

APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Marcelo Marchine Ferreira

Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR;
Professor do curso de Ciências Contábeis e Pesquisador na UNESPAR – Campo Mourão;
Endereço: Rua Monsenhor Tanaka, 259, apto 502, Jd. Novo Horizonte, Maringá, Paraná, CEP: 87010-255; Telefones: (44) 3031 9940 | 9937 2610.

Cristina Hillen

Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UEM;
Professora do curso de Ciências Contábeis e Pesquisadora na UNESPAR – Campo Mourão;
Endereço: Rua Monsenhor Tanaka, 259, apto 502, Jd. Novo Horizonte, Maringá, Paraná, CEP: 87010-255; Telefones: (44) 3031 9940 | 9914 0398.

RESUMO

Este artigo é fruto de investigação sobre aprendizagem docente de professores de Contabilidade buscando promover compreensão, a partir de narrativas de suas trajetórias de vida e profissional, sobre como bacharéis em Contabilidade se tornam professores e aprendem a ensinar no ensino superior. A discussão sustenta-se na necessidade de conhecer de modo mais específico o trabalho e a formação ao longo da carreira docente desse professor, tendo em vista que, segundo apontam pesquisas, sua formação profissional não o prepara para atuar no magistério superior. Tendo a abordagem metodológica qualitativa como estratégia geral, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas, cujas análises foram realizadas fundamentando-se na Análise Textual Discursiva, método que situa-se entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Resultados indicam que tornar-se professor de Contabilidade está ligado com a história de vida pessoal e profissional do indivíduo, em que o ingresso na carreira docente se deu por influência tanto de professores da graduação quanto da especialização. A Docência é compreendida como atividade gratificante tanto pela oportunidade quanto pela responsabilidade na formação de profissionais. Os professores demonstram preocupação com a sua própria formação profissional docente, contudo admitem que o aprendizado da docência foi pautado no “aprender por tentativa e erro”. Destaca-se, ainda, a percepção que têm da ausência de programas institucionais de apoio à formação docente, o que, segundo eles, apresenta-se como possível alternativa para o desenvolvimento docente.

Palavras-chave: Docência no ensino superior; Aprendizagem docente; Docência em contabilidade; Ensino de contabilidade.

Área Temática: Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC).

1 INTRODUÇÃO

A docência se configura como um tipo de trabalho que pode ser tomado como central para o desenvolvimento social e econômico das sociedades modernas. Isto tanto pelo número de trabalhadores que emprega quanto, principalmente, pelas funções e atividades que desenvolve (TARDIF & LESSARD, 2011). A centralidade de que tratam Tardif & Lessard (2011) é justificada pelo fato da docência ser uma forma específica de trabalhar sobre e com as pessoas, em que o professor tem como “objeto” de seu processo de trabalho outras pessoas – alunos – e cuja interação estabelecida entre eles visa manter, mudar ou melhorar a condição humana.

O processo de trabalho e a interação do professor com os alunos acontece pela atividade de ensino que para Floden & Buchmann (2014) “[...] é mais do que um conjunto de métodos eficazes, é fundamentalmente a ação humana – cognitiva, interpretativa e pessoal.”, que se dá através de relações complexas mediadas pelo trabalho cotidiano nas escolas e salas de aula (TARDIF, 2012). De maneira mais direta, Antunes (2007, p. 30) afirma que “Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação”.

No sentido do que os autores mencionados tratam, docência e ensino são, portanto, práticas sociais em que professores trabalham em interação e relação com outros sujeitos (alunos, outros professores e outros profissionais das escolas), em ambientes específicos (escolas, universidades) e em função de um objetivo claro de mudança como resultado esperado: transformar os alunos, educando-os, tanto num sentido amplo quanto estrito. (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 23).

Nesse sentido, a investigação teve como foco o trabalho do professor de contabilidade. O objetivo é compreender como bacharéis em Ciências Contábeis se tornam professores e aprendem a ensinar no ensino superior. A estrutura de apresentação do trabalho está dividida em 5 seções, incluindo esta introdução. A seção 2 trata da fundamentação teórica do estudo, que abordou questões sobre o docente do ensino superior e sobre o docente e a aprendizagem docente do professor de contabilidade. A seção 3 expõe a metodologia empregada para a investigação. Na seção 4 os resultados são apresentados e discutidos e, por fim, a seção 5 apresenta síntese conclusiva em relação aos achados da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SOBRE O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Qual concepção se tem sobre o professor do ensino superior? Quais são as funções atribuídas a esse profissional? Postas estas questões logo de início, suas respostas se encontram contidas na compreensão do conceito de professor universitário apresentado por Orden (1990, p. 12):

Em primeiro lugar, o professor universitário enquanto professor, é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente compartilha com os professores de outros níveis funções básicas orientadas para que outras pessoas (os estudantes) aprendam. Em segundo lugar, é um especialista do mais alto nível em uma ciência, que comporta a capacidade e os hábitos de pesquisa que lhe permitem ampliar as fronteiras de sua área do saber específica. Estas características o aproximam das do pesquisador. Em terceiro lugar, é membro de uma comunidade acadêmica, o que supõe a aceitação e a conformação de sua conduta a um conjunto específico de valores e atitudes que, de alguma maneira, refletem uma determinada percepção da realidade e caracterizam e dão sentido a uma forma de vida. **(Tradução livre do espanhol)**

Do conceito apresentado, o professor do ensino superior pode ser compreendido a partir de três características que lhe são próprias e estão imbricadas: primeiro, como profissional do ensino, segundo, como pesquisador em seu campo específico, e terceiro, como membro de uma comunidade acadêmica. É um profissional que integra em si essas três características, em graus diferentes, maiores ou menores dependendo de certos fatores. Isso porque no contexto brasileiro, por exemplo, parcela volumosa de professores do ensino superior está em instituições privadas não universitárias. O que implica compreender que pesquisa não é práxis comum do “ser professor” para essa parcela.

