

ELISÂNGELA FREITAS DA SILVA VELOSO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada para
Qualificação junto à Banca
Examinadora da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – UNESC,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz
de Bittencourt

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V443f Veloso, Elisângela Freitas da Silva.

Formação continuada docente : percepções dos professores de ciências contábeis e suas contribuições para a docência universitária / Elisângela Freitas da Silva Veloso. – 2021.

110 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Professores universitários. 2. Professores universitários – Formação continuada. 3. Pedagogia da educação superior. 4. Contadores – Formação. I. Título.

CDD. 22. ed.
371.12

ELISANGELA FREITAS DA SILVA VELOSO

**“FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA”**

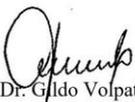
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de março de 2021.

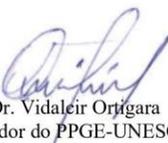
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ricardo Luiz de
Bittencourt (Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott
(Membro - IFRGS)


Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Janine Moreira
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Vidaleir Orngara
Coordenador do PPGE-UNESC

Elisangela Freitas da Silva Veloso
Mestranda

Às minhas filhas: Camily e Beatriz,
minha inspiração e evolução diária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ser, estar e evoluir.

À minha mãe, Ely, meu exemplo de dedicação. Enquanto eu estou aqui, ela está com as meninas, possibilitando a conclusão desta pesquisa. Mãe, obrigada por tanto.

Ao meu esposo Anderson, minha irmã Rosângela, meus familiares e amigos, que de algum modo amenizaram os desafios de maternar, trabalhar e pesquisar simultaneamente.

Aos meus mestres, que compartilharam novos conhecimentos e contribuíram para o meu processo de desenvolvimento profissional e acadêmico.

Ao meu querido mestre e orientador, professor Ricardo, um profissional exemplar, um ser humano de luz. Gratidão pela presença nesta pesquisa e por sempre sinalizar o melhor caminho a seguir.

*O acontecimento é comum,
mas a experiência é para cada qual
sua,
singular e de alguma maneira
impossível de ser repetida.*

(Jorge Larrosa Bondía)

RESUMO

Os estudos e pesquisas sobre formação docente têm sido ampliados cada vez mais no Brasil. É inegável que processos qualificados de formação e desenvolvimento profissional docente contribuem para fortalecer a educação de crianças, jovens e adultos. Diante da importância da formação docente, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções sobre formação continuada de bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis no sul de Santa Catarina e suas contribuições para a docência universitária. A pesquisa aborda discussões que entrelaçam universidade na contemporaneidade, pedagogia universitária, formação e saberes docentes do profissional contador. Fundamentou-se em autores como: Cunha (2008; 2010; 2013), Tardif (2000; 2002; 2018), Nóvoa (2015; 2017), Chauí (2001; 2003), Moraes (2001), Santos (2008), Laffin (2005; 2011), entre outros. Trata-se de uma pesquisa exploratória que se inspira na abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram estruturados em três passos: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e análise dos dados. Para a análise de conteúdo, foi embasada nos critérios de Bardin (1995). Para padronizar os critérios de coleta de dados, foram elaborados roteiros para efetuar a análise do PDI, Currículo Lattes e para entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram bacharéis em Ciências Contábeis, atuantes em 2020 na condição de professor e contratados em regime integral e parcial em uma universidade comunitária do sul de Santa Catarina. As entrevistas foram realizadas com sete docentes atuantes no Curso de Ciências Contábeis. A partir da análise dos dados, percebe-se que os sujeitos de pesquisa privilegiam, em sua prática pedagógica, as aulas expositivas e, ao mesmo tempo, buscam romper com o ensino tecnicista. Reconhecem a importância do conhecimento pedagógico, embora, algumas vezes, o limitem à metodologia de ensino. É possível reconhecer o movimento para a valorização do conhecimento pedagógico, mesmo que secundarizado, em relação ao conhecimento específico. Percebe-se que os docentes participam da formação continuada institucional e reconhecem sua contribuição para o exercício da atividade docente.

Palavras chaves: Pedagogia Universitária. Docência Universitária. Formação Continuada.

ABSTRACT

Studies and research on continued education training course have been increasingly increased in Brazil. There is no denying that qualified processes of continued education training and professional development helps strengthen children, young and adults' education. Given the importance of continued education training, the overall research objective was to analyze perceptions about continued education of bachelors who teach in Accounting Course in south of Santa Catarina and their contributions to university teaching profession. The research discusses issues surrounding university in contemporary times, university pedagogy, training, and teaching knowledge of a professional accountant. It was based on authors such as: Cunha (2008; 2010; 2013), Tardif (2000; 2002; 2018), Nóvoa (2015; 2017), Chauí (2001; 2003), Moraes (2001), Santos (2008), Laffin (2005; 2011), and other ones. This is an exploratory research which is inspired by qualitative approach. Methodological procedures were structured in three stages: documentary research, semi-structured interview, and data analysis. For content analysis, the study takes basis on Bardin's parameters (1995). In order to make data collection parameters uniform, scripts were developed to perform analysis of PDI, Lattes Curriculum and for semi-structured interviews. The research subjects had bachelor's degrees in Accounting, working in 2020 as a professor and hired on a full and partial basis at a community university in the south of Santa Catarina. The interviews were conducted with seven professors working in Accounting Course. Based on data analysis, research subjects grant privilege to expository classes in their pedagogical practice and seek to break with the technicist teaching at the same time. Teachers recognize the importance of pedagogical knowledge, although sometimes they limit this knowledge to teaching methodology. It is possible to notice a movement towards valorization of pedagogical knowledge, even if secondary, regarding specific knowledge. Teachers participate in the institutional continued education and recognize their contribution to the exercise of teaching activity.

Keywords: University Pedagogy. University Teaching Profession. Continued Teaching Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas do descritor “Pedagogia Universitária” e “Contábeis”	26
Quadro 2 – Pesquisas do descritor “Formação Docente” e “Contábeis”	26
Quadro 3 – Os conceitos de espaço, lugar e território.....	26
Quadro 4 – Modelos, características e pressupostos da formação docente	29
Quadro 5 – Etapas da análise de conteúdo conforme Bardin (1995)	42
Quadro 6 – Informações retiradas da Plataforma Lattes	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACICON	Academia Brasileira de Ciências Contábeis
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRCSP	Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NEP	Núcleo de Pedagogia Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SC	Santa Catarina
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI	21
2.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	28
3 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	21
4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CONTADOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES.....	31
5 AS PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE BACHARÉIS QUE LECIONAM EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO SUL DE SC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	41
5.1 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.....	43
5.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	46
5.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONAL	61
5.4 O PAPEL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES.....	93
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	21
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	21
APÊNDICE C – ROTEIRO DO CURRÍCULO LATTES	21
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	21

1 INTRODUÇÃO

Definir o tema da pesquisa e, conseqüentemente, o problema norteador, é um trabalho intenso para o pesquisador, pois o objeto de estudo deve ter concretude e relevância social para ser considerado importante no ambiente acadêmico. É o olhar do pesquisador sobre sua realidade objetiva que permite a reflexão diante do mundo e das necessidades que o cerca. A delimitação do tema acontece mediante a percepção do pesquisador sobre seu contexto social. Assim, demonstro os caminhos que percorri para chegar à definição do meu objeto de pesquisa.

Minha formação acadêmica foi concluída em meados de 2007, com a obtenção da titulação de bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com uma formação técnica, integralmente direcionada ao mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades para atuar em diferentes modelos organizacionais. A Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Contábeis, destaca que o currículo deve permitir ao graduado o conhecimento sobre o mercado financeiro e econômico, nacional e internacionalmente; domínio sobre as funções contábeis e sistemas de informação contábil; visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; perfil de liderança para liderar equipes empresariais com precisão; dentre outras competências, que colaboram para o perfil do egresso (BRASIL, 2004).

Meu foco após a formação foi o ambiente empresarial, trabalhando por alguns anos como colaboradora do departamento contábil de uma empresa da rede privada, onde se materializaram os conhecimentos construídos na graduação. Após esse período, tornei-me empreendedora, inaugurando um escritório contábil, realizando todos os processos contábeis pertinentes ao meio empresarial e ficando responsável por relatórios e informações contábeis de diferentes segmentos. Foram anos de grande valia para consolidar minha carreira profissional nessa área. Em julho de 2016, quando o cotidiano profissional estava estabelecido e já havia concluído uma especialização em Auditoria Contábil para aperfeiçoar meus conhecimentos, recebi o convite de um colega de profissão para lecionar em uma Instituição do Ensino Superior (IES), na disciplina de *Contabilidade Aplicada à Administração*, no Curso de Administração. Como contadora, percebi uma nova perspectiva e iniciei uma experiência desafiadora, sobrepondo a rotina do escritório contábil à docência.

