de milésimos de segundo veio na mente de vocês, aí eles relatam “Ah, é olhar o celular, é pensar em algum problema lá fora, é não sei o quê...”, ou seja é total falta de concentração. Então, eu levo isso para dentro da sala de aula (DIONÍSIO).

O que eu tento levar de uma maneira dinâmica pra sala de aula é perguntar... eu fiz um trabalho, resolvemos, explicamos, fizemos exercícios, aí eu pergunto... “Olha gente, se a prova fosse agora, desse exercício qual seria a sua nota?”. Aí o pessoal fala “Olha, eu tirava 10, por isso, aí o outro fala, eu tirava 3 por isso”, eu faço esta dinâmica sempre para cada exercício que passa, para eu perceber o quanto ele aprendeu, e qual, onde eu fui deficiente, que eu não me fiz entender, aí eu volto naqueles tópicos onde ele fala que tiraria 3 hoje (MAYA).

[...] nós temos aqui um sistema chamado AVA, né Ambiente Virtual de Aprendizagem [...] eu coloco os slides lá, eu coloco os exercícios lá, e quando eu chego em sala de aula, eu dou uma aula

expositiva para eles, sempre dou uma aula expositiva do conteúdo, né... acho que eu tenho a obrigação de fazer isso, e aí depois eu deixo eles resolverem os exercícios e sempre faço a correção desses exercícios [...] (LEIA).

A partir da fala dos sujeitos percebe-se que a dinâmica vai sendo consolidada com o tempo, conforme o ciclo de vida profissional do professor, Huberman (2000) aponta o período de 4 a 6 anos como o período da consolidação das práticas de ensino. Outro destaque percebido é a preocupação dos docentes em aproveitar ao máximo o espaço em sala de aula para a construção do conhecimento junto aos alunos, de forma que o professor possa contribuir para o seu aprendizado e se portar próximo a eles.

6.4.2 Saberes da formação pedagógica

Além dos saberes construídos na prática do dia a dia da docência, os saberes da formação pedagógica são aqueles provenientes da Ciência da Educação, e podem advir das experiências desfrutadas por meio da formação continuada, em sua grande maioria por meio da busca pessoal do docente pelo seu auto aprimoramento.

Alguns professores relatam as experiências que tiveram ao ter contato com a área da Educação, seja por meio de disciplina no mestrado ou no doutorado; ou em cursos de formação continuada proporcionados pela IES; ou até mesmo ao realizar o curso de Educação a nível de pós-graduação. Algumas falas refletem a importância que essas experiências proporcionaram para a compreensão sobre a profissão docente e suas particularidades, contribuindo inclusive para a certeza da carreira a seguir: "me ajudaram bastante a ter certeza do que eu queria, né... ser docente" (FRIDA).

Os saberes relatados vão desde o entendimento do papel do aluno e do professor em perspectivas de ensino sob uma abordagem construtivista (aluno protagonista do seu próprio aprendizado e professor como mediador) até metodologias do ensino superior, perpassando pelas leituras próprias da área, pelas correntes teóricas.

[...] quando eu terminei a graduação, eu fiz uma coisa que se chama, complementação pedagógica, para atuar na educação básica. [...] Eu aperfeiçoei [o planejamento] dentro dessa formação complementar (BRUCE).

[...] durante esse período eu fiz algumas especializações, duas em especial me ajudaram bastante na carreira acadêmica, uma foi na UNEB, que foi Metodologia do Ensino Superior, então toda essa noção mais pedagógica, mais acadêmica da aula, a práxis, [...] foi justamente o diálogo, o debate, o compartilhamento, as práticas de seminários, as práticas de debate das leituras, esse diálogo na metodologia do ensino superior, e ter acesso aos caras bacanas que pensavam, que pensam na

educação, os filósofos, os pensadores, as correntes de linhas de aprendizagem, do conhecimento, então a metodologia que era feita também na pós-graduação, de estar sempre pedindo para que você contribuía, pedindo que você lia, pedindo que você estude o tempo todo, era uma carga de leitura muito grande, foi assim fundamental, como foi também o mestrado, a carga de leitura é fundamental para você ter bagagem para você se posicionar, então isso foi legal (KARA).

Eu fiz uma especialização, e nessa especialização eu tive 30 horas, somente, de Metodologia do Ensino Superior, e foi muito legal. Embora, por exemplo, como eu te falei, eu fiz os créditos no mestrado em educação da Unesp, em Marília, logo no início da minha carreira, como docente [...] Então, o fato de eu ter feito créditos na Educação, como políticas públicas voltadas à educação, didática no ensino superior, lá também me ajudaram bastante a ter certeza do que eu queria, né... ser docente, enfim. Então isso me ajudou bastante, mas porque eram disciplinas voltadas à educação (FRIDA).

[...] quando eu iniciei as minhas aulas eram muito só expositivas, quando eu iniciei na docência, quando eu fiz as metodologias ativas, é claro que assim, a gente tem isso na mente, mas depois eu comecei a colocar isso mais na prática, porque o aluno também tem que passar a buscar o seu conhecimento. Então, você está ali como intermediário, então aquela questão de eu colocar o material para o aluno, ele buscar o conhecimento primeiro dele, ele fazer a leitura e depois eu fazer um debate, isso foi depois dessas metodologias ativas. Eu tinha, eu sempre ouvia falar que só a aula expositiva não era um método ideal, hoje as minhas aulas, de forma majoritária são expositivas, mas eu incluo essas questões do aluno também buscar o seu conhecimento através da sua própria leitura, da sua própria capacidade, então essa visão que o aluno também pode buscar e você tá ali só como um mediador, auxiliou durante a formação didática que nós tivemos (PETER).

[...] resolvi fazer outro [mestrado] na área de Educação na IES, porque é uma coisa que eu gosto muito, fui convidada para ser diretora da Escola Técnica de Formação Gerencial Sebrae, e nessa época, eu tive a oportunidade de estudar muito na área de Educação, e isso tudo me agregou muito conhecimento, e aí mais que nunca, descobri que gostava muito da área de educação (IRENE).

No relato de alguns professores é possível identificar o contraste entre os que tiveram qualquer contato com a área de ensino e formação pedagógica, e aqueles que não tiveram contato algum, muitas vezes por falta de oportunidade ou até mesmo de incentivo.

[...] todos os cursos que eu fiz, de formação pedagógica, contribuiu muito para o profissional docente que eu sou hoje, [...] Essa formação que eu tive, porque aí é paralelo com o conhecimento técnico, né, porque você tem um conhecimento técnico, só que essa forma didática a gente nunca, a gente não teve, eu não tive, por exemplo, em lugar nenhum. Aí, quando você vai trabalhando isso, ao longo do tempo isso te aprimora [...] (PETER).

[...] hoje eu não tenho um comprovante que eu tenho alguma formação para docência (MAYA).

Há alguns professores, uma dessas que sempre me procura pra pedir ajuda, ela fala: “eu nunca tive nenhuma orientação de como trabalhar em sala de aula, eu replico aquilo que eu vi”, a fala de uma colega, “repito aquilo que eu vi outros professores fazendo, eu que eu quero fazer igual, e o que eu não quero fazer igual”, né... ou seja, eu sou alguém que estudou contabilidade, que veio ensinar contabilidade sem ter nenhuma preparação para isso, nenhuma formação de natureza pedagógica, e isso é um problema que eu vejo no programa de mestrado daqui, que não tem, e na maioria dos programas de Mestrado em contabilidade do Brasil inteiro, que não tem, né? A questão de estágio docência bem feito, que seria realmente acompanhado, o que a gente vê na prática é o mestrando indo para sala de aula no lugar do professor, apavorado, né? E sem ter uma formação sobre o que é a docência, sobre técnicas didáticas, sobre pedagogia, eu acho que são... eu tive um pouco na minha especialização, como eu te falei em metodologia do ensino superior. E aí assim, isso ajuda também, mas repito aquilo que eu falei no início, a história de vida da pessoa também conta muito, até mais do que isso (FRODO).

6.4.3 Saberes da prática profissional de mercado

Os saberes da experiência profissional foram pauta na fala dos professores entrevistados. De forma geral, eles relatam a importância da experiência profissional para a qualidade de suas aulas, ao aliar teoria e prática; para o aprendizado dos alunos, dado o perfil de alunado que recebem no ensino superior, ávidos pelo conhecimento da prática; e para o sentimento de que, a experiência prática os proporciona desenvolver melhor seus conteúdos em sala de aula, uma vez que se sentem mais seguros. Cabe destacar que nem todos percebem a prática de mercado como elemento determinante para o professor ser “bom” naquilo que faz.

O primeiro ponto destacado diz respeito a contribuição que a teoria aliada à prática proporciona ao ensino de contabilidade, para a qualidade da aula e para tornar o aprendizado dos alunos mais significativo. Volpato (2009, p. 335) afirma que “[...] há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula”, pois, de acordo com os estudantes a transposição da teoria para a prática torna o conteúdo mais facilmente compreendido.

Eles ficam assim, posso dizer, apaixonados. Querem saber um monte de coisa, dependendo da aula é só *cases*, porque *os alunos dão mais atenção para os cases da vida real do que para as teorias ou talvez os conteúdos teóricos das disciplinas*, sabe? (BRUCE).

Então, *os alunos gostam dessa experiência prática, eles gostam de entender o porquê das coisas, ou qual o impacto que as coisas causam*, [...] quando você coloca um pouco mais dessa parte prática dentro da disciplina, os alunos gostam bastante, eles são bem receptivos, eles adoram ver coisas que estão acontecendo no mundo, que tem conexão com o que eles estão vendo em sala de aula, isso para eles é materializar todo o conhecimento que a gente trabalha em sala de aula (KENOBI).

[...] toda parte prática, trabalhando em empresas, em contabilidade, contribuiu bastante para a área acadêmica, porque daí você consegue fazer associação entre prática e teoria. [...] *o aluno sente a necessidade, principalmente na nossa área, de não somente ver a teoria e de saber como que aquilo se explica, então de ter casos práticos, e é assim que contribui* (DIANA).

[...] *eu não tenho dedicação exclusiva e estou no mercado, então assim, eu consigo levar muita experiência para dentro da sala de aula*, entendeu? Muito caso real, então isso ajuda muito na sala de aula. [...] Eu não sou um professor que não fica só na teoria, entendeu? Eu vejo aquela teoria e eu entendo como ocorre a prática dela, e isso dá diferença na hora de dar aula, segurança, a didática da aula fica diferente, não fica uma aula 100% teórica, mas é o seguinte, eu sempre pergunto para os alunos “O que vem antes, teoria ou prática?”. Com certeza, o que vem antes é a teoria, entendeu? É a teoria que vem antes, mas a minha aula fica mais dinâmica porque eu consigo, facilmente, encaixar praticamente tudo o que eu dou de forma teórica, eu consigo trazer caso prático, mas realmente o que a pessoa precisa entender primeiro são as teorias, mas de forma

de aprendizagem *quando tu consegues aliar a teoria com a prática, bom aí teu nível de aprendizagem, de absorção é muito maior, né?* (DIONÍSIO).

[...] eu levo isso [experiência profissional e de mercado] para sala de aula, eu acho que conjugar a parte propriamente acadêmica com a experiência profissional, na nossa área, eu acho que é fundamental, correto? [...] *mas levo para dentro de sala, vivências pessoais, eu acho que isso para o aluno, no entendimento, é um ganho fundamental* [...]. Porque, extrair dos livros e repassar o conhecimento, que os autores nos citam, nos trazem também é importante, mas a sua vivência, a sua experiência na aplicabilidade daquilo que você está tentando transmitir, e ter vivenciado naquilo, quer dizer, “Não, eu fiz, é assim, eu sei como é que é, eu já passei por isso”, etc. Eu acho, no meu entendimento, que é fundamental (SPOCK).

[...] acho que as duas se somam, porque... as duas que eu quis dizer é mercado e educação, porque o professor, quando ele é extremamente só acadêmico, ele é muito teórico, ele não tem uma visão da realidade, do mercado, ele não passa a essência do dia a dia, a profissão na prática. *O professor ter experiência de mercado também é essencial, porque você passa o que você vive no dia a dia, as mudanças que estão acontecendo no dia a dia, e o aluno sente firmeza nas suas aulas, traz exemplos do cotidiano para sala de aula, então agrega muito ao aluno também a questão de mercado*, acho que as duas vertentes são verdadeiras, precisa atuar juntas, não existe uma melhor que a outra, em nenhuma circunstância (IRENE).

Olha, eu acho que a principal contribuição da profissão, do fazer profissional para a docência é o incremento que a gente tem em termos de conteúdos da prática profissional mesmo. [...] *e isso facilita bastante a transposição do que o aluno vai encontrar no mercado de trabalho*, quando ele sair dali, do banco escolar (BARRY).

Para alguns professores, a experiência profissional de mercado agrega na prática docente, a partir dos exemplos trazidos na sua bagagem pessoal, uma vez que aproxima o aluno, chama a atenção para a aula, principalmente, porque o perfil do aluno de Ciências Contábeis busca saber a prática diária da profissão. Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012) identificaram que os três saberes docentes que subsidiaram a escolha dos alunos, quando da identificação dos professores-referência foram: saberes didáticos, saberes disciplinares específicos e saberes experienciais.

Assim como na presente tese, os saberes experienciais foram considerados aqueles provenientes da experiência profissional das práticas contábeis dos professores no mercado. Na fala dos alunos, trazidas pelos autores, percebe-se a importância que o aluno atribui a experiência prática profissional do professor:

“Eu acho muito importante relacionar a prática, senão fica muito teórico o curso, (...) tem que lincar com a prática senão a gente fica meio perdido’ (GF01); “eu aprendi muito durante o programa de suas disciplinas, está sendo aplicado cotidianamente no exercício de minha função na empresa onde trabalho, tendo assim uma grande contribuição no exercício da função” (Q11); “são professores que têm didática, são objetivos e respeitados, têm segurança dos temas propostos e experiência de mercado” (Q14); “são professores/profissionais qualificados e que demonstram gostar bastante da área em que trabalham” (Q 18); “a maneira de ensino é centrada em conceitos e exemplos práticos” (Q16)” (MIRANDA, CASA NOVA, CORNACCHIONE JR., 2012, p. 151).

A percepção dos professores entrevistados corrobora com a visão dos alunos. Nas falas emerge uma maior atenção e envolvimento quando o professor conta alguma experiência pessoal/profissional vivenciada no mercado.

Diante do aluno que nós temos, as características que temos na universidade, está voltada para o mercado de trabalho, e ele vem com dúvidas muito no sentido técnico. [...] o fato de eu estar trabalhando tanto no mercado e sabendo o que vem acontecendo em relação às exigências do governo faço associações com a contabilidade em termos societário e gerencial, acredito que me ajuda a entender o aluno quanto aos seus questionamentos (MARIE).

O público no geral possui perfil técnico, então e é justamente o perfil técnico da instituição e do público, que o lado profissional, as experiências no mercado se sobressai. [...] Bom, ensinar a fazer é diferente de ensinar como fazer, trazer a prática para dentro da sala de aula, possibilita ensinar a fazer e como fazer melhor ou aprimorado por meio da fundamentação teórica. Uma outra observação é que o público contábil (estudante), em sua maioria está ativo no mercado do trabalho, a prática para ele é ferramenta de uso muitas vezes imediato (YODA).

Ah, eu vejo uma diferença, principalmente, na atenção, que quando eu falo... “Olha gente, quando eu trabalhava em tal lugar...” todo mundo para e fica olhando. [...] eu trazia casos que eu vivenciei, o que era interessante pra eles saberem também, então era fundamental, e eles prestavam mais atenção, eles perguntavam, a aula... nossa, era sexta-feira de noite, você imagina, pra você trazer aluno sexta-feira a noite pra ficar na sala de aula, eu dava das 6:30 às 10:15, mais ou menos, e a aula fluía bem, muito bem, eu pelo menos não sentia, porque a aula fluía muito bem, principalmente, quando eu trazia essas novidades, né. Relato de fora (KARA).

Bem, em geral eu posso observar que a contribuição do dia a dia, no trabalho a gente consegue ter uma maior proximidade com o perfil do nosso aluno, que muitas vezes já está no mercado de trabalho e passar para eles algum relato de experiências, que a gente já teve, ou então que algum colega nosso passou, e que a gente acabou utilizando aquele conceito, aquilo que a gente tá passando para resolver aquele problema (HERCULES).

[...] as vezes eu uso exemplos de experiências minhas para tentar chamar a atenção dos alunos. [...] eu percebo que eles me respeitam mais, não é respeito, eles param para ouvir. Se eu fico só falando, por exemplo, um determinado conceito, slide, dali a pouco sai o foco, mas quando eu trago experiências ou trago outras experiências de notícias ou uma coisa real, eu volto eles a me darem ouvidos (SELINA).

Eu consigo dar exemplo para os alunos [...] na John Deere eu passei por todos os setores da administração, contas a pagar, contas a receber, faturamento, controladoria, né? Então, cada dia que eu vou dar aula, por exemplo estou dando aula e estou trabalhando estoques, tem como dar exemplos, da época que eu fazia, ou a contabilidade, para fazer os fechamentos, tem como dar exemplo, porque eu também fazia isso, né? (LEIA).

[...] os alunos, eles, hoje, eu tenho alunos na faixa etária entre 20 e 25 anos, a maioria deles, então eles buscam, quando me bombardeiam de perguntas na sala de aula, né, que isso eu acho, eu gosto disso, eles buscam as mesmas coisas que eu buscava na época que eu era estudante, então todas aquelas dúvidas que eles têm, um conhecimento a mais, falam “Poxa professor, isso é isso que você está falando aqui é o que acontece?”. Eu falo “Exatamente”, então eu vejo por parte deles, né, por parte dos alunos, a mesma vontade de querer ter conhecimento como eu tinha na minha época, então se você não está preparado, tanto do ponto de vista profissional, como de conhecimento, você acaba não transmitindo a coisa de forma adequada [...] (LOGAN).

[...] essa troca de experiência profissional, eu acho que é enriquecedora, não só para o professor, como para os alunos, né? O fato também de, eventualmente, a escola promover o contato com

empresas e permitir uma possível visita em algumas empresas aqui da grande região metropolitana, que quando eu acompanho, eu sinto assim, o interesse realmente do aluno, não só de aprender, mas porque, principalmente, buscando uma colocação no mercado, então esses fatos assim, que eu poderia destacar em termos de experiência de docente e de vida mesmo, como profissional da docência, professor (SPOCK).

[...] quando você traz a prática pro dia a dia, a experiência na sala de aula é muito melhor, do que por exemplo, pelo menos pro perfil de aluno, do meu aluno, melhor do que você mandar trabalhos para ele ler, ou até mesmo a questão de seminário, como eu mencionei no início, ou até mesmo desses dois artigos que eu sempre utilizo, do Martines e do professor do RS, sobre tributação ótima, então a experiência é muito melhor se eu trago casos do dia a dia e faço link com situações do dia a dia, [...] a discussão é muito melhor se eu trago casos práticos, do que propriamente trabalhos de pesquisa, [...] eu acho que a sua experiência profissional, quando você prende o olho do aluno, e o aluno fica olhando, se vê que o olhar dele é diferente, sabe? Sinceramente, é a melhor metodologia, quanto mais casos práticos você trazer da sua experiência profissional, eu acho que você vai ter um desenvolvimento em sala de aula muito mais interessante (CLARK).

Geralmente, a carreira dos professores de ensino superior inicia-se sem qualquer ligação com o ensino, munidos apenas dos conhecimentos específicos da profissão na qual se graduaram e das experiências obtidas na prática dessa profissão no mercado, onde são considerados especialistas, como no caso dos professores de contabilidade (BAZANI, MIRANDA, 2018). Nas falas emerge a importância das experiências na prática profissional para o desenvolvimento de uma boa aula. O sentimento de segurança ao expor os conteúdos, a medida em que exemplos da própria vivência são expostos é evidenciado.

Então, tu tendo uma experiência prática, isso faz com que você tenha mais facilidade em sala de aula você trazer casos mais práticos para as disciplinas (DIANA).

[...] a experiência extra sala de aula ela é fundamental, e tem disciplinas que é imprescindível, a área de custos, a área de contabilidade pública, é imprescindível que o professor tenha vivência profissional nessas áreas para que ele consiga transmitir melhor ali o recado aos alunos (LUKE).

[...] toda essa bagagem que eu trouxe das empresas foi fundamental pra que eu pudesse desenvolver, e até hoje, é...as minhas atividades em sala de aula, eu acho que eu sou uma professora bem melhor do que se eu não tivesse tido nenhuma experiência em empresas, né? (LEIA).

[...] ir para uma sala de aula sem ter vivenciado algo prático, não sei, eu acho que não facilita o professor em sala de aula, não dá um suporte, né? Para que realmente tenha aí condições de esclarecer o funcionamento da contabilidade para o aluno, porque se você fica só em cima da teoria, teoria, teoria, livros são muito bons, são excelentes, não dá para dizer que não, né? Mas colocar a mão na massa e realmente verificar se aquilo, como é que funciona de fato, é primordial. [...] Eu acho que o professor para ter uma boa didática, ele precisa ter uma boa bagagem, experiência, né? (MERA).

Sim, sempre. Acho imprescindível que se tem algum conhecimento prático, senão passado, mas também de preferência, né presente, eu ainda realizo algumas atividades, esporadicamente, de consultoria, [...] contribui para ver o que tá acontecendo no mundo, ver as dificuldades que são enfrentadas, né... e ver as soluções possíveis, então assim, por exemplo, hoje, eu me sinto desconfortável se eu tiver que dar uma aula da área tributária, contabilidade relacionada a tributos, como não tem como a gente acompanhar tudo, então... se tiver que dar eu vou ter muita

dificuldade, não vai ter a qualidade que poderia ter se fosse de alguma coisa que eu conheço e continuo estudando (FRODO).

Eu acho que essa prática ela é importante, [...] porque você consegue dar a prática para o aluno, relacionado à contabilidade por exemplo, eu não dou disciplinas em área fiscal, departamento pessoal, justamente, porque eu não tive essa prática quando eu formei, a minha prática foi em consultoria, em custos, em finanças, então são essas disciplinas que eu gosto de dar aula, porque eu tenho como contar para eles um pouco da experiência do que aconteceu, então quando eu me sinto uma departamentalização, eu mostro para eles a prática de como você faz isso dentro de uma empresa. Eu acho importante, eu acho muito importante (ATHENAS).

Olha, eu acho que a experiência profissional ela é fundamental na docência [...] eu penso assim, que o professor, isso depois, eu estou já na docência a uns 15 anos, como professor eu diria que, seria igual como se fosse um técnico de futebol, eu acho que para ser técnico de futebol, você precisa ter jogado futebol, você precisaria estar dentro daquelas quatro linhas, tendo a experiência profissional para depois você se tornar uma pessoa que ensinaria isto, e eu acho que professor é a mesma coisa, hoje, eu penso e hoje eu chego a essa conclusão, eu acho que a experiência profissional que você tem, ela te ajuda muito na forma como você leva o conhecimento para os alunos, na forma como você expõe as coisas, eu acho que também o professor tem que ter didática, eu não aprendi didática, nunca tive aula de didática, e que conclusão que eu chego hoje, eu acho que a didática tem que ser uma coisa natural da pessoa, eu acho que pesa mais a forma natural de você se expor, de você transmitir coisas que você conhece para outras pessoas, né, de uma forma clara, de uma forma que a pessoa entenda aquilo que você está querendo transmitir [...] (LOGAN).

Dando exemplos, eu trabalho, por exemplo, na parte tributária, e quando eu dou aula de contabilidade tributária, eu acho que o fato de eu ter esse conhecimento técnico de fazer, de executar, [...] me dá know-how, de um aluno perguntar um caso bem específico e eu conseguir apresentar pra ele com clareza, eu acho isso me ajuda [...] como eu trabalho há muito tempo com isso, eu acho que me ajuda eu simplificar [...] eu acho que se eu tivesse só a teoria, eu teria mais dificuldade por ser um assunto complexo (MAYA).

Consgo na disciplina de contabilidade governamental, eu trabalho com isso, né no quartel, na área administrativa, com sistemas relacionados a parte contábil, contabilidade pública, né? E isso aí me traz uma certa segurança para transmitir para os meus alunos a questão dos conceitos, as práticas que são realizadas em sala de aula, aquilo que eu faço no dia a dia, né? Então a prática aliada a teoria ela flui bem melhor, né? (ÊNIO).

Em última análise a respeito dos saberes da prática profissional do contador, há quem acredite que ter experiências profissionais faz diferença na prática docente, pois proporciona maior compreensão por parte dos alunos, conforme evidenciado nas falas acima. O perfil do aluno de Ciências Contábeis – mais técnico e prático – colabora para essa percepção. No entanto, em algumas falas emerge que ter a prática de mercado não garante ser um bom professor, e mais, não é necessário estar no mercado, a pesquisa por informações também pode agregar nesse sentido.

[...] eu acredito que sem essa vivência ou experiência profissional para estar dialogando no dia a dia em sala de aula, é como se a aula faltasse alguma coisa, né? Então, a experiência extra-classe e profissional, relacionada com as disciplinas que você está ministrando é também uma estratégia de ensino-aprendizagem (BRUCE).