Em se tratando das funções que exerce, o próprio conceito de Orden (1990) apresenta duas delas: ensinar e pesquisar. Para Soares & Cunha (2010) são essas duas também as que representam com mais propriedade o exercício profissional de professores do ensino superior. Garcia (1999) acrescenta outras duas: gestão administrativa e desenvolvimento universitário. Em relação ao desenvolvimento universitário, o autor explica tratar-se de organização de eventos acadêmicos dedicados à disseminação de conhecimentos tais como congressos, conferências, seminários, colóquios, cursos, dentre outros. Em resumo, Garcia (1999, p. 245) afirma que a docência, a investigação e a gestão universitária “[...] constituem as funções mais relevantes do professor na universidade”. Zabalza (2004) destaca também que as funções docentes no ensino superior compreendem o ensino, a pesquisa e a gestão. Vaz-Rebello, Pessoa & Barreira (2010, p. 64) acrescentam que o campo da docência universitária vem sendo ampliado também por atividades ligadas ao que denominam

[...] *business* (procura de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas, assessorias e participação em diversos fóruns científicos) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais).

Profissional do ensino, pesquisador, gestor universitário e membro de uma comunidade acadêmica são características imbricadas e necessárias de serem compreendidas assim, pois permitem compor um quadro interpretativo mais próximo de representar o modo de “ser professor do ensino superior”. Isto porque a importância que um professor dá e a forma com que conduz as atividades de ensino, pesquisa e gestão universitária estão marcados pelos aspectos socioculturais presentes no contexto da comunidade acadêmica a qual que pertence. E vale tanto para um contexto de comunidade mais ampliado – a dos professores do ensino superior de modo geral – quanto para um contexto mais restrito – a dos professores do ensino superior de uma área/campo específico.

Todavia, o prestígio profissional do professor do ensino superior alicerça-se basicamente nas atividades de pesquisa, nos processos ligados à pós-graduação e também – mas em menor grau – em consultorias e cargos de gestão universitária. O ensino é tomado como sendo de menor prestígio e entendido como atividade decorrente das demais. Seu exercício é assumido de forma naturalizada e pautado nas experiências que os professores tiveram enquanto alunos e, ainda, tendo como modelos os antigos professores (CUNHA, 2006).

Do ponto de vista do exercício da docência, por outro lado, é preciso considerar as influências que ocorrem de fora para dentro da profissão docente e que marcam a maneira como professores conduzem suas atividades docentes. Isto é, influências do exercício profissional não docente de certos campos profissionais no exercício da docência para a formação profissional do próprio campo, como é o caso da contabilidade. Nunes & Carvalho (2007) explicam que a educação superior brasileira, principalmente nos cursos de graduação, tem orientação marcada em grande medida por matriz profissionalizante. Os cursos e seus currículos, por sua vez, recebem forte influência de corporações profissionais. Em contabilidade, influências da regulação e fiscalização profissional do conselho de classe, legislações e regulamentações governamentais no plano fiscal-tributário e as práticas profissionais (de escritórios de contabilidade, firmas de auditoria, dentre outras) exercem, por exemplo, forte intervenção no exercício da docência, principalmente nos campos dos conhecimentos de conteúdos técnico-especializados e das práticas profissionais que se impõem ao professor.

2.2 SOBRE O DOCENTE E A APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE

De acordo com Behrens (2011, p. 57) os grupos representativos de profissionais que atuam nas universidades podem ser assim divididos:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidades.

Professores de contabilidade integram os dois primeiros grupos apresentados por Behrens (2011). Alguns poucos se dedicam à docência em tempo integral, notadamente os que estão nas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas. A maior parte está no segundo grupo, se dedicando parcialmente à docência e em IES privadas. Mesmo os docentes de cursos de Ciências Contábeis das IES públicas, pode-se arriscar dizer, se dedicam também parcialmente ao magistério. Isso porque a contabilidade é uma profissão liberal eminentemente ligada ao mundo dos negócios, lugar onde estão maiores remunerações, mas onde prestígio e status profissional carecem ainda de maior relevância social para o contador.

Assim o professor de contabilidade é um professor "profissional liberal" (BEHRENS, 2011). Característica, contudo, que não é própria somente da docência superior em contabilidade, mas compartilhada com tantos outros campos de bacharelado que formam profissionais liberais. Compreender o professor de contabilidade como um professor "profissional liberal" implica em considerar que o exercício da docência passa quase que invariavelmente por ser opção de exercício profissional paralela às suas atividades desenvolvidas junto ao mundo empresarial. Isso porque, conforme Isaia (2006, p. 65), os cursos de bacharelado direcionam-se à formação para o "[...] exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação [...]"

Behrens (2011, p. 444) afirma que esses professores "profissionais liberais" encontram-se em um contexto de atuar na docência universitária de forma quase que improvisada e na maioria dos casos eles "[...] nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos". Aliás, de forma geral, a preparação específica para exercer a docência no ensino superior é preocupação ausente tanto da parte de professores quanto das instituições de ensino superior (ISAIA, 2006). De um lado, professores consideram desnecessária a preparação específica para o exercício da docência, tomando como suficientes para assegurar bom desempenho os conhecimentos de campos profissionais específicos desenvolvidos em suas formações profissionais iniciais e ao longo da carreira. Por outro lado, conscientes da importância dos docentes para adequada e qualificada formação de alunos futuros profissionais, políticas públicas e instituições de ensino superior negligenciam ou subvalorizam o aprimoramento da docência (ISAIA, 2006).

A afirmação de Behrens (2011, p. 444) diz respeito à questão do profissionalismo e profissionalização docente desse professor "profissional liberal" que, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa se conscientizar de que em sala de aula o papel que desempenha é essencialmente o de ser professor, mas para que essa conscientização ocorra "[...] será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo". Crenças construídas ao redor das ideias de que a docência é um "dom", uma "aptidão" inata e de que ser profissional competente detentor de domínio de conteúdo em área ou campo de especialidade é prerrogativa

por si suficiente para o exercício da docência em nível superior. É também o que Imbernón (2011) enfatiza ao afirmar ser preciso superar os pressupostos de que um bom professor universitário é aquele que, possuindo domínio do conteúdo da matéria que ensina, está apto a ensiná-la ou que, tendo atitude e boa vontade, é um melhor professor.

No contexto da formação e do exercício docente em contabilidade, faz-se relevante tratar de assunto que aparenta ser óbvio mas que, todavia, precisa ser discutido no contexto do ensino de contabilidade: é uma área de educação profissional. O ensino e formação que se pretende são voltados para o exercício profissional da contabilidade. Fato que merece deter a atenção em sua reflexão posto que os professores e o ensino que realizam guardam características específicas e necessárias de serem compreendidas no contexto do exercício da docência no campo contábil.