O contato com a Educação Superior, enquanto aluna, não me proporcionou interesse pela docência, porém a oportunidade de retornar ao ambiente acadêmico trouxe uma nova experiência, resgatando uma tímida admiração pela atividade docente. Sempre admirei meus professores por seus interesses no âmbito do conhecimento e experiências destacadas em sala de aula e, também, pela maneira como conseguiam ter a atenção dos alunos frente aos mais diversos assuntos da atividade contábil.

Enquanto a profissão contábil nas organizações torna-se rotineira, pois se orienta pela emissão de guias, consultorias, cumprimento de prazos legais, parcelamentos, cálculos e recálculos, a docência produz novas experiências diariamente. A construção do conhecimento e as incertezas nas relações humanas me tornaram mais comprometida, focada e empática. Como educadora, proponho-me a compartilhar com os discentes os conhecimentos contábeis, de modo que compreendam a importância do conhecimento científico na execução prática de suas futuras profissões.

Todavia, mesmo focada na prática docente, a carência de qualificação pedagógica revela inseguranças no meu posicionamento em sala de aula. Nóvoa (2017, p. 1.123), defende que “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”. É por meio da formação que o professor se percebe apto a compartilhar e mediar conhecimentos. Ser professor é diferente de ser especialista na disciplina, o especialista transmite conhecimento ao seu aluno, o professor constrói conhecimento com seu aluno. A formação docente permite ao professor contextualizar e compreender o processo de ensino-aprendizagem de modo mais orgânico.

Como professora bacharel, conduzo minhas aulas tendo como referência meus professores de graduação, prática comum aos professores sem a formação para a docência. Em sua maioria, são profissionais promissores no ambiente de trabalho, convidados a lecionar por seus conhecimentos específicos. A carência pedagógica é aparente, na maioria das vezes não há reflexões sobre a prática de ensino, questionamentos sobre a compreensão da docência enquanto profissão, preocupações com o processo de ensino-aprendizagem. Não se busca teoria que permita o aperfeiçoamento docente, a troca de experiências e o incentivo à pesquisa, ou seja, os professores atuam conforme suas referências e buscas pessoais. Por vezes, considero que os docentes bacharéis não reconhecem a pedagogia como ciência, como base para o desenvolvimento da profissão docente.

Em meio à realidade do professor bacharel na educação superior, faz-se necessário demonstrar ao corpo docente a importância da Pedagogia Universitária e trazê-la para o centro da universidade. Esse olhar para o ensino permitirá criar novas culturas de aprendizagem e formação (NÓVOA; AMANTE, 2015). O desafio é desmistificar a docência como dom e afirmar a necessidade de preparação para o ensino, com ações pedagógicas transformadoras. A finalidade da Pedagogia Universitária é proporcionar reflexão e criação em uma relação horizontal entre professores e alunos. Como afirmam Nóvoa e Amante (2015, p. 27):

A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum numa permanente “interrogação sobre a interrogação”. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção de sentidos que vai muito para além da transmissão de conhecimentos. Aprender é um acto de criação cultural e científica, em liberdade.

A liberdade para refletir e criar é o que permite a possibilidade da renovação do ensino. A construção do conhecimento se dá pela capacidade crítica da comunidade acadêmica. Assim, faz-se necessário que o professor tenha lugares de formação que o estimule a valorizar e consolidar as dimensões da docência e da pedagogia.

Minha entrada em um programa de pós-graduação *stricto sensu* foi uma busca para preencher a lacuna de saberes docentes que não tive na formação inicial. De fato, as disciplinas propuseram reflexões sobre o sistema educacional, métodos de pesquisa, formação docente, inovações no processo de ensino, dentre outros. Fizera-me perceber quão útil é o conhecimento pedagógico no exercício da docência para ampliar o uso de recursos didáticos do professor e proporcionar a melhoria do ensino, além de oferecer o conhecimento dos procedimentos e normas das IES e dos cursos da educação superior. A formação do docente é indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, pois a prática da docência exige uma gama de conhecimentos, como cita Tardif (2002, p. 64): “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

A pluralidade dos saberes docentes, considerados pelo autor, resulta da diversidade ligada à vivência de cada professor e individualizada conforme suas visões sobre o mundo. Compreender a existência desses saberes e a importância de sua atuação é valorizar e colaborar para o reconhecimento do profissional docente.

A realidade do professor bacharel sem formação para a docência torna a construção dos saberes individualizada. Faz com que cada profissional busque sua forma de agir, mediante leituras e pesquisas sobre o tema, especializações voltadas ao conhecimento pedagógico e à participação em programas de formação continuada docente.

A universidade, como propulsora do ensino, da pesquisa e da extensão, oferece caminhos formativos para qualificar seu corpo docente e contribuir para a qualidade da educação. Um dos caminhos para propiciar a evolução permanente dos professores são os programas de formação continuada, “por ela pressupõe-se a condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor” (CUNHA, 2008, p. 184).

A formação continuada proporciona o desenvolvimento profissional docente que se entende “como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local do trabalho docente” (MARCELO, 2009, p. 10). Esse processo tem característica de continuidade, pois o profissional professor precisa estar em movimento na sua atuação. A formação continuada pode acontecer de maneira informal ou formal, mediante grupos de estudos, cursos direcionados, rodas de conversa, troca de experiências entre colegas professores no intervalo das aulas, ou seja, a formação continuada é o incentivo para a reflexão sobre a importância da atuação docente. Quando professores se reúnem em prol de reflexões profissionais que os permitam analisar e desenvolver mudanças em suas funções, nesse momento acontece a formação.

A formação continuada docente está prevista na Lei das Diretrizes e Bases 9.394/96, que a prevê para os profissionais da educação em todos os níveis (BRASIL, 1996). A Lei ainda classifica as instituições de ensino em públicas e privadas, categoriza as privadas entre: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, e estabelece a autonomia para cada uma constituir seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Desse modo, a formação

continuada atende a uma exigência legal do SINAES¹, expressa no Instrumento de Recredenciamento de IES. Porém, é pensada de modo singular pela instituição, o que contribui para que se produzam diferentes concepções.

Os diferentes formatos da formação continuada docente não modificam a finalidade de ser lugar de formação. Para isso, sua oferta deve ter como objetivo a propagação do conhecimento e o aprimoramento profissional. Considerando a necessidade, importância e obrigatoriedade de qualificação dos professores, instaura-se a problemática da presente pesquisa: Quais as percepções sobre formação continuada de bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis no Sul de Santa Catarina e suas contribuições para a docência universitária?

Diante da possível falta de conhecimento pedagógico do bacharel docente da educação superior no curso de Ciências Contábeis, e do interesse pela percepção do docente sobre a formação continuada, foi realizada uma revisão de literatura no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para verificar o que há na literatura que pode auxiliar na compreensão desses aspectos. Na busca pela existência de estudos sobre a formação docente do bacharel em Ciências Contábeis e processos de formação, não foi utilizado como descritor o termo “formação continuada”, pois tal expressão elenca as formações direcionadas aos conhecimentos contábeis, desse modo, considerou-se mais oportuno usar, no primeiro momento, os descritores “Pedagogia Universitária” e “Contábeis”²; e posteriormente, “Formação Docente” e “Contábeis”. O recorte temporal considerado foi de 2014 a 2018 nas duas plataformas. A seguir, a Tabela 1 demonstra os resultados encontrados:

Tabela 1 – Quantitativo por plataforma no período de 2014 a 2018

DESCRITORES	CAPES	BDTD	TOTAL
“Pedagogia Universitária” e “Contábeis”	1	1	2
“Formação Docente” e “Contábeis”	34	36	70
TOTAL	35	37	72

Fonte: elaborada pela autora – dados do Portal CAPES e BDTD (2019).

¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, um mecanismo de avaliação criado pelo MEC, formado por três componentes principais: a avaliação das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

² O termo “Contábeis” foi utilizado na busca para encontrar somente as pesquisas de formação docente da área do conhecimento contábil, foco desta pesquisa.