Então esses conteúdos [prática profissional] eles ajudam a aprimorar bastante o fazer docente, mas eles não são, na minha opinião, eles não são determinantes, porque a docência é uma profissão com características próprias, e ter um bom domínio do fazer profissional não garante que você vá ser um bom professor ou tenha condições de ser um bom professor. No meu entendimento são aspectos diferentes, são duas profissões diferentes. Claro que ninguém ensina nada, se não souber, ninguém ensina alguma coisa, se não souber sobre essa coisa, ninguém ensina contabilidade, se não souber contabilidade, né? E a prática profissional nesse aspecto ajuda bastante a você fazer uma ponte, mas não é a prática profissional predomínio de um aspecto profissional, ser auditor não garante que eu vou ser um bom professor de auditoria, ser um perito não garante que eu vou ser um bom professor de perícia, né? (BARRY).

[...] se eu tiver que apontar uma vantagem de você trabalhar, seria justamente ter exemplos, mas não julgo que isso me torna melhor professor, pior professor, me torna um professor com mais exemplos, e que as vezes consegue ajudar um aluno ou outro em uma situação específica, mas é basicamente isso (HARRY).

Aí eu pego e me apresento também [...]. E aí o brinco com eles, eu falo olha pessoal, antes eu vocês me perguntem eu não trabalho, eu só dou aula, tá? Eles dão risada e tal, e aí depois no meio das aulas como você vai dando muito exemplo prático, você vai contando o caso da ação que subiu, da ação que caiu, o lucro que puxou, o *inside trader*, o que aconteceu no mercado, até descrevo um caso engraçado, um aluno chegou no final, professor, mas o senhor não trabalha, não faz nada em outra empresa, e praticamente conta um monte de experiência, um monte de histórica, um muito de coisa que está relacionado com o dia a dia do mercado, mas é isso, né? A gente acaba buscando, porque as informações hoje, felizmente, grande parte é pública, então isso ajuda bastante, e aí quando você tem uma disciplina mais alinhada, isso ajuda de forma bem significativa, né? Se você atua no mercado, ótimo... se não, você tem hoje, felizmente, você tem mecanismos pra poder fazer a aula mais prática (KENOBI).

A partir das falas dos sujeitos, identifica-se que os saberes construídos ao longo da carreira são provenientes das experiências vivenciadas dentro da sala de aula, muitas vezes por tentativa e erro; e fora da sala de aula, no mercado profissional na área de business. Para retratar resumidamente as principais experiências emergidas nas falas, construiu-se o Quadro 17.

Quadro 17. Síntese da categoria: Saberes experienciais na prática docente

Saberes construídos na prática diária da docência	Saberes da formação pedagógica	Saberes da prática profissional de mercado
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da disciplina • Estratégias de ensino exitosas e não exitosas • Metodologias tradicionais x metodologias ativas • Exemplos práticos e reais • Pesquisa como estratégia de ensino e de aprimoramento docente • Utilização da tecnologia como ferramenta de ensino • Adaptação da prática conforme o perfil das turmas (matutino ou noturno), a maturidade dos alunos (se estão no início, no meio ou no final do curso), e do ambiente no qual o docente está inserido (IES pública ou privada). 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do papel do aluno e do professor (abordagem construtivista) • Metodologias do ensino superior • Compreensão da educação de forma teórica • Não tive formação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aliar teoria e prática • Exemplos reais da própria experiência • Proporcionam maior segurança • Provém da pesquisa, não somente da prática

A análise da próxima categoria visa identificar os fatores externos que contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor de Ciências Contábeis. Para tanto, tomou-se como base as fontes externas de informação propostas por Clarke e Hollingsworth (2002). Cabe ressaltar que a presente tese considera, a partir das falas dos sujeitos, outras fontes complementares ao modelo dos autores.

6.5 Fatores de estímulos externos à docência

Desenvolvimento pressupõe movimento, mudança, continuidade. O desenvolvimento profissional implica em constante aprendizado sobre aquilo que se faz dentro de um contexto específico. A docência se organiza em espaço de troca, cujos estímulos ocorrem antes, durante e após o ato de ensinar, principal função do professor. Para Clarke e Hollinsworth (2002) os estímulos externos referem-se as novas informações e (des)estímulos provenientes da Instituição de Ensino Superior onde o docente leciona, das trocas de experiências com os pares, de publicações sobre o assunto, e de cursos de formação para a docência.

No presente estudo, o domínio externo é considerado de forma mais ampla, não apenas considerando o ambiente da IES e da sala de aula, mas tudo o que é “externo” ao sujeito professor, e que contribui, de forma positiva ou negativa, para o seu desempenho

profissional, como a troca de experiência com os pares, com os alunos e com o mercado profissional. Assim, dessa categoria, quatro subcategorias emergiram, conforme descrito no Quadro 18.

Quadro 18. Categoria: Estímulos externos

Categoria: Fatores de estímulo externo à docência	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Influência da Instituição de Ensino	Influência e o papel da IES no processo de desenvolvimento profissional do professor
Reflexo da interação com os pares	Experiências a partir das interações (ou não) com os colegas pertencentes ao mesmo grupo social (docência)
Relação professor x alunos	Contribuições da relação professor x aluno para o despertar da mudança
Mercado profissional	Contribuições do mercado profissional para a docência em contabilidade, e vice-versa

As quatro subcategorias referentes aos estímulos externos são: (1) Influência da Instituição de Ensino, a qual retrata a influência e o papel da IES no processo de desenvolvimento profissional do professor; (2) Reflexo da interação com os pares, apresentando as experiências a partir das interações que ocorrem ou não com os colegas pertencentes ao mesmo grupo social; (3) Relação professor x alunos, a partir das contribuições dessa relação para o despertar da mudança na prática docente; e por fim (4) Mercado profissional, com as contribuições que a profissão exercida além da docência contribui para a prática docente, e vice-versa.

6.5.1 Influência da Instituição de Ensino

A docência sofre diferentes pressões conforme o tipo de instituição de ensino superior que o professor atua (MOROSINI, 2000). Na perspectiva da autora, ensino e pesquisa podem ter pesos diferentes conforme a IES analisada. Geralmente, instituições de ensino públicas priorizam pesquisa, e instituições de ensino privadas, o ensino. A cultura institucional também é fator externo influenciador sobre o ato de ensinar, uma vez que, a partir do que a IES preconiza ser importante será a base dos estímulos por ela proporcionados (BEIJAARD VERLOOP; VERMUNT, 2000).

A primeira subcategoria aborda os fatores institucionais que influenciam, positiva e negativamente, o desenvolvimento profissional do professor, bem como os desafios enfrentados a partir desse espaço. Professores de instituições públicas ressaltam duas óticas a

respeito do auxílio (ou não) dado pela IES: a ótica do ingresso na instituição e a ótica da continuidade dessa formação ao longo do desenvolvimento da profissão. Sob a ótica do ingresso, em estágio probatório há a obrigatoriedade de se cumprir com alguns requisitos impostos pela instituição; quanto a continuidade do aprimoramento profissional nota-se a “liberdade” quanto a participação ou não em ações formativas, e propostas existentes para serem implementadas em um futuro desconhecido, bem como o incentivo ao aprimoramento por meio de formação em cursos de pós-graduação.

O que eu tive de experiências com relação a capacitação quanto Metodologia do Ensino Superior, um curso de 100 horas, um curso à distância, que é oferecido pela própria universidade, como a gente... no período do estágio probatório, é obrigatório a gente fazer esse curso como professor de ensino superior aqui na Universidade, é obrigatório de fazer esse curso a distância, esse curso agregou bastante, deu novas ideias inclusive para as disciplinas que hoje eu estou responsável, então agregou bastante [...] (HERCULES).

[...] estava no edital que você era obrigado a fazer uma formação didática, então... só que quem oferecia isso, era a própria universidade, então eu tinha que ter 40 horas de formação de didática (PETER).

[...] a universidade ela incentiva, mas ela não te obriga, se você não quiser fazer nenhum dos cursos, como a maioria dos professores faz, não tem problema, você pode ficar sem fazer nenhum curso, isso não te afeta de nenhuma forma, então acho que sim, acho que é mais de uma iniciativa pessoal de correr atrás das coisas, do que obrigação institucional (KENOBI).

[...] como é que eu sei que tem treinamento, porque cai lá no meu e-mail, tá? Mas, não tem nem, nunca teve alguém que fez assim, por exemplo, “Coordenador reúne teus professores numa reunião aí, e me dá um espaço de 15 minutos, que eu preciso falar sobre o que a universidade está fazendo para desenvolver os professores”, não... é tipo assim, existe o programa tal, e dispara para o e-mail de todo mundo [...] (DIONÍSIO).

Proporciona, não só proporciona, como incentiva a formação. Por exemplo, acabei de fazer mestrado fui incentivado e tive o apoio da instituição e parceiros de trabalho, até te parabeneizei, porque daqui uns dias vou para o doutorado, quem sabe ser seu aluno, estudante sob a sua orientação. Essas possibilidades para aprimorar-se como docente são constantemente incentivadas, existem outros tipos de cursos na instituição que favorecem esse aprendizado (YODA).

[...] desde 2012 existe um planejamento para que a gente tenha uma formação docente, política de formação docente, e ações para formação docente, mas não passaram dos planos até agora (BARRY).

A ótica dos professores de instituições privadas, perpassa pelo des(estímulo) dado pelas instituições para o aprimoramento profissional, seja por mudança na cultura institucional, como utilização de ferramentas *online* de ensino, seja por imposição. Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas em 2017.

[...] lá na IES, tem uma programação para esse ano bastante extensa, porque eles estão mudando a metodologia, também, e fazendo com que todos os professores se envolvam nisso, né? Eles vão acabar utilizando a plataforma da *Google*, lá. E as aulas vão ser todas dentro do *Google Classroom*. Então, os professores têm que se adaptar a isso, né? (LUKE).

[...] nos primeiros dias que eu estive lá, eu fiquei realmente surpreso, de como eu estava entrando agora num outro ambiente, um ambiente bem mais, eu diria assim, bem mais preparado para te dar condições de você, como professor, desenvolver o seu trabalho, como também atender as questões dos alunos. Então, é a essa estrutura que eu me refiro (LOGAN).

[...] eu lembro que ele [professor] falava assim, que nós temos que aproveitar as aulas até o último minuto, né, e eu vejo assim, que os alunos já estão alvoroçados para irem embora, ao final de aula, aí, aí eu dou um trabalho rápido para eles ali, “agora vocês vão fazer tal coisa, um resumo daquilo que foi a aula de hoje, valendo um maisinho”... eu brinco com eles o maisinho. “professor quanto é que vale o maisinho?”, vale 0,10, e isso aí é na média, e é extra. E eu sempre que eu posso, eu dou esses maisinhos para eles, né? E esse maisinho ajuda muito no final do bimestre, porque uns 10 maisinho já é um ponto na média, mas é uma forma que eu tenho de prender eles ali para ir até o final da aula, e motivar também, uma certa motivação [...] (ÊNIO).

Ainda sobre a influência das Instituições de Ensino na prática docente, na fala dos professores emerge as ações desenvolvidas pelas IES no que tange a formação continuada de seus docentes, bem como a falta de ações nesse âmbito.

[...] a IES, na época, que eu entrei, que foi a época do Reuni, né? Ela tinha uma preocupação com nós, professores, porque foi uma quantidade muito grande de professores, que foram contratados, né? Então, a Universidade naquela época fazia oficinas pedagógicas para os novos professores, dialogando sobre várias questões, ali no âmbito da graduação, que eram importantes, né? Vários temas, estratégias, novas tecnologias para educação, e outros, tá? (BRUCE - IES Pública).

Tive, a instituição, ela...aqui, né? Me forneceu cursos de curta duração, todo semestre nós temos uma semana de reciclagem, no qual todos os professores, de todas as áreas de contábeis, engenharia, da área da saúde, a gente se reúne e discute práticas de sala de aula, [...] então nessas semanas que a gente se encontra a gente faz uma troca de experiência de aulas, como deveria ser, como poderia ser melhorado (MERA – IES Privada sem fins lucrativos).

[...] isso aqui é uma mãe, não só para os professores, mas para os servidores, assim...tá sempre lançando curso, esse curso de pós-graduação foi um curso aberto para capacitação de professores, a Faculdade de Educação faz cursos anualmente, chama-se “Ateliê Didático”, então o professor, que é técnico, que a maioria é da gente, né, porque vive de empresa, são contadores, de repente acordou professor, ou não tem essa coisa da docência muito certa pra ele, mas faz docência, pois a faculdade dá essa oportunidade, “O que é ser professor, qual é o papel do professor?”, então explica a docência, mostra as teorias, estuda-se, é uma capacitação que dura quase seis meses, todo ano é lançado [...] “Ateliê Didático” [...] possibilita-se muita leitura, muito debate, eram muitas professoras com formação em pedagogia, que traziam conhecimento para explicar essa prática que elas tinham na sala de aula, para quem não era formado em pedagogia, então isso aí... nossa melhorou demais a minha relação com a prática docente (KARA – IES Pública).

Eu percebo isso aqui, tem também, logo que a gente entra aqui na IES [...] a gente tem o setor, que é a secretaria de apoio a formação de professores, que tem um curso de iniciação à docência, aqui na IES, então esse curso ele tem metodologias ativas, é uma semana que os professores ficam em Bonito, tudo pago pela Universidade, e é bonito mesmo, [...] (FRIDA – IES Pública).

Sim. A IES que eu estou trabalhando sim, ela tem alguns cursos online de formação continuada, né? Que envolve até metodologias ativas, a questão da educação, metodologia do ensino superior

né, e também sempre no início das aulas, dos anos letivos, eles fazem uma semana pedagógica, alguns palestrantes vêm, trazem alguma metodologia nova, tem contribuído muito, isso tem me ajudado bastante (ÊNIO – IES Privada).

Não, não tem. Na verdade, um dos grandes problemas da instituição que eu trabalho hoje, ela não incentiva nem participação em congressos [...] (ATHENAS - IES Privada).

Olha eu diria que no momento ali na IES, não se cogita ou não se cogitou até agora nesse aspecto (LOGAN - IES Privada).

Formação continuada, não (MAYA - IES Privada).

Porque a minha realmente não tem isso [formação continuada] (IRENE - IES Privada).

Para que as ações e incentivos proporcionados pela IES se efetive como significativas ao desenvolvimento profissional dos professores, torna-se necessário compreender no que agregam ao indivíduo. Algumas falas destacam desde questões técnicas como elaboração de plano de aula, uso de tecnologias e metodologias ativas, até experiências em que nada agregaram.

Desde como elaborar um plano de ensino, o que precisa, como estruturar um plano de ensino, como organizar um plano de ensino, que isso se aplica aí para todas as disciplinas, né? Como trabalhar com fóruns, como ministrar atividades de fóruns, como utilizar a ferramenta do Moodle, como utilizar todas as possibilidades, o que ele disponibiliza, o que pode ser utilizado em sala de aula [...] (DIANA - IES Pública).

[...] recentemente, a gente fez vários cursos relacionados à alguma metodologia que possa ser aplicada, alguns cursos, que eu posso falar seria, oficina de vídeo-aulas, a gente teve a experiência de conhecer a estrutura, receber algumas dicas, ter experiência de ficar em frente à câmera, e experimentar como é que é a sensação de gravar uma vídeo-aula, tivemos experiências de conhecer várias ferramentas, que poderiam ser aplicadas em sala de aula, como alguns aplicativos, por exemplo, aplicativos de, como se fosse um ambiente virtual de aprendizagem, aplicativo para você postar materiais, aplicativos para você passar para os alunos questões, questionários, listas de questões, aplicativos para celular, algumas metodologias para você utilizar algumas ferramentas que estão disponíveis na internet, alguns sites, que você poderia utilizar para dinamizar a atividade docente. Então, essas oficinas, que eu acabei frequentando, elas foram marcantes nessa possibilidade de trazer novas soluções para a sala de aula (HERCULES - IES Pública).

[...] nós tivemos também um palestrante que veio fazer uma palestra na semana pedagógica lá na IES, onde eu trabalho, e trouxe também sobre TBL, então duas coisas me motivando a trabalhar em cima do TBL, e eu trabalhei nos dois meses com TBL, sempre mesclando metodologia ativa com tradicional, para que os alunos também não se cansassem também com uma metodologia só, porque o TBL, ele é uma metodologia que você trabalha ela um bimestre inteiro, né? Só que eu procurei mesclar isso, né, eu procurei não saturar a metodologia, e eu acho que deu certo, eu fiz uma pesquisa com os alunos, e eles... alguns reclamam, né, porque tira eles da zona de conforto, tem que estudar, tem que ler material com antecedência, alguns não querem, alguns querem, inclusive alguns colocaram no questionário que prefere a metodologia, o ensino tradicional, o professor dando aula, eles não concordam da gente dar um material, sem ter que explicar nada, e depois eles fazerem uma prova, e a gente discutir, eles não concordam com isso, porque essa metodologia traz esse entendimento, né? Então, foi algo que também contribuiu, essa palestra de metodologia ativa (ÊNIO - IES Privada).

Sala invertida também, eu apliquei uma vez, tivemos uma palestra também na IES sobre sala de aula invertida, e eu também tentei aplicar em sala de aula também, porque envolve, como é que eu posso dizer, trabalhos online, né, você... é tipo um semi-presencial da disciplina, digamos assim, utiliza o recurso da internet ali, o aluno ele faz... eu tive que abrir a minha disciplina online, e aí eu postava os materiais, também colocava para eles lerem com antecedência, e em sala de aula a gente só discute, mas a sala invertida eu já não vi tanto resultado, porque eles não liam o material, e chegava em sala de aula, eu tinha que dizer tudo de novo, eu tinha que falar todo conteúdo, então eu vi que não tinha tanto resultado (ÊNIO - IES Privada).

Exatamente. Eu tive professores que, nos quais esses eu te garanto que eu não me espelhei neles, aqueles que davam muito show dentro da sala de aula, [...] aulas com um professor, cujo objetivo da aula era o ensino da didática, eu falei “Meu Deus do céu, se eu me parecer com esse cara na frente dos meus alunos, eu estou roubado”, porque era uma aula que era só show e de coisa produtiva nenhuma [...] era muita brincadeira, muita risada, né, muita coisa assim... ele tinha mais a intenção, talvez de descontrair as pessoas, do que, propriamente, dar aquela aula que ele tinha se proposto, eu sai dali e falei “Meu Deus do céu, eu não aprendi nada”, nós tivemos lá quatro semanas seguidas fazendo esse curso de didática, eu vou ser sincero para você, não aprendi coisíssima nenhuma, pela forma como as aulas eram expostas, eu não chamaria aquilo de aula, eu chamaria aquilo de um Show, então eu tomei aquilo, e falei “Não, eu não vou fazer isso, nunca na minha vida” (LOGAN - IES Privada).

Dada a importância da IES no processo de desenvolvimento profissional do professor, cabe destacar algumas reflexões a respeito de alguns aspectos que limitam a ação docente, como a falta de verba para projetos e pesquisas, e estrutura precária.

Sim, com certeza. A gente tem refletido muito sobre as metodologias do ensino, e trazer o uso de tecnologias de ensino pra sala de aula, então é uma política que a própria universidade, que o próprio departamento está utilizando de trazer tecnologias e metodologias inovativas pra sala de aula, e no que a gente consegue aplicar, do que a gente vê, a gente vai aplicando em sala de aula, nem tudo é possível, aqui na universidade *a gente tem um fator que limita um pouco, que é a questão da internet na sala de aula* (DIANA - IES Pública).

[...] eu sou uma das poucas professoras aqui que me dedico a pesquisa, porque você sabe que, assim... se você for pensar no dinheiro, você não é remunerado né? Você faz as suas produções, agora mesmo eu aprovei um artigo lá no Equador com uma aluna, que eu incentivo muito os alunos a fazer um bom trabalho de TCC, e tal, para a gente poder publicar, né? Mas a gente aprovou lá no Equador, mas *não tem incentivo para ir para lá defender, não temos recurso pra ir pra lá defender o artigo*, infelizmente, então, eu acho que há pouca valorização, inclusive das Universidades nesse sentido, mas mesmo assim você for ver a questão da importância [...] (LEIA - IES Pública).

[...] *estrutura é uma baita de uma dificuldade*, você pega a sala de aula, que não tem, às vezes, Datashow, não tem internet, não tem recursos para você dar uma aula melhor, aí você tem que aprender a driblar, isso, e isso às vezes não vem da instituição, por exemplo, teve uma vez que eu queria usar um determinado recurso que eu precisava de Internet, e eu pedi para fazerem um furo na parede, porque um furo? Porque na parede, na sala ao lado era um laboratório de informática, então só queria que eles fizessem um furo para passar um cabo de rede para poder ligar um modem na sala para os alunos poderem usar internet no celular, eu pedi isso faz exatamente 3 anos, hoje fizeram o furo na minha parede, 3 anos, só que o que eu fiz na época, teve uma época que eu cansei de esperar eu peguei, eu mesmo fui lá, e não fiz um furo na parede, porque isso geraria problemas institucionais, né? Porque, enfim, não é minha obrigação. Aí eu peguei, fui lá e passei o cabo de rede pela janela, então todo dia na hora da aula, eu ia lá no laboratório conectava os cabos, passava o cabo de rede pela janela, para poder ligar os dois modems, então assim, não tinha internet na faculdade, não tinha recurso, mas daí você vai lá e cria a forma de fazer isso acontecer, né? [...]

quando você está numa universidade pública, não tem dinheiro para tudo, não tem dinheiro para muita coisa, aliás, muitas vezes não tem dinheiro, então você acaba tendo que se virar, porque não é justo o aluno ter uma aula, ser punido em alguns aspectos da aula, porque a universidade não tem estrutura [...] (KENOBI - IES Pública).

[...] existem outras ferramentas, né... que depende, muitas vezes, de aplicativo de celular, que é importante a gente conhecer, só que fica um pouco limitado a gente aplicar em sala de aula, porque depende de wi-fi, e aí quando depende de wi-fi, muitas vezes, como a demanda é muito grande, por mais que tenha wi-fi adequado e forte na faculdade, ele acaba não atendendo o desempenho que seria necessário para você aplicar em sala de aula algum aplicativo que dependa de celular, que dependa de acesso à internet, então é importante a gente conhecer... mas esse, achei interessante, mas não é possível aplicar, por conta das limitações de wi-fi, então essas seriam, o que eu consigo observar que seriam mais aplicados desses cursos [de formação continuada] (HERCULES – IES Pública).

Hoje, são dois aspectos que considero como, não como barreiras, mas como dificultadores da minha ação docente, o primeiro aspecto, é um aspecto bastante geral, que tem a ver muito com o contexto atual, aqui no Paraná, o estado do Paraná a gente teve um governo que não favoreceu em nada as Universidades públicas, e a gente teve e tem tido ainda, muita dificuldade pra fazer as coisas acontecerem, por falta de recursos mesmo. E nem é por falta de recurso para investimento, é falta de recurso para as coisas do dia-a-dia, falta de recurso para você pagar estagiários, falta de recurso para você comprar toner para imprimir um material, falta de recurso para material de limpeza, falta de recurso para pagar conta de energia elétrica, essas coisas todas, então isso de uma maneira, direta, influencia bastante a nossa ação docente, as nossas salas de aula, queima uma lâmpada, a gente não tem recurso pra trocar a lâmpada, porque como universidade pública a gente depende de recursos do governo para isso, e nem isso a gente tem. Ultimamente, esse aspecto dificulta bastante, mas isso é um aspecto geral, um aspecto contextual, e os contextos eles mudam de tempos em tempos, para pior ou pra melhor. Nós estamos em uma fase ruim, tomara que venha uma fase boa agora, né (BARRY - IES Pública).

A Instituição de Ensino é considerada um espaço formativo para os docentes do ensino superior, a partir do diálogo e da reflexão sobre a teoria e a prática necessárias ao ofício da profissão docente, ratificado pelas ações destacadas anteriormente.

Rivas, Conte e Aguilar (2007) afirmam ser a IES é um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também para os que nela ensinam. Na fala de alguns docentes entrevistados emerge o papel da IES no desenvolvimento profissional do professor. A busca por iniciativa própria é fator preponderante, e surge em diversos momentos nas entrevistas, no entanto, ainda assim há quem acredite que essa deveria ser uma das preocupações da IES.

Eu acho que isso parte da pessoa, do professor, não consigo imaginar a instituição...quando é numa particular, eles chamam e as pessoas vão lá, mas na federal as pessoas não vão, tá? É diferente, é muito diferente o jeito como as pessoas trabalham num ambiente de uma universidade federal (SELINA).

[...] Assim, do ponto de vista ideal, essa deveria ser uma das principais preocupações da IES, logo depois da preocupação com a qualidade do ensino, apesar de que, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. [...] O que eu sinto hoje é que a gente vai aprendendo, por tentativa e erro, a fazer muitas coisas, a gente vai aprendendo a pesquisar por conta própria, a gente vai aprendendo a ser professor por conta própria, uma vontade do

profissional, do professor. E a instituição não tem se preocupado, na minha instituição, estou lá há 10 anos nesta, fiquei 10 anos em uma outra instituição, privada, e não tive oportunidade de ver nem de participar de nenhum tipo de ação formativa para os professores (BARRY).

6.5.2 Reflexo da interação com os pares

O desenvolvimento profissional ocorre a medida em que as relações com o meio e os indivíduos que dele fazem parte se estabelecem. Para Meyer, Vosgerau e Borges (2018, p.314), "os professores que atuam de forma colegiada têm maior motivação e satisfação no exercício da docência, como também podem compartilhar suas experiências, trocar materiais e minimizar inseguranças".