Ser contador e ser professor de contabilidade são exercícios profissionais imbricados, mas distintos entre si. Imbricados e distintos porque é preciso que um professor, para ensinar conteúdos próprios da contabilidade e preparar futuros contadores nos meandros da profissão, conheça da contabilidade viva, isto é, tenha conhecimentos próprios do exercício prático profissional. Mas também que domine conteúdos da ciência, do conhecimento acadêmico aplicado e do conhecimento para o ensino.

Contudo, em contabilidade, assim como em diversos outros campos de formação profissional, persiste a compreensão de que ser profissional de destaque no mundo do trabalho não docente garante condições para que se venha a ser bom professor. Ter o domínio de conhecimentos de conteúdos específicos do campo conjugado com certas habilidades (as eminentemente técnicas) e pré-disposições pessoais (vocação, dom, por exemplo) são tidos como condições suficientes para um professor poder ensinar (BEHRENS, 2011; IMBERNÓN, 2011)

Essa compreensão alinha-se com as orientações conceituais acadêmica e técnica de que trata Garcia (1999, p. 33), para quem a orientação acadêmica "[...] enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do cont do." O autor ainda afirma que em relação   formação dos professores do ensino superior, essa é a orientação que predomina de maneira hegem nica. A orientação técnica, por sua vez, parte da consideração de que o professor é um sujeito técnico que deve dominar conhecimentos, atitudes e o saber-fazer úteis e necessários para ensinar.

No contexto da orientação acadêmica   enfatizado o papel do docente enquanto especialista em áreas disciplinares, onde o domínio do cont do é o objetivo na formação de professores. Por essa orientação os professores são dotados de formação especializada através da transmissão de conhecimentos científicos da matéria em que   especialista, fazendo com que dominem os conceitos e a estrutura disciplinar a ela subjacentes. Ainda de acordo com Garcia (1999), inseridas nessa orientação conceitual duas abordagens sobressaem: a enciclopédica e a compreensiva. "A abordagem enciclopédica é a que enfatiza mais fortemente a importância do conhecimento do cont do como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir" (GARCIA, 1999, p. 33). A abordagem compreensiva toma o professor como intelectual que compreende tanto a estrutura quanto a história, as características epistemológicas e a forma de ensinar a matéria. O conhecimento do cont do é, assim, o mais importante para o professor.

A lógica subjacente da chamada racionalidade técnica tem por base que atividades profissionais lidam com problemas instrumentais cuja competência profissional na resolução deles "[...] consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica [...]" (SCH N, 2000, p. 39). Dentro dessa concepção o conhecimento profissional é tomado como "[...] um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais" (MIZUKAMI et al.,

2006, p. 13) estando alinhado a uma perspectiva estritamente técnica de trabalho e também na de que o professor é detentor de um determinado conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos.

De forma geral é possível afirmar que a maior parte dos professores de contabilidade exerceram ou exercem a profissão contábil em paralelo à docência. Foram alunos de outros professores que, certamente, também foram profissionais da contabilidade. A formação que receberam nos bancos universitários esteve, assim, intensivamente permeada por um ensino pautado pela lógica da racionalidade técnica. Em contabilidade é grande a quantidade de atividades de ordem técnica e de problemas repetitivos cuja solução requer a escolha acertada de meios e procedimentos por parte dos que a executam.

Sendo então a contabilidade atividade instrumentalmente técnica em parte de seu escopo de exercício, é compreensível que um profissional que passe também a exercer a docência, reproduza em suas práticas e comportamentos docentes os mesmos que possui e aplica no exercício da atividade contábil. Tomam, assim, a aula, as formas de exposição dos conteúdos, a avaliação, a preparação da aula, a escolha e/ou preparação do material didático, por exemplo, como atividades cuja realização se dá pelo prisma técnico. O pensamento e a prática de contadores-professores está, pode-se assim dizer, impregnado e condicionado pela lógica da racionalidade técnica, tanto do ponto de vista da formação que recebem quanto daquele proveniente da prática contábil e docente que exercem.

É possível, de tal modo, que esse predomínio do pensamento técnico-racional seja, ao menos em parte, um dos argumentos que explique o baixo nível de atenção e valorização que os professores do campo contábil dão ao aprendizado de conhecimentos especializados para saber ensinar. Do ponto de vista do pensamento técnico-racional basta que o professor de contabilidade, dominando os conhecimentos de conteúdo, domine também técnicas e ferramentas das quais poderá lançar mão para resolver problemas instrumentais estruturados ligados à atividade de ensinar.

Assim, conhecimentos para o ensino são tratados, normalmente, como de menor relevância onde instruções de curta duração sobre técnicas de postura em sala de aula, de como realizar apresentações, de como utilizar recursos audiovisuais, de diversificação de maneiras para exposição e exploração de conteúdos, dentre outras, são tomadas como suficientes em termos de conhecimentos especializados para o ensino. Esses conhecimentos conjugados com experiências profissionais (de como se faz e de como as coisas são no mundo lá fora, no mercado), com experiências e referências pessoais do professor de quando foi aluno e com experiências de seu cotidiano, formam a receita para o dia-a-dia do exercício profissional docente em contabilidade.

Sendo um campo de atuação profissional voltado para o mercado, cursos de Ciências Contábeis procuram proporcionar ensino que atenda a esse requisito, ou seja, o ensino e a ação docente que o sustenta são voltados para preparação de profissionais para as demandas da prática. De forma específica é preciso questionar, entretanto, a maneira como vem sendo realizada a ação docente que tem sustentado essa preparação. Isso porque, mesmo impregnado pela lógica da racionalidade técnica, ao processo ensino-aprendizagem em contabilidade parece faltar ações e atividades que vinculem mais enfaticamente conhecimentos acadêmicos e técnicos com aspectos mais próximos da prática profissional contábil de forma efetiva (SILVA, 2006).