Conforme a Tabela 1, as pesquisas científicas envolvendo a docência e a contabilidade ainda são escassas, principalmente relacionadas ao termo “Pedagogia Universitária”. Em sua maioria, as pesquisas tratam como formação docente e formação de professores da educação superior. Os resultados apresentaram somente uma tese sobre o tema, os demais são dissertações. Diante dos resultados expostos, foi feito um novo refinamento mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, considerando-se relevante somente as pesquisas que buscaram investigar o conhecimento pedagógico dos professores bacharéis em Ciências Contábeis e as percepções desses diante de suas atividades docentes. A seguir, o Quadro 1 destaca as produções relevantes:

Quadro 1 – Pesquisas do descritor “Pedagogia Universitária” e “Contábeis”

ANO	AUTOR	TÍTULO /DISSERTAÇÃO
2018	Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro	A pedagogia universitária do bacharel docente no Curso de Ciências Contábeis: ênfase na formação e atividades na docência

Fonte: elaborado pela autora – Portal CAPES (2019).

Quadro 2 – Pesquisas do descritor “Formação Docente” e “Contábeis”

ANO	AUTOR	TÍTULO /DISSERTAÇÃO
2014	Adriane DallAgnol	A formação pedagógica do professor do Curso de Ciências Contábeis: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP
2015	Marcelo Marchine Ferreira	Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade
2015	Marcia Regina Konrad	Formação de professores para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares
2015	Robson Santos Morais	Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis
2017	Jhonatan Hoff	Concepções de ensino dos professores de contabilidade no contexto do PPGC UFSC
2018	João Paulo Resende de Lima	Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis
2018	Daniela Dal-Cin	Formação para a docência na Educação Superior: de contadora a professora no campo da Ciências Contábeis
2018	Giovana Bolzan	Competências docentes: um estudo com professores de Graduação em Ciências Contábeis no RS

Fonte: elaborado pela autora – Portal CAPES e BDTD (2019).

No estudo demonstrado no Quadro 1, a autora Ribeiro (2018), com o tema “*A pedagogia universitária do bacharel docente no Curso de Ciências Contábeis: ênfase na formação e atividades na docência*”, objetivou analisar de que modo as práticas dos professores bacharéis da área contábil contribuem para a Pedagogia Universitária, e concluiu que há presença da pedagogia no processo de aperfeiçoamento pedagógico dos professores derivado do esforço pessoal, desconsiderando a contribuição da formação continuada institucional em que a pedagogia advém de ambientes de formação informal.

Em análise das pesquisas científicas elencadas no Quadro 2, verificou-se que o estudo de Dall Agnol (2014), com a temática “*A formação pedagógica do professor do Curso de Ciências Contábeis: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP*”, buscou identificar a realidade do conhecimento das práticas pedagógicas de contadores que se tornam professores universitários no curso de Ciências Contábeis, em que se evidenciou que os contadores docentes possuem, no geral, pouca formação pedagógica, e não demonstram interesse em procurar uma formação na área da Educação, estando satisfeitos com sua atuação em sala de aula.

Na sequência, Ferreira (2015), com o título da pesquisa: “*Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade*”, teve por objetivo compreender quais concepções sobre ser professor fundamentam e dão sentido à docência de professores de Contabilidade no ensino superior, destacou que o corpo docente objeto de seu estudo tem elevada preocupação com o domínio de conteúdos técnico-profissionais e, por isso, o “ser contador” está presente com mais força em suas concepções docentes do que o “ser professor”.

Ainda em 2015, as pesquisas de Konrad, com o título “*Formação de professores para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares*” e Morais, com a “*Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis*”, demonstram a falta de conhecimento pedagógico para a atuação docente dos contadores, em que para ambos é consequência de um currículo estruturado somente para atender às necessidades sociais contemporâneas. Morais (2015) afirma que é possível verificar uma mudança na visão dos docentes em relação às concepções tradicionais de educação, ainda que lenta.

Hoff (2017), com seu estudo “*Concepções de ensino dos professores de contabilidade no contexto do PPGC UFSC*”, teve como objetivo compreender as concepções dos professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Os professores sujeitos

da pesquisa indicaram uma lacuna quanto à formação do professor autônomo e reflexivo, em que o sistema, somado a uma perspectiva tradicional, torna difícil a abertura a outras possibilidades da prática do ensino e a consequente superação da concepção tradicional.

Em 2018, três estudos trouxeram a formação do docente universitário com formação profissional (bacharelado) como objeto de análise: Lima, com o título “*Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis*”, pretendeu compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente em professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis, e evidenciou que eles vão aprendendo a ser docente com base nos saberes experienciais e dos professores-referência.

Dal-Cin (2018), com o objetivo geral de compreender o processo de formação do profissional de Ciências Contábeis para a docência na Educação Superior, na pesquisa “*Formação para a docência na Educação Superior: de contadora a professora no campo das Ciências Contábeis*”, destacou que a prática pedagógica predominante no contexto é expositiva, voltada à reprodução do conhecimento, sendo referência o que tiveram com seus professores. Também demonstrou que, no entendimento dos professores, o processo de formação para a docência é contínuo, embora reconheçam a ausência ou escassez de espaços e tempo destinados à formação para a docência no ambiente da universidade.

Na pesquisa “*Competências docentes: um estudo com professores de Graduação em Ciências Contábeis no RS*”, Bolzan (2018) objetivou analisar a operacionalização de competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis e revelou docentes com dificuldades para dominar, repensar e aplicar na prática conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem.

Posto isso, as pesquisas encontradas na literatura confirmam o déficit pedagógico do corpo docente na área contábil e reafirmam a consideração de Laffin sobre o ensino na contabilidade, sendo para este atingido pelas necessidades do mercado, de modo que “a inter-relação entre educação e trabalho na área de contabilidade muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos mecanicistas, moldando a formação do profissional da contabilidade nos moldes da racionalidade técnica” (LAFFIN, 2011, p. 174). O autor destaca a necessidade de refletir a profissão professor como atividade social, para que esse seja capaz de se repensar e de se refazer, sobre a parcialidade de seus saberes. Laffin (2011) considera que a formação desse professor para a

dimensão e a proposição de práticas pedagógicas permitirá a apropriação do seu trabalho, reconstituindo teorias e práticas.

Para preencher a lacuna pedagógica no processo de formação do professor de Contabilidade, é preciso articular os saberes de formação do contador com os saberes docentes, que se diferem substancialmente. Por isso a necessidade de compreender a atividade docente de modo intencional, para constituir novas possibilidades. A capacidade de interpretação do currículo favorece a mediação do processo de ensino-aprendizagem, o professor comprometido com a educação e conhecedor das práticas docentes objetiva a mudança social.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções sobre formação continuada de bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis no Sul de Santa Catarina e suas contribuições para a docência universitária. E como objetivos específicos: identificar a formação e saberes docentes dos bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis; descrever o programa de formação continuada institucional; evidenciar as contribuições da formação continuada sob suas expectativas; e reconhecer como os bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis percebem o conhecimento pedagógico.

A universidade selecionada para efetuar o desenvolvimento da pesquisa se localiza no sul de Santa Catarina, classificada como comunitária, sendo que reinveste seus resultados na atividade educacional, ou seja, não possui finalidade lucrativa. O curso de Bacharel em Ciências Contábeis na modalidade presencial existe há quarenta anos.

A construção do objeto de pesquisa requer a utilização de métodos que potencializem e permitam o direcionamento dos estudos para o alcance dos objetivos. Gil (1999) classifica os tipos de pesquisas em descritiva, exploratória e explicativa, e contextualiza cada uma delas, a fim de possibilitar a compreensão de cada abordagem.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi utilizada a pesquisa exploratória como prática metodológica de abordagem qualitativa. Segundo o autor, a pesquisa exploratória tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2008, p. 41).

Este tipo de pesquisa consiste no início de análises sobre o objeto que oportuniza novas descobertas, caminhos e direcionamentos do estudo, possibilitando reconhecimento mais amplo sobre o tema em estudo. Conforme Gil (2008, p. 41), embasado em Selltiz, “na maioria

dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’”.

Esse método direciona os processos para o objeto pretendido. Por meio desta pesquisa, o pesquisador encontra percepções e enfoques que se ajustam ao seu objeto, impossibilitando a participação de seu viés pessoal. Em suma, a pesquisa exploratória permite um conhecimento mais amplo e completo da realidade, promove a ampliação do conhecimento mediante aplicação de recursos que permitem a familiarização com o objeto de pesquisa.

Seguindo as orientações de Gil (2008), a pesquisa exploratória inicia com um levantamento bibliográfico para reconhecer outros olhares sobre o objeto de pesquisa, entrevistas, que devem ser congruentes, a fim de proporcionar informações válidas e pertinentes com a realidade do estudo e, por fim, a análise de exemplos que propõe o aprimoramento dos dados encontrados, a fim de enriquecer e ampliar o conhecimento sobre o tema.