[...] eu preciso ter o apoio dos outros professores e também o conhecimento dos outros professores para dar o andamento, inclusive em relação a minha disciplina, então essa troca de experiência, de informação, que existe entre os professores é primordial [...] (MERA).

Eu acho que se eu tivesse uma atividade de coordenação ou de chefia de departamento, que eu não quero, eu faria muito isso, porque eu vejo que isso é muito importante [...] (FRODO).

Com certeza, com certeza, principalmente, na área de administração, na área do direito, então tem muitas situações que a gente... nós somos convidados para dar palestras em outros cursos, eu participei, por exemplo, de banca de graduação de direito [...] eram profissionais mais da contabilidade, formados pela nossa instituição, que migraram para o direito e trabalharam na questão tributária, e aí os professores de direito tributário e o coordenador, convidaram professores da área de contabilidade para que pudessem participar da banca, então essa é uma experiência gratificante (SAM).

[...] hoje, na universidade federal a gente não tem essa dificuldade, muito pelo contrário, a gente consegue debater e pegar experiências com os nossos pares [...] a gente tem experiência em faculdade privada, e é algo bem diferente, em vários aspectos, a gente precisa ter esse apoio, a gente tem esse apoio em trocar experiências, trocar ideias sobre metodologias, e experiências em relação a resolver problemas com o aluno, como que a gente procede, de que forma a gente procede, a gente tem a possibilidade de escutar alguns relatos de experiências de professores, e esses relatos de experiências de professores, tanto em reuniões formais, quanto em conversas informais, né... a gente tem essa possibilidade de acabar aprendendo, e a gente aprende e acaba incorporando, então hoje tem um perfil bem heterogêneo de professores, têm professores já bem seniores, já tem professores a bastante tempo de casa, 30 anos de casa, 20 anos de casa, temos professores de forma intermediária, 10 anos de casa, e temos professores na mesma faixa minha, que entraram vários professores nessa mesma época, então a gente tem essa heterogeneidade, e essa diversidade acaba trazendo muita troca de experiência, que a gente vai aprendendo bastante (HERCULES).

[...] então eu conheço alguns professores lá, então a gente troca ideias assim, né... de métodos de ensino, até de formação de conteúdos, de aula, de conteúdos programáticos, né. Então, eu acho que esse tipo de troca de experiência também com outros professores de outras instituições, não só da nossa, isso também me ajuda, porque é como você falou, "poxa, esse método que ele aplica lá, é um método que eu gostei, então eu também passo a tentar, não fazer uma coisa totalmente igual, mas pelo menos, colocar dentro da forma como eu venho ensinando, né, dentro de uma didática que eu venho aplicando, algo que seja parecido, né, mas eu sempre também fico prestando atenção aos resultados que eu estou obtendo com aquilo, porque às vezes você pensa em fazer uma coisa, acha aquilo que, daquela forma você... é a forma mais correta de você fazer, mas depois os

resultados não são bem aquilo que você esperava. Então, você pensa e fala “Bom, então perai, então aquele outro método que eu usava talvez seja mais eficiente que esse”, então eu volto a adotar o método anterior (LOGAN).

Esses dias eu tive uma reclamação de um aluno, alguns alunos sobre determinado professor, e eu fiquei assim pensando mas,... ele precisa saber o que está acontecendo, e aí eu fui e conversei com ele, disse “ó, tá acontecendo isso, eu ouvi isso, isso, isso...”, um professor que está chegando agora, novo, e eu me senti na obrigação de trazer isso para ele, ver o que que estava acontecendo, né? Eu sei que às vezes é a função do Coordenador, mas o coordenador não tinha falado com ele, eu acho que o assunto não tinha chego ainda para o coordenador, e eu chamei ele num canto, tá acontecendo isso, isso, isso, eu ouvi reclamações de alunos ao seu respeito, né... você tá chegando agora, eu estou aqui para lhe ajudar, e ele disse “ÊNIO, é isso mesmo, tá acontecendo isso, eu estou me exaltando em sala de aula, como foi bom você ter conversado comigo sobre isso, eu vou procurar mudar, eu sei que em alguns pontos...”, então essa troca, ela é muito importante, né, entre os professores, nós estamos ali para nos ajudar, não é ninguém querendo ser melhor do que o outro, tem um tempo, tem outros que tem mais tempo do que eu, que podem contribuir nas experiências que eles já possuem, e eu também posso contribuir com aquilo que eu já vivi com aqueles que estão chegando, né? Até com aqueles que já estão há tempo, alguma didática, alguma metodologia nova, que eu vivenciei (ÊNIO).

[...] vamos falar do caso dessa menina que a gente teve como aluna, que é deficiente, tem ainda até hoje, com a deficiência visual, todos os professores sentem as mesmas dificuldades, então em toda a reunião que a gente tem, a gente discute como que eu fiz que deu mais certo, o que o outro fez, que deu mais certo, e a gente leva as experiências para poder estar melhorando para ela, você entendeu? Então, é uma discussão contínua, igual o que eu te falei, não existe nada pronto, mas quando a gente compartilha as nossas experiências, eu já vi que a gente tem resultados melhores, mas tem professor que discute, adere, não sei se não assimila, porque na hora que ele vai para sala de aula, ele volta a fazer tudo como era [...] (IRENE).

Ao analisar as relações existentes entre os pares, e de que forma essas relações contribuem para o desenvolvimento profissional, pôde-se perceber que as relações vão desde relações de “amor” – parceria e colaboração – até relações de “ódio”, nas quais a competição, o ego e a vaidade prevalecem.

[...] como é que acontece, a gente tem duas reuniões por semestre, entre os professores de cada turma, então por exemplo, os professores que estão dando aula no terceiro semestre tem uma reunião entre eles para debater, exatamente a característica dos alunos; e a gente faz uma outra com os alunos também, ou seja, há um bate-bola entre os alunos do semestre e os professores, exatamente, para avaliar as metodologias, o aprendizado, as dificuldades, para gente tentar sempre tá somando força, e no colegiado de contabilidade, que a gente tem os professores com as suas vivências de mercado, a gente tem um perito de mercado, a gente tem uma auditora de mercado, a gente tem um controller de mercado, eu como executiva na área administrativa-financeira, a gente também tem o nosso momento de debate profissional, ou seja, mas esse é menos formal, ele não é uma reunião ordinária, às vezes, é uma noite de pizza, às vezes é combinar um sábado de manhã de ir na universidade e bater um papo, às vezes, é na casa de um, ou seja, não há um Regimento, não há uma formalidade (SCHINDLER).

Aqui nós não somos em muitos docentes, e a gente tem bastante proximidade [...] nós somos em cinco professores do curso, do núcleo duro do curso de Ciências Contábeis, então a gente aqui, a cultura da região é fazer churrasco final de semana, né... então a gente tem essa socialização e a gente faz muita reunião e depois um churrasco, aí na outra reunião a gente faz a noite de vinhos e queijos, porque o grupo é pequeno, e eu acho que a cultura da região também é essa, de aproximação, e isso é uma coisa que eu já sentia falta lá na outra instituição, porque a cultura, são culturas diferente, né? [...] então a gente, frequentemente, faz esse tipo de reunião e,

frequentemente, são reuniões pensando no curso de Ciências Contábeis e tomando decisões, e depois fazendo uma confraternização. Então, o pessoal daqui é bastante bacana, nesse sentido, em troca de experiências, a gente também troca, então por exemplo, eu fiz o PBL no curso de Ciências Contábeis, aí outro professor também quis fazer, queria saber como era a experiência, aí eu falei “então, vai numa aula minha”, então a gente tem essa possibilidade, “ah, vai numa aula minha, vai ver como é que eu faço, qualquer dúvida que você tenha a gente, eu estou aqui pra tirar qualquer dúvida, pra ajudar”, então tem isso, tem muito isso (FRIDA).

Isso foi uma coisa que eu achei interessante desde o início, eu acostumada com empresa privada, e não é toda empresa que tem essa facilidade, quando eu cheguei aqui, desde o início os professores, eu não sabia fazer um diário, então os professores se prontificaram a ajudar, troca de livros, troca de material, troca de dificuldade com aquela sala. [...] tem um professor, por exemplo, de 64 anos que eu compartilho muita informação com ele, como ele é mestre e está fazendo doutorado, então eu me espelho muito nele, porque ele tem uma bagagem muito na minha frente, lá na frente, então eu troco muita informação, isso eu sinto que é de todos, do Coordenador, entre os professores, acho que é a maturidade das pessoas, e eu sempre senti isso aqui (MAYA).

Não só formalmente nas reuniões que nós temos com o coordenador, mas também a gente tem um ganho na hora ali do cafezinho, é ali que realmente nós trocamos experiências, não só discutindo as atuais, mas profissionais de cada um, e não somente, mas dentro da sala de aula também, a visão que cada um tem da turma, às vezes estão na mesma turma, então eu acho que, um colega falou uma vez, a hora do cafezinho é fundamental, porque a gente consegue discutir, né? Não só coisas do dia-a-dia de cada um, como pessoa, mas também ligado ao profissional, lá fora, a experiência dele, como atua na mesma área, mas também o dentro de sala de aula, eu acho que é fundamental, além das reuniões formais com a coordenação, todo o semestre, eventualmente (SPOCK).

Eu lembro que em uma, nós tivemos uma reunião também, a um tempo atrás, aquelas famosas reuniões de início de semestre, né. [...] no dia ali estavam todos os professores, e um professor até antigo de escola [...] e eu admirava muito esse cara, porque ele era já um senhor de idade, eu também já sou senhor né, tenho 63 anos [...] ele já tinha escrito vários livros, era autor de vários livros, e eu sempre discutia muitos assuntos com ele, eu tinha essa admiração por ele, e numa certa reunião ali ele comentou, ele falou “Olha, eu estou sentado do lado aqui, de um jovem...”, eu fiquei até assustado, né, porque eu não era assim tão jovem, “...eu estou sentado aqui, do lado de um jovem professor, que eu acho que nós deveríamos aprender com ele, que métodos ele usa, porque com os alunos que eu converso, os alunos elogiam muito a forma como ele dá uma aula”, então... eu falei “Poxa...”, eu saí dessa reunião e falei “Poxa professor, eu agradeço porque eu acho que seria o contrário, eu que deveria falar sobre o senhor, e não o senhor de mim”, ele falou “Não, não, pelo contrário, o que nós estamos vendo aqui, o que você vem desenvolvendo aqui dentro da escola, sirva... isso serve também como uma referência para os outros professores”, eu obviamente fiquei muito contente em ouvir isso, mas isso mostra também o nível profissional que nós temos lá, que mesmo professores que são... que já tem mais, muito mais experiência do que eu, eles procuram tirar comigo também, a mesma coisa que eu faço com eles, trocar experiências pra que eu traga aquilo para mim e também para eles, algo que vá aprimorando a forma como eles executam as aulas no dia a dia (LOGAN).

Cabe destacar que, nas relações de parceria, a interação entre os pares vai muito além dos espaços institucionais, e de encontros formais para diálogo. Algumas falas destacam ambientes e conversas informais, como a “noite da pizza”, o “churrasco” no final de semana, no “cafezinho”, para a troca de experiências pessoais e profissionais, vistas como de grande importância para o crescimento de todos.

A falta de interações entre os pares é relatada com pesar na fala de alguns professores. Além disso, pode-se perceber a falta de estímulo pessoal para tal, bem como o papel da IES na promoção desses encontros.

[...] essas trocas [entre os pares] elas não são muito de construção, não. Não vejo essa construção. Por exemplo, uma coisa é você olhar para um material e dizer assim: “não, então a partir disso vamos construir dessa forma”, a crítica é muito no sentido de que o meu trabalho é melhor do que o teu, porque eu consigo destruir o seu trabalho [nossa!], essa é uma percepção muito minha. Vejo algumas pessoas dizendo isso, ou seja, do que que é mais importante, do que que é menos importante, o conjunto não é importante, o importante é eu segurar o meu castelinho ali (SELINA).

Não, esse é a minha tristeza aqui, entendeu? [...] aqui na faculdade, eu estou sendo sincera pra você, aqui na faculdade tem grupo, são grupos de professores, que vieram de um mesmo curso de doutorado, vieram aí do sul, fizeram doutorado no sul, vieram, então eles ficam bem fechados entre eles, outros não tem por questões de personalidade mesmo, essa política de compartilhar, mas eu acho, sinceramente, que é um empecilho muito grande, além da formação de grupos, que não se comunicam aqui dentro, tem a questão da vaidade, que a gente sabe que isso percorre todas as faculdades, a vaidade e tal, [...] as reuniões de departamento, que são mensais, são reuniões pra progressão, são reuniões para resolver questões administrativas, são reuniões para resolver questões de concurso, e a prática pedagógica, que seria um excelente fórum para isso, para esse compartilhamento, acaba não acontecendo (KARA).

[...] o relacionamento com os docentes do curso, de certa forma, ela não é boa aqui, não temos relacionamento de troca de experiência, as reuniões são pragmáticas, só para cumprir a questão do semestre, regras e tal, não tem uma troca de experiência didática entre aspas, o ambiente é um pouco pesado em si, então não tem muita troca de experiência, não (PETER).

Muito pouca. E dentro daquele grupo de confiança. De forma institucional não existe, por exemplo, nós vamos ter uma vez por mês ou de dois em dois meses, de três em três meses uma reunião para troca de experiência didática, não tem, nunca teve (DIONÍSIO).

[...] não tem muito estímulo assim, nesse sentido. Até porque aqui nós temos um problema muito sério, que os professores ganham muito mais dinheiro com outras atividades, do que sendo docente entendeu? (LEIA)

Agora um aspecto mais específico, eu acho que é assim, não sei como explicar, vou tentar explicar aqui, mas é um aspecto de relacionamento com os meus pares, no sentido de que, a maioria dos meus pares, dos meus colegas de departamento, eles são profissionais do mercado, e levam a docência em paralelo, a gente tem 15 professores no colegiado, e desses 15, 10 são profissionais de mercado, e aí assim, a gente tem dificuldade de levar adiante muitos projetos, porque os colegas, esse relacionamento com os colegas, eles entendem que a contabilidade, esse negócio de formação para a docência, esse negócio de fazer doutorado em educação, esse negócio de você ficar usando tecnologias, não é útil, nem necessário [não entendi], acham que os alunos tem que aprender débito e crédito ali, no sisteminha. [...] então, eu tenho dificuldade em levar adiante alguns projetos, inclusive na área de educação, que tem tido sucesso em outras instituições, a gente tem visto experiências exitosas aí, e ali a gente tem essa dificuldade, não é culpa dos colegas, é um contexto de formação deles, é um contexto de compreensão deles, [...], essa é a barreira que eu tenho sentido nos últimos 2, 3 anos (BARRY).

Meyer, Vosgerau e Borges (2018, p.314) afirmam que "o apoio de colegas mais próximos, como aqueles que atuam na mesma área, ministram a mesma disciplina ou trabalham nos mesmos departamentos, impacta diretamente na atuação docente". Os autores

citam o estudo de Mayor Ruiz, Sanchez e Moreno (2006) nos indicadores de estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente, que defendem o envolvimento dos pares de um mesmo departamento ou faculdade, dada cultura comum compartilhada.

Então, eu troco mais experiências e dialogo e converso com professores da mesma área de atuação de pesquisa que a minha, do que com outros colegas de outras áreas das quais eu não pesquiso e não leciono (BRUCE).

Tem, mas diria que está mais na linha dos eixos, essa troca de experiência tem, mas ela não é acentuada. Não é uma troca muito proveitosa, e quando eu falo dentro dos eixos, é uma aproximação por áreas. [...] cada um vai desenvolvendo o trabalho nos eixos que assumem, e procura trabalhar algumas questões, que chamam de questões transversais. O termo é interdisciplinaridade, mas é mais uma troca de favores, do que uma discussão de prática docente (YODA).

O que a gente tem feito, que foi uma medida bacana do chefe do departamento, de uns anos atrás, a gente tem formado grupinhos de disciplinas afins, então, por exemplo, quem é na área de Economia, quem é que ministra as disciplinas de Economia, que são uma, duas, três, quatro, quatro disciplinas, ah são 3 professores, então a gente tem reunião, sistematicamente, a gente faz revisão das nossas bibliografias, e nessas reuniões, a gente acaba conversando sobre as nossas práticas, esse período agora até sou eu que estou na liderança desse grupo, e assim você vai fazendo, tem um grupo de contabilidade financeira, o grupo de contabilidade gerencial, mas eu acho que isso ainda é pouco, porque fica só entre a gente (KARA).

A interação daqueles com mais tempo de carreira, a partir de diálogos, observações e reflexões sobre as práticas (MEYER, VOSGERAU, BORGES (2018), auxilia na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. A fala de alguns professores pauta-se no compartilhamento de experiências entre os pares quanto aos conteúdos ministrados, aos alunos de turmas compartilhadas, bem como metodologias e estratégias de ensino exitosas.

[...] os debates que nós fazemos no início do ano é mais troca de experiência com relação a conteúdos [...] (CLARK).

Troca de experiência...sim. Nós sempre conversamos a respeito das disciplinas, das aulas, o que que acontece, se algo não está bom, se determinada turma não está indo tão bem, se houve alguns desvios, então a gente está sempre conversando sobre o andamento, sobre as disciplinas, cada um coloca as suas experiências, né? Em conversas tanto formal, quanto informal, práticas que são desenvolvidas, metodologias, que às vezes algum professor aplica em sala, é compartilhado com os demais, né? Então, a gente tem esse bom relacionamento e compartilhamento de experiências que ocorrem (DIANA).

[...] nesses pequenos bate-papos a gente acaba trocando bastante informação de aspectos de metodologia, às vezes até de conteúdos, às vezes sai alguma coisa que eu não estou sabendo, aí eu vou lá e pergunto pra professora de tributária, então ela me explica, alguma coisa, às vezes, eles tem dúvida, vem e me perguntam, então assim, há sim uma troca, acho que mais em aspectos de conteúdo, didática também tem, a gente troca alguma coisa, mas eu diria que seria mais conteúdo, nessas conversas paralelas (KENOBI).

Então, essas questões de relacionamento professor-aluno, e principalmente, questões burocráticas, passando pela experiência que os professores já tiveram no departamento, experiências

semelhantes, eles passam para a gente essa experiência, passam para a gente o que a universidade solicita, e a gente faz de acordo. Essas experiências acabam sendo relevantes para cortar alguns atalhos da gente (HERCULES).

Muito, porque às vezes um professor, ele conta uma experiência, olha aconteceu isso lá na sala, então você já sabe, você já vai preparado, as turmas são muito diferentes, então quando você tem experiência de um professor, de como que aquela turma atua, você já chega com uma postura diferente para aquela turma, então experiências relacionadas à abordagem do conteúdo, como que você abordou seu conteúdo, às vezes professores que já deram uma disciplina, que eu estou dando hoje, ajudam às vezes nessa parte do conteúdo, mas não são todos, mas assim, os mais próximos sim (ATHENAS).

[...] fomos conversando, como ele tem uma experiência vasta na área prática de custos no dia a dia, ele faz parte de consultoria, então com a teoria, tentamos fazer essa troca, entender os dois mundos (MARIE).

Esse grupo (NDE) ele elabora os conteúdos programáticos de todas as disciplinas, né... e nessas reuniões, a gente procura trocar assim, experiências na forma de como fazer a aula, de como levar a aula para os alunos, então... é como eu te falei, eu aprendo também, porque, às vezes, um método de aula ou um assunto em específico, eu troco ideia com os outros professores, para ver como que eles levaram isso para os alunos, e eu acho... “Olha, eu achei que esse teu método aí é melhor do que o meu”, e aí eu procuro fazer algo semelhante, e vê se dá esse resultado que eu espero (LOGAN).

Nossa, há muita troca. [...] tanto essa troca de ideias, como sobre como você se portar melhor, com relação aos alunos, mas também como você abordar os temas, então em resumo sim, essa interação há, e ela agrega muito (HARRY).

Eu estou com dificuldade de montar uma aula, eu não tenho conhecimento daquilo, um professor me ajuda nisso. Eu estou com dificuldade didática de trabalhar naquela sala de aula, e eu discuto o que poderia ser feito de melhor. Eu tenho dificuldade, às vezes, em ajudar um aluno com a dificuldade até que pessoal e aí o professor: “Ah, mas e se você fizesse dessa forma”, então assim, existe a troca de matérias, de livros, “Ah, eu estou com dificuldade, alguém sabe um livro tal?”, então alguém: “Ah, eu li esse livro, assim, assim, assado. Esse livro me ajudou naquela aula assim, assim, assado”, então assim é troca de material, “Eu tenho uma apostila assim, te ajuda?”, a matéria não é igual, mas poderia seguir algum caminho por aí (MAYA).

Por exemplo, esse TBL mesmo, alguns professores chegaram para mim e perguntaram como foi que eu fiz, o que que eu utilizei, assim como outros que aplicaram e deu certo, eu perguntei também como que fizeram, então essa troca ela é muito importante entre os professores (ÊNIO).

De forma geral, nota-se que as trocas de experiências, quando ocorrem, são produtivas e auxiliam os professores a desenvolverem melhor sua prática docente frente aos alunos e a disciplina que ministram, seja por meio de trocas de experiências referentes a prática profissional, ou a estratégias de ensino utilizadas, ou a até mesmo a troca de materiais.

6.5.3 Relação professor x alunos

Para Biggs (2006) a motivação é um elemento importante para a tomada de decisão e o agir do professor diante das situações que se apresentam ao longo da sua vida profissional.

Essa motivação pode ser desencadeada por fatores intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, bem como pode vir decorrente de suas relações sociais ou direcionada para o êxito.

Bariani e Pavani (2008) afirmam que o espaço da sala de aula no ensino superior é um espaço de participação de múltiplas relações interpessoais. Os autores enfatizam que, não só o professor exerce influência em seus alunos, como muitos estudos apontam, mas que estes também interferem na prática pedagógica de seus professores.

Ao analisar a relação estabelecida pelos professores com seus alunos, observa-se que o aluno é a motivação de ser para alguns professores entrevistados. São eles que, por meio do *feedback* dado, dentro e fora da sala de aula, e por meio das vitórias na vida profissional, que movem o professor no caminho do desenvolvimento, da busca pelo aprimoramento.

Como nós moramos em uma cidade pequena, e Ourinhos é uma cidade maior, são várias cidades na redondeza, então eu, como já estou a mais de 20 anos, qualquer lugar dessas cidades, se eu tiver andando na rua sempre alguém diz... “oh professor, tudo bem, o que o senhor está fazendo aqui, e tal”... e é gratificante. [...] E ainda... “ô professor, eu estou com um problema assim, assim, assado, o que o senhor me orienta?” “Ah, eu oriento a fazer isso, e tal, tal, tal”, nesse sentido. Essas situações, esse meio acadêmico, que me motiva (SAM).

[...] o que é mais recompensador no trabalho enquanto docente é a relação com os alunos, né... geralmente a gente consegue construir uma boa relação, e tem *feedbacks* positivos, então, isso é algo que agrega muito pra gente enquanto profissional, enquanto pessoa, então continuamente a gente tem esses *feedbacks*, eles acabam ajudando, recebe *feedback* presencialmente, às vezes a gente recebe algum e-mail, e tal... e essas experiências, digamos que, como eu disse no começo, a gente não tinha, eu não tinha muita orientação para o lado docente, e daí a partir do momento que a gente tem essa experiência, que a gente recebe esse *feedback* positivo, esse *feedback* acaba encorajando a gente a seguir nesse caminho [...] (HERCULES).

Mais significativas são quando, são experiências que demonstram que o aluno fez um trabalho com prazer [...] para mim é inspirador, muito gratificante quando você vê que os alunos se empenharam, fizeram a coisa bem feita, bem trabalhada, aprenderam o conceito, trouxeram as suas dúvidas e apresentaram um trabalho cuidadoso, assim... eu fico assim, gratificada, essas experiências de seminário, para mim tem sido as melhores experiências de trabalho, quando eles constroem e apresentam o que eles aprenderam (KARA).

É o que move, exatamente, é o brilhar nos olhos de cada turma nova que entra, sem saber nada, e quando você termina, você vê que eles agregaram conhecimento e tem vontade de continuar, porque o que a gente ensina é muito pouco perante essa vida, né. O importante é que eles entendam e continuem, esse acho que é o principal nosso objetivo, na minha forma de ver (SCHINDLER).

[...] eu sempre me reporto ao aluno, ao egresso, porque o curso de contábeis, te dá autonomia profissional, vê-se claramente a evolução do cidadão na linha do tempo. Acho que está mais nesse sentido, você conseguir observar a evolução das pessoas no tempo..., agora eu lembrei de um outro caso, em que nós tínhamos uma pessoa, um aluno extremamente religioso, complicado em sala de aula, e que na formatura ele foi o orador, e no final a família chorou, saiu da faculdade com a condição de *trainee* da ExxonMobil, e que agora está trabalhando na ExxonMobil, no setor de custos, se não me engano. Quanto você vê toda uma trajetória de uma pessoa é o que acaba motivando. Esse despertar do potencial do indivíduo (YODA).