Isso porque problemas da prática profissional envolvem casos e situações que não são estruturas ideais em que se possa tão somente transpor regras e procedimentos derivados da teoria e da técnica para sua resolução. Aliás, essa talvez seja a forma como, de modo geral, professores de contabilidade concebem o conhecimento profissional, isto é, “[...] em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais” (SCHÖN, 2000, p. 41). Alinhada à lógica da racionalidade técnica, o ensino de contabilidade,

naqueles conteúdos que lhe são específicos, se assemelha a uma espécie treinamento técnico em que o trabalho do professor é o de transmitir (expor e exemplificar) como se aplicam regras e operações aos fatos estruturados e idealizados da prática profissional. Nessa perspectiva cabe aos estudantes assimilar o material por meio de leitura, de assistir aulas expositivas e de observar, de modo que vão se familiarizando “[...] com exemplos e problemas práticos adequados às categorias apropriadas da teoria e da técnica. A instrução consistiria na observação da atuação dos estudantes, detectando-se erros de aplicação e apontando-se as respostas corretas” (SCHÖN, 2000, p. 41).

Essa perspectiva sobre conhecimento profissional é uma das concepções de ensino prático definidas por Schön (2000). As duas outras se encontram mais afastadas do que é característico do ensino de contabilidade. A segunda concepção toma o conhecimento profissional como aquele em que aos alunos é possibilitado pensar como um profissional, que no caso de nosso contexto de análise, a pensar como um contador. Nessa perspectiva os alunos aprendem “[...] as formas de investigação pelas quais profissionais competentes raciocinam para encontrar em instâncias problemáticas, conexões entre conhecimento geral e casos particulares” (SCHÖN, 2000, p. 41). As atividades de ensino são planejadas de forma a que alunos são levados a pensar como pensaria um profissional na busca de resolução de situações-problema não estruturadas da prática profissional, ainda que tenham que desenvolver novas regras e métodos próprios.

A terceira concepção, por sua vez, toma o conhecimento profissional como incapaz de proporcionar resposta a todas as situações problemáticas da prática profissional. Por essa concepção o ensino prático deve proporcionar com que estudantes aprendam um tipo de reflexão-na-ação que lhes dê mais do que apenas condições de aplicar regras e procedimentos ou de enxergar novas maneiras de raciocinar sobre situações-problema, isto é, devem ser capazes de “[...] construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas” (SCHÖN, 2000, p. 41).

Pesquisas, de modo geral, tem apontado para a fragilidade da formação do professor do ensino superior. A formação desse professor tem ocorrido fundamentalmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e sido mais enfática, em termos de racionalidade técnica, no tocante ao conhecimento científico do conteúdo do que sobre outros tipos de conhecimentos também necessários e relevantes para ele em sua ação docente. Essa fragilidade de formação é outro argumento, ao lado do predomínio do pensamento técnico-racional, que explica a pouca atenção e valorização que os professores dão para conhecimentos para saber ensinar

No caso da contabilidade, que conhecimentos e saberes se fazem relevantes e necessários ao professor para que dê conta de ensinar estudantes que precisam aprender não só “[...] conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado [...]” (SCHÖN, 2000, p. 24), mas competências próprias da prática profissional contábil?

Para Schön (2000, p. 36) prática profissional é compreendida como

[...] o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham (...) convenções de ação que incluem os meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividades – casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo – e eles são social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações.

No sentido do que Schön (2000) trata a respeito de prática profissional, professores de contabilidade precisam certamente deter, em algum nível, conhecimentos de seu exercício

prático-profissional para poder ensiná-la de maneira relativamente aproximada em relação ao que o futuro contador encontrará no mundo do trabalho contábil. E não trata-se tão somente de ensinar a aplicação de conhecimentos técnicos à prática profissional, mas também de valores, preferências e normas que dão condições para que os futuros contadores possam compreender situações da prática profissional, planejarem e executarem ações com autonomia e, dessa forma, determinar e compreender a natureza de uma conduta profissional e ética (SCHÖN, 2000).

Profissões correspondem a trabalhos especializados e qualificados, que podemos entender como aqueles que requerem para sua execução não apenas repetições mecânicas aprendidas sobretudo tendo por base conhecimentos práticos ou treinamentos e instruções de curta duração (FREIDSON, 2006). Mas aqueles que se baseiam em formação prolongada em conhecimentos, conceitos e teorias sistematicamente especializadas de forma que o trabalhador possa lidar com contingências próprias do ambiente e das tarefas que realiza, empregando capacidade de julgamento, decisão e “[...] discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso” (FREIDSON, 2006, p. 04).

Aprender uma profissão, como é o caso da contabilidade, requer, portanto, mais do que habilidades e competências de domínio técnicos. Trata-se de iniciar o aluno desde os bancos universitários nos contextos, tradições e estruturas institucionais da comunidade profissional contábil de modo que vá tomando contato com “[...] suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Da mesma forma, professores também precisam conhecer os domínios e saberes estruturados e compartilhados pela comunidade docente da qual fazem parte de modo que consigam deter o domínio de prática profissional docente para exercê-la de forma consistente, autônoma e ética. É preciso considerar, contudo, que a formação docente e todo o conjunto de aprendizado que se impõe ao professor não se dá em momentos estanques e formais da carreira, tal como em cursos ou programas dos quais participam de tempos em tempos. Também se dá através deles, mas fundamentalmente ocorre ao longo da carreira profissional “[...] na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.” (TARDIF, 2012, p. 14).

A formação e os conhecimentos docentes são construídos, assim, também no contexto de processos de desenvolvimento contínuo ao longo da vida (MIZUKAMI et al., 2006, p. 13), que abarca a noção de trajetória profissional. Isaia (2000, p. 22) explica que trajetória profissional é compreendida como

[...] um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única.

E no caso dos professores de contabilidade, objeto de nossa análise, esse aprendizado ao longo da carreira, na perspectiva de suas trajetórias profissionais, não é linear, sequencial, ordenado. Ocorre fundamentalmente em processos relacionais de socialização no exercício profissional. E é um processo socializador que entrecruza tanto o aprendizado e os conhecimentos do exercício prático-profissional da contabilidade quanto os do exercício prático-profissional da docência.