Considerando a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e elencam a observação participante e a entrevista em profundidade como as estratégias mais representativas do método. Os autores evidenciam que a entrevista semiestruturada permite aos pesquisados expressar livremente suas opiniões sobre determinados assuntos, além de considerar a caracterização do sujeito, afirmando que, em sua maioria, são produzidas com pequenas amostras.

Em busca da aproximação com o objeto de pesquisa e objetivação dos caminhos metodológicos deste estudo, foram estruturados três passos: 1) pesquisa documental; 2) entrevista semiestruturada; e 3) análise dos dados. A pesquisa documental foi realizada por meio de análise do PDI, para conhecer como está fundamentado o programa de formação continuada institucional, e verificação do Currículo Lattes dos professores sujeitos da pesquisa, a fim de identificar o perfil de formação de cada profissional.

Importante evidenciar que a busca pelos dados, tanto no PDI quanto no currículo dos sujeitos, foi orientada mediante um roteiro pré-estabelecido para otimizar o destaque das informações relevantes e convergentes com os objetivos da pesquisa. Para a verificação do Currículo Lattes, foram considerados os seguintes aspectos: a) regime de contratação; b) tempo de atuação docente; c) titulação; d) formação

complementar continuada; e) participações em projetos de pesquisa e extensão.

Para verificação do PDI, que é um documento extremamente volumoso, também se organizou um roteiro, a fim de direcionar para as questões mais relevantes. Assim, para nos aproximarmos do objeto, foram destacadas as seguintes etapas: a) verificar se a IES possui um programa institucional de formação continuada docente; b) quando surgiu o programa de formação continuada institucional; c) em que periodicidade é ofertado o programa de formação continuada; d) como e por quem são pensados os temas de formação continuada; e) qual formato é mais utilizado pela IES; f) verificar a existência de relatórios sobre o programa de formação continuada; g) se existe alguma estratégia de avaliação do programa; h) se existem eixos temáticos que são priorizados na formação continuada.

O tipo de entrevista foi a semiestruturada, seguindo os estudos de Bogdan e Biklen (1994), em que os sujeitos possuem autonomia para expressar suas opiniões sem interferência do investigador. Desse modo, optou-se por um roteiro semiestruturado, utilizado para guiar a entrevista em torno do objeto de pesquisa: a formação continuada docente. O roteiro da entrevista pode ser verificado nos apêndices da presente pesquisa.

A fim de viabilizar os caminhos deste estudo, contatamos a coordenação do Curso de Bacharel em Ciências Contábeis da Instituição *locus* da pesquisa, para conhecer o campo de estudos e os sujeitos. Mediante consentimento e repasse de informações da coordenação de ensino, verificou-se que o corpo docente se constitui de 31 professores atuantes no Curso. Assim, foi preciso delimitar o perfil dos professores entrevistados. Desse modo, foram definidos três critérios para caracterizar e delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa. São eles:

- Critério 1 – Ser bacharel em Ciências Contábeis;
- Critério 2 – Regime de contratação integral ou parcial;
- Critério 3 – Ser professor atuante no semestre 2020/1.

Estabelecidos os critérios, instituíram-se os sujeitos com o perfil desejado para a entrevista, conforme Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Quantidade de professores com perfil do sujeito da pesquisa

REGIMENTO DE CONTRATAÇÃO	ESPECIALISTA S	MESTRE S	DOCTORE S	2020/ 1
INTEGRAL	-	4	1	5
PARCIAL	5	1	-	6
			TOTAL	11

Fonte: elaborada pela autora – dados fornecidos pela Coordenação de Ensino Ciências Contábeis (2019).

Conforme a Tabela 2, os professores com o perfil desejado somaram 11 profissionais, porém apenas sete professores se dispuseram a participar. Os demais não puderam participar por terem muitos compromissos profissionais e por terem seu tempo limitado. O contato com os docentes foi feito de forma *online*, considerando a situação atual mundial, em que estamos enfrentando a pandemia da Covid-19. Desse modo, as entrevistas também foram realizadas pelas plataformas digitais *Zoom* e *Google Meet*.

Um dado interessante apresentado na Tabela 2 é o fato de que apenas um docente do Curso possui formação em nível de doutorado, na área de Administração. Podemos atribuir essa realidade à escassez de programas de doutorado no país. Silva e Neto (2019) afirmam em seu estudo que existem, no Brasil, apenas 14 pós-graduações em nível de doutorado, complementando que são oferecidas em nível nacional, apenas 130 vagas. É também escasso encontrar docentes com pós-graduação na área pedagógica e educacional. A grande maioria dos docentes busca especializações na área técnica profissional.

Com foco na busca pelas percepções sobre o conhecimento pedagógico e a formação docente, iniciamos a análise dos dados produzidos no campo de estudo, instituídos por Bardin (1995, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Desse modo, a partir dos dados coletados, efetuaram-se as fases da análise de conteúdo propostas pela autora e foi realizado o processo de categorização para “a interpretação dos resultados obtidos de maneira relativa” (BARDIN, 1995, p. 126), a fim de executar criticamente a leitura dos dados e adquirir as informações suplementares.

Para estruturar a presente pesquisa e deixar compreensíveis os caminhos percorridos, inicia-se com a fundamentação teórica, no

primeiro momento com a contextualização da universidade, propondo a compreensão de seus conceitos como instituição social que possibilita e atua para a formação humana e profissional de seus educandos. No capítulo seguinte, evidencia-se a Pedagogia Universitária, seus conceitos, especificidades e objetivos.

Estando a Universidade e a Pedagogia Universitária evidenciadas, buscou-se aprofundar como se estabelece a formação para a docência, direcionando para o território do programa de formação continuada institucional. Posteriormente, é abordada, em um capítulo específico, a formação profissional do contador e sua relação com os saberes docentes, com o objetivo de demonstrar como acontece a formação desse profissional e qual sua relação e preparação para a atividade docente.

Após explicitar o referencial teórico que visa a fundamentar os caminhos e resultados desta pesquisa, apresenta-se o último capítulo, com os resultados e a análise dos dados. Os dados foram categorizados de modo que possam facilitar a possibilidade de respostas para a problemática da pesquisa e a efetivação do alcance dos objetivos. A partir daí, apresentam-se as considerações finais e possíveis continuidades do estudo.

2 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

Nesta seção, são apresentados os caminhos da educação superior até a contemporaneidade. A educação superior no Brasil passou por mudanças significativas ao longo dos anos, surgiu “com a transferência da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808” (SOUZA, 1996, p. 46). Os cursos de ensino superior foram criados para atender, predominantemente, às necessidades do Estado: formação dos seus burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e a formação de um quadro complementar de profissionais liberais.

Durante o Império, as escolas especiais (faculdades) voltadas para a profissionalização da elite, em sua maioria homens, formavam conforme as perspectivas políticas e sociais do Estado. Nessa época, Estado e elite eram contra a criação de uma universidade no país. Assim, somente na primeira República surgiram as escolas superiores não dependentes do Estado e, conseqüentemente, as primeiras universidades brasileiras (SOUZA, 1996).

Foi após a Primeira Guerra Mundial que teve início o movimento de renovação da Educação, decorrente de campanhas para o atendimento das demandas das classes média e dos trabalhadores urbanos por mais oportunidades de escolarização. Posteriormente, na Revolução de 1930, na era Getúlio Vargas, instalou-se o anseio pela modernização da Educação para uma sociedade em mudança. Instituiu-se, então, o primeiro Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, Francisco Campos³.

O sistema educacional autoritário entrou em conflito com as correntes liberais e, anos depois, em 1945, todo o ensino superior era criticado em nome da modernização. Após o golpe de 1964, o governo militar coibiu a criticidade da universidade brasileira, expulsando professores, policiando ideologicamente os novos docentes e reprimindo o movimento estudantil (SOUZA, 1996).

Nos anos seguintes, a Reforma Universitária de 1968 e as demais mudanças na educação superior demonstraram que “a Universidade Brasileira não foi, em nenhum momento, concebida no seio de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional” (SOUZA, 1996, p. 55). Assim, a reprodução formal da

³ Advogado, professor, jurista e político brasileiro, responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964.

educação superior no país não foi pensada para atender, *a priori*, às necessidades da nação.