[...] o *feedback* do aluno no final da aula, no final do semestre, “Olha professor, eu entendi custos, dessa forma, porque eu vi que deu certo”, e por exemplo, mais significativo, alguns alunos saem da universidade, depois a gente mantém contato com vários alunos, eles falam “Professor, aquela forma de trabalhar com você ali, das quatro questões do exame de suficiência, eu acertei as quatro, e eu vi que foram as aulas, que você explicou, você tentou fazer aquilo de uma forma mais fácil, então eu entendi”, [...] o que eu tenho de significativo com a aula é o relacionamento com alguns alunos, porque também têm alunos que não estão interessados nesse assunto, mas quando você dá uma aula, e depois você tem um *feedback* do aluno, e eu recebo vários *feedbacks* deles com relação ao aprendizado que ele teve, “Nossa, eu não via dessa forma, agora eu estou vendo diferente”, sabe? Então assim, é nesse aspecto (PETER).

[...] o que me ajudou foi eu acreditar que as pessoas conseguem fazer o melhor com o conhecimento que elas têm, então se eu consigo, o que me motiva, o que me leva a melhorar é a necessidade das pessoas aprenderem ou fazerem o correto, fazerem da melhor forma, [...] eu acho que mais eu cresço, do que o próprio aluno, eu aprendo com eles... é verdade, aprender a limitação dele, como que eu posso abordar de uma maneira que ele consiga entender, porque assim, é fácil falar, mas eu não sei se ele vai entender, então eu entendo o ponto de vista dele, para que eu consiga chegar no momento que ele consiga entender (MAYA).

Sabe qual é a minha experiência mais significativa? Quando eu chego nas empresas, vejo os meus ex-alunos atuando e são bons profissionais. Isto é muito relevante. Dentro da sala de aula [...] por exemplo, tem uma situação de aluno, que às vezes está relapso, e de repente ele se descobre (IRENE).

Recentemente agora, eu tive um testemunho que me deixou muito feliz, a pessoa estava desistindo no terceiro semestre, assim ajudei, até passei na minha disciplina, tal, tal, tal, e hoje ela é contadora de um município da região, veio dar esse agradecimento, foi aquele momento, aquele incentivo, aquela ajuda, que proporcionou, então isso é que acaba valendo no final das contas, essa questão do aluno, propriamente dito (YODA).

Para Cunha (1989) a concepção de bom professor perpassa diretamente a forma como se constrói a relação professor-aluno. Para a autora, o docente que estabelece uma boa relação com os discentes, com os quais tem relação direta em sala de aula, possui uma preocupação natural com a aprendizagem dos alunos, e a busca por formas de interação que valorizem o diálogo.

As relações estabelecidas entre professor e aluno ficam evidentes nas falas dos professores. Três foram as principais relações observadas: relações de parceria e troca; relação de orientação; e relação profissional.

Vasconcelos et al. (2005, p.3) afirmam que "o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual", apontando a importância dos laços de afetividade na interação entre o professor e seus alunos.

Relações de parceria são construídas por meio da preocupação docente com seus alunos, nas quais o professor se sente mais próximo do aluno. Algumas falas interessantes surgiram nesse sentido, como: "a gente é um pouco mãe dos alunos" (MERA) e "Eu transito muito entre eles, me aproximo, deixo a vontade na primeira aula deixo meus contatos, e-mail,

telefone e peço que não mandem WhatsApp à noite, que vai tá silenciado, porque eu não vou responder, que no fim de semana pode ocorrer de eu estar fora de área [...]".

Agora, os meus alunos se envolvem bastante, eu percebo que eles têm um grau de envolvimento muito maior, não sei se pelo meu jeito de ser, eu sou muito, o estilo mãezona, não no seguinte sentido, de passar a mão na cabeça, mas mãezona no sentido de ser preocupada com o aprendizado deles, e a gente percebe, enquanto professor, quando você tá numa sala de aula falando um conteúdo que o aluno não está entendendo, você percebe, quer dizer eu tenho mais de 20 anos com docência no ensino superior, e eu sei quando eu estou ministrando um conteúdo, que eu olho pro aluno e o ponto de interrogação tá na cara dele, então eu costumo tentar esmiuçar esse conteúdo de outras formas, e fazer com que ele entre em contato com aquele conteúdo de uma forma mais empírica, que ele consiga fazer uma entrevista com as pessoas, por exemplo, quando eu vou explicar os 5c de crédito, então que ele vá fazer uma entrevista na empresa que ele trabalha, como que é a política de crédito, para que ele tenha contato com o conteúdo mesmo, né, então ele consegue aprender, tem dado certo, nesses últimos anos (FRIDA).

E de ter esse relacionamento maior com os acadêmicos, em termos de conversar, de perguntar como é que a pessoa está, como foi o dia, eu vejo que dar atenção a eles agrega bastante, deles se sentirem que tem alguém prestando atenção neles, no momento que eles não estão bem, ou que estão com alguma dificuldade, de chegar e perguntar, e conversar, né? Então, sair um pouco da parte técnica, e ir um pouco para o lado pessoal (DIANA).

[...] tem a troca de informações em sala de aula, né... alunos que, às vezes, alunos que saem do segundo grau, mas que já tem uma graduação e que tem uma empresa, a gente troca bastante figurinha, isso é bem bacana [inclusive a participação deles em aula], exatamente a interação deles em sala de aula é assim, nossa... muito boa, que os outros às vezes ficam até criticando eles, né? (MERA).

[...] esse relacionamento com os alunos ele não só se restringe dentro da sala de aula, eu procuro ter também um relacionamento com eles fora, saber como é que eles estão profissionalmente, se está indo tudo bem, se eles tem alguma dúvida no trabalho deles, e muitos alunos que me perguntam coisas, assim antes da aula iniciar, ou no intervalo, ou mesmo depois que a aula termina, assuntos do dia a dia deles, eles vêm perguntar para mim, então eles expõem lá alguma coisa e pedem uma opinião minha [...]. Eu não estou assim com a intenção de saber da vida particular de cada um, não é isso, mas esse contato que você tem fora da sala de aula, te ajuda dentro dela, porque eles te respeitam mais (LOGAN).

Eu tento levar as coisas da forma mais tranquila possível na sala de aula, eu não sou aquele professor formal, que chega na sala de aula e acho que eu sou o maioral, e eu sou muito próximo dos alunos assim, sou mais natural possível, então, só que é da minha personalidade também, faz parte chegar ali e conversar com eles, como é que estão [...] eu mantenho essa aproximação, mas essa aproximação até onde que eu sei que é saudável, né? Eu acho que isso auxilia, auxilia muito. [...] eles têm abertura de falar comigo coisas do curso, que na minha cabeça, teoricamente, ele teria que falar com a direção, mas eles falam comigo, porque é comigo que eles têm abertura. [...] eu vejo que essa abertura que eu dou para eles faz bem, principalmente na sala de aula. Eu acho que prende um pouco a atenção esse relacionamento um pouco mais próximo deles, é meu tipo [...] (PETER).

Tem que ter uma dedicação, quase exclusiva para alguns alunos que estão com essa dificuldade. Indicando outros materiais, conversando pessoalmente, eu tenho, por exemplo, durante esse semestre, duas aulas vagas, tipo na terça-feira, as minhas duas últimas aulas são vagas, e eu utilizo esses dois horários, que eu fico na faculdade até às 11 horas para vir embora com os outros colegas, eu utilizo esses horários para conversar com esses alunos, eu mando um e-mail ou falo com eles em sala de aula. "Oh, depois do intervalo vai lá para eu trocar uma ideia com você", mas é coisa rápida, pergunto o que que tá acontecendo, qual é a dificuldade, se o problema sou eu, o que que não tá entendendo, e muitas vezes os alunos falam assim, a metodologia que o senhor usa,

não dá para o senhor mudar um pouquinho, mudar um detalhezinho aqui e tal, e a pedido dos alunos a gente faz aquela mudança imperceptível para os demais, mas para aquele que pediu, a gente tenta administrar isso (SAM).

A relação de parceria se estende para além dos muros da sala de aula, e se transforma em uma relação na qual o professor exerce uma função de orientador. Essa relação pode ser considerada um reflexo do bom relacionamento entre professor e aluno, e se faz importante, pois transforma-se em motivação ao docente. Na fala de alguns professores é percebido, portanto, um direcionamento aos alunos no que tange às questões profissionais, e motivar os alunos a continuar os estudos e na carreira.

[...] desde 2013 até hoje, até o ano passado, dos 5 anos, nos 5 anos eu fui nomeado como nome de turma ou paraninfo ou patrono, isso na minha opinião reflete que eu tenho um bom relacionamento com os alunos, enfim. E muitos deles eu mantenho relacionamento pós o término da graduação, seja por uma questão do mercado, seja para resolver ou ajudar eles em alguma situação, seja para indicar algumas empresas, seja em cursos de pós-graduação aqui da região, enfim, tranquilo, pra mim isso, eu me dou muito bem com eles (CLARK).

[...] as dúvidas, até de direcionamento de carreira, e tal, eu acabo me envolvendo muito com o aluno, que no passado, não tinha isso, era aquele momento de sala de aula, e acabou. Eu acho que hoje não pode mais existir isso, né? Eu creio...pelo menos a nível de graduação, tem que haver maior proximidade, é claro que quanto mais a pessoa vai evoluindo nos estudos, na verdade o discente ele tem que ser mais autônomo, mas na graduação ele é muito dependente ainda de estímulos, então são esses estímulos que eu procuro dar muito mais aos alunos, do que era no passado, né? (LUKE).

Quando eles precisam de algum apoio, trabalho, então eles às vezes aparecem assim para mim, “Professora eu estou desempregado, e eu não consigo continuar o curso, e agora para onde que eu vou? Eu digo, “Não, calma, vamos ver...”, e aí de fato eu faço alguns contatos para às vezes conseguir recolocar esse aluno no mercado, às vezes não com um salário tão bom, quanto deveria ser, mas ajuda ele pelo menos a se manter na faculdade. [...] e eu enfatizo eles, participem dos processos seletivos da KPMG, façam... tem a Deloitte, vamos lá, façam o processo seletivo... E aí quando eles conseguem entrar nessas empresas, aí eles vêm todos eufóricos para mim e dizem: “Nossa professora, eu consegui, mas eu consegui, porque você orientou a gente, porque eu nem sabia que tal empresa existia, e tal empresa era tão grande, assim”. Então, você percebe assim, nossa o professor, ele também tem que direcionar os seus alunos, né... [...] às vezes a gente vai para sala de aula e acaba sendo tão rude com o aluno e a gente não sabe o que está se passando com ele, então você tem que também ser um pouquinho de psicólogo, e entender ele, e ouvir ele, e ajudar ele nesse sentido, para não desistir tão fácil das coisas, né ... (MERA).

[...] e muitos ainda falam assim: “Olha professor, eu só estou aqui por uma orientação sua, eu só não parei a faculdade por uma conversa que eu tive com o senhor, e eu só estou nessa profissão por causa do senhor, eu só isso, não sei o que...”, por causa de mim, por causa de algumas coisas, essa é uma experiência que eu falo: “não é por causa de mim, é porque você tem o dom de trabalhar nisso, você se aperfeiçoou nisso, e você é merecedor dessa postura, que você está”. E até hoje nós trocamos ideias sobre isso, entendeu? Tanto que eles têm meus e-mails, telefone pessoal, sempre fazem esse contato comigo a hora que quiser. E eu, na medida do possível, quando é um ex-aluno, então a gente troca, e já aconteceu também, de eu perguntar algumas situações para eles, no caso, eu tive uma experiência numa questão de imobiliária, que eu sabia que eu tinha um colega, que era um ex-aluno que trabalhava em uma Imobiliária, e levei o caso para ele, e ele disse: “Olha professor, normalmente, eu que ia lhe perguntar, mas eu acho que o senhor deveria

fazer assim, eu tive um caso assim, então a gente troca essas relacionamentos, essas experiências no dia a dia, né? (SAM).

Outra relação estabelecida pelos professores com seus alunos é a relação estritamente profissional, muitas vezes dada por “contrato” firmado entre as partes. Essa “relação contratual” estabelece a interação entre as partes, de forma a construírem suas identidades, finalidades e papéis dentro do contexto de ensino (CHARAUDEAU, 2012).

[...] eu uso muito com eles a ideia de que no início a gente estabelece um contrato, e que esse contrato se traduz no nosso plano de ensino, né? Que por todo contrato as cláusulas podem mudar, para ambas as partes, mas se lá no início todo mundo sabe a regra do jogo, baseada nesse contrato, que é o plano de ensino, as nossas relações vão fluir durante todo o período, ou seja, durante todo um semestre, né? [...] Primeiro, as questões...os conteúdos, que serão abordados, os eixos que serão abordados, as avaliações e, eu posso dizer assim, detalhando o máximo possível, o que será exigido, né? Nas avaliações; e cronograma com datas que são, na grande maioria, datas que eu tento seguir, de 100% do meu cronograma, eu tento seguir 99% do cronograma, durante todo o semestre [...]. Então, isso quando eu falo o cronograma, eu coloco as dimensões, né? Datas, eixos que serão abordados, conteúdos, e itens avaliativos (BRUCE).

Professora, assim, eu tenho uma relação boa com eles, mas não é uma relação de amizade, porque eu acho assim, quando você tem o aluno como amigo, ele não te respeita mais como professor, e aí você acaba perdendo, às vezes, talvez o controle, então assim realmente é uma relação professor e aluno, existe um respeito, existe a educação, e encerra por aí (MERA).

Outro ponto que emerge nas falas como fator necessário para o seu desenvolvimento profissional é o perfil dos alunos. Adequar-se as características de quem está entrando na academia, bem como conhecer sua realidade, sua “bagagem” de vida e de conhecimento são os principais aspectos abordados.

Para Cury (2012) é importante que os docentes considerem o sujeito (aluno) como sendo histórico e como transformador da sociedade. Aquino (1998) destaca a necessidade de que os professores conduzam sua prática assumindo o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros que nortearão a relação entre ambos.

Outra coisa, procurar ver qual a realidade deles, qual é o perfil do meu aluno, onde eles trabalham, para tentar conectar o mundo dele com o conteúdo que eu estou trabalhando em sala de aula (KENOBI).

[...] eu sou o professor mais novo [...] do curso de Ciências Contábeis, e poxa isso, eu acho que é um ponto, é uma facilidade que eu tenho de lidar com os alunos lá que tem 20, como eu dou aula no 3º ano, no mínimo 20 anos, e no máximo, ali você tem todo perfil de aluno, enfim, mas em média 23 – 22, enfim. Então, a linguagem eu me dou muito bem com eles, assim, sinceramente, nunca tive um problema em sala de aula, nunca tive que levantar muitas vezes o tom de voz, ou até mesmo, não...eu falo que o perfil de aluno de Ciências Contábeis é muito bom para dar aula, tá? Porque eu já dei aula para turmas de Sistemas de Informação e Administração, Administração é muito complicado, sinceramente, mas a turma de Ciências Contábeis é muito fácil de lidar com o pessoal, é muito tranquilo, é um pessoal que está lá para estudar, eu me dou muito bem com eles.

Eu acho que essa questão de idade é um ponto positivo para mim, no sentido que eu tenho maior facilidade (CLARK).

Olha, tem sido excelente Raíssa, porque quando eu passei a ser professor, eu pensei assim “Bom, eu já fui aluno também” [...] eu procuro falar a mesma linguagem deles, eu não quero ser assim, uma pessoa que está ali na frente deles como sendo um ser supremo, não, eu não quero me sentir dessa forma, mas eu quero procurar falar a mesma linguagem que eles falam [...] A linguagem que eu falo é a linguagem de entender o problema deles, como eu tive problemas também do mesmo jeito, quando eu era aluno, eu entendo, né, por isso que eu volto a falar aquilo que eu falei para você no início, como eu achei que um técnico de futebol tinha que ter sido jogador de futebol, então o professor tinha que ter sido aluno também, não só profissional na área, mas também ter sido aluno e ter passado pelos mesmos problemas, que um aluno novamente passaria (LOGAN).

As relações estabelecidas entre professores e alunos, a partir dos relatos analisados, servem como motivação ao professor, para que sempre busque aperfeiçoar sua prática profissional na docência. Emergem da fala relações de parceria, troca, construção e orientação; e relação profissional, com um distanciamento um pouco maior dos alunos.

6.5.4 Mercado profissional

A última subcategoria identificada, como fator externo à prática docente, retrata as relações do professor com o ambiente profissional da sua formação base, relação pela qual estabelece uma ponte entre docência e mercado profissional. Essa característica, própria dos professores-bacharéis, como os professores dos cursos de Ciências Contábeis, nos permite destacar as relações estabelecidas com esse ambiente externo, e inferir que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor. Para Vasconcelos (2009, p. 41)

Uma vez que se considera (...) item facilitador do processo de ensino-aprendizagem o fator "significação" da aprendizagem para o aluno, fica claro que o professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura de seu trabalho (VASCONCELOS, 2009, p. 41).

A aproximação do professor com o mercado profissional e a troca de experiência estabelecida é ressaltada na fala de alguns professores. O estabelecer da relação teoria e prática, propicia ao aluno a compreensão de um mercado dinâmico, com a introdução de novos modelos de negócios, e assim auxilia na percepção de aspectos de mudança que vem impactando diretamente a atividade profissional do contador.

[...] eu acho extremamente importante os docentes do ensino superior não se afastarem tanto do mercado, de alguma forma, quando eu falo do mercado, independente se é setor público ou

privado, tá? Porque é extremamente enriquecedor essa troca de experiência do docente em sala de aula com a teoria versus a prática (BRUCE).

[...] A questão de, como eu trabalho com consultoria também essa área acadêmica ajuda na área mercadológica, e vice-versa, eu acho que uma soma a outra, tanto a área acadêmica para a área mercadológica, como a área mercadológica para a área acadêmica, quando você vai levar casos práticos (CLARK).

[...] hoje, eu não estou mais trabalhando em escritório de contabilidade, mas por muitas vezes eu recorro aos meus colegas, que tem escritório de contabilidade para ir ver na prática como que está acontecendo, entendeu? Porque essa integração teoria-prática é importante para os alunos, mas eu não preciso estar lá trabalhando 24 horas no escritório, porque lá eu ia ter uma rotina, eu ia fazer só aquilo, entendeu? [...] hoje eu não estou mais fazendo isso, mas mesmo assim eu busco... eu não preciso mais ir lá e operacionalizar isso, você vai lá para saber como está acontecendo o processo, pra poder passar essa experiência pra eles também, entendeu? (LEIA).

[...] eu já tenho essa experiência profissional, então as dificuldades de grupo, que eu tenho, até na empresa, algumas coisas que acontecem, por exemplo aqui, eu tento levar para eles como experiência, para que eles aprendam, para que não ocorra isso nas empresas deles, para que eles não cometam o mesmo erro, ou tento fazer esses acertos, isso aliado a experiência profissional e aliado também a essa, tantos anos de academia, no caso, né? (SAM).

[...] a vivência enquanto profissional da Contabilidade...eu acho que a nossa área, a área de contabilidade, como outras áreas também, eu acho que é fundamental o professor ter essa vivência extra-classe, fora dos muros da academia, porque é fundamental trazer a experiência para dentro da sala de aula, aliar o conhecimento com a sua vivência, com a sua prática, dentro daquilo que você está transmitindo, extrair dos livros, os bons exemplos, exemplos da prática do escritor, do professor que escreveu o livro, mas também essa vivência profissional, eu acho que de fundamental importância, [...] (SPOCK).

Por exemplo, agora eu estou indo direto para área de Tecnologia, entendeu? A gente acha que um escritório de contabilidade tem que estar linkado à área de tecnologia, então nós estamos desenvolvendo aplicativo, desenvolvendo isso, desenvolvendo aquilo, e isso mais cedo ou mais tarde pode dar um reflexo na carreira de docência lá na frente, entendeu? [...] Então, às vezes estando no mercado eu sinto como é que tá o movimento do mercado e eu consigo levar para dentro da aula (DIONÍSIO).

[...] o fato de eu ter exemplos do dia a dia, da minha prática, me ajuda sim, me ajudou como profissional, então eu tenho um *know-how* melhor para trabalhar na empresa e eu trago para sala de aula muito mais exemplos claro e objetivo para o aluno (MAYA).

[...] em termos de didática, não, em termos de conteúdo da aula, sim. Você vai dar uma aula de estoque, como eu tinha trabalhado em uma indústria, então você já conhece um pouco mais, eu vou dar uma aula de contabilidade industrial, como eu trabalhei em indústria, eu conheci um pouco melhor o sistema, acho que mais da sua parte de conteúdo da aula, ajudou, mas na parte de didática, essas experiências não (KENOBI).

Hoje o que me ajuda também, o que eu posso dizer, é que eu sou casado com uma contadora também [...] então muitas vezes ela acaba relatando alguma experiência que ela teve ou que ela tinha, ou que ela está tendo pra gente tentar chegar a um denominador comum, muitas vezes eu pego exercício, discuto com ela, e é isso ajuda muito para verificar algum exemplo, alguma situação que poderia se aplicar, então essa troca de experiências com a esposa ajuda muito, hoje em dia, né, porque hoje eu sou dedicação exclusiva, então a gente não tem mais esse dia a dia, né, como ela tem, mas essa troca de experiência com ela, que está no dia-a-dia, ajuda muito para conseguir essa proximidade, pra criar essa empatia com o aluno, que já tá no mercado de trabalho (HERCULES).

Uma sugestão interessante a respeito da dinâmica que poderia ser estabelecida para que o vínculo entre teoria e prática – mercado profissional e academia – pudesse contribuir de forma mais efetiva no desenvolvimento profissional do professor, e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem, emergiu de uma fala.

De tempos em tempos eu posso sair para um pós-doutorado, eu posso fazer, sei lá, a cada 5 anos um pós-doutorado, ou coisas desse tipo, um exemplo, tá? E eu reservo um tempo ali exclusivo, que não é um tempo que está concorrendo com a graduação, eu estou me dedicado para uma coisa, e depois eu vou naturalmente absorver tudo aquilo que eu consegui elaborar durante um período, geralmente, de 1 ano e trazer de volta para a universidade. A gente não tem essa flexibilidade possível em questões que envolvam mercado, eu não tenho ainda, na nossa legislação, por exemplo, se um professor estabelecer uma parceria com um novo modelo de contabilização do setor, por exemplo, de contabilidade introdutória, então por exemplo, se um professor fica 6 meses na agência reguladora, e no fim sai um manual de contabilidade aplicada aquele setor, e pudesse depois trazer toda aquela evidência para a sala de aula seria... [falhas] talvez, se possível, com o passar do tempo amadurecer a melhor forma dessa relação se estreitar, poderia utilizar como acontece um pouco na área de pesquisa, aonde você sair para um pós-doutoral, onde geralmente, fora do Brasil, com outros pesquisadores, né? Geralmente, fora, mas é possível realizar, tranquilamente, no Brasil, e você fica aquele período exclusivo para essa experiência de pós-doutoral, e depois volta, e continua de novo com a graduação e a pós-graduação, e pronto. Muito frutos são gerados a partir dessa parceria. Já com o mercado, não se tem algo parecido, né? A gente tem que se dividir entre ir lá para o mercado e vivenciar uma experiência, quer seja de 6 meses ou de 1 ano, em alguns momentos, ainda está aqui no dia a dia da graduação e da pós-graduação, exceto cargo de confiança, que em muitos casos, tem um afastamento do docente, somente para assumir um cargo. Mas o que eu estou falando é para além de cargos de confiança, e tudo, é a troca de experiência mesmo entre os docentes e o mercado, e pode ser realizada de várias formas, eu dei o exemplo, se um docente fosse coordenar a elaboração de um manual de contabilidade regulatória, era o exemplo que eu estava dando, né? Se ele em algum momento ficasse ali, um semestre, ou um período aí que fosse necessário, exclusivo para um tipo de ação e depois que aquela ação viesse em contributos para a academia, então, são exemplos, são coisas que estou dizendo que no futuro possa diminuir esse distanciamento entre as ações que a gente vem desenvolvendo na academia e no mercado, propriamente dito (BRUCE).

Ao falar de desenvolvimento profissional dos professores, temos que entendê-lo "intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 145).

Após as reflexões sobre os fatores externos que impactam a prática do professor de Ciências Contábeis, pôde-se perceber que o incentivo e as políticas adotadas pela IES, quando funcionam; as boas relações entre os pares e com os alunos; e a aproximação como mercado são pontos marcantes para que haja desenvolvimento profissional, pois, a partir dessas relações, o professor sente-se mais motivado a buscar aprimorar a si e a sua prática diária. Para retratar resumidamente as principais experiências emergidas nas falas, construiu-se o Quadro 19.

Quadro 19. Síntese da categoria: Estímulos externos

Influência da Instituição de Ensino	Reflexo da interação com os pares	Relação professor x alunos	Mercado profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo (ou não) para participação em ações formativas • Falta de recursos para pesquisa • Estrutura precária e limitada 	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências sobre as turmas, os alunos, troca de materiais, sobre estratégias de ensino • Relação de “amor” - parceria e colaboração – e relações de “ódio” - competição, ego e vaidade • Diversidade do corpo docente – diferentes gerações, diferentes experiências de mercado • Momentos formais e informais de troca 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de parceria e troca • Relação de orientação • Relação profissional – relação contratual 	<ul style="list-style-type: none"> • Aliar teoria e prática • Estar atualizado em relação as práticas de mercado • Auxilia em termos de conteúdo

A análise da próxima categoria visa identificar os resultados do processo de reflexão sobre a prática docente no desenvolvimento profissional do professor, com base em aspectos internos ao docente; externos a ele; tempo de carreira, maturidade adquirida e sua formação; e por fim, a concepção sobre “ser professor”.