É preciso considerar, portanto, que a aprendizagem profissional docente não é um processo que se dê individual e autonomamente. Motivação e iniciativa pessoal do professor

são elementos indispensáveis no cerne do processo de aprendizagem profissional da docência. Entretanto, é um processo que necessita de envolvimento de outros participantes (individuais e institucionais), em um ambiente concreto de realização do trabalho docente (universidade e sala de aula), numa dinâmica planejada e dirigida de tal modo que o professor tenha condições de aprender e refletir sobre e na ação (SCHÖN, 2000) e que ocorra continuamente ao longo da carreira, considerando as fases e estágios profissionais pelos quais passam os professores. Isso porque os professores não estabelecem relações com os saberes apenas de forma cognitiva, mas “[...] mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 17) pois, afinal, “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 228).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De abordagem qualitativa e característica exploratória, o estudo tem nos professores do ensino superior de Ciências Contábeis seu objeto de investigação. O material ora apresentado é parte integrante da pesquisa *Contadores e Professores: trajetórias de formação de professores de Ciências Contábeis*, estudo em nível de doutoramento e também projeto financiado pela Fundação Araucária, agência de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Paraná. Tem por objetivo compreender como bacharéis em Ciências Contábeis se tornam professores e aprendem a ensinar no ensino superior.

A opção pela abordagem qualitativa se deu tomando como referência a característica do fenômeno estudado, que consiste na compreensão sobre a trajetória profissional docente e não docente (vivências e experiências profissionais) de professores de contabilidade que se tornaram professores mesmo não tendo preparação formal para tanto. Compreensão esta que não seria possível expressar quantitativamente dado que o que se busca são os significados sociais subjetivos relacionados ao fenômeno, descrevendo e explicando suas inter-relações no contexto concreto em que acontecem (FLICK, 2009a). Ou seja, a investigação pauta-se na prática profissional docente de professores de contabilidade, indo ao encontro do sentido e significado que dão a ela a partir de suas trajetórias de formação e profissional (FLICK, 2009b).

É oportuno enfatizar que pesquisas no campo contábil no Brasil pouco se apropriaram de abordagens qualitativas em seus processos de produção de conhecimentos. Abordagens dessa natureza são capazes de gerar conhecimentos importantes para possibilitar a compreensão de fenômenos e questões ainda relativamente pouco exploradas em contabilidade como Educação Contábil (que envolve o ensino e a aprendizagem), Pesquisa Contábil, Formação e Aprendizagem Docente do Professor de Contabilidade, dentre outras.

Os sujeitos investigados são professores do ensino superior em Ciências Contábeis de uma universidade pública. A amostra foi selecionada tendo por base os seguintes critérios: (a) professores com formação em Ciências Contábeis; (b) professores do quadro permanente da universidade; (c) professores com ao menos 3 anos de experiência docente no Ensino Superior. De um universo de 20 professores atuantes no curso, 9 atenderam aos critérios de seleção. Destes, 6 foram entrevistados e, portanto, compreendem a amostra investigada. As entrevistas, transcrições e análises ocorreram ao longo do ano de 2014.

Os dados que interessam para a pesquisa são percepções, crenças, interações, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos professores investigados e têm origem no conteúdo dos textos transcritos das entrevistas realizadas. As entrevistas foram semiestruturadas cujo roteiro teve por referência duas categorias de análise: (1) torna-se professor; e (2) aprender a ensinar no ensino superior. Nesse sentido o roteiro contemplou a seguinte estrutura temática: identificação do entrevistado; Trajetória de formação educacional em contabilidade; experiência profissional (docente e não docente); trajetória profissional (docente e não docente). A opção pela entrevista como forma de coleta de dados tem relação

com o modelo da teoria subjetiva que, de acordo com Flick (2009b, p. 149), foi desenvolvido pelos psicólogos Brigitte Schelle e Norbert Groeben “[...] como um modelo especial à análise do conhecimento cotidiano” sendo utilizado em investigações ligadas a áreas de trabalho profissional – que é o caso da presente investigação. Esse modelo concebe que entrevistados possuem um contingente complexo de conhecimento sobre o objeto em estudo na forma de suposições explícitas e imediatas que, por sua vez, normalmente são expressadas espontaneamente nas respostas que dão a perguntas abertas (FLICK, 2009b).

Em pesquisas qualitativas a análise dos dados tem contornos práticos que a diferenciam, ou seja, à medida que os dados vão sendo coletados também inicia-se o processo de sua análise, não ocorrendo um processo sequencial em que primeiro coleta-se todos dados para depois tratá-los e analisá-los, como é comum na abordagem quantitativa (GIBBS, 2009, p. 18). Esse foi o processo assumido para a coleta e análise dos dados da investigação. Na análise, a abordagem teórico-metodológico foi a Análise Textual Discursiva. Ela transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso e se apoia em um ciclo procedimental de três etapas (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007), conforme exposto na tabela 01. O tratamento dos dados das entrevistas, à medida em que eram realizadas e transcritas, teve apoio no software webQDA (www.webqda.com) de suporte à análise de dados qualitativos e que opera em ambiente web.

Tabela 01:

PROCESSO	SIGNIFICADO
Desmontagem dos Textos (Desconstrução e Unitarização)	Processo que envolveu leitura aprofundada e pormenorizada dos textos das entrevistas realizadas. Posteriormente os textos foram fragmentados e codificados segundo unidades de análise.
Categorização (Estabelecimento de Relações)	As unidades de análise foram agrupadas nas duas categorias já estabelecidas <i>a priori</i> que, por sua vez, foram estabelecidas tendo por base o referencial teórico sobre Aprendizagem da Docência. De tal modo, foi possível produzir argumentos em torno das categorias que suscitasse compreensão do fenômeno estudado.
Expressão das Compreensões Atingidas (Captação do Novo Emergente)	Construção de metatexto analítico em que, pela descrição e interpretação, foram expressas compreensões originais e emergentes do fenômeno investigado. O que, por sua vez, possibilitou a formação de novas estruturas de compreensão e de conhecimentos a seu respeito.

Fonte: elaboração a partir de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007)

Por questões éticas foi adotada a anonimização em relação à identificação dos entrevistados. Para identificação no decorrer das discussões sobre os resultados foi adotada a abreviação “E” para o termo “entrevistado” e a numeração sequencial de 1 a 6 para cada um dos investigados, de modo que os entrevistados ficam identificados como E1, E2 e, assim, até o E6.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores investigados precisam ser apresentados. E para apresentá-los, foram compiladas algumas de suas características julgadas relevantes para, primeiro, compor um panorama geral e, depois, dar início às discussões sobre o objetivo proposto para o estudo, ou seja, de como tornaram-se professores e aprenderam a ensinar. A partir dos dados apresentados nos quadros 1, 2 e 3 conjugados com os conteúdos dos discursos dos investigados apresentados ao longo da seção e os do referencial teórico, tem-se a intenção de estabelecer compreensões mais localizadas sobre a aprendizagem da docência de professores de Contabilidade. Antes, porém, é preciso mencionar que ao longo desta seção algumas generalizações serão realizadas em relação aos dados analisados e discutidos. Em estudos qualitativos, porém, a generalização possui contornos diferentes em comparação aos estudos quantitativos. Desse modo, aqui, ela

tem foco nas comparações entre os entrevistados. Mas resguardados os devidos cuidados teóricos e metodológicos, pode ser estendida a outras circunstâncias cujas características se aproximem às dos professores ora investigados.