Sendo a universidade instituída para formação integral dos sujeitos que perpassam por ela, formando-os para atuar na sociedade, é aparente a responsabilidade social da instituição de ensino. A realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos influencia diretamente nas atividades da universidade, e o conhecimento obtido na academia é transferido para a sociedade. Considerando que:

As IES são promotoras de transformações sociais e que essas transformações são inerentes às finalidades de investigação, ensino e prestação de serviços. Tais mudanças decorrem dos resultados das suas investigações, ou seja, do conhecimento obtido em suas esferas educacionais remetidos aos alunos e quando são encaminhados à sociedade (GOMES, 2014, p. 4).

Desse modo, é pertinente pensar a universidade como um dos caminhos para o avanço social. Gomes (2014) ressalta o poder de transformação que a IES pode exercer na sociedade por meio de suas pesquisas. Com a produção do conhecimento amplo e crítico, é possível modificar o olhar do estudante sob sua realidade objetiva, capacitá-lo para refletir e questionar os aspectos existentes na sua comunidade. Assim, universidade e sociedade se conectam para direcionar os estudos no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão.

Regulamentadas pelo Estado, as universidades são citadas na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2016, p. 123). A autonomia instituída pela lei demonstra a liberdade para estabelecer diretrizes institucionais que garantam a formação humana e profissional dos sujeitos: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação.

A tríade citada na Constituição – ensino, pesquisa e extensão – corresponde aos eixos do conhecimento que devem ser oferecidos pela instituição para proporcionar a formação integral do sujeito. O ensino dispõe da gama de conhecimentos específicos da área de formação, a pesquisa na produção de conhecimento científico e tecnológico e a extensão compartilha os conhecimentos da academia com a

comunidade; nesse movimento, recebe da comunidade novos conhecimentos e direções para novos estudos.

Embora possam ser classificados em suas especificidades, os eixos precisam receber tratamento igualitário da instituição, de modo que se garanta sua indissociabilidade. À comunidade acadêmica cabe envolver-se nos três âmbitos do conhecimento oferecidos para experimentar a construção do conhecimento integral. O corpo docente precisa ser comprometido com a tríade imposta pela Constituição para conscientizar os alunos sobre a relevância de cada área e a importância da visão sistêmica para a sua formação profissional e humana.

As instituições de ensino superior também se classificam, administrativamente, como: públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; e comunitárias, mantidas pela sociedade civil. Podem as privadas e comunitárias, ainda, se qualificarem como confessionais ou filantrópicas – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As universidades, no Brasil, são assistidas por mecanismos de controle estatal, órgãos responsáveis por monitorar esse nível do ensino. Dentre eles, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, que possui como competência a política nacional de educação, em todos os níveis; o Conselho Nacional de Educação – CNE, que busca assegurar a qualidade da educação; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que é um dos meios que avalia as instituições, cursos e estudantes. Assim, a autonomia universitária limita-se à soberania do poder do Estado.

A autora Marilena Chaui (2003) explana alguns aspectos sobre a autonomia intelectual da universidade na contemporaneidade. Dentre as mudanças neoliberais⁴ percebidas na educação superior, mais precisamente nas Instituições de Ensino Superior, a autora destaca um movimento de transformação da universidade, de instituição social para organização social⁵, em que coloca que a universidade vem se ressignificando a partir da reforma do Estado, na década de 1990, pelo

⁴ O neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, por meio de sua retirada do mercado, que, em tese, se autorregularia e regularia também a ordem econômica.

⁵ Para a autora, a transição de instituição para organização refere-se à mudança do objetivo institucional, inicialmente direcionado somente à formação do sujeito, e, por último, também à rentabilidade (CHAUI, 2003).

redirecionamento dos serviços públicos exclusivos do Estado para o âmbito privado, dentre esses, “a educação, a saúde e a cultura” (CHAUI, 2003, p. 6).

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUI, 2003, p. 7).

Segundo a autora, a universidade como organização submete-se a um conjunto de meios administrativos para a obtenção de um objetivo particular, em outras palavras, lucratividade. Passam a ser adotadas estratégias para garantir sua continuidade no mundo do trabalho, como o acesso em massa ao ensino superior. Decorrentes de algumas ações administrativas para aumentar a quantidade de alunos, como mensalidades baixas, facilidades no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. Diante disso, muitas vezes, o objetivo da universidade passa de quali para quantitativo e a IES pode atuar sem interesse em provocar reflexões sobre sua existência ou sobre o sistema de classes do Estado, apenas se enquadra em uma das classes e garante sua rentabilidade.

Nesse caminho de mudança, citado por Chaui (2003), em que a universidade, aos poucos, transmuta de instituição para organização, é necessário tomar cuidado para manter como foco da instituição a qualidade da formação de seus educandos. Sabendo-se que os resultados obtidos na educação superior são diretamente ligados à vida social, é de suma importância que seja produzido conhecimento científico de qualidade, ético e legítimo.

Considerando também as mudanças que aconteceram e ainda acontecem com a contemporaneidade, pode-se citar a criação, dentro da IES, da “nova pedagogia”, que propõe uma gama de conhecimentos sistêmicos e adaptáveis. Para Moraes (2001), essa pedagogia, instituída como “prática reflexiva”, produz sujeitos empíricos, contribuindo para que sociedade e educação caminhem para o imediatismo, em que é mais importante o “saber fazer” do que o aprofundamento teórico. Considera-se mais eficaz conhecer os passos pré-estabelecidos por outrem do que pesquisar e encontrar seus próprios passos.

Nessa perspectiva, Santos e Almeida Filho (2008) evidenciam como as instituições de ensino precisam suprir a necessidade de capital

humano qualificado para enfrentar a competitividade econômica, e como a educação adquiriu caráter de mercadoria com o objetivo de gerar lucratividade. Os autores demonstram que,

em face disto, o actual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 28).

Desse modo, os autores entendem que a “nova pedagogia” é uma proposta de ensino profissional mais rasa, com o objetivo de diplomar uma quantidade maior de pessoas em menos espaço de tempo, podendo, assim, atender às demandas do mundo do trabalho. Como exemplos, têm-se as modalidades de ensino simplificadas, com ofertas de mensalidades mais acessíveis e segunda licenciatura, que sinalizam para uma educação superior competitiva e imediatista.

Santos e Almeida Filho (2008, p. 28) afirmam, ainda, que “a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços”. O sujeito que reflete as questões sociais, econômicas e políticas é visto como ameaça, assim, o sistema busca sempre direcionar e regular as atividades educacionais no Brasil. Chauí (2003, p. 8) reafirma essa colocação:

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática.

Os autores concordam ao admitirem que a possibilidade de rentabilidade na educação afeta e direciona as pesquisas e a produção do

conhecimento universitário. Chauí (2001, p. 189) complementa, destacando que: “adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho”.

Os mesmos autores tecem duras críticas ao impacto neoliberal do sistema de capital sobre a educação superior e, por vezes, afirmam a importância, para o sistema, de um sujeito empírico. Essas afirmações fazem emergir alguns questionamentos sobre a realidade educacional atual, demonstrando a importância de se refletir sobre o que se passa. Pensar na educação apenas como mercadoria seria desacreditar por completo na educação do Brasil. Por isso, embora possa haver objetivos econômicos à frente da educação, é preciso acreditar nos sujeitos comprometidos com o ensino, com a pesquisa e com a extensão.

O desafio das universidades é resguardar o objetivo democrático da educação e construir estratégias coletivas de resistência ao processo de mercantilização; caminhar na contramão da educação utilitarista, acreditando no poder do conhecimento científico; planejar e produzir conhecimento com contribuições sociais relevantes, objetivando a melhoria da qualidade de vida; criar projetos que sejam referência de formação integradora e pontuar altos conceitos por meio do seu comprometimento com o humano. Assim, os bons índices serão apenas consequência de uma atuação digna e social.

Para a universidade manter seu objetivo democrático estabelecido, é necessário:

tomar a educação superior como um direito do cidadão [...] Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. [...] Desfazer a confusão atual entre democratização da Educação Superior e massificação. [...] Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”, quantitativa. [...] Revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados. [...] Adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a ideia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação*

permanente, tidas como ideias novas e diretrizes para a mudança da Universidade pela perspectiva da modernização (CHAUI, 2003, *passim*).

As ações propostas por Chauí (2003) vislumbram a valorização da ciência, da pesquisa, do professor e da educação. Preveem uma universidade crítica, científica, livre e questionadora, capaz de formar e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A universidade como território de formação pode amenizar os efeitos do sistema capitalista. As ponderações de Chauí (2003) buscam reestabelecer ao ensino superior a finalidade de sua existência. Considerando que sociedade e a educação são espelhos refletores de conceitos, pré-conceitos e valores, talvez seja o momento de se posicionar a favor da educação.