6.6 Resultados salientes no desenvolvimento profissional

As experiências da prática docente são consideradas fonte de reflexão aos professores que delas vivenciam. Para Clarke e Hollinsworth (2002) os resultados salientes são provenientes do domínio da consequência, o qual refere-se aos resultados de aprendizagem alcançados pelo professor, após uma mudança nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, como na motivação dos alunos em participarem ativamente do seu processo de aprendizagem, por exemplo.

Atrelado aos resultados salientes, destacados no domínio da consequência, está o fenômeno da motivação, abordado por diversos autores como a força motriz para a implicação e dedicação do professor nos seus processos de aprendizagem e mudança (GÓMEZ, 1999; FEIXAS, 2004; RAMSDEN, 2003; CRUZ, 2006; KNIGHT et al., 2006; MORA, GÓMES, 2007; NAVARRO, 2007; DAY, 2007; FLORES et al., 2009).

O presente estudo transpõe essa ideia, ao analisar o desenvolvimento profissional do professor por meio da sua reflexão sobre a ação, partindo-se do pressuposto que um professor-reflexivo se apropria do cenário e dos episódios vivenciados em sala de aula, e a partir desses reflete, reformula e dá novos significados e sentidos ao seu próprio ser e fazer docente (SCHÖN, 2000). Assim, dessa categoria, quatro subcategorias emergiram, conforme descrito no Quadro 20.

Quadro 20. Categoria: Resultados salientes

Categoria: Resultados salientes no desenvolvimento profissional	
<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>
Aspectos externos à prática docente	Reflexões sob a perspectiva da mudança da época, do perfil dos alunos/da turma/da IES na prática docente
Aspectos internos que geram reflexão e ação	Reflexões que geram ação/mudanças na prática docente
Tempo, maturidade e formação	Reflexões sobre ação passada, que geram autonomia e consolidação da prática profissional
Concepção e construção do "ser professor"	Reflexões sobre como os professores se veem enquanto profissionais docentes

As quatro subcategorias referentes aos resultados salientes referem-se aos: (1) Aspectos externos à prática docente, trazendo as reflexões sob a perspectiva da mudança da época, do perfil dos alunos/da turma/da IES na prática docente; (2) Aspectos internos que geram reflexão e ação, apresentando as reflexões que geram ação e mudança na prática; (3) Tempo, maturidade e formação, a partir das reflexões sobre ação passada, que geram autonomia e consolidação da prática profissional; e por fim a (4) Concepção sobre o “ser professor”, com as reflexões sobre como os professores se veem enquanto profissionais docente.

6.6.1 Aspectos externos à prática docente

O desenvolvimento profissional ocorre a partir do processo de reflexão sobre questões internas e, também a partir de *insights* provocados por agentes e situações externas ao indivíduo. Ao construir a primeira subcategoria de análise, verificou-se que aspectos externos como o perfil do alunado, a época e a tecnologia suscitam à reflexão, e provocam adaptações à prática docente.

Para que haja desenvolvimento, o processo de reflexão se faz necessário. As mudanças incorporadas a partir da era do conhecimento e da tecnologia, impactam no comportamento

das pessoas, e refletem no ambiente de ensino. A fala dos professores transparece a necessidade de adaptação da prática docente para uma melhor adequação ao perfil das turmas e da visão da realidade atual, no que tange às competências necessárias para o desenvolvimento profissional como contadores no futuro.

[...] a reflexão da prática, [...] não tem a mínima chance de ser professor como era no passado, de você achar que você vai conseguir ser o centro da atenção, aquele poder que alguns professores imaginam que tem, não é tanto assim, né? O aluno tem muito mais informação que você, desde que ele deseje, né? Então, isso tudo tem acelerado bastante para que eu vá pra essas metodologias [ativas], né? (LUKE).

Experiências que foram mudando... eu acho que, a principal delas, [...] é o primeiro contato com os alunos de cada turma, [...] eu percebo que cada ano ou pelo menos a cada 2 ou 3, a gente precisa inovar em algo, porque eles vêm com características totalmente diferentes, em todos os sentidos de preparo intelectual, de educação de lar, [...] mas a percepção da mudança faz com que a gente tenha que ficar se reinventando e também, além de ser um educador graduando, vamos dizer assim, tentar também ser um educador, educador de vida, um educador de humanidade, um educador de valores, [...], é uma percepção, que faz com que eu mude como pessoa [...] (SCHINDLER).

[...] mesmo que eu tenha mudado, do início para agora, eu percebo que a gente tem que estar sempre, em constante mudança, porque as turmas são diferentes, existem turmas que conversam mais, existem turmas que conversam menos, tem turmas que participam mais, outras que participam menos, [...], então são atitudes que eu mudei e que eu acredito que estou sempre mudando, não dá para criar muito um padrão de didática (ATHENAS).

[...] tudo depende da matéria como é que vou trabalhar e da turma também, porque tem turmas que as coisas não andam, né? Eu te falo isso porque eu dou às vezes a mesma matéria para o matutino e o noturno, às vezes para o matutino é uma metodologia que eu tenho que adotar, e para o noturno é outra, entendeu? (LEIA).

[...] em casos de aprendizagem, eu notei também que assim, as turmas são diferentes, a cada semestre os alunos são diferentes, então às vezes um conteúdo que eu consegui avançar muito, em um semestre, eu já não consigo avançar como eu gostaria em outro semestre, né? Então, isso que eu estou te falando agora é mais, é uma coisa de amadurecimento pessoal, de percepção, que assim não é porque o esforço, que eu fiz, não foi igual ao do semestre passado, não é isso, mas é porque cada turma, a cada semestre tem um time diferente, entendeu? Então, é normal e natural você ajustar o seu planejamento de dia a dia de sala de aula à capacidade mesmo do grupo de alunos, porque querendo ou não você não está lecionando para um aluno, você está lecionando para 50, para 40. Então, você tem que dosar, não tem como, tem que ter ali um denominador comum em algum momento. Então, isso é outra coisa que eu percebi que, é natural e é importante, sim, adequar o planejamento durante o semestre. E é possível, por n coisas que acontecem, né? (BRUCE)

[...] eu digo que adaptação você tem que ter o tempo todo na sala de aula, porque cada turma que você pega, ela é de um jeito, por mais que elas sejam pessoas da mesma região, que tenham feito os mesmos anos de graduação, com os mesmos professores, cada turma tem uma característica diferente, cada turma é de um jeito diferente. Então, muitas vezes você tem que se reinventar para poder atingir algumas turmas (HARRY).

Desenvolvimento humano, para mim comportamento, comportamento, não interessa a área que eles vão trabalhar, entendeu? Eles têm que buscar ser o melhor, ter autoconhecimento e saber o que que eles precisam desenvolver para ser profissional de ponta. [...] até determinado tempo atrás, uns dois anos atrás, eu estava levando a minha *expertise*, exatamente naqueles conteúdos que eu

dava, tributária, de vez em quando finanças, era onde eu estava levando a minha *expertise* de mercado. Mas, agora, eu estou contribuindo com eles para que eles tenham desenvolvimento humano, porque é isso que vai fazer a diferença, a parte técnica contábil, a tecnologia está tomando conta de tudo, entendeu? (DIONÍSIO)

Além das adaptações ao perfil do alunado, o impacto da tecnologia demonstra a necessidade de mudanças na prática docente. A busca pelas estratégias que aproximem o aluno do processo de ensino-aprendizado, vem se tornando prática habitual dos professores, como emergido nas falas a seguir.

[...] a gente tem que inventar, nós professores temos que inventar uma maneira diferente para tirar o aluno dessa distração aqui [mostrou o celular], é uma distração na sala de aula, você tem que... no início eu proibia, imagina...eu proibia o aluno de usar o celular, hoje em dia, eu tenho que me preocupar em resgatar o que há de bom nisso daqui [mostrou o celular], porque que ele gosta tanto desse negócio aqui, o que que eu posso fazer com isso daqui pra ter essa mesma atenção? (KARA).

Só a tecnologia sempre, né? Ela vai favorecendo com que as aulas sejam mais interessantes, mais dinâmicas, mais participativas, mais colaborativas, isso que o professor, eu no caso, tive que me adaptar a essas mudanças (LUKE).

6.6.2 Aspectos internos que geram reflexão e ação

A segunda subcategoria ressalta os aspectos internos que geram desenvolvimento por meio da reflexão sobre a ação. Segundo Schön (2000), a reflexão sobre a ação consiste no pensar sobre o que já ocorreu, e agir almejando um novo resultado.

Navarro (2007) atenta para a necessidade de levar em consideração a motivação para encontrar mecanismos que levem os docentes a envolver-se em processos de reflexão sobre a prática. Na presença de motivação intrínseca os docentes aprendem e melhoram porque estão interessados e empenhados na tarefa ou atividade para poder ajudar os alunos.

Sobre esse aspecto, os docentes ressaltam em suas falas, ser esse um processo frequente – reflexão e ação, e consequente, desenvolvimento. O processo de reflexão sobre a ação demonstra a necessidade pelo aprimoramento da prática, a partir de estratégias, de tentativas para um melhor aproveitamento pelos alunos.

[...] então, esses dias mesmo, eu dei uma aula de manhã e quando eu dou uma aula ruim, eu saio da sala de aula me punindo, eu saio da sala de aula... eu fico pensando poxa, que aula ruim que eu dei, pra não falar outro nome, aí eu chego em casa e aquilo fica me importunando, tipo quando eu planejo a aula agora, por exemplo eu vou dar uma aula de, sei lá, 2 horas, 4 horas, 8 horas, então já tenho que planejar, mais ou menos, o que eu vou ter, e tinha sempre uma parte dessa aula, e essa aula eu já dou a vários anos, que ela sempre me incomodava, porque eu nunca consegui fazer com que ela ficasse dinâmica, eu já tinha inventado, já tinha mudado, colocado uns *cases*, ela conseguiu

diminuir, mas ela não estava do jeito que eu queria ainda, eu ainda sentia que tinha um período ali que eu falava muito, que era muito tempo expositiva, e aquilo me incomodava profundamente, aí um dia eu dei aula de manhã aconteceu, e aconteceu de... talvez a aula chegou num ponto que eu não tinha como mudar para outro conteúdo, eu tinha que seguir naquela linha e era parte do conteúdo mais expositivo e acabei fazendo expositivo, e tal, fiz os exercícios, beleza. Os alunos não reclamam assim, você nota que um ou outro fica um pouco mais cansadinho, com um pouco mais de exposição, não era tanto assim também, mas é um pouquinho, mas me incomoda enquanto professor, aí quando eu sai da sala de aula, eu cheguei em casa e fiquei inconformado com aquilo, eu pensei alguma solução tem que ter, falei não é possível, todo mundo dá aula desse conteúdo, todo mundo faz a mesma coisa, mas não é possível, tem que ter um jeito diferente, aí eu peguei e fui... pensar, pensar, pensar... e boleei um jeito diferente, aí eu cheguei na aula a noite e fiz diferente, foi a melhor coisa pra mim, mudou a aula, e para os alunos acredito que sim, eu fiz diferente a aula, eu acredito que eu consegui atingir o objetivo que eu precisava dos conteúdos que eu precisava trabalhar e eu acho que atingi de uma forma que tornou mais leve, a aula não ficou tão pesada [...] (KENOBI).

[...] eu explico oralmente aquilo com exemplos, com a minha exposição teórica do assunto e também escrevo um resumo central do tema, e no sistema, na plataforma de ensino tem lá os slides. Por que isso? Porque eu percebi que os slides deixavam eles muito acomodados, na forma de absorver o conteúdo, então eu comecei com slides, como tudo mundo começa, mas hoje eu migrei para uma forma mais livre de expor o tema, porque aparentemente, isso é uma percepção minha, isso atrai mais a atenção, deixa eles menos preguiçosos, menos passivos, seria a palavra, em relação ao ensino (HARRY).

Tinha uma disciplina no curso, que ainda tem até hoje, que eu dava, chamava “Jogos de Empresas”, Jogos de Empresas, não, “Laboratório Contábil”, essa disciplina a gente usava um *software* dentro do laboratório, várias máquinas ali, com um *software* de contabilidade, prática contábil, e tinha muita dificuldade de lidar com os alunos, dentro da sala de aula, porque o aluno chegava em frente ao computador e ele focava em tudo, menos no *software* específico, que era o que eu precisava usar. Então, eu tive que mudar totalmente a minha metodologia, porque eu me sentia péssima ao sair da sala de aula, eu sentia que não tinha nenhuma interação, aquela aula estava sem interação, então isso foi uma coisa, que me incomodou muito. Mas, é lógico, fazendo uma reflexão, eu consigo, eu comecei a estudar como que eu poderia mudar isso, eu tentei manter um esquema das aulas de uma forma prática, no final da aula eles tinham que cumprir as tarefas, e focar, porque se não as tarefas não estariam totalmente prontas, era uma avaliação contínua, a cada aula dada, e aí, eles tinham que descobrir várias coisas dentro do *software*, então eu acho que isso tornou um pouco mais interessante, a questão deles terem que descobrir algumas alternativas, aí o foco, e como eles tinham que entregar uma parte da tarefa, em todo final da aula, então a dispersão para outros *softwares* não saia mais, e houve uma melhora significativa nas aulas, eu comecei a me sentir um pouco melhor, e depois no final do ano, estava tudo bem mais tranquilo. Mas foi um desafio grande essa disciplina, foi um desafio grande. Depois, eu me senti bem mais tranquila, quando eu comecei a ver os resultados, e os alunos começaram também a interagir o com o *software* (IRENE).

Sim, muito, por exemplo, a questão de além da transmissão de um exercício, uma demanda, até por mais exercícios, os alunos pediam muito isso, passa mais exercícios, essa é a expressão que eles usam, “professor, dá pra passar mais exercícios?”, na avaliação foi cobrado isso, então agora eu procuro dar uma gama maior de exercícios, porque realmente é o que vai fixar conhecimento, então esse é um exemplo em que eu fiz uma autocrítica, e identifiquei que precisava complementar, dar uma maior gama de exercício para que eles tivessem esse treinamento [...] (SPOCK).

Quando eu dou um texto anterior a minha explicação, eu estou dando uma autonomia para ele e uma confiança do aprendizado que ele está buscando, depois eu vou pegar o texto e vou debater com eles. Então, assim eu tento demonstrar para eles, que a autonomia, a confiança que ele pode ter do aprendizado que ele está buscando na universidade. Então, se ele fizer aquilo ali, mesmo que seja em grupo ou individual e depois a gente debate, será melhor para ele, e essa visão [...] eu achava que eu tinha que chegar, dar aula e pronto, falar do conteúdo. Hoje, eu vi que não é assim, por exemplo, tem estudo de caso, né? Aprendizagem Baseada em Problemas, não é o PBL em si,

mas eu passo um problema para eles, né, eles vão ver aquele problema, eles vão tentar resolver aquele problema, e depois a gente vai ver com o material e tentar resolver aquele problema com todo o arcabouço teórico, que exige (PETER).

A importância da reflexão sobre a ação, e agir após a reflexão, seja em sala de aula, como visto anteriormente, ou no próprio processo de aprimoramento pessoal, é demonstrado na fala dos professores como uma forma de sair da “zona de conforto”, e de melhorar sua prática.

Para Feixas (2004, p.37) há “desenvolvimento quando há uma motivação intrínseca para aprender, quando o indivíduo se questiona sobre a maneira de fazer as coisas”, e dessa forma, “o desenvolvimento é sempre fruto de uma vontade pessoal de aprender e querer melhorar” (FEIXAS, 2004, p.37).

[...] essa parte reflexiva é importante e é desafiadora, desafiadora mesmo, porque entrar na zona de conforto é imperceptível, a hora que você vê, você já está, na hora que você vê, você já se acostumou, você acorda no mesmo horário, você faz as mesmas coisas, você deu a mesma aula, e já nem sabe... sei lá, você deixa de inovar, isso é muito perigoso, você usa sempre o mesmo material, sempre os mesmos exercícios e isso vai te deixando, não sei, talvez seja uma preocupação só minha essa, mas essa parte reflexiva é importante sim, repensar, óbvio que isso muda de turma para turma, você pega uma turma que tem mais profissionais da área, pessoas mais velhas, a aula...um estilo de aula encaixa melhor, pessoas mais jovens, alunos na graduação, 18 - 20 anos, você já tem que ter outro estilo de aula e tem que tentar abordar o mesmo conteúdo e às vezes com a mesma profundidade, então isso muda muito de turma para turma, de nível para nível, de perfil para perfil [...] (KENOBI).

Sim, então tem uma que eu implantei no semestre que acabou, que foi eu me gravar, [...] 1. Gravar minha voz durante a exposição das aulas, então durante algumas aulas eu gravava a minha própria aula, para depois ouvir e ter certeza que eu estava conseguindo passar a mensagem de maneira adequada; 2. E eu fiz isso semestre passado, eu gravei a minha própria aula para me auto avaliar [...] então aí eles oferecem a chance de, se você quiser que alguém grave a sua aula, você pode pedir para que eles gravem a sua aula pra depois você se auto avaliar, e eu pedi para a minha aula ser gravada, foi horrível, na verdade, [Não entendi], mas foi uma forma muito boa para tentar melhorar alguns pontos, como postura, a entonação da voz, vamos dizer assim, o ritmo da aula, então essa gravação da minha própria aula foi uma coisa muito boa que eu fiz, e vou repetir esse semestre de novo, vou pedir pra gravar a minha aula, só que eu vou pedir pra gravar no começo do semestre, aí eu vou tentar melhorar aqueles pontos, e vou pedir pra gravar de novo no final do semestre (HARRY).

6.6.3 Tempo, maturidade e formação

O tempo é fator fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Pesquisas sobre desenvolvimento profissional concluíram que os professores precisam de tempo para desenvolver, absorver, discutir e praticar novos conhecimentos (GARET et al, 2001). Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento profissional do professor de ensino superior se desenvolve ao longo da sua carreira docente. Aliado às fases propostas por Huberman (2000),

fica evidente nas falas a importância do tempo para o amadurecimento de ideias e consolidação da prática.

[...] com o tempo, você vai aprendendo a usar outras estratégias, outras técnicas, outras formas para tentar driblar aquilo [as adaptações necessárias] (KENOBI - 10 anos de docência).

[...] eu tenho condições hoje de juntar duas aulas em uma, em um caso desse, de ajuste de aula, por exemplo, com tranquilidade. Se você falasse isso para mim lá atrás, quando eu comecei, eu quase morria, hoje eu estou mais tranquila (MAYA).

[...] quanto mais a gente vai ficando esclarecido, mais amadurecido profissionalmente, mais crítico, quanto mais a gente vai conhecendo as coisas, conhecendo as realidades e buscando compreender melhor essas realidades [barreiras e dificuldades da prática docente] (BARRY - 18 anos de docência).

Hoje, como já tem oito anos de docência, a forma que eu conduzo as minhas aulas hoje, eu vejo assim, eu tenho muito mais tranquilidade, tanto de lidar com pessoas, ou seja, saber lidar com a sala de aula, seja abordar turma ali no início para chamar atenção, acho que essa tranquilidade vem com o tempo, outra coisa é em relação a bagagem teórica e prática, que a gente tem em sala de aula, ou seja, eu consigo hoje, expor de uma forma muito mais segura, ou seja, aquela disciplina que eu ministro hoje, que eu já ministro algum tempo, eu venho atualizando elas, então assim, eu tenho uma bagagem muito grande em relação a essa disciplina hoje, e quando eu aplica algum método, por exemplo, ah, eu vou aplicar um seminário, eu sei assim já, com a experiência isso vai te dando, de como separar grupos, né? Você colocar alunos, digamos assim, separar aquelas painelas que existem, ou seja, você colocar aqueles alunos que se destacam mais, com que se destacam menos, tentar equilibrar esses grupos, eu sei fazer essa separação de grupo melhor, eu sei colocar os temas para eles, na hora eu sei fazer perguntas que de fato me traga se ele estudou ou não. Então, isso aí é um pouco de evolução natural, mas eu consigo com a maior tranquilidade, mas com o avanço do conhecimento que a gente vai tendo, como saber lidar na sala de aula, eu acho que isso melhorou muito, ao longo da minha docência, né? (PETER).

Ao analisar as falas em conjunto com o ciclo de vida profissional do professor, proposto por Huberman (2000), pode-se perceber que DIANA, que tinha 3 anos de prática docente, à época da entrevista, demonstra um desprendimento rápido das experiências vivenciadas como aluna, e o aspecto do entusiasmo sentido nos 3 primeiros anos, bem como considerável senso de domínio do ensino (HUBERMAN, 2000; GIL, 2006). Observa-se ainda que DIANA demonstra a satisfação por estar exercendo a profissão e o orgulho de fazer parte de um corpo profissional, a medida em que constrói suas próprias metodologias, e dinâmica em sala de aula.

Agora, como já faz um bom tempo [3 anos] que [...] eu estou em sala de aula, isso já nem mais ocorre [*role model*, basear-se em experiências passadas com outros professores], porque a gente acaba tendo uma própria construção de metodologias, e de como trabalhar em sala [...] (DIANA - 3 anos de docência).

A gente se desenvolve diariamente, né? Porque antes de ir pra sala de aula, por mais que às vezes você leciona uma disciplina por um bom tempo a mais que um semestre, dois, três semestres, às vezes até mais, eu sempre estudo antes, sempre vou buscar informações novas, reviso materiais, busco novas informações pra trazer em sala de aula, então sempre buscando algo novo e diferente

para trazer, então em cada preparação, em cada atividade a gente está sempre em busca de algo diferente, de algo novo pra trazer e que diante das tecnologias e que vem influenciando, a gente precisa estar também atento a todas as mudanças pra trazer isso também pra sala de aula, e em forma de metodologias, outras metodologias que podem ser utilizadas para cativar e envolver mais os acadêmicos, em sala de aula (DIANA).

A fase de estabilização na carreira ocorre entre os 4 e 6 anos da docência. Nessa fase o professor sente-se mais competente em termos pedagógicos (GIL, 2006). Pode-se dizer que nessa fase o professor sente-se mais à vontade com a prática da profissão.

Eu diria que a forma de olhar uma sala de aula, acentuou mesmo, a partir do momento que passei no concurso público para professor, especificamente, ser professor, então naquele ambiente de ser professor, passei a ter uma outra visão de sala de aula. [...] então passei a conhecer, por exemplo, a pedagogia, coisa que me era estranha, nesse ambiente, passei a ter um olhar diferente sobre a sala de aula, mas isso, vamos colocar assim, depois de 5 anos, 6 anos mais ou menos. O tempo de 5 a 6 anos, foi o de convencimento de que realmente acamparia a “ideia” de ser professor (YODA - 16 anos de docência).

E outra coisa, é a própria experiência, né? Eu acho que hoje, 7 anos depois, do meu primeiro dia aqui, em sala de aula aqui na IES, eu já sou outra professora, então mudei, pelo *feedback* dos alunos, pelo *feedback* dos colegas, pela sua auto-reflexão no tratamento de uma, vamos dizer assim, de um evento qualquer, de uma intercorrência com aluno, como é que você vai focando, mudando, e se adaptando e tirando... sempre pensando em melhorar, né? Porque eu acho que a gente está nesse planeta pra isso (KARA).

Outros trechos selecionados nos remetem a fase da “diversificação” ou do “questionamento”. Para Huberman (2000) ao trilhar o caminho da diversificação o professor sente-se menos inseguro para experimentar outras técnicas e abordagens em sala de aula. Além de uma aproximação maior aos alunos.

[...] as minhas estratégias hoje, elas são bem diferentes de 10 anos atrás [...]. Por exemplo, eu sei que é importantíssimo o *feedback* para os alunos nas atividades, então não adianta eu desenhar um monte de atividades se eu não conseguir dar o *feedback* para o aluno a contento, porque eu estou perdendo a oportunidade de ali, já naquela primeira falha, que eu observei na atividade do aluno, poder dar a oportunidade a ele de reflexão, para que durante o curso ele consiga recuperar a deficiência, então *feedback* de atividade, *feedback* de provas é importante, isso é importante, uma coisa que eu percebi, e que eu estou me estruturando, me estruturei para, assim, tentar dar *feedback* quando possível para todos os alunos, porque é importantíssimo. Isso é um exemplo (BRUCE - 8 anos de docência).

[...] o tempo que eu fui amadurecendo e me envolvendo mais que foi proporcionando uma consolidação assim de metodologia (LUKE - 22 anos de docência).

[...] o *feedback* que você tem do comportamento da classe em relação ao que você vem fazendo, é isso que faz com que eu vá tentando aprimorar o meu método de aula, então é... essa percepção que eu tenho hoje, eu não tinha quando eu iniciei a carreira docente, isso você vai adquirindo durante o tempo. Hoje, eu diria para você, que eu conheço cada aluno meu dentro da sala, eu sei os alunos que têm mais dificuldades, os que não, aqueles que são ótimos, aqueles que não, então como eu tenho essa mescla de alunos em sala, então eu tenho que ter uma forma de levar conhecimento para que todos entendam, não só aquele que precisa mais, em relação a um que

precise menos, mas eu tenho que fazer uma aula de uma forma tal que todos eles aproveitem, não importa o nível de conhecimento que cada um tenha, mas isso você adquire, essa percepção ao longo do tempo, uma coisa que não é assim logo de cara, isso eu fui percebendo as coisas, na medida que eu fui, enquanto esse tempo de docência foi passando, hoje eu tenho uma experiência muito maior, claro. Mas, essas coisas você não percebe assim, prontamente, é ao longo da sua carreira (LOGAN - 15 anos de docência).