Quadro 1: idade e gênero dos professores investigados.

CATEGORIAS	IDADE			GÊNERO	
	Até 30	De 31 a 50	De 51 a 70	Homem	Mulher
FREQUÊNCIA	1	4	1	4	2
TOTAIS	6			6	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Com o foco na idade dos professores investigados, três gerações pedagógicas se entrelaçam num mesmo percurso histórico em termos de trajetórias profissionais. Predomina, entretanto, uma geração que se pode chamar de intermediária, que está no meio da carreira (HARGREAVES, 2005), com professores que possuem entre 31 e 50 anos de idade, entre 15 e 24 anos de tempo de formação em Ciências Contábeis e entre 7 e 24 de experiência docente no ensino superior (quadro 3). Essa geração encontra-se em um ciclo de vida profissional docente denominado de estabilização da carreira, o que, segundo Huberman (1992), é um momento da trajetória profissional em que passam a perceberem-se como pertencentes a um corpo profissional e sentem-se com maior independência e competência em relação à profissão docente.

Quadro 2: formação acadêmica dos professores investigados.

CATEGORIAS	FORMAÇÃO ACADÊMICA		FORMAÇÃO EM CURSO		REGIME DE TRABALHO	
	Especialista	Mestre	Mestrado	Doutorado	TIDE*	40 Horas
FREQUÊNCIA	1	5	1	1	5	1
TOTAIS	6		2		6	

*TIDE: o TIDE – Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – corresponde, em linhas gerais, ao regime de trabalho em que o professor, ao optar por ele, deve cumprir 40 horas semanais e fica impedido de ter outra atividade profissional regular, remunerada ou não, docente ou não.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

O quadro 2 apresenta perspectiva em que a dedicação ao ensino e elevação da titulação acadêmica se destacam em termos de trajetória profissional docente dos professores investigados. Todos estão em nível intermediário em termos de titulação acadêmica (apenas E4 não possui mestrado concluído porém, em realização no período investigado) e cinco se dedicam integralmente às atividades docentes (incluídas as de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária). Essas características revelam por um lado preocupação com progressão na carreira, dado que cursos de mestrado e doutorado implicam em ascensão tanto do ponto de vista salarial (há incremento financeiro na passagem da condição de professor com especialização para mestre e de mestre para doutor) quanto em relação a condições de trabalho e de novas perspectivas profissionais docentes. E também relativa preocupação com qualificação profissional docente. A relativização foi posta, contudo, em função de que, quando questionados sobre intenção e motivos para futura elevação da qualificação acadêmica, metade do conjunto de professores investigados não declarou ser essa uma preocupação que esteja em plano concreto para um futuro próximo. De outro lado, a outra metade dos investigados tem

essa preocupação para o curto prazo, conforme dados das entrevistas (dois deles, à época da investigação, realizavam pós-graduação *Stricto Sensu*).

Quadro 3: tempo de formação e de experiências dos professores investigados.

ENTREVISTADO	E1*	E2	E3	E4	E5	E6
Tempo de formação em Ciências Contábeis (em anos)	19	17	15	5	32	24
Tempo de experiência docente no Ensino Superior (em anos)	19	9	7	4	24	23
Tempo de experiência profissional não docente em contabilidade (em anos)	25	0	16	9	30	23

*E1: corresponde ao código de anonimização do entrevistado nº 1. Aplica-se aos demais casos.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Em relação aos dados apresentados no quadro 3, com exceção de E2, todos possuem experiências profissionais no exercício da contabilidade, inclusive mesmo antes de suas formações acadêmicas. Esse dado espelha o que a literatura sobre docência de professores bacharéis tem apontado: são profissionais que exercem ou exerceram funções e atividades em suas áreas de formação inicial, com destaque ou sucesso alcançado. (BEHRENS, 2001; NOSSA, 1999; LAFFIN, 2002). O caso de E2 pode ser tomado como atípico em se tratando da docência em contabilidade, dado que dois dos fatores que explicam a entrada para a docência nessa área são o bom desempenho e a experiência no exercício de funções e atividades em contabilidade como dito, o que no caso dele não ocorre. Em sua entrevista E2, ao responder sobre suas experiências profissionais não docentes, afirma que: “[...] com vários tipos de atividades eu tive experiências... [...] mas nenhuma delas vinculadas diretamente à contabilidade. [...] a que mais se aproximou foram algumas consultorias que eu fiz na área de custos principalmente [...]”.

4.1 TORNAR-SE CONTADOR

O caminho trilhado pelos investigados até tornarem-se professores no ensino superior em Ciências Contábeis está entrelaçado com suas experiências profissionais não docentes. O quadro 4 apresenta, sinteticamente, os fatores que os levaram a escolher a contabilidade como atividade profissional e os que foram preponderantes no processo de aprendizagem do exercício da profissão.

Quadro 4: escolha e aprendizado da profissão contábil.