Segundo Cunha (2008, p. 185),

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação.

Na universidade, revelam-se intencionalidades, conceitos e significados constituídos e consolidados, sendo que é lugar de diversidade, em que são acolhidas diferentes culturas, crenças e ideologias. Os valores reafirmados nos sujeitos universitários refletirão na sociedade por meio da expansão do saber, decorrente da tríade ensino, pesquisa e extensão. Por isso, apesar do sistema neoliberal e a modernização tecnológica impulsionarem a sociedade e os sujeitos para a objetividade, a universidade pode propor reflexões e demonstrar as inúmeras possibilidades que, muitas vezes, passam despercebidas no mundo do trabalho. Humanizar a formação intelectual, questionar o que está estabelecido para instigar o que se pode ter.

Como construtora do conhecimento, a IES é um dos caminhos para o desenvolvimento social. A importância da educação precisa ser percebida socialmente e a desconstrução de mitos e conceitos pré-estabelecidos deve abrir espaço para a ciência. Somente novas buscas, novas pesquisas, novos questionamentos farão a ressignificação da educação, da universidade e dos professores e, assim, em um futuro

próximo, poderemos ser uma sociedade que valoriza a docência, que respeita e reconhece a importância da classe docente para o avanço social e democrático.

2.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Com o reconhecimento do conceito, elementos e peculiaridades da universidade, é importante aprofundar-se o entendimento sobre a Pedagogia Universitária. Essa área do conhecimento, que está implícita na educação superior, permite reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, identidade docente e formação de professores. A Pedagogia Universitária surgiu para reconhecer as especificidades da atividade docente e, nesta pesquisa, entendê-la auxiliará na compreensão da condição do ensino universitário na contemporaneidade.

O termo “Pedagogia Universitária” é ainda recente em estudos no Brasil. Após 2008, os artigos começam a ser publicados utilizando referenciais relacionados a esse tema (BITENCOURT; KRAHE, 2012). Porém, na década de 1990, a intensificação de pesquisas e estudos sobre as práticas pedagógicas no ensino superior e a formação pedagógica do professor indicam os primeiros passos para a consolidação da Pedagogia Universitária (BUOGO *et al.*, 2006). Embora o termo seja recente e tenha sido estudado com mais frequência nas últimas décadas, o aumento de pesquisas científicas nessa temática caracteriza uma preocupação com a docência e o ensino universitário, que até pouco tempo não existia.

É comum encontrar conceituações de Pedagogia Universitária que a limitam à metodologia de ensino. Embora esteja intrinsecamente relacionada à formação docente e aos métodos de ensino-aprendizagem, é preciso reconhecê-la como a construção epistemológica de saberes docentes na sua totalidade. Franco, Krahe e Giesta (2006) afirmam que o termo engloba a multidisciplinaridade, conhecimentos necessários ao exercício profissional e à responsabilidade social e política do professor de ensino superior. Assim, as relações e saberes produzidos no processo de ensino-aprendizagem refletem na formação humana e profissional do acadêmico, com interferências sociais e políticas.

Reafirmando sua complexidade, Soares (2009) destaca que, apesar de sua preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, com a formação docente no ensino superior e suas contribuições para a formação do profissional e cidadão, a Pedagogia Universitária não se restringe à tal formação. Desse modo,

reconhecendo sua subjetividade e suas contribuições para a formação do sujeito, é importante conceituá-la, de modo que seja possível reconhecê-la como ciência.

Leite (2003) auxilia na compreensão epistemológica da Pedagogia Universitária, conceituando-a como um campo de conhecimento vasto que visa a construir ferramentas ao “intelectual público”, o professor, o qual possui um compromisso político e social por estar a serviço do bem público. A autora afirma a Pedagogia Universitária como um campo interdisciplinar que compreende o estudo:

Do docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo, que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos e antigos referenciais, batizados na perspectiva da ética e da emancipação humana. Do conhecimento social, que faz a síntese entre práticas e saberes científicos da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, das profissões; um conhecimento em permanente construção que se faz através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” (das pessoas) e conhecimento “morto” (dos livros), resgatando o humano da relação educativa; Da inovação pedagógica, entendida como ação criadora de rompimento com os paradigmas da reprodução, tradicionais, vigentes no ensino e na pesquisa, ou, uma ação de transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes; Da avaliação institucional como um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição, mostrando a “qualidade da sua diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrado para o seu desenvolvimento. Da sala de aula universitária no contexto das novas tecnologias como uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não-presenciais, visíveis e não-visíveis (em termos berteinianos); redes e teias de conhecimentos que trazem o universal para o singular da relação aluno-docente em suas

expressões de subjetividade individual e levam o singular e subjetivo ao universo global das coletividades, ampliando as densidades democráticas dos processos de interação (LEITE, 2003, p. 196).

Para a autora, a Pedagogia Universitária estuda o professor como intelectual público que atua para formar o sujeito integral, com conhecimentos profissionais, sociais e políticos. Engloba também o conhecimento social, analisando os conhecimentos criados no meio acadêmico e aplicados na sociedade, e vice e versa, além de estudar as inovações pedagógicas para acompanhar os avanços tecnológicos. A avaliação institucional, que permite uma análise sobre os caminhos percorridos e eventuais pontos fortes e fracos. E a sala de aula, validando o conhecimento coletivo sem desconsiderar a individualidade de cada educando.

Desse modo, a Pedagogia Universitária engloba todas as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão na universidade. Uma de suas funções é questionar os métodos e conhecimentos em produção para permitir novos horizontes. A Pedagogia Universitária oferece os subsídios necessários para a docência refletir, evoluir e se autoafirmar como profissão. Sua importância, explicitamente justificada nos escritos de Leite (2003), articula para seu reconhecimento.

Embora prestigiada pelos pesquisadores, a Pedagogia Universitária ainda encontra desafios na comunidade acadêmica, como comprovar a sua necessidade, principalmente nos cursos de formação profissional, bacharéis. Carrasco, Fragelli e Azevedo (2014, p. 7) afirmam que “[...] na universidade, ainda se alimenta a concepção de docência como dom, o que desencadeia um desprestígio com relação ao processo de ensinar e aprender, colocando a pesquisa num patamar de valor mais elevado do que o ensino”.

A Pedagogia Universitária sem reconhecimento pode promover a descaracterização da docência enquanto profissão, interferindo diretamente na qualidade do ensino. É preciso desmistificar a ideia de que a pedagogia é um componente secundário na atuação docente universitária. Cunha e Zanchet (2010) evidencia que a ideia de pedagogia disseminada na universidade ainda é de um conjunto de normas apenas, e que é possível ensinar como se foi ensinado, descartando a necessidade de haver formação no sentido de se construir novos saberes. Dissemina-se a ideia de que formando o pesquisador forma-se também o professor. Essa situação deixa a prática

de ensinar fragilizada e intensifica o distanciamento entre os eixos pesquisa e ensino, pois o professor carente dos saberes pedagógicos, mesmo com dificuldades na complexa tarefa de ensinar, não valida tal conhecimento.

Para tentar promover a mudança no olhar da comunidade acadêmica sobre a Pedagogia Universitária e, conseqüentemente, sobre o ensino, são importantes a formação do docente e as reflexões sobre a educação. Como afirma Tardif (2000), os conhecimentos profissionais docentes são evolutivos e progressivos. Constituem-se parcialmente no exercício da docência e se aprimoram com as experiências vividas. O autor defende a necessidade da formação contínua, para que os professores sejam qualificados, e reconhece que a maioria dos professores atuantes na educação superior aprende na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. Tardif (2000) também é categórico ao afirmar que o professor não pode ficar à mercê da sorte e praticar a docência como atividade secundária. A docência precisa ser valorizada como profissão e, por isso, exige qualificação.

Em meio às mudanças dos últimos tempos na universidade, como vimos no capítulo anterior, e a necessidade de compreensão da pedagogia para valorizar a profissão do professor, reconhece-se a formação docente como uma trajetória eficaz para refletir sobre a docência e proporcionar o desenvolvimento profissional docente, pois a docência exige uma gama de conhecimentos amplos, como citam Carrasco, Fragelli e Azevedo (2014, p. 6), “para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente”.