Eu acho que o professor com o passar do tempo, né? Ele acaba adquirindo novas experiências, e talvez seja uma das poucas profissões que permite que a pessoa com o tempo melhore, e não piore, desde que queira, né? Então, você vai agregando cada vez mais, as relações pessoais, a maneira com que você acaba tendo uma interação com os alunos, com os demais professores, com as instituições próximas a você, que é importante também dentro da área de docência, e vai aprimorando, sem dúvida nenhuma as suas aulas, com as experiências profissionais, e na medida que vai participando de novas atividades, o que não pode é ficar parado mesmo, né? (LUKE - 22 anos de docência).

Na época eu já tinha as minhas aulas preparadas e ia aprimorando uma coisa aqui ou lá, só que agora, como profissional, como professora, estou me sentindo insatisfeita com o que eu tinha organizado. Vejo a necessidade de reformular ou melhorar aquilo que tinha, para melhorar as aulas também, melhorar a comunicação, que é tão importante para poder estar trazendo ao aluno o conteúdo, o conhecimento, ou seja explicar. Então, a metodologia que eu busco, em cada disciplina, é fazer o aluno entender o contexto da disciplina. Busco levar o aluno a entender esse contexto, e a correlação com outras disciplinas. Tento fazer a interdisciplinaridade, na minha comunicação, no meu falar, bem como busco parceria com outros professores, para que possamos fazer também a interdisciplinaridade entre as disciplinas, só que para que isso aconteça tem que ter uma comunicação entre nós, em que ela seja a mesma fala, porque se não o aluno também se perde diante desse processo, [...] (MARIE - 17 anos de docência).

Mudou bastante porque eu tive contato com bastante teoria específica do campo da educação, que eu conhecia muito pouco. E aí assim, a partir dessas teorias, desses direcionamentos teóricos, epistemológicos aí, eu consegui me achar, me achar enquanto docente, me entender melhor, e me entendendo melhor eu consigo hoje aprimorar a minha prática docente constantemente, no sentido de que eu consigo entender melhor hoje, a dinâmica de sala de aula, eu consigo entender os meus pares, os meus colegas docentes, a formação que eles tiveram, a trajetória deles, o contexto da nossa área contábil, o contexto de formação que os nossos professores de forma geral tem, tanto professores da rede privada, quanto da rede pública. E compreendendo melhor todas essas questões, eu consigo me mover melhor no meu dia a dia docente, não só de sala de aula, mas em todas as outras atividades. Mas a sala de aula em si também teve melhorias consideráveis, dado que a partir do momento que eu conheço melhor alguns direcionamentos teóricos, epistemológicos, alguns direcionamentos até didáticos, práticos, eu consigo me mover melhor em sala de aula, então eu acho que esse aspecto melhorou consideravelmente sim, eu consegui promover na minha prática docente, em todos os aspectos dela, não só no aspecto da sala de aula, no planejamento da aula, mas em orientações, em condução de atividades, de pesquisa mesmo, [não entendi], sofreram bastante modificações também, e [não entendi] pra poder desenvolver a minha profissão de forma que eu contribua melhor com a formação dos nossos alunos (BARRY - 18 anos de docência).

6.6.4 Concepção e construção sobre o "ser professor"

A construção do ser docente ocorre a partir de diversos fatores, desde a busca pessoal por conhecimento, por aprimoramento, até as influências externas, que auxiliaram a trilhar esse caminho como os modelos seguidos, chamados "*role models*". Para Pimenta e Anastasiou (2010), ao ingressar na universidade, os professores trazem consigo suas

experiências sobre o que é ser professor, construída ao longo da vida escolar. " Experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos "positivos e "negativos", nos quais se espelham para reproduzir ou negar" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.79).

[...] na época que eu ingressei na docência, eu usava, como é o comum hoje, né... a maioria dos professores, principalmente da nossa área, área contábil e também nas áreas de ciências sociais aplicadas, que é se basear nos modelos que a gente teve enquanto aluno. E depois no convívio com os nossos pares. Então eu me baseava muito na figura de alguns professores que eu tive, que para mim eram referências, do que era legal e que dava certo fazer e também no modelo de alguns professores que não eram referência, porque eu sabia que aquilo não eram coisas legais de fazer (BARRY).

[...] o que formou o professor KENOBI, acho que eu colocaria essa experiência como aluno, olhando, assistindo essa experiência de outros ótimos professores que eu tive, né? Aquela história quando você tem um bom desempenho, na verdade é porque você teve também bons professores, então isso facilita muito, você ter acesso a professores de primeira linha, professores com ótima didática, com ótimo conteúdo, isso ajuda muito, então eu acho que essa formação docente ajudou bastante [...] (KENOBI).

[...] por exemplo, o que que eles reclamavam, professor que dá o conteúdo, não explica direito o conteúdo e cobra uma prova como se tivesse dado bem o conteúdo, isso aí para mim foi muito marcante, o que me fez então falar, “eu tenho que trabalhar, eu posso dar a prova que eu quiser, desde que eu trabalhe com eles os conteúdos em sala de aula”. [...] vi problemas também de professores que davam aula sem estar sabendo o conteúdo de forma correta, e que às vezes os alunos se incomodam muito com isso, quando o professor vai sem muita preparação, alunos que reclamam de professores que só leem o material, projetam e leem o material que está exposto e não conseguem explicar aquilo de uma outra forma [...] (ATHENAS).

O que eu percebo assim Raíssa, na minha trajetória, enquanto aluna, eu aprendi muito com o exemplo dos meus professores, muito mais do que o conteúdo que eles tenham ensinado, mas muito mais com exemplo, o que que aquela figura enquanto comportamento, enquanto equilíbrio de vida, enquanto, por exemplo, se você me perguntar o que que você quer ser, enquanto profissional, e o que eu busco ser, é aquilo que eu falei pra você, é procurar transformar a vida das pessoas positivamente, em qualquer nível que esteja, seja na gestão, seja na pós-graduação, seja na graduação, eu quero ser agente de transformação, isso é uma filosofia de vida que eu tenho, uma filosofia religiosa, inclusive, vem do meu histórico de valores, assim como pessoas transformaram minha vida, eu quero ser agente transformador na vida das pessoas, o fato de ter vindo para uma região, que não é tão pujante em termos de pesquisa e pós-graduação, como é o centro-oeste, fora Brasília, porque Brasília é outro mundo, mas a região centro-oeste é muito diferente da região sul e região sudeste, e poder ser agente de transformação, isso me alegra muito, então eu vejo que muito mais do que o conteúdo que a gente tem a ensinar, porque para mim conteúdo, ele se aprende de várias formas, ensinar habilidades e atitudes para uma pessoa é sobretudo, propiciar esse ambiente, desenvolvimento de habilidades e atitudes, e estabelecer uma relação com o teu aluno de confiança, um exemplo de equilíbrio, aquilo que ele quer ser, eu acho isso ensina muito mais, do que qualquer coisa que eu vá ensinar dentro da sala de aula (FRIDA).

A construção da concepção sobre o “ser professor” perpassa pelo significado dado “à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.77). Para Isaia (2006,

p. 63), “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

Bom, em constante aprendizado, sempre com humildade nunca achando que a gente já sabe tudo, ou que a gente sabe mais que os alunos, respeitando sempre o conhecimento e a experiência de vida deles, né? E buscando sempre, sempre atualizações, leituras, pesquisas, avaliando artigos de outros pares, né? Para que a gente possa também entender o que está acontecendo no mundo como um todo (LEIA).

[...] o professor também ele não é só conteúdo e didática, eu acho que é conteúdo, didática e comportamento, eu acho que essa parte comportamental do professor afeta bastante o seu desempenho acadêmico, então...ah, você é um professor que procura estar próximo dos alunos, procura se relacionar, conversar com eles, obviamente, dentro de certos limites que mantenham, obviamente, um respeito entre as partes, mas eu acho que isso também impacta, você procurar ajudar os alunos, procurar ter uma proximidade com eles, tentar auxiliá-los nas necessidades, tentar auxiliar nas dúvidas, tentar motivá-los quando precisa, eu acho que essa parte comportamental também ajuda muito [...] (KENOBI).

Olha, eu vivo isso 24 horas, porque eu me pego, assim, sem demagogia, às vezes eu estou assistindo televisão, e começo a refletir sobre alguma coisa que eu fiz ou deixei de fazer em sala de aula, mas isso é assim espontâneo, não é provocado, não. Então eu me percebo constantemente, relacionado a isso, vou usar um termo forte, mas isso me completa [...] (FRODO).

[...] você sabe que você está formando profissionais, você tem que ser um profissional melhor, sempre melhor, e sempre buscando aperfeiçoar a tecnologia de conseguir transmitir essa experiência, eu posso lhe afirmar que a minha experiência docente, eu aprendi duramente, aprendi na sala de aula, os erros que nós cometemos no início, nós não cometemos mais, os erros que nós vamos cometer atualmente, provavelmente, não vamos cometer para frente [...] (SAM).

De maneira prazerosa. Eu gosto, o fato de você gostar de fazer um labor, um trabalho, faz com que você procure estar se aprimorando, conhecendo, estudando, experimentando novas estratégias de ensino, então eu gosto muito, eu gosto muito de estar dentro de sala de aula, e eu gosto muito de trabalhar com os meus bolsistas, pesquisadores, eu gosto muito de trazer o que eu tenho na pesquisa para sala de aula e vice-versa, [...] no geral, eu tenho muito prazer em estar aqui e ser professora. De me descobrir ser professora (KARA).

[...] essa é a minha postura dentro de sala de aula, aquelas disciplinas que eu pego para lecionar é buscar transmitir algum conhecimento, para que o aluno possa se capacitar, entender, tenha menos dificuldade possível, e conte com esse conhecimento ou que ele, ainda que o conhecimento transmitido seja básico ele (aluno) possa no futuro aprimorar... [...] (SPOCK).

Olha, às vezes eu acho que eu estou falando grego [risos], e aí, como falei assim, vamos subindo numa escada, vamos nos aprimorando como profissional, como professor, você vai se construindo como ser humano, mas ao mesmo tempo, quando você passa da condição que você está, nesse topo, e observamos que temos que trazer o outro que está abaixo disso, o aluno, ele está buscando esse conhecimento, tentando buscar, subir essa escadinha. Acredito que cada um tem o seu tempo, é um processo bastante difícil, no sentido que, eu tenho que entender até que ponto o aluno está nesse processo, qual nível que ele está para que eu possa ajudá-lo a passar essas fases, para que eu possa estar entendendo todo o processo. Então, algumas vezes tenho que sair da minha “bolha”, e tentar entrar no “campo” do aluno, para que eu possa compreender até onde ele está. Não sei se eu consigo ajudar, mas...enfim, eu tento (MARIE).

[...] se você me perguntar “quantos pontos você quer publicar, você vive para produção científica?”, não! Eu tenho a minha família, eu tenho uma filha, tenho meu esposo, eu tenho a

minha saúde física, mental e espiritual, e eu tenho planos em termos de... aqui tem projetos aqui na gestão, por exemplo, de deixar a minha marca aqui na IES, de ajudar esses programas de pós-graduação a se consolidarem, a crescerem na organização, nos meus programas de pós-graduação, nos programas que eu atuo, os meus orientandos, os meus alunos na pós, [...], é você se pôr como alguém que as pessoas se enxerguem, poxa eu tenho uma trajetória como ela, eu comecei do nada, e hoje...olha onde ela conseguiu chegar, qualquer um pode chegar, desde que você tenha equilíbrio, você saiba respeitar as outras pessoas, porque conteúdo se aprende, agora comportamento, habilidades e atitudes, essas outras competências, na minha opinião, elas se ensinam por outros meios (FRIDA).

Diria assim, não teve preparação foi acontecendo ou o mundo profissional prático, profissional como contador foi o preparo para o ser professor. [...] Bom... posso usar a palavra “tateando”? Tatear, eu acho que foi nesse sentido. A própria mudança, no sentido de abandonar um lado profissional para assumir a profissão professor, me fez uma cobrança interna no sentido de ser realmente o professor. Os mecanismos para isso, dá para se dizer que eu não conhecia, mas eles foram sendo mostrados, foram sendo vistos, e tal. Isso fez com que houvesse um desenvolvimento. [...] os erros e os acertos estavam presentes, nesta auto-reflexão daria para acrescentar uma cobrança interna, hoje a minha profissão é ser professor. Essa cobrança de ser professor, e não ter mais nada além disso, gerou essa necessidade de realizar uma atividade forma a contento (YODA).

Primeira coisa, tu tens que gostar de ser professor, sabe? Segundo, tu tens que entender o que tu vais ministrar, sabe? Se tu vais entrar para sala de aula lá, para ensinar como é que planta uma árvore, cara entenda muito bem daquilo para falar, tá? E o terceiro, é entender que tu estás ali para falar com o ser humano, portanto tu vais ter que precisar buscar conhecimento de como lidar com o ser humano para que a aprendizagem deles seja maior, sabe? (DIONÍSIO).

Assim, é uma trajetória, né? Ela vem se construindo ao longo desses anos, os primeiros anos foram difíceis, porque na verdade eu estava construindo o meu perfil como professor, né? Na verdade, se constrói esse perfil, né? E a insegurança, ela surge no início, eu vejo que hoje eu estou um pouco mais seguro naquilo que eu faço, e a minha experiência maior tem sido hoje, eu digo assim para você, porque eu vejo que eu tenho me aperfeiçoado mais nesse aspecto, o mestrado tem me ajudado bastante também, em alguns aspectos do ensino. E assim, experiência marcante é ver os alunos aprenderem, e dizer “Poxa professor, como é bom a gente estar cursando essa disciplina, a gente tá aprendendo isso, e ver coisas que a gente não sabia e tá sabendo, porque a faculdade, o curso me deu essa oportunidade”, eu vejo por esse lado, eu acho que hoje eu me sinto realizado por aquilo que ao longo desses 6 anos eu tenho buscado um aperfeiçoamento e eu tenho colhido os resultados hoje (ÊNIO).

Gostar do que faz e me sentir assim que, em todo momento, a gente tem que buscar novos conhecimentos, e gostar de pessoas, eu acho que tem que gostar de pessoas, resumindo: gostar de pessoas, estudar constantemente, e gostar do que faz, da profissão escolhida, acho que isso é o que resume a docência hoje, não tem como ser diferente (IRENE).

O desenvolvimento tem uma conotação de continuidade. No sentido profissional remete ainda à movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico, e para tanto implica esforço e a postura de se assumir como um sujeito aprendente (BEATY, 1998). Essa postura é ressaltada na fala dos professores.

[...] eu busco algumas estratégias para que eu possa me manter atualizado, né? Uma dessas estratégias é manter o meu nível de curiosidade sempre em alerta, uma curiosidade epistemológica, uma curiosidade profissional, uma curiosidade de coisas que possam me auxiliar. Então, assim essa curiosidade me leva a ler bastante, tanto assuntos da própria área contábil, quanto assuntos da área de educação, na área de filosofia. Então assim, eu procuro manter o meu nível de curiosidade, porque é essa curiosidade que vai me proporcionar conhecer e tomar contato com coisas novas e

me aprimorar naquilo que eu julgo que já conheço bem, que já domino razoavelmente bem (BARRY).

[...] eu vou em busca de livros, e procuro mesmo me inteirar, mesmo não sabendo como funciona na prática, né? E tem dado certo, né? Eu vejo assim que é ótimo quando você alia a prática com a teoria, né? Mas na ausência da prática, eu acho que também depende muito da pessoa, né? De buscar o conhecimento, de ir a fundo ali, de se aprofundar e buscar experiências vividas também por outros colegas professores, essa interação entre professores também é muito importante, né? [...] é a questão acho que de busca pessoal mesmo, em querer aprender, o professor, ele aprende, está em constante aprendizado, né? Nós não sabemos tudo, então eu acho que vai muito do professor realmente de buscar, e se interessar em determinado assunto, conteúdo que às vezes ele não entende, ele vai e busca livros, ver vídeo aula, a internet está cheia de coisas também, que você pode aproveitar, né ... [...] (ÊNIO).

Eu me desenvolvo estudando bastante, mesmo que eu tenha a prática no dia a dia, eu estudo muito, eu tenho que ver quais são os autores que estão falando sobre aquele conteúdo, tem que rever todos os CPCs com as mudanças hoje, nós estamos em uma área que houve uma mudança radical com o Brasil aderindo as Normas Internacionais de Contabilidade, então eu me vejo como uma pessoa que está constantemente estudando, como professora tem que ser. Eu me vejo estudando constantemente para dar as aulas e como dar estas aulas são duas vertentes em sintonia, constantemente. Não dá para ser diferente, não dá. Muitas vezes você vai para sala de aula, achando que você preparou a melhorar aula, você sai da sala de aula frustrada, outras vezes não, você vê que você realmente conseguiu. Aí, vem novamente, ação e reflexão (IRENE).

Como sujeitos sociais, a motivação social também pode ser considerada como um fator de desenvolvimento profissional. Essa motivação ocorre quando há reconhecimento e *feedback* proporcionado por outros atores, como os pares e até mesmo os próprios alunos. Para Feixas (2004) este é um bom precursor da motivação intrínseca defendendo que quando a motivação social passa a intrínseca há espaço para o desenvolvimento profissional. Assim, os professores ressaltam em sua fala que se desenvolvem profissionalmente por meio de fatores externos como trocas com outros profissionais, do *feedback* dado pelos alunos, e também das atualizações de mercado.

[...] ponto 1, observando o retorno dos alunos nas avaliações, então assim, a gente é ao final de cada semestre, a gente recebe uma avaliação, então o que eu faço é pegar os pontos negativos, que eu recebo, e tentar melhorar, isso eu procuro desenvolver, essa forma de tentar trazer mais exemplos, trazer mais exercícios para as aulas, foi a partir das avaliações que os alunos fizeram de mim ao longo dos semestres. Outra coisa [ponto 2], é sempre conversar com os professores da minha área, então eu converso bastante com pessoas que dão aula de matérias parecidas com as minhas, para trocar ideias; 3. Participar sempre que possível dos PQDs [Programas de Qualificação Docente], é uma chance de você aprender uma técnica, e de também conversar com os professores de outros cursos também, então isso acaba sendo muito útil. 4. Gravar a minha aula, eu vou repetir no próximo semestre; 5. Sempre, e agora o mais óbvio de todos, é sempre estar atento às novidades, tentar sempre manter o estudo em dia para não ficar vulnerável nas aulas e também não passar um ensino defasado para os alunos. Acho que os 5 pontos que eu citei são os principais, que eu vejo como uma forma de evoluir (HARRY).

Deixa eu ver aqui, aí tem que pensar um pouquinho [risos], além de me preocupar em me manter atualizado com o mercado, dentro da disciplina que eu vou ministrar a cada semestre, enquanto

pessoa também, eu procuro moldar e estar, como diz a garotada, estar antenado aos fatos que acontecem no dia a dia, porque dentro de sala de aula não pode ser aquela coisa rígida, lecionar a disciplina própria dita, então surgem pauta dos assuntos, às vezes até para tentar, promover uma extensão, da disciplina, do conteúdo, então eu procuro também me inteirar de fatos e atos sociais que acontecem para de repente destravar um pouco, desconstrair um pouco, e tocar num determinado assunto com os alunos, e às vezes tem até relação com a disciplina, ou direta ou indiretamente, e procurar me aperfeiçoar sempre, manter meus conhecimentos atualizados em termos de mercado, dentro daquilo que a gente propõe em sala de aula, que acho que tenho buscado atender, e sempre que necessário, os alunos têm, sabem que podem contar comigo, eu me coloco à disposição deles, e-mail, enfim, para tirar dúvidas, né? Em termos de orientação profissional fora ou dentro do conteúdo da disciplina, como orientador também de TCC, enfim, eu acho que é dessa forma que eu tenho procurado me posicionar enquanto profissional da docência (SPOCK).

Como que eu me desenvolvo na docência... primeiro, muito planejamento e muita preparação, então eu tenho uma carga relevante de preparação, eu tenho um perfil um pouco metódico, de que eu tenho que me preparar bem para aula, porque a capacidade de improviso, muitas vezes, ela é limitada, né... comparando com professores mais experientes, então a carga de preparação e de planejamento, ela tem que ser maior, então... tanto em relação à conteúdo, quanto ao procedimento, então esse meu processo de desenvolvimento, ele passa por muito estudo, muito planejamento, muita preparação, também passando pela capacitação formal, que foi realizada pelos cursos de mestrado, doutorado, pelo dia a dia, que aí já obtido, pela troca de experiência com os professores, a troca de experiência até mesmo em casa, e com os colegas, né... com antigos colegas de faculdade, antigos colegas de trabalho, que muitas vezes relatam algumas experiências para gente, e essa troca de experiência com o pessoal que está no mercado trabalho traz alguma coisa nova para gente, com a troca de experiências com professores, com colegas de mestrado e de doutorado traz muita contribuição para o desenvolvimento. **Então, acredito que esse conjunto é o que faz com que a gente, continuamente, busque se preparar melhor para sempre ter um desempenho melhor, e por consequência, ter um desempenho melhor com os nossos alunos (HERCULES).**

A fala de HERCULES resume a forma como os professores de Ciências Contábeis desenvolvem-se profissionalmente na docência. O espírito de procura, em manter-se atualizado, por meio da busca pessoal pelo aprimoramento, a partir de estudo, preparação e planejamento, da troca de experiência com os pares, e com aqueles que estão no mercado, visando um melhor desempenho e aprendizado dos alunos.

A partir da análise das falas dos sujeitos, identifica-se que, de forma geral, os resultados são colhidos por meio da percepção sobre o ambiente no qual estão inseridos, e as necessidades que as mudanças de contexto exigem, bem como a observação da própria prática e o respeito pela própria trajetória, de erros e acertos, por fim, percebe-se que a concepção do ser professor é algo muito particular de cada docente, e a forma como desenvolvem-se na carreira é construída a partir da busca pelo aprimoramento. Para retratar resumidamente as principais experiências emergidas nas falas, construiu-se o Quadro 21.

Quadro 21. Síntese da categoria: Resultados salientes

Aspectos externos à prática docente	Aspectos internos que geram reflexão e ação	Tempo, maturidade e formação	Concepção e construção do "ser professor"
<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do alunado • Mudanças na época • Tecnologia na docência 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de estratégias diferentes • Ouvir as solicitações dos alunos • Sair da zona de conforto 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo para usar outras estratégias. • Tempo para driblar os problemas • Tempo para conquistar bagagem teórica e prática • Tempo para ter mais segurança ao expor os conteúdos • Tempo para compreender a própria profissão • Tempo para consolidação da prática • Tempo para entender as facilidades e dificuldades dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir dos exemplos que tiveram enquanto alunos – <i>role models</i> • A partir da concepção de propósito de vida, e papel enquanto professor • Professor é “conteúdo, didática e comportamento” • Ser exemplo para o outro • “Tatear” • Gostar do que faz • Eterno aprendiz

Para finalizar a apresentação da trajetória e das experiências vividas pelos professores, sujeitos do presente estudo, a próxima sessão apresenta alguns relatos que marcaram a carreira docente.

6.7 Relatos marcantes

Diversos foram os momentos nos quais os professores evidenciaram a paixão pelo que fazem, mesmo diante de desafios enfrentados desde o início da carreira. Frases como "é o brilhar nos olhos de cada turma nova que entra", ou "para mim é inspirador, muito gratificante quando você vê que os alunos se empenharam, fizeram a coisa bem feita, bem trabalhada, aprenderam o conceito, trouxeram as suas dúvidas e apresentaram um trabalho cuidadoso", elucidam esse sentimento. A seguir, serão apresentados últimos relatos de experiências reconhecidas como marcantes na trajetória docente.