ESCOLHA PELA PROFISSÃO CONTÁBIL	APRENDIZADO DA PROFISSÃO CONTÁBIL
<p>Formação de nível técnico em contabilidade</p> <p>Profissão com melhores expectativas de proporcionar independência financeira.</p> <p>Ter o curso de nível superior próximo ao local em que residia.</p> <p>Profissão com boas perspectivas de empregabilidade.</p> <p>Influência de familiares que já trabalhavam com contabilidade.</p> <p>Influência da família, que possuía empresa.</p>	<p>Estudos (de nível técnico e superior) em contabilidade.</p> <p>Ambientes profissionais (aprendizagem em exercício profissional)</p>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A escolha profissional pela atividade contábil ocorreu, para todos os investigados, pela conjugação de mais de uma motivação. Dois deles se destacam pelo maior número de menção: o de ser uma profissão com as melhores expectativas de proporcionar independência financeira e o de ser profissão com boas expectativas de colocação profissional no mercado. Essas duas motivações mais mencionadas pelos investigados revelam que suas percepções sobre a profissão poderiam ser tomadas como positivas no momento em que a escolheram. No entanto, em seus discursos expressam que a escolha se deu mais no sentido de possibilidade de ter uma ocupação rápida e de se manter financeiramente e não numa perspectiva deliberada de construir carreira profissional contábil que lhes proporcionasse boas colocações e boa situação financeira. A expressão de E5 representa essa compreensão quando diz que “[...] tinha um amigo meu que falou: vamos fazer contabilidade, que contábeis tem facilidade para conseguir emprego. Talvez esse conceito de facilidade de conseguir emprego foi o que me levou a fazer contábeis”. E3, por sua vez, teve na influência da família que já possuía empresa e na independência financeira seus principais motivos:

[...] eu queria fazer um curso que eu conseguisse atuar no mercado de trabalho, mesmo porque eu não podia ficar na dependência dos meus pais, então eu queria já ter essa liberdade, então eu optei por ciências contábeis. [...] porque meu pai sempre teve uma indústria de móveis, ele produzia móveis em série, então eu sempre acompanhei, ajudei, auxiliei ele na questão de notas, nessas questões vamos dizer assim, mais burocráticas, documentais, eu gostava muito disso, eu me identificava muito, quando eu passei no vestibular e tive contato já com o curso foi bem bacana eu falei: é esse mesmo. (E3)

Em relação ao aprendizado da profissão, dois fatores são apontados pelos investigados: suas experiências educacionais combinadas com as do exercício profissional. Ambas, segundo relatam, ocorreram simultaneamente, gerando sinergia enriquecedora entre o aprendizado acadêmico e profissional. E4, a esse respeito, foi quem expressou em seu discurso resposta que melhor exprime e representa essa compreensão que, também está presente no discurso dos demais professores: “A faculdade ajudou muito no sentido de compreender o mecanismo de contabilização, mas a experiência mesmo se deu no próprio escritório, na época eu até me destacava muito na faculdade porque eu trazia do escritório o conhecimento da prática profissional” (E4). Todavia, no discurso de todos os professores está presente a dicotomia entre teoria e prática, como visto no excerto do discurso de E4.

4.2 TORNAR-SE PROFESSOR E APRENDER A ENSINAR

Tão relevante quanto demonstrar e discutir o que está presente em um discurso é identificar, discutir e compreender o que está ausente. Para os sujeitos da presente pesquisa, as ausências de seus discursos revelam muito sobre a constituição do tornar-se professor e aprender a ensinar. O quadro 5 sintetiza os elementos relevantes da resposta à questão *por que você escolheu ser professor no ensino superior?* e revela que ingressaram na carreira docente por acaso, por oportunidade de mais um trabalho, por complemento de renda e por gostar de dar aulas. Nos excertos bem como no conteúdo adicional das respostas que não foram aqui apresentados, há ausência nos discursos sobre considerar a docência como profissão e/ou carreira profissional a ser desenvolvida.

Exceção se faz em relação a E4, que demonstra em seu discurso ter considerado a docência como carreira profissional ainda no momento em que cursava a graduação e por influência de um professor, que apresentou a opção/possibilidade. E4 é o entrevistado mais novo em termos de idade, com menos de 30 anos, e é também o que tem o menor tempo de formação e de experiências profissionais contábil e docente. Pertence, portanto, a uma geração profissional docente mais jovem e recém-passou da fase de entrada na carreira docente – 1 a 3

anos – para a de estabilização na carreira docente – 4 a 6 anos (HUBERMAN, 1992), o que pode levar a compreender sua assincronia nesse aspecto em relação aos demais professores investigados.

Quadro 5: por que você escolheu ser professor no ensino superior?

ENTREVISTADO	RESPOSTA À QUESTÃO
E1	“ Foi o acaso , precisava de professor aqui e me convidaram para fazer o teste seletivo. E aí foi... aí eu gostei do desempenho da docência, numa sequência teve o concurso, eu fiz o concurso e eu ingressei na carreira docente.” (grifo nosso)
E2	“Eu não escolhi ser professor de contabilidade, eu escolhi ser professor, porque eu gosto .” (grifo nosso)
E3	“Fui morar no Mato Grosso do Sul depois que casei e precisava trabalhar [...] quando eu fui pra lá, eu entrei em contato com um escritório de contabilidade da cidade e com uma faculdade de lá, aí distribuí meu currículo, fui para as entrevistas e ambos me contrataram [...] ai me tornei professora na instituição de ensino [...]”.(grifo nosso)
E4	“Foi uma... vamos dizer...grande parte da contribuição foi de um professor que tive, ele que me deu essa opção de profissão porque até então eu não tinha nunca pensado em optar pelo caminho do ensino. Então quando eu estava no quarto ano de Ciências Contábeis - na época a grade era de 5 anos - então no quarto ano eu comecei a fazer iniciação científica e daí eu e mais uma colega de graduação fizemos a iniciação científica sob orientação dele. Depois o meu TCC foi uma continuação do meu trabalho de iniciação científica e logo quando nós terminamos a graduação surgiu uma vaga de colaborador na faculdade. E eu não sei, talvez por conta da escassez de profissionais nessa área, abriu uma vaga de concurso para nível de graduação, então o professor fez o convite e eu vim para ver como era e acabei ficando .” (grifo nosso)
E5	“Então, eu trabalhava em uma grande empresa, ela tinha 18 empresas no grupo em todo estado do Paraná. E esse grupo começou a diminuir muito rapidamente. Então com a preocupação de manter nível salarial surgiu uma oportunidade de concurso público aqui na universidade. Então foi meio desse concurso, porque eu estava com dificuldade no trabalho da empresa, e a parte salarial. Então eu procurei um outro complemento de fonte salarial .” (grifo nosso)
E6	“ Naquele momento foi a oportunidade de trabalho e eu peguei o gosto tendo em vista que ensinar no nosso meio de contabilidade provoca o aprendizado e isso me satisfaz. Sempre quando eu estou ensinado aquilo que eu sei a alguém, eu automaticamente estou aprendendo e busco forçar ao aluno o aprendizado das técnicas contábeis [...]”.(grifo nosso)

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Um aspecto relevante tanto sobre o tornar-se professor quanto para a aprendizagem da docência está localizado nas referências que os professores possuem sobre ser professor. As referências mencionadas orbitaram, para 5 dos investigados, entre modelos do ambiente familiar (pais, irmãos, tios professores), experiências de quando eram alunos e modelos de professores que tiveram na graduação. Para E6, quando perguntado suas referências sobre ser professor, a resposta foi que “Não. Não tenho. E eu não me considero ser professor, eu considero estar professor”. Modelos, referências e experiências de quando estavam como alunos influenciam diretamente na forma como passam a atuar na docência, principalmente quando professores as tem como únicas referências do que é ser professor e de como atuar como um. E essas foram as únicas referências sobre as quais os investigados se apoiaram em seu início de aprendizado da docência.