Para aperfeiçoar os saberes docentes e se adequar aos avanços tecnológicos, o professor precisa se atualizar e se capacitar para a produção de conhecimento científico e pedagógico. Para Nóvoa e Amante (2015, p. 27), o professor precisa abandonar o lugar de espectador das mudanças e se tornar atuante nas reflexões e criações para um futuro melhor. Como destacam:

O panorama da educação superior está a transformar-se radicalmente, debaixo dos nossos olhos e até perante uma certa indiferença da nossa parte. É necessário que a profissão acadêmica se liberte de uma certa apatia e assuma uma capacidade de reflexão e de criação que lhe tem faltado nos últimos tempos. A valorização do ensino, no quadro de uma nova pedagogia universitária, é um dos elementos centrais para renovar a profissão acadêmica e dar futuro às

universidades (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 27-28).

O processo de formação pedagógica nas universidades propicia maior qualidade no ensino-aprendizagem, oferece ao professor ferramentas para enfrentar as diversidades e sabedoria para conectar seus alunos ao conhecimento científico. Proporciona à instituição melhores resultados perante os órgãos regulamentadores e apresenta ao mundo do trabalho profissionais bem constituídos, moral e profissionalmente.

“É a capacidade de trazer a pedagogia para o *centro* da universidade que permite criar novas culturas de aprendizagem, de formação e de educação superior” (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 31). A habilidade de reconhecer a pedagogia como ciência crucial no processo de ensino, pela instituição, por seus profissionais e alunos, que transformará a formação acadêmica e profissional dos sujeitos. Tratar a formação pedagógica como prioridade é propor novos caminhos para professores e alunos que integram o processo de formação, trazendo benefícios para a instituição e a comunidade.

A capacidade de reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática pedagógica é fundamental para qualquer esforço de renovação do ensino. Para isso, é necessário instaurar lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 28)

A partilha de conhecimento pode acontecer em espaços oferecidos pela IES ou ser buscado individualmente por cada professor. Porém, quando oferecido de modo coletivo, alcançará resultados mais amplos, como um alcance maior. Logo, é importante que a universidade ofereça a seus profissionais espaços de formação para a Pedagogia Universitária. Instituir programas de formação continuada, mestrado e doutorado, que considerem em seus currículos a pedagogia como ciência, além de integrar conhecimento científico e pedagógico.

Mesmo sendo, por vezes, desafiador o reconhecimento da Pedagogia Universitária, aos poucos ela vem conquistando seu espaço e demonstrando sua importância. Um dos caminhos para seu crescimento é a integração do corpo docente, para que os professores consigam compartilhar suas experiências, promover reflexões, troca de

conhecimentos e saberes. O docente que se reconhece como parte indispensável da universidade, do curso e do processo de ensino-aprendizagem sente-se motivado para buscar novos saberes e inspirar outros profissionais a dedicarem tempo para a profissão, a qual tem um impacto essencial na vida de cada aluno.

Assim, diante da falta de formação pedagógica dos professores bacharéis, que muitas vezes limitam o processo de ensino, pesquisa e extensão, a solução é buscar alternativas para amenizar essa lacuna que, como vimos anteriormente, pode ser preenchida por meio de programas de formação docente. Esses programas podem ser oferecidos pelas instituições, em diferentes formatos, mas com um objetivo em comum: o desenvolvimento profissional docente, pois é a partir dele que podemos qualificar os processos pedagógicos no âmbito da universidade.

3 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Após compreender a Pedagogia Universitária, nesta seção, apresenta-se um dos caminhos de formação para a docência na educação superior, *locus* da presente pesquisa. Reconhecendo seus formatos, trajetórias e motivações e diante da amplitude dos saberes docentes requeridos do professor universitário, fazem-se necessários processos formativos que renovem e/ou validem seus conhecimentos. Leite e Ramos (2007, p. 29), referem-se à docência como “uma atividade complexa que requer uma multiplicidade de saberes”. Por isso, essa precisa de espaços de formação que permitam reflexões sobre suas atividades, a fim de oportunizar novos saberes e constituir novos conhecimentos.

O educador constitui-se de conhecimentos e habilidades experienciais, decorrentes de vivências práticas, científicas e pedagógicas, as quais advêm de processos formativos. Desse modo, um processo formativo de qualidade proporciona a valorização da atuação docente e eleva a qualidade do ensino. Silva e Cunha (2018, p. 43), destacam que “a qualidade da educação superior perpassa pela atenção dada aos professores que ingressam ou iniciam na docência, em geral, com pouca ou nenhuma experiência nesse nível de ensino”. É preciso qualificar o professor desde o momento em que ele inicia sua carreira docente.

Desde o professor que iniciou na docência ao que está há anos exercendo a função, ambos precisam de formação. O processo formativo permite a apropriação dos saberes e o aprimoramento do exercício docente. Embora, na atualidade, as metodologias ativas, que posicionam o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, estejam em alta, são a capacidade e o profissionalismo do professor que contribuem para a implantação desses métodos. Um professor bem qualificado consegue aplicar métodos inovadores com possibilidade de aulas mais dinâmicas e atrativas para seus alunos. O empenho e o conhecimento do professor no exercício de sua profissão são capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para Silva e Cunha (2018, p. 45):

Diante de uma sociedade hodierna e exigente, o professor é desafiado a fazer a diferença e o diferente. E o campo da docência está permeado de impasses, mas também de possibilidades. É um

campo aberto para se fazer, desfazer, refazer, construir, desconstruir ou reconstruir.

Na atualidade, a docência tem infinitas possibilidades de inovar e construir conhecimentos por meio dos mais diversos caminhos e atividades. Para isso, os saberes docentes precisam estar em constante desenvolvimento. O aprimoramento profissional acontece mediante reflexões sobre as atividades exercidas: pensar, questionar e repensar sobre situações, conceitos e diversidades. Além de lecionar, o professor precisa estar aberto a reafirmar-se todos os dias, com novos saberes, aprendizados e formações. Por ser uma área de humanas, não é estática, é movimento. Alarcão (1996, p. 9) afirma em seus escritos que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”.

Como cita Alarcão (1996), a profissão professor exige uma busca constante por novos saberes, exige doação e empenho. Nenhum professor nasce com dom para exercer a docência, ele se constrói, com comprometimento, dedicação e formação adequada. O professor deve ir além de um transmissor de conhecimento, pode se tornar um profissional autor de novos saberes, denominado um profissional reflexivo. Conforme Tardif e Moscoso (2018), um profissional reflexivo é um profissional singular, que não aplica conhecimentos teóricos já conhecidos, que busca construir novos saberes, tornando a prática docente mais autônoma. Na educação superior, excepcionalmente, é um diferencial para o docente estar envolvido com pesquisa e extensão, além do ensino. Essa participação permite que o professor tenha reconhecimento no ambiente acadêmico e social. Afinal, as pesquisas e projetos produzidos por docentes pesquisadores se refletem positivamente no bem-estar da sociedade.

A construção do profissional reflexivo acontece gradativamente durante o exercício da atividade docente. São as ações contínuas de estudo que incitam o pensamento crítico sobre os saberes de que dispõem e os papéis que desempenha. O professor que se apropria do perfil profissional reflexivo compartilha com o aluno sua autonomia por meio de atividades que estimulam o pensamento reflexivo, seja com propostas de trabalho, projetos e outros métodos. Esse professor tem conhecimento e capacidade para elaborar suas aulas de modo mais dinâmico, com discussões pertinentes e enriquecedoras, pois tem uma visão macro sobre o conteúdo que está lecionando, como ele impactará

no mundo do trabalho e como fazer para que o aluno reconheça sua importância e utilidade.

Sendo o professor universitário, reflexivo ou não, ele precisa vincular suas aulas com conhecimentos e experiências que preparem seus alunos para o mundo do trabalho. Mundo esse que exige pessoas flexíveis, com conhecimento teórico e prático bem instruídos. Os acadêmicos do ensino superior buscam para se qualificar em determinada profissão e iniciar sua independência profissional e financeira. Por isso, no ensino universitário, se faz tão necessária a dialética teoria e prática, para integrar a formação do sujeito.

Observando especificamente o curso de Ciências Contábeis, pode-se analisar sua missão, que é “Formar profissionais competentes, com visão empreendedora e globalizada, comprometidos com o desenvolvimento sustentável nos aspectos econômico, social e ambiental” (UNESCO, 2019, p. 31). Para que o egresso tenha essa visão empreendedora e comprometimento com os aspectos, principalmente econômicos, ele precisa conhecer os processos contábeis na prática. Por isso é comum que haja estudos de caso e procedimentos práticos de situações recorrentes no contexto empresarial.