[...] marcou significativamente, que diz “Cara, eu faço o que eu gosto mesmo, é isso mesmo... a minha vida”, no fundo, no fundo não foi dentro da sala de aula, mas foi consequência de um fato dentro de uma sala de aula, que foi a Aluna, que está aí na USP, né... A Aluna, quando ela entrou na universidade, tem aquele trote, né? Pô, e aí os caras pegaram, e eu era professor de Introdução, então era lá na minha sala, aí os alunos botavam aqueles apelidos, né? Aí escreveram assim no

cartaz dela “Chucrinha”, e do meu lado eles escreveram, eu disse “Não, vocês não vão escrever isso aqui dela”, “Mas professor, olha lá ela,...”, “Eu estou enxergando cara, que ela é toda tímida, e coisa e tal, que parece que ela é das grotas, eu estou enxergando isso”, só que essa guria, ela deve ter um monte de trauma e ela chega aqui no primeiro dia de aula, aqui no trote e vocês vão me botar o apelido dela de “chucrinha”, não coloca qualquer outras coisa, mas chucrinha, não. E eles trocaram lá o apelido. Na primeira prova de Introdutória eu fiz uma pergunta, sei lá eu, o que que é o método partidas dobradas, o que que é Ciências Contábeis, alguma coisa dessas, a guria escrever uma página inteira daquela folha de almaço, aí ela contextualizou, introduziu, contextualizou, respondeu e concluiu, a guria tirou 10, né? Super CDF. E eu fiquei com a prova dela na minha mão, e aí quando eu fui corrigir a prova eu disse “Essa questão aqui, eu vou ler isso aqui, porque essa aqui é a resposta”, e li, e aí dei uma moral lá, que eu não me lembro o que eu falei, mas foi no sentido de que as pessoas não são o que parecem ser, e entreguei a prova dela. A Aluna sempre me procurou para ser autodidata, sabe, durante o curso, e aí ela me pediu para eu estar no TCC dela na banca, aí eu fui, depois que ela apresentou e terminou a banca, de tarde ela me mandou um e-mail, e no e-mail ela falou... Eu até me emociono... [voz embargada], daí ela disse que, aquele dia que eu li a prova dela, fez toda a diferença na graduação dela, porque ela sempre tinha se sentido menor perante os outros, pelo jeito dela, e coisa e tal, e que aquilo ali fez ela enxergar com outros olhos. Então, eu entendi, sabe? Eu já entendia no fundo, eu sempre fui assim, mas a gente começa a receber feedback e provas, que na verdade o professor, ele tá ali na frente, ele não tá ali na frente só para te entregar aquela pilha de conteúdo que nós temos que entregar para o aluno, sabe? Que a gente está ali para ajudar os alunos a se desenvolverem como pessoas e profissionais. E aí ela colocou naquele e-mail agradecendo, e que pelo meu exemplo em sala de aula, o que ela tinha decidido para a carreira dela era também seguir a carreira de docência para poder ajudar as pessoas. Então, se tu falar em experiência de sala de aula, a melhor coisa que tem para mim e essa troca, entendeu? Hoje eu sou referência, em tipo assim, os alunos entram em contato comigo, “Professor, eu preciso falar contigo”, eu vou lá falar com eles, marcam uma reunião, eles vão na minha sala, não tem absolutamente nada a ver com conteúdo, então semana passada o Aluno A teve lá dizendo que o sonho dele é ter um restaurante, ele queria me ouvir, “eu preciso ouvir o senhor, eu quero só ouvir o senhor, vamos conversar, meu sonho é ter um restaurante, não tem nada a ver com isso aqui de contabilidade”, então as minhas maiores experiências que gravam, assim são essas, são essas sabe, [...] (DIONÍSIO).

[...] uma coisa que me marcou foi uma, isso já como docente da IES, atualmente, isso faz uma coisa de uns 4 anos atrás aproximadamente, um aluno que eu tinha, numa turma que eu tinha ali, numa semana eu dei uma aula de um assunto, que era, aparentemente complexo para eles, e duas semanas depois esse aluno chegou para mim e falou: “Poxa professor, muito obrigado”, eu falei “Poxa, por quê?”, ele falou “Olha, lembra aquele assunto que você falou duas semanas atrás, assim, assim...”, eu falei “Claro que eu lembro”, “Pois é, lá na minha empresa, nós tivemos uma reunião e esse assunto entrou em pauta, e o único que sabia lá, era eu, e eu acabei sendo promovido dentro da minha empresa”, “Eu falei puxa!”, e ele veio me agradecer, ele falou, “Olha, eu aprendi isso com o senhor aqui em sala, porque até hoje, nunca ninguém tinha me explicado da forma como o senhor me explicou”, então isso foi uma coisa que me marco, eu pensei então eu acho que eu estou desenvolvendo minha atividade dentro, realmente, daquilo que se espera (LOGAN).

[...] eu trabalhei uma vez, que o diretor pediu, uma aluna tinha meningite, e ela não estava legal a menina, só que eu acho que, pelo fato de eu ter um pouco mais de paciência, talvez, o diretor falou assim, “Olha Sam, nós estamos com problema assim, assim, assim, assim, assado com um aluno, só que ele vai tentar esse problema, eu estava querendo ver se você consegue... eu disse “professor, se eu puder ajudar, atrapalhar jamais”, então das oito disciplinas, ela assistia duas disciplinas, uma comigo, deu um trabalho danado, mas eu consegui administrar, e quando ela se ausentava eu conversava com os alunos também, e tentei conscientizá-los, que nós estávamos na situação especial e que, os médicos pediram para que ela tivesse o retorno para graduação, para aquele ambiente acadêmico, para ela melhorar na própria formação dela e melhorar essa doença que ela tinha, e tivemos êxito, pelo menos nessa turma, recentemente, esse ano por exemplo, tem dois alunos especiais, um tem uma dificuldade motora muito grande e outro tem uma dificuldade intelectual, e esse que tem uma dificuldade intelectual, que ele tem um pouco de retardo, ele conversando com ele ou detectei com ele e através de outros profissionais que já trabalharam isso, ele já tá no terceiro termo, para que os números nas avaliações, nos trabalhos sejam números

inteiros, nada de número quebrado, entendeu? Então, no caso da avaliação dele, então era uma avaliação, não tem praticamente o mesmo peso dos demais, mas ela é feita de uma forma diferente, com números inteiros, com números maiores, com problemas assim, não tão extensos, porque na realidade eles não conseguem até fazer a prova, mas aí a gente tem que chamar outros profissionais, que trabalham no dia das avaliações, fora de sala de aula, que eu que estou lá, no dia das avaliações, ele faz a leitura, uma outra pessoa faz a leitura e ele responde, mas faz tranquilo e as notas até desses meninos, independente desse probleminha, que eu acredito que Deus nos coloca nesses lugares para gente aprender mesmo né... e essa experiência, por exemplo, nesse ano pra mim tá sendo muito valiosa, porque a gente consegue trabalhar diferente com os diferentes, entendeu? (SAM).

Experiências negativas, também, né... que contribuiu para o meu desenvolvimento. Eu vou falar uma experiência negativa, a gente costuma corrigir trabalhos com caneta vermelha, você costuma? Você é professora ou você é aluna, você já deve ter recebido alguma correção de caneta vermelha, e uma vez, na graduação, eu corriji um exercício de uma aluna de caneta vermelha, devolvi esse exercício, e o aluno teve uma reação muito negativa, e ele veio até mim e falou, depois... foi uma reação muito negativa mesmo, depois ele veio até mim e falou que ele tinha um trauma de infância, e que ele foi muito humilhado uma vez, no ensino médio, enfim...e que ele fazia terapia por conta disso, e que a caneta vermelha pra ele tinha um significado muito pesado, e a partir daquele momento, eu não corrijo mais nada com caneta vermelha, eu só corrijo com caneta verde, caneta rosa, mas não com caneta vermelha, então sei lá, é uma simbologia, mas de alguma coisa que aconteceu (FRIDA).

[...] você vê assim, que é um pessoal que batalha por um futuro melhor deles, né? Então, eu tento contribuir para que esse futuro, eu possa contribuir com eles, nem que seja de forma mínima, né? E isso contribui, isso é o sonho de várias pessoas. Inclusive, eu tenho experiência, que me marcou muito, eu acho assim, que na verdade, resumindo, não foi bem na sala de aula com os meus alunos, aqui teve um projeto ano passado de trazer pessoas idosas para universidade, sabe? O que que era a ideia, fazer com que esses idosos passem por todas as faculdades, tipo assim, vai para agronomia tem uma aula lá com os professores e tal. Quando veio para Ciências Contábeis, eu fui o escolhido para dar aula para eles, e eu falei sobre Finanças Pessoais, Finanças Domésticas, porque eu acho que, não é bem ligada a Contábeis, mas aproxima mais da área, né? Na conversa Inicial uma mulher me falou assim, uma senhora já, eu tenho 29 anos, vou fazer 30, uma mulher de quase 70 falou assim: “Ah, eu resolvi fazer esse curso, porque o meu sonho sempre foi entrar numa universidade”, sabe? Então aquilo ali, então você lida na universidade com o sonho de pessoas, né? Então, eu acho que isso engrandece muito a gente, você não tá ali trabalhando, cumprindo tarefa, você está lidando com o sonho, a formação de alguém, a pessoa quer ser formada, a pessoa quer crescer, ela quer se desenvolver, e às vezes, difícil, a mensalidade não é barata. Eu acho... eu levo isso em consideração, isso me engrandece enquanto pessoa e, conseqüentemente, como professor (PETER).

Por meio desses relatos, e dos trechos selecionados e analisados ao longo do capítulo, pode-se inferir que os professores-referência em Ciências Contábeis constroem e desenvolvem-se na docência por meio da reflexão e ação sobre a própria prática, além disso a partir das relações positivas, de parceria, apoio e orientação, estabelecidas com os seus alunos; por meio da busca atenta às trocas de experiência com os pares e com o mercado profissional – direta ou indiretamente; bem como a partir da busca pessoal pelo aprimoramento de sua prática docente diária, no planejamento de suas aulas, na aplicação de estratégias de ensino, que aproximem seus alunos da busca pela construção do próprio

conhecimento, levando em consideração práticas que deram certo, e que não foram tão assertivas, o perfil dos seus alunos, e as limitações existentes nas instituições de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo resgato a questão central que norteou a composição teórica, e posteriormente empírica da tese, alinhavando os aspectos teóricos com as evidências emergidas. Em seguida, discorro sobre as implicações teóricas e práticas provenientes das reflexões realizadas, indico as limitações e sugestões para estudos futuros, e finalizo com as minhas reflexões e percepções ao longo do processo de construção da tese e do meu desenvolvimento nesse período.

7.1 Alinhavando as evidências empíricas e a teoria

A tese propôs-se a responder a seguinte questão de pesquisa: como as experiências significativas articuladas aos saberes didático-pedagógicos mobilizados pelos professores-referência de Ciências Contábeis contribuem para o seu desenvolvimento profissional? Alicerçada nos pressupostos ontológicos e epistemológicos do paradigma interpretativista, por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, realizei entrevistas tomando como base teórica o Modelo Inter-relacional de Desenvolvimento Profissional proposto por Clarke e Hollingsworth (2002), aliado aos saberes da docência alvitados por Tardif (2012).

As entrevistas foram realizadas com 26 professores de perfis diversos, homens e mulheres; em diferentes fases da carreira docente; com formação acadêmica diversa, tanto na graduação, quanto na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); cuja atuação ocorre em diferentes instituições de ensino superior (universidades e faculdades públicas e privadas do Brasil, e institutos federais). Buscou-se a diversidade no perfil dos participantes, a fim de enriquecer o trabalho com as experiências de professores em múltiplas realidades, uma vez que o desenvolvimento profissional do professor ocorre conforme as diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo da sua trajetória pessoal (SMITH, 2003, FEIXAS, 2004).

O desenvolvimento profissional dos professores entrevistados é marcado pelas diversas experiências significativas vivenciadas ao longo do percurso que realizaram desde a graduação. Para alguns, esse desenvolvimento iniciou desde a infância, com o sonho de ser professor um dia.

Diante da diversidade nas experiências que deram forma ao “ser professor” dos 26 entrevistados, utilizou-se da análise de templates, da qual emergiram cinco categorias principais, que nortearam a trajetória de análise na busca pelas respostas ao problema proposto, são elas: (1) experiências prévias à carreira docente; (2) ingresso no magistério superior: desafios, expectativas e influências; (3) mobilização dos saberes experienciais na prática docente; (4) estímulos externos à docência; e por fim, (5) os resultados salientes no desenvolvimento profissional.

As vozes que deram vida a esse estudo apontam que o desenvolvimento profissional ocorre desde antes do ingresso na graduação, e foi sendo construído por meio dos olhares atentos e críticos àqueles que viriam a ser seus pares no futuro, os “professores-referência”, aqueles que se destacavam dentre os demais – seja pelo exemplo positivo ou negativo. Alicerçados nas experiências vividas enquanto aluno, ao longo da vida escolar – da graduação à pós-graduação – a prática, no início da carreira, ocorreu por tentativa e erro e sem muito conhecimento específico da profissão.

Atrelado ao **domínio pessoal**, as experiências significativas foram aquelas direcionadas aos **saberes disciplinares** da contabilidade, os quais foram construídos por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e da pós-graduação. Para alguns, esses espaços de formação são voltados para a consolidação dos conhecimentos técnicos da área, e não tanto para os saberes próprios da docência.

Ao longo das entrevistas, diversos trechos relatam as experiências que constroem à prática diária dos docentes de contabilidade, a partir dos **saberes didáticos e pedagógicos** mobilizados, mesmo sem a conexão direta com os saberes da ciência da educação. A prática é, muitas vezes, construída por meio do “tato”, da “experimentação” de estratégias de ensino que deram certo ou não; por meio da observação dos pares; a partir do perfil das turmas (matutino ou noturno) e seu contexto (IES pública ou privada); até se atingir a consolidação de uma dinâmica de aula concebida após algum tempo na carreira.

Ainda na construção dos **saberes disciplinares** atrelados às influências do **domínio externo**, ressalta-se que as vivências no mercado profissional, nas diversas áreas da contabilidade, vivenciada até hoje por muitos professores, contribuíram para a consolidação do conhecimento da matéria, e é ressaltado como ponto importante na prática diária da docência, pois proporciona confiança ao professor e credibilidade diante dos alunos, devido ao perfil do aluno desses cursos.

Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional ocorre a partir da busca pelo aprimoramento da prática diária, por meio dos **saberes disciplinares** construídos a partir da prática profissional de mercado e pelos **saberes experienciais** do dia a dia da docência, no **domínio da prática**, construída, na maioria das vezes, pelas tentativas e erros, pelas trocas de experiências entre os pares e pelo *feedback* dado pelos alunos, as quais caracterizam o **domínio externo**.

A construção do “ser professor” é marcada pelas influências e interações – positivas e negativas – que os sujeitos relatam vivenciar junto a IES onde lecionam, aos pares e aos alunos. Esse é um dos pontos mais marcantes nas falas, pois para os que possuem uma relação harmoniosa com os pares, e que consideram ser importante uma relação de parceria e troca; e até mesmo de orientação pessoal e profissional com seus alunos, demonstram ser mais motivados a estar em busca constante pelo desenvolvimento pessoal e profissional na carreira.

Assim, cabe às instituições de ensino e, mais especificamente, aos coordenadores de curso proporcionarem espaços descontraídos de trocas de experiências e de aproximação entre os membros do seu corpo docente. Destaca-se que, muitas vezes o que faz a diferença na motivação do professor em se tornar um profissional melhor, a inovar em sua prática docente e a melhorar sua interação com seus alunos, são os encontros informais fora dos espaços institucionais, onde diálogos significativos ocorrem em direção ao desenvolvimento do próprio curso.

Os **resultados salientes** na prática docente foram analisados a partir das mudanças evidenciadas na prática diária ao longo da jornada profissional dos sujeitos. Cabe ressaltar que a análise transcende o exposto no modelo teórico, ao entender que o desenvolvimento profissional do professor ocorre por meio da sua **reflexão sobre a ação** e a mudança a partir dessa reflexão, partindo-se do pressuposto que um professor-reflexivo se apropria do cenário e dos episódios vivenciados em sala de aula, e a partir desses reflete, reformula e dá novos significados e sentidos ao seu próprio ser e fazer docente (SCHÖN, 2000).

Assim, o tempo é percebido ao longo das análises, como um grande aliado para o desenvolvimento profissional, necessário para que os professores possam se desenvolver, absorver, discutir e praticar novos conhecimentos (GARET et al, 2001). Para analisar esse aspecto adotou-se o ciclo de vida profissional do professor desenvolvido por Huberman (2000), o qual direciona alguns caminhos possíveis a cada fase profissional.

Cabe destacar ainda que a trajetória na profissão foi marcada por diversos desafios dentro e fora da sala de aula, internos (barreiras pessoais) e externos (a nível institucional), e

que foi por meio desses desafios que os professores se desenvolveram, na busca pelo enfrentamento da realidade vivenciada e na busca pelo constante aprimoramento da prática diária, visando o aprendizado de seus alunos, e uma melhor colocação desses no mercado profissional.

Por fim, cabe destacar que analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis sob a ótica do modelo desenvolvido por Clarke e Hollingsworth (2002), aliado aos saberes da docência evidenciados por Tardif (2012), possibilitou agregar ao modelo pontos importantes do contexto de professores do ensino superior, cuja docência é muitas vezes assumida em paralelo a outra profissão no mercado, complementar ao assunto que leciona.

A partir dos trechos selecionados e analisados, pode-se concluir que os professores-referência em Ciências Contábeis constroem e desenvolvem-se na docência por meio da reflexão e ação sobre a própria prática, além disso a partir das relações positivas de parceria, apoio e orientação, estabelecidas com seus alunos; por meio da busca atenta às trocas de experiência com os pares e com o mercado profissional – direta ou indiretamente; bem como a partir da busca pessoal pelo aprimoramento de sua prática docente diária. São professores em constante dualidade entre ensinar (ser professor) e aprender (estar aluno), cujos saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, conforme defende Tardif (2012). São professores que acima de tudo, amam o que fazem, escutam e orientam os estudantes; e enxergam a docência como um senso de missão.

7.2 Recomendações práticas

Um estudo ao ser desenvolvido busca naturalmente contribuir para a área do conhecimento, a qual se apropria como fundamentação para a sua construção, e de forma prática, uma vez que a produção científica busca impulsionar de alguma forma o desenvolvimento social.

Assim, a partir das experiências relatadas nas entrevistas e das análises e reflexões realizadas, proponho algumas recomendações práticas, no intuito de possibilitar o avanço da área e da construção e consolidação da docência como campo profissional.

Dado que a graduação e a pós-graduação são o solo fértil que desperta nos alunos a possibilidade de seguirem pela profissão docente, sugiro que o processo de acompanhamento das monitorias seja realizado com olhar de “primeira oportunidade de contato com a

docência”, e dessa forma, que esse contato seja significativo, mesmo que incipiente, para que assim, a escolha pela profissão seja mais consciente.

Das entrevistas emergiu um ponto interessante de destaque, as relações construídas entre os pares, e quão benéfica é vista essa relação quando compartilhada de momentos de troca de experiências e aprofundadas para além dos muros da universidade. Assim, recomendo aos coordenadores de curso que promovam espaços de interação e socialização entre os membros do corpo docente como forma de estímulo e aprimoramento da prática docente que, conseqüentemente, poderá refletir de forma positiva no desenvolvimento das atividades em sala de aula, e no aprendizado dos alunos.

Por fim, uma terceira recomendação direciona-se às IES, para que repensem a forma como estão realizando seus cursos de formação continuada e estimulando seus docentes a participar, uma vez que uma ação não terá real sentido se não houver um propósito, e se esse propósito não for atingido e transformado em ação, então de nada vale uma ação. Assim, proponho que os cursos de “iniciação” à docência e de formação continuada sejam estruturados de forma que o docente tenha condições efetivas de participar, e além disso, se sinta parte do processo, ao compreender os reflexos positivos da sua participação, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

7.3 Limitações e sugestões para estudos futuros

Ao longo da construção das ideias trazidas para os capítulos teóricos surgiu a primeira limitação, ou seja, os poucos estudos realizados sobre a temática no contexto do ensino superior, e mais especificamente com os nossos professores dos cursos de Ciências Contábeis. Junto dessa limitação, surgiu a necessidade do desenvolvimento de um estudo bibliométrico específico sobre “desenvolvimento profissional do professor”, o qual supriu em parte essa limitação, e se coloca como uma primeira sugestão, a de aprofundar esse assunto, de forma teórica, apenas com os estudos direcionados para o ensino superior, e analisa-los de forma temática e contextual.

Ao finalizar as análises das evidências dessa tese, chego ao final do capítulo com a sensação de que é um trabalho infundável. As categorias interagem entre si e poderiam ter sido construídas de forma diferente daquela que o meu ser pesquisadora permitiu que fossem feitas, afinal os sujeitos que deram voz a essa construção são únicos e as experiências que

viveram e transmitiram se entrecruzam, sem a possibilidade de traçar uma linha reta e um único caminho.

Uma segunda sugestão é aprofundar o estudo das relações existentes entre os pares dentro de um núcleo (seja do curso de Ciências Contábeis ou grupos menores por afinidade temática), e como essas relações refletem nas práticas realizadas dentro e fora da sala de aula, na aprendizagem dos alunos e na qualidade do curso. Outra sugestão é analisar as diferentes relações estabelecidas entre professor e aluno, e as implicações na aprendizagem deste e na motivação daquele. Por fim, aprofundar a compreensão sobre as ações promovidas pelas instituições de ensino, quando do ingresso do docente na instituição, e na própria profissão, de modo a contribuir com sugestões práticas, aplicáveis e efetivas para o desenvolvimento desses profissionais.

7.4 Minhas reflexões

Realizar o Doutorado em Contabilidade sempre foi um objetivo pessoal acalentado ao longo da graduação e incentivado por algumas pessoas-chave, pessoas nas quais eu confiava, e que serviam de inspiração – meus professores e minha família. Frases como “Olha quem está aí, a professorinha Raíssa”, como carinhosamente me chamava um professor da graduação.

Ao decidir pelo tema a ser desenvolvido como tese, refleti sobre a minha trajetória na docência, que iniciou desde a infância – com as brincadeiras de leitura para os meus ursos de pelúcia e aulas no pequeno quadro negro para os meus cachorros – giz e lousa; e se perpetuou de forma mais intensa ao longo da graduação, quando tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão, congressos e monitorias; assim como de estágios na área, que serviram para que eu percebesse que os escritórios de contabilidade não eram o meu lugar, o que eu gostava mesmo era de ir a campo, ajudar os professores no desenvolvimento de pesquisa e materiais para sala de aula, corrigir provas e compreender os critérios utilizados para tal. Percebi assim que eu tive o privilégio de ser introduzida à docência desde cedo, por motivação interna e externa, mas ainda me questionava, e os demais professores, como desenvolvem sua carreira na docência? Será que todos tiveram as mesmas oportunidades que eu? Obviamente, pelas minhas observações estava claro que não.

O primeiro concurso que fiz para ser professora substituta na UFSM foi um dos principais marcos na minha carreira, porque a aula que eu tinha que dar para uma banca (sem

interação alguma), eu me sentia apresentando um trabalho na graduação – slides e “gogó”, sem didática e interação alguma, mas passei, fui aprovada, como? Aquela “cena” não representava a realidade que estava por vir. As minhas primeiras experiências como professora em uma sala de aula foram pautadas nas experiências que eu havia tido como aluna, isso estava muito claro para mim, os materiais de pesquisa eram os meus próprios cadernos da graduação, minha “didática” era pautada nas minhas lembranças das aulas dos professores que eu considerava referência.

Assim, com base nessas reflexões dei início a jornada de investigação para compreender como os meus pares desenvolveram as suas carreiras. A medida em que buscava pelos professores-referência dos cursos de Ciências Contábeis pelo Brasil, percebi que as indicações dos coordenadores dos cursos se pautavam nos professores que se destacavam junto aos alunos, pela sua postura e desenvoltura em sala de aula.

Ao conhecer esses professores, por meio das entrevistas, muitos sentimentos emergiram, muitas lembranças ficaram marcadas, e a principal delas foi sentir o entusiasmo a cada fala, ver as reações a cada resposta, foi perceber o quão APAIXONADO são pela profissão que escolheram seguir, mesmo com todos os desafios que surgem dia após dia, e hoje estamos vivendo mais um deles – “dormir professor presencial, e acordar professor online”.

Ao longo das entrevistas pude me construir e reconstruir como docente, pude sair ainda mais motivada e incentivada a seguir nessa profissão, porque eles... eles são APAIXONADOS pelo que fazem, não há que duvidar sobre o porquê foram indicados para tal estudo. E, assim, sinto que meu dever de relatar a trajetória desses heróis da docência, foi cumprido com sucesso.

O desafio de construir esse estudo foi imenso, as inseguranças foram muitas, mas meu desejo ao longo de cada etapa era de representar as histórias desses heróis dignamente, pautado na ética e no respeito que merecem. Sou imensamente grata por me permitirem chegar até aqui ao lado de cada um de vocês.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. **Os Aprendizizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ÅKELIND, G. S. Constraints on academics' potential for developing as a teacher. **Studies in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2007.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Um novo olhar sobre a docência universitária. In: Conferência 1º Encontro sobre o ensino da Economia. Évora: Universidade de Évora, 2001.
- ALMEIDA, M. I. D. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- ALMEIDA, M. M. **Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior: contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores**. 440f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Lisboa, 2012.
- ALVES, A. V. S.; BARBOSA, C. R.; DIB, A. Fundamentos pedagógicos e a formação do docente: a experiência do estágio à docência. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, 2016.
- AMORIM, P. F. A.; BRUNI, A. L. A Percepção dos Discentes sobre os Atributos dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade: um Estudo na Faculdade Anísio Teixeira. **Revista de Administração e Contabilidade**, v. 5, n. 1, p. 62-73, 2013.
- ANASTASIOU, L. G. C. Docência na Educação Superior. **Coleção Educação Superior em Debate**. Brasília: INEP, 2006.
- 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** (Impresso), v. 19, p. 91-102, 2008.
- ARAUJO, A. M. P. Formação do Professor de Contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación**, v. 6, p. 49-54, 2017.

ARAUJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; MIRANDA, G. J.; OLIVEIRA, A. C. L. Professores: que problemas mais os afligem? In: XXXVIII Encontro da Anpad. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2013.

ARAUJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015.