Aprender a ensinar no ensino superior é questão cuja solução, para os investigados, também passou e ainda passa pela estratégia da observação dos pares e do aprender fazendo combinadas com táticas de tentativa e erro. Todos afirmam, cada um a sua maneira, que não receberam apoio institucional em termos de conhecimentos específicos sobre o “como dar aulas”. O que fica evidente no discurso é a iniciativa individual de cada um no processo de

aprender o ofício de professor. O quadro 7 sintetiza algumas falas dos investigados sobre suas experiências iniciais em termos de aprender a ensinar.

Quadro 7: como aprendeu a ser professor e referência sobre a docência.

ENTREVISTADO	RESPOSTA À QUESTÃO
E1	“No dia a dia. No primeiro dia de aula eu simplesmente cheguei aqui na faculdade, peguei um apagador, tinha preparado uma aula e fui pra sala de aula, sozinho.”
E2	“Falei um pouco da minha experiência infantil junto com meu pai, que era professor, grupo de jovens, acho que foi importantíssimo nesse sentido, durante muito tempo fui coordenador de grupo de jovens, muito atuante na pastoral da juventude, a atuação como moderador, facilitador e instrutor de atividades do SEBRAE sempre me ajudaram muito.”
E4	“Eu sempre me lembro da época que eu me envolvia me envolvo ainda com a igreja, então lá tem as turmas de estudos bíblicos [...]eu lembrei dos professores que eu tive, e alguns deles eu pensei eu não quero ser desse jeito, eu vou ser diferente pra não ter as mesmas características que alguns tem alguns tiveram pra mim, em compensação outros foram boas referências pra mim [...]e depois eu fui aprendendo com a prática, alguns deslizes, algumas experiências um pouco mais preocupantes, mas estou aprendendo ainda.”
E6	“Na sala de aula e posteriormente no mestrado [...] Eu busco só na experiência”.(grifo nosso)

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Em relação aos aspectos formativos da carreira dos professores investigados, no contexto pesquisado, buscaram qualificação docente em cursos de mestrado. Todavia, sobre suas motivações em cursá-lo e as contribuições do curso para a formação em termos de aprendizagem da docência, compreende-se que pouca relevância proporcionou para suas ações docentes. O quadro 8 sintetiza algumas questões relevantes a esse respeito.

Quadro 8: aprendizagem da docência a partir de qualificação em curso mestrado.

MOTIVOS DA BUSCA PELO MESTRADO	INCREMENTO PROPORCIONADO PELO MESTRADO À APRENDIZAGEM DOCENTE
Melhora e aumento de conhecimentos	Principalmente no tocante à pesquisa
Exigência do próprio campo de atuação docente	Em termo de formação docente foram poucas as contribuições
Aprimoramento da pesquisa	Pouco – em disciplinas de curta duração sobre metodologia de ensino

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Mais uma vez as ausências nos discursos são relevantes. Está ausente na busca de qualificação em mestrado, a contribuição que este nível proporciona em termos de preparação para a docência. Os investigados, em suas respostas sobre os motivos que os levaram a buscar qualificação em mestrado, não mencionam um aspecto sequer em relação à aprendizagem da docência. E quando perguntados sobre o que essa qualificação proporcionou em termos de conhecimentos sobre a docência, apenas dois mencionaram que aproveitaram algo do que foi cursado em disciplina sobre metodologia do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco no trabalho do professor de contabilidade, o objetivo do estudo foi o de compreender como bacharéis em Ciências Contábeis se tornam professores e aprendem a

ensinar no ensino superior. Os resultados das análises discursivas textuais permitem entrecruzar aspectos comuns que fundamentam o tornar-se professor e o aprender a ensinar no ensino superior para o grupo investigado.

Tornar-se professor, de modo geral, não foi uma decisão deliberada, uma opção consciente. A docência não foi considerada como carreira profissional a ser desenvolvida, e o ingresso nela se deu de modo oportuno, não planejado. O aprendizado da docência se deu pela estratégia da observação dos pares e do aprender fazendo em combinação com táticas de tentativa e erro, sem terem tido apoio institucional em termos de conhecimentos específicos sobre conhecimentos próprios da docência. Qualificação docente em cursos de mestrado não se mostraram relevantes no processo de aprendizado da docência, dado que a compreensão resultante é a de que são mais importantes como exigência para a continuidade na carreira e para o aprendizado de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BEHRENS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? Revista Educação. Santa Maria. V. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.
- CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação. v. 11. n. 32. Maio/ago. de 2006.
- FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLODEN, R. E.; BUCHMANN, M. Philosophical inquiry in teacher education. Disponível em: < <http://goo.gl/yo7Ebi>>. Acesso em: 04/01/2014.
- FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v.11. n.31. São Paulo. jun. de 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/sJ1fLi>>. Acesso em: 14/05/2014.
- GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992. cap. II. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)
- ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência universitária: pressupostos a considerar. IN: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). Docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)
- LAFFIN, M. De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2006.
- NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 190-215
- ORDEN, A. de la. Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. Revista Complutense de Educación, Vol. 1. P. 11-29. Edit. Univ. Complutense. Madrid, 1990.

- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, S. D. da. O professor de contabilidade: competências e práticas pedagógicas. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – FACC. Rio de Janeiro. 2006.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? RBPG. Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez./2010.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VAZ-REBELO, M. da P. P.; PESSOA, M. T. R.; BARREIRA, C. Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Ano 44 – 1. Coimbra. 2010.