ARAUJO, A. M. P.; SANTANA, A. L. A.; CARNEIRO, C. M. B. Saberes necessários a prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de ciências contábeis. In: IAAR-ANPCONT 3rd Internacional Accounting Congress, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Accounting Internationalization, 2009.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, XIX, n. 47, 1998.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, n. 2, 2016.

BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos em Psicologia**, v. 25, n.1, 2008.

BASTOS, C. C B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007.

BAUMERT, J.; KUNTER, M.; BLUM, W.; BRUNNER, M.; VOSS, T.; JORDAN, A.; KLUSMANN, U.; KRAUSS, S.; NEUBRAND, M.; YI-MIAU, T. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress, **American Educational Research Journal**, v. 47, n. 1, p. 133–180, 2010.

BAZANI, C. L.; MIRANDA, G. J. Fases da vida profissional docente. In: MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; LEAL, E. A. (Org.). **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BEATY, L. The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. **IETI**, n. 35, p. 99-107, 1998.

BEHERNS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, n.36, v.3, p. 441-454, 2011.

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, p. 749-764, 2000.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERLINER, D. C. Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In: **New directions for teacher assessment**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1988.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2006.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n. 105, p. 83-119, 1993.

BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 2, n. 1, 2012.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRAXTON, J. M. Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. **New Directions for Institutional Research**, v. 90, p. 5-14, 1996.

BRIGHTMAN, H. J.; NARGUNDKAR, S. Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 11, n. 4, p. 297-304, 2013.

BRODEUR, M.; DEAUDELIN, C.; BRU, M. Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 31, n. 1, 5-14, 2005.

BURDEN, P. Teacher development. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: MacMillan, 1990.

CAELLI, K.; RAY, L.; MILL, J. 'Clear as Mud': Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research. **International Journal of Qualitative Methods**, 2003. Article 1. Retrieved.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996.

CAFFARELLA, R. S.; ZINN, L. F. Professional development for faculty: A conceptual frame- work of barriers and supports. **Innovative Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 241-254, 1999.

CARNEIRO, J. D.; RODRIGUES, A. T. L.; SILVA, A. C. R.; FRANÇA, J. A.; ALMEIDA, J. E. F.; MORAIS, M. L. S. **Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis: uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade**. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2017.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, p. 291-310, 1990.

CATAPAN, A., COLAUTO, R. D., SILLAS, E. P. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de informação contábil**, v. 6, n. 2, p. 63-82, 2012.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Profissionais e organizações ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConselhoRegionalAtivo.aspx>>. Acesso em 02 fev. 2018.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **70 anos de contabilidade**. Conselho Federal de Contabilidade – Brasília: CFC, 2016.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Inter-Ação**, v. 37, n. 1, p.1-14, 2012.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice: Teacher images in action**. London: Falmer Press, 1986.

CLARKE, D. J. Realistic assessment. In: FIRTH, D. (Ed.) **Maths counts – Who cares?** Parkville, Australia: Mathematical Association of Victoria, 1988.

CLARKE, D., HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, p. 947-967, 2002.

CLARKE, D., PETER, A. Modelling teacher change. In: ATWEH, B.; KANES, C.; CARSS, M.; BOOKER, G. (Eds.). **Contexts in mathematics education**. In: 16th anual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA). Queensland: Mathematics Education Research Group of Australasia, 1993.

COMUNELLO, A. L.; ESPEJO, M. M. S. B.; BOESE, S. B.; LIMA, E. M. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Revista Enfoque - Reflexão 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.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em vias de extinção? reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

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

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2012.

CROTTY, M. Introduction: The Research Process. In: **The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process**. Sage. 1998.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. Grupo Editorial Universitario, 2006.

CRUZ TOMÉ, M. A. **Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente**. Universidade de Granada, 1999.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação Campinas**, v. 19, n. 3, p. 789-802, 2014.

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.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.B.A; RIBEIRO, G.M. Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores. **Práxis Educativa**, v. 8, p. 219-242, 2013.

CURY, D. G. A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação. 2012. 227f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

D'AVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In: D'AVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S. F.; FERREIRA, L. G. (Org.) **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019.

DAL MAGRO, C. B.; MANFROI, L.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes na compreensão de contadores professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 1, 2016.

DAY, C. **Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Pasión por Enseñar**. La identidad personal e professional del docente y sus valores. 2 Ed. Madrid: Narcea, 2007.

DEMO, P. Obsessão inovadora do conhecimento moderno. In: _____. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4 ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, v. 38, n. 3, pp. 181-199, 2009.

DOYLE, W. Classroom knowledge as foundation for teaching. **Teachers College Record**, v. 91, n. 3, p. 347-359, 1990.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialization professionnelle. **Reveu Française de Sociologie**, XXXIII (4), p. 505-529, 1992.

_____. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DURHAM, E. R. Educação superior pública e privada. (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP/Nupes, 2003 (Documento de Trabalho, 3/03).

ELBAZ, F. **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (Ed.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

ESTRELA, A.; ESTRELA, M.T. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Eds.). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Editora, 2006.

FARIAS, R. S. Percepção dos professores de contabilidade no Brasil no tocante a competências didático-pedagógicas para o exercício da docência. 2016. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

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

FEAR, F. A.; DOBERNECK, D. M.; ROBINSON, C. F.; FEAR, K. L.; BARR, R. B.; VAN DEN BERG, H.; SMITH, J.; PETRULIS, R. Meaning making and "the learning paradigm": A provocative idea in practice. **Innovative Higher Education**, v. 27, n. 3, p. 151-168, 2003.

FEIMAN-NEMSER, S. How teachers learn to teach. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J., (Eds.). **Handbook of research on teacher education**. Enduring questions in changing contexts. 3 Ed. New York: Routledge, 2008.

FEIMAN-NEMSER, S., FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), **Third handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, p. 505-526, 1986.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 2002.

_____. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educator**, 33, pp. 31-59, 2004.

FERREIRA, M. M. Universidades e professores produtivos: ensaio sobre ser professor na universidade gerencialista. In: **V ENIEDUC: Encontro Interdisciplinar de Educação**, 2013, Campo Mourão/PR. Anais Eletrônicos [online]. Campo Mourão: FECILCAM, 2013.

_____. Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de Contabilidade. **Enfoque**, v. 34, n. 3, 2015.

FESSLER, R. Dynamics of teachers career stages. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional Development in education: New paradigms and practices**. New York: Teachers College Press, 1995.

FESSLER, R.; CHRISTENSEN, J. **The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11–23, jan./jun. 2013.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A.M.; RAJALA, R.; TORNBERG, A. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. (Eds.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas**. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. In: D'AVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S. F.; FERREIRA, L. G. (Org.) **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 8, n. 2, p. 126-146, 2010.

FULLAN, M. **The meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 1982.

_____. Staff development, innovation and institutional Change. In: JOYCE, B. (Eds.). **Changing School Culture through Staff Development**. USA: ASCD, 1990.

FURIÓ, C. Tendencias actuales em lla formación del professorado de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n.2, p. 188-199, 1994.

GALINON-MÉLÉNEC, B. L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée. In: DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Org.) **Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?** Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

GALLOWAY, D.; PARKHURST, F.; BOSWELL, K.; BOSWELL, C.; GREEN, K. Sources of stress for classroom teachers. **National Education**, n. 64, p. 166-169, 1982.

GALVÃO, H. M.; CORRÊA, H. L.; ALVES, J. L. Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. **Revista de Administração da UFSM**, v. 4; n. 3; p. 425-441, 2011.

GARET, M. S.; PORTER, A. C.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B. F.; YOON, K. S. What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí-RS: UNIJUI, 2006.

GIBS, G. R. Analyzing qualitative data. In: FLICK, U. (Ed.). **The Sage qualitative research kit**. London: Sage, 2007.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (coord.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 301-323, 2006.

GÓMEZ, S. G. El desarrollo profesional: Análises de un concepto complejo. **Revista de Educación**, n. 318, 175-187, 1999.

GONÇALVES, J.A. A Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

_____. Studying teachers' lives: an emergent field of inquiry. In: GOODSON, I. F. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, p. 1-17, 1992.

GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F. J. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso USP, 2009.

GUSKEY, T. R. Staff development and teacher change. **Educational Researcher**, v. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching**, n. 8, p. 381-391, 2002.

GUSKEY, T. R., SPARKS, D. Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**, 2002.

HATTIE, J. **Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement**, Routledge, London, 2009.

HAYDEN, M. Professional development of educators: The international education context. **The Sage handbook of research in international education**. Sage Publications, 2007.

HEWSON, P. W. Y M. G. HEWSON. Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. **Journal of Educational for Teaching**, vol. 15, núm. 3, pp. 191-209, 1989.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. (Org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

HILL, H. C., ROWAN B, BALL D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. **American Education Research Journal**, v. 42, n.2, p. 371-406, 2005.

HILLEN, C.; LAFFIN, M.; ENSSLIN, S. R. Proposições sobre formação de professores na área Contábil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 106, p. 1-30, 2018.

HOFER, B. K. Personal epistemology as a psychological and educational construct: na introduction. In: HOFER, B. K., PINTRICH, P. R. (Eds). **Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing**, Mahwah: Erlbaum, p. 3-14, 2002.

HOLLINGSWORTH, H. Teacher professional growth: A study of primary teachers involved in mathematics professional development. **Ph.D. thesis**, Deakin University, Burwood, Victoria, Australia, 1999.

HUBERMAN, M. Recipes for busy teachers. Knowledge: Creation, Diffusion, **Utilization**, n. 4, p. 478–510, 1983.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Professional careers and professional development: Some intersections. In GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education: New paradigms and practices**. New York, NY: Teachers College Press, 1995.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. Responsabilidad social, profesionalidad y formacion inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132, 1999a.

_____. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. **Revista de Educación**, n. 1, p. 58-69, 1999b.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M org. **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

_____. O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**. Santa Maria: CNPq-PPGE//CE/UFSM, 2003a.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003b.

_____. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003c.

_____. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. **Coleção Educação Superior em Debate**. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Org. RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas críticas*. Brasília, v. 14, n. 26, 2008.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 52, n. 1, p. 39-54, 2004.

KAGAN, D. M. Professional growth among pre-service and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, p. 129-169, 1992.

KANE, R.; SANDRETTO, S.; HEATH, C. Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 2, p. 177-228, 2002.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A. Flores; SIMÃO, A. M. (Eds.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas**. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

KESTEMAN, J. P. Des pedagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens. In: DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Org.) *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelas: De Boeck & Larcier, 1996.

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

KNIGHT, P. **Being a teacher in higher education**. Buckingham: SRHE e Open University Press, 2002.

KNIGHT, P.; TAIT, J.; YORKE, M. The professional learning of teachers in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 319-339, 2006.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M.A.; SIMÃO, A.M. (Eds.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas**. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo Ltda, 2009.

KRASILCHIK, M. Docência no ensino superior: tensões e mudanças. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2008.

KREBER, C. A course –Based Approach to the development of teaching-scholarship: a case study. **Teaching in Higher Education**, v. 4, n. 3, p. 309-325, 1999.

_____. Teaching Excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. **Innovative Higher Education**, v; 27, n. 1, p. 5-23, 2002.

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

KREBER, C.; CRATON, P.A. Exploring de scholarship of teaching. **Journal of higher Education**, 71, 476-495, 2000.

KREUZBERG, F.; RUSCH, R. B. Compreensões de professores que atuam na pós-graduação strictu-sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 99–121, 2013.

KUGEL, P. How professors develop as teachers. **Studies in Higher Education**, n. 18, p. 315-329, 1993.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 12, n. 1, p. 57-78, 2001.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. S. The Pedagogical Training of Teachers in Stricto Sensu Programs in Accounting Sciences. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, v. 18, n. 8, 255-265, 2014.

_____. Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 77, 2016.

LAPINI, V. Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos Stricto Sensu no Brasil. 2012. 76f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In: LEITE, C. (Ed.), **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic, 2010.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, J. P. R. Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. 2018. 113p. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; ARAUJO, T. S.; MIRANDA, G. J. O choque com a realidade: dormi contador acordei professor. **Revista Eletrônica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, p. 49-67, 2015.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, 2005.

MADILL, A.; JORDAN, A.; SHIRLEY, C. Objectivity and reliability in qualitative analysis: realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. **British Journal of Psychology**, 91: 1–20, 2000.

MANSOUR, N. Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and researchagenda. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 1, p. 25-48, 2009.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Col. Ciências da Educação para o Século XXI. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C.; PRYJMA, M. F. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 37-53.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, V. A.; OLIVEIRA, M. C.; NASCIMENTO, E. M.; CUNHA, J. V. A. Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 4, n. 2, p. 7-23, 2012.

MARTON, F. The phenomenography of learning: a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In: Mandl, H., De Corte, E., Bennett N., Friedrich H. F. (Eds) **Learning and Instruction**, Oxford: Pergamon, p. 601–616, 1990.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2009.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, M. Desenvolvimento Profissional Docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior. 2015. 178f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, Sevilla, n. 339, p. 923-946, 2006.

MÉRIDA, R. Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergência europea. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 8, n. 1, 2006.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

_____. **Qualitative research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; BORGES, C. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 312-329, 2018.

MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. 1997. 279f. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

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. 81-98, 2010.

_____. Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. 2011. 203f. **Tese** (Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142–153, 2012.

_____. 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.

MIZUKAMI, M. G. M. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORA, F. M. C.; GÓMES, J. I. **Enseñar en la universidad**. Experiências e propostas para la docência universitária. Oleiros: Netbiblo, 2007.

MORAIS, F.; MEDEIROS, T. **Desenvolvimento profissional do professor**. A chave do problema. Açores: DRCT, 2007.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. **School matters: The junior years**. Wells, UK: Open Books, 1990.

MUKAMURERA, J.; UWAMARIYA, A. Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques. **Revue des Sciences de L'Éducation**, v. 31, n. 1, p. 133-155, 2005.

NAVARRO, P.L. **Auto-eficácia del profesor universitario**. Eficácia percebida y práctica docente. Madrid: Narcea SA, 2007.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em sala de aula: eles estão sendo formados para ensinar? In: **Anais do VIII Congresso Anpcont**. Rio de Janeiro, Congresso Anpcont, 2014.

_____. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 16, n. 1, p. 83-99, 2016.

NIAS, J. Teaching and the self. In: HOLLY, M. L.; MCLOUGHLIN, C. S. **Perspectives on teachers' professional development**. London: Falmer Press, 1989.

NOGUEIRA, D. R.; FADEL, M. O.; TAKAMATSU, R. T. Em busca da essência de um bom professor: uma análise sobre a percepção discente dos cursos de Pós-graduação na área de negócios. **ReCont: Registro Contábil**, v. 3, n. 3, p. 12-31, 2012.

NOVAK, D.; KNOWLES, J. G. Life histories and the transition to teaching as a second career. In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUÑEZ, J. A. El desarrollo profesional del docente universitario. **Revista Universidades**, n. 22. México, 2001.

OLIVEIRA, V. F. "Glossário". In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

OLIVEIRA, V. S. Ser Bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto Alegre, 2002.

OPFER, V. D.; PEDDER, D. Conceptualizing Teacher Professional Learning. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011.

ORO, I. M.; SANTANA, A. G.; RAUSCH, R. B. Os saberes do “Bom Professor” de Ciências Contábeis na compreensão de acadêmicos da geração Y. In: **Anais do IV encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ**, Brasília – DF, Brasil, 2013.

PAJARES, M. F. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.

PATRUS, R.; LIMA, M.C. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em administração: contradições e alternativas. In: **Anais do encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 30, p. 19-31, 2007.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLLARD, A. **The social world of the primary school**. London, UK: Holt, Reinhart & Winston, 1985.

POWELL, R.; BIRRELL, J. The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA, 1992.

PRADO, M. R. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. **Ensino Superior Unicamp**, n. 11, out-dez, 2013.

PRATT, D. D. Conceptions of teaching. **Adult Education Quarterly**, v. 42, n. 4, p. 203-220, 1992.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.

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

RAMSDEN, P. **Learning to teach in higher education**. London: Routledge Falmer, 2003.

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. G.; LEAL, E. A. Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 8, n. 2, p. 145-160, 2013.

RITZER, G.; WALCZAK, D. **Working, conflict and change**. Prentice-Hall, 1986.

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M.; AGUILAR, G. M. Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007.

RIVERIN-SIMARD, D. **Étapes de vie au travail**. Montréal: St-Martin, 1984.

ROBERTSON, D. Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. **Innovative Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 271-294, 1999.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. A. et al. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2011.

RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University, 1991.

RUSSEL, T.; KANE, R. Reconstructing knowledge-in-action. Learning from the authority of experience as a first-year teacher. In: BEIJARD, D.; MEIJER, P.; MORINEDERSHIMER, G.; TILLEMA, H. (Eds.). **Teacher professional development in changing conditions**. Netherland: Springer, 2005.

RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. **Fifteen thousand hours**. London, UK: Open Books, 1979.

SACRISTÁN, G. J. O currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SANTANA, A. L. A. O perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil. 2009. 177f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D., D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, n. 61, p. 149-164, 2007.

SHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **Education the reflective practioner**. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Professional development: Learning from experience. In: SHULMAN, L. **The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach** (original publicado em 1997). San Francisco: Jossey- Bass, 2004.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S.; GOODSON, I. (Eds.). **Teachers' lives and careers**. Philadelphia: Falmer Press, 1992.

_____. Introduction: Teaching as the learning profession. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.). Teaching as the learning profession. **Handbook of Policy and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

SILVA, M. G. M. Trabalho docente na educação superior: trajetória histórica e marcas atuais. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 49-68, 2009.

SILVA, T. P.; KREUZBERG, F. Y.; RODRÍGUEZ, M.M. Desempenho dos programas brasileiros de pós-graduação em contabilidade na tangente da pesquisa científica. **REICE**. Revista Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, n. 13, v. 1, 123-137, 2015.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, p. 86-106, 2007.

_____. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: Congresso USP, 2008.

SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P.; GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M. S.; SILVA, A. C. R. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de ciências contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 178-180, p. 119-140, 2009.

SLOMSKI, V. G., LAMES, E. R., MEGLIORINI, E., LAMES, L. C. J. 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.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 6-21, 2008.

SMITH, K. So, what about the professional development of teacher educators? **European Journal of Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 201-215, 2003.

SOARES, M. S. A (Coord.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco Capes, 2002.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SPRINTHALL, N.A.; THIES-SPRINTHALL, L. Teacher professional development. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: MacMillan, 1990.

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.

SYKES, G. Introduction: Teaching as the learning profession. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.) **Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TOLENTINO, J. E. F.; SILVA, R. M. P.; COSTA, A. J. B.; NETO, L. M. A. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 39, p. 09-20, 2014.

TRIGWEEL, K.; SHALE, S. Student learning and the scholarship of university teaching. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 4, p. 523-536, 2004.

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

_____. **A formação do professor do ensino superior**. 3. ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VASCONCELOS, A. A.; SILVA, A. C. G.; MARTINS, J. S.; SOARES, L. J. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (Org.). **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, 2009.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p.231-247, 2017.

WOODS, P.; JEFFERY, B.; TROMAN, G. **Restructuring schools, reconstructing teachers**. Buckingham, UK: Open University Press, 1997.

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

_____. **Competências docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Guia de entrevista

O propósito desta entrevista é coletar informações sobre as experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Ressalto o caráter estritamente acadêmico da presente pesquisa, garantindo o sigilo absoluto das respostas. Importante informar que o tempo médio para respostas será de 50 minutos.

Para iniciarmos, solicito a sua autorização para gravar a entrevista, com o intuito de facilitar a transcrição das mesmas.

Objetivo	Pergunta
Captar as experiências profissionais/acadêmicas (antes do ingresso na docência).	1.1.1 Em qual curso de graduação você é graduado? Conte-me como foi sua trajetória acadêmica durante o período da graduação.
	1.1.1 Na sua opinião, quais as suas experiências na graduação contribuíram para a sua formação para a docência? Você poderia relatar as experiências mais significativas?
	1.1.2 e 1.1.3 E na pós-graduação, em qual curso de mestrado e doutorado você é formado? Você poderia relatar a sua trajetória na pós-graduação?
	1.1.2 e 1.1.3 Na sua opinião, quais as suas experiências na pós-graduação contribuíram para a sua formação para a docência? Você poderia relatar as experiências mais significativas?
	1.2. Você já atuou profissionalmente, fora de uma instituição de ensino? Quais foram suas experiências profissionais?
	1.2. Na sua opinião, quais as suas experiências no mercado de trabalho contribuem para a sua prática docente? Você poderia relatar as experiências mais significativas?
	1.3. Você poderia me contar outras experiências que foram importantes para a sua preparação para a docência? (Cursos ou outras fontes de aperfeiçoamento)
	1.4. Como foi o seu ingresso na carreira docente? O que lhe motivou a ingressar? Quais eram as suas expectativas?
	1.4. Quais foram as dificuldades e problemas enfrentados no ingresso na docência?
Captar as experiências profissionais (após o ingresso na docência).	2. Conte-me como foi sua trajetória profissional, desde seu ingresso na docência.
	2. Você ainda tem dificuldades e barreiras em sua prática docente? Poderia me contar?
	2.1. Você poderia relatar suas experiências mais significativas em sala de aula?
	2.2. Você poderia me dizer como sua experiência com pesquisa lhe auxilia na prática docente?
	2.3 Após o seu ingresso na docência, você já participou de iniciativas de formação continuada para a docência? Se sim, poderia relatar um pouco dessas experiências e como elas contribuíram para o seu desenvolvimento em sala de aula?
	2.4 Você poderia me contar sobre outras iniciativas que você realiza para aperfeiçoar sua prática docente?
	3.1 Ao longo da sua trajetória profissional como professor, você realizou alterações na sua forma de lecionar, de se relacionar com os alunos e no planejamento das suas ações de ensino? Você poderia me relatar algumas dessas experiências?
	4.1 Na sua opinião, a IES onde você trabalha realiza iniciativas para o desenvolvimento de seus professores? Você poderia relatar algumas iniciativas?
	4.2 Como os pares, os demais professores do curso/dpto/IES o auxiliam na prática docente? Há troca de experiências?
	1.5 Na sua opinião, como o processo de ensino e aprendizagem deve ser desenvolvido? (Relação com o aluno, preparação do material didático, metodologias de ensino utilizadas)
Finalização	1.5 Você acredita que sua percepção sobre o ensino mudou durante a sua trajetória acadêmica/profissional? Por quê? Em que momento?
	Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, que eu possa ter deixado de perguntar?
	Caso algum ponto necessite de maior aprofundamento, você está disposto a conceder uma nova entrevista?

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Experiências de aprendizagem na construção do desenvolvimento profissional do professor de contabilidade

Pesquisadoras responsáveis: Raíssa Silveira de Farias e Adriana Maria Procópio de Araujo (orientadora)

Caro professor (a), você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade entender os significados que deram origem ao desenvolvimento profissional dos professores de cursos superiores em Ciências Contábeis. Justifica-se a utilização de entrevistas, a medida que se busca compreender por meio da narrativa do entrevistado as nuances e particularidades de sua trajetória profissional.

Os procedimentos a serem adotados durante a entrevista compreenderá a leitura, aceitação e assinatura desse termo de consentimento, caso seja de livre vontade a sua participação. A entrevista será gravada, com seu consentimento, a fim de que sejam transcritas de forma exata e fidedigna à sua narrativa. Após a utilização da gravação essa será arquivada pelo período de cinco anos, para fins de escrita de trabalhos científicos, decorrentes do estudo, e após esse período será destruída.

Ao participar deste estudo você permitirá que as pesquisadoras utilizem, para as finalidades previstas, as informações que prestar durante as entrevistas. Você tem liberdade de se recusar a participar, bem como de desistir a qualquer momento de continuar participando da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.

Ao analisar as entrevistas que nos forem concedidas, nossa intenção não é de apenas reproduzir as informações, experiências e opiniões prestadas pelos participantes. Em que pese o rigor teórico-metodológico com que pretendemos pautar nossas análises, entendemos que os julgamentos inerentes a qualquer procedimento possam entrar em conflito com as percepções dos próprios participantes, que poderão vir a se sentir desconfortáveis com as caracterizações apresentadas. Apesar dessa possibilidade, as pesquisadoras se comprometem a enviar as transcrições realizadas a partir das entrevistas para aprovação dos participantes, minimizando quaisquer riscos à sua identificação.

Ao participar desta pesquisa o participante não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a construção do desenvolvimento profissional docente de futuros e atuais docentes da área. Caso seja de seu interesse, enviar-lhe-emos todas as publicações dos resultados deste estudo.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras terão acesso à íntegra das gravações, e em quaisquer transcrições de falas que venham a ser incorporadas ao manuscrito final as identidades dos participantes, bem como locais citados, serão preservados. Você tem a garantia de que todos os dados obtidos a seu respeito só serão utilizados neste estudo e em artigos derivados dele.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, esclarece-se a garantia de ressarcimento de quaisquer eventuais despesas ocorridas em decorrência da sua participação nesse estudo.

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto. Questões a respeito de questões éticas da presente pesquisa poderão ser solicitadas por meio do contato ao Comitê de Ética responsável, cujo trabalho foi aprovado sob CAAE n. 86862418.8.0000.5407.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Pesquisadora responsável:

Nome: Raíssa Silveira de Farias

Fone: (16) 98183-9311

E-mail: farias.issa@usp.br

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araujo

Fone: (19) 98416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 –Prédio da Administração – sala 07

14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br