Desse modo, é preciso que o professor tenha capacidade de fazer a conexão entre formação e mundo do trabalho. O que torna comum o interesse, tanto dos docentes quanto dos alunos, pelo conhecimento da prática. No entanto, é preciso atenção para impor a importância do conhecimento científico para que o conhecimento prático não se sobressaia. A aprendizagem em sala de aula precisa ser significativa e isso acontece quando o professor possui saberes docentes capazes de analisarem o currículo e o perfil do egresso do curso superior, planejando suas atividades com um poder de compreensão do macro (perfil do egresso) bem estabelecido.

Para o professor universitário planejar suas aulas, ele precisa conhecer os fundamentos, os porquês e os objetivos do curso e da instituição. Esse conhecimento ele alcança por meio da Pedagogia Universitária, da formação docente. Outro aspecto que difere o professor universitário dos outros níveis da educação é a responsabilidade de, além do ensino, também desenvolver pesquisa e extensão. Esses são eixos de desenvolvimento do conhecimento. As ações preparam o professor para aproximar seus alunos do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse raciocínio, Wagner (2017, p. 56) aponta que:

Esse profissional, comparado aos outros graus de ensino, possui maior autonomia pedagógica para elaborar o planejamento e desenvolver suas práticas para atender, de modo criativo e crítico, às transformações curriculares, o que requer maior responsabilidade e competências pedagógicas.

A autonomia que o ensino universitário fornece ao professor deve ser utilizada com responsabilidade. Por isso, é necessário que o docente desenvolva e atualize seus conhecimentos pedagógicos, pois, diante de tal responsabilidade, de análise e objetivação do currículo, o professor universitário precisa reconhecer os objetivos da instituição do ensino superior em que atua, o perfil de egresso do curso, a grade curricular, os conhecimentos específicos da disciplina, os conhecimentos pedagógicos, dentre outros saberes que lhe dão subsídios para proporcionar a formação humana e profissional do aluno.

Assim, estando reconhecida a complexidade da atividade docente e sua participação direta na qualidade do ensino, professores e Instituições de Ensino Superior buscam ações formativas para promover o desenvolvimento profissional. Essas ações acontecem de modo diferente para cada IES e docentes. Porém, como afirmam Volpato *et al.* (2014, p. 218), as diferentes perspectivas “revelam que a formação não se dá de forma linear, de uma única forma, mas, antes, inclui múltiplas possibilidades e formatos”. Ou seja, não há um modelo mais eficaz de formação, cada espaço formativo deve ser pensado considerando suas necessidades e especificidades.

Nesse sentido, Cunha (2013) complementa afirmando que a formação continuada pode se apresentar em diferentes formatos, por meio de palestras, oficinas, grupo de estudos, enfim, caracterizando-se pela finalidade de atualizar os saberes dos professores. As ações formativas institucionais são reconhecidas e nomeadas como formação continuada docente, um programa institucional que propõe a qualificação docente pedagógica, território de subjetividades, reflexões, experiências e aprimoramento. Para este estudo, será considerada a formação continuada docente evidenciada no PDI, constituído pela instituição em questão.

Para compreender e classificar, posteriormente, o nível da formação continuada oferecida pela IES, objeto deste estudo, serão utilizados os termos instituídos por Cunha para descrever os níveis que um programa de formação pode alcançar, conforme a percepção e participação do corpo docente. Cunha (2008) utiliza e contextualiza três

termos: “espaço”, “lugar” e “território”, para caracterizar como essa formação impacta na constituição e no desenvolvimento dos saberes docentes. Cunha (2008) contextualiza os termos, afirmando que:

Os significados desses termos não levam apenas ao emprego gramatical correto dos mesmos nos textos produzidos; essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder (CUNHA, 2008, p. 13).

Para a autora, cada termo representa a caracterização de determinada formação, sendo possível, ao classificá-la, identificar como essa formação está sendo ofertada e percebida pelos professores. Cunha afirma que o espaço de formação trata das possibilidades ofertadas pela universidade com o objetivo de aprimorar os conhecimentos docentes. Porém, a existência de processos formativos não garante sua efetivação formativa, afirmando que o espaço está ligado à missão institucional, sendo que é oferecido por uma normativa institucional.

O espaço transforma-se em lugar pela dimensão humana, quando se atribui sentido a ele, de modo que o lugar é o espaço preenchido de dimensão cultural, humana e subjetiva. Para se tornar um lugar de formação, os professores precisam apropriar-se do conteúdo ofertado naquele momento. Assim, se o docente participa de uma palestra sobre metodologia ativa e a pratica em sala de aula com seus alunos posteriormente, para esse docente, a formação se constituiu um lugar, pois houve uma contribuição direta para a sua atividade docente.

Seguindo na contextualização dos termos, o território se estabelece quando revela intencionalidades, a favor ou contra o que se posiciona. Esse tende a ser estável e permanente. A formação docente transforma-se em território quando o professor tem participação ativa no processo formativo, ou seja, além de participar do programa de formação e adquirir novos saberes, ele sugere temas, questiona formatos, elogia e critica as dinâmicas desenvolvidas. Enfim, para esse professor que possui interesse em questionar e refletir sobre a formação continuada, ela se firmou como um território de formação. Desse modo, no decorrer do texto, a utilização dos termos sobre o processo de formação faz referência às significações instituídas por Cunha (2008).

Para classificar a formação com um desses termos, precisa-se fazer um mapeamento das diferentes modalidades de formação docente

oferecidas pela IES, o que é considerado pela autora um desafio. Ela atribui à falta de legislação específica para a formação do professor universitário a responsabilidade pelos diferentes formatos de programa de formação. Para a autora, reconhecer as diferentes formações e seu impacto sobre a qualidade da educação auxilia na consolidação da formação docente.

Embora seja possível classificar a formação com um desses termos, Cunha (2008) afirma que a formação continuada como processo de qualificação docente pode atravessar os três termos adaptados por ela para o campo da formação docente, sendo que não é um processo estático, ele está em movimento. Um mesmo programa de formação continuada pode atingir os três níveis de enquadramento, considerando a individualidade de cada docente, em que, para cada um, a formação pode instituir-se como espaço, lugar ou território.

Assim, durante a análise da presente pesquisa, pretende-se utilizar as contextualizações de espaço, lugar e território, a fim de atribuir significado contextual à análise de conteúdo, a partir das percepções elencadas pelos professores sujeitos do estudo. Para facilitar a compreensão e referenciar os termos simplificada, definiu-se por sistematizar, conforme a perspectiva de Cunha (2008), as atribuições de cada modo de formação. Conforme Quadro 3, é possível ter uma visão sistêmica dos significados estabelecidos pela autora.

Quadro 3 – Os conceitos de espaço, lugar e território

TERMOS	CARACTERIZAÇÃO
Espaço	Processo formativo oferecido pela IES em que há possibilidade de formação; está vinculado à missão institucional; instituído, <i>a priori</i> , para cumprir uma exigência legislativa.
Lugar	Momento em que a construção formativa é legitimada; possui sentido cultural e subjetivo; os docentes sentem-se beneficiados pelo conhecimento oferecido no processo formativo.
Território	Possui valores; participação ativa pelos docentes no processo formativo; o professor é mais que um receptor de conteúdo; os docentes compartilham opiniões e reflexões sobre os assuntos do programa.

Fonte: elaborado pela autora mediante significados de Cunha (2008).

Em análise de alguns resultados citados na prospecção do campo, percebe-se que a formação continuada, por alguns professores entrevistados nas pesquisas citadas anteriormente, não é considerada território, nem lugar, de formação didático-pedagógica. Ribeiro (2018) afirma que os professores sujeitos de seu estudo desconsideram a

contribuição da formação continuada institucional. Se o programa de formação não está contribuindo para o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente, ele pode ser considerado espaço. Trata-se de um local ofertado para cumprir exigências externas.

Esse fato é um tanto curioso, pois sabe-se que o objetivo da formação continuada disponibilizada pela instituição é conscientizar e qualificar seu corpo docente. Se a IES pretende qualificar por meio da formação continuada e os docentes não reconhecem sua contribuição, essa via de formação está sofrendo desencontros e o objetivo pretendido pode não estar sendo alcançado.

O programa de formação continuada faz-se necessário para aprimorar o desenvolvimento profissional docente. Fan (2017, p. 55) conceitua essa formação como “o processo de ensino intencional inserido em um curso, palestra, etc, com vistas à melhora da prática do professor em sala de aula”. Klammer (2016, *s.p.*) destaca que “entende-se esse processo formativo como um desafio para a compreensão da realidade e busca de alternativas para poder transformá-la”. Assim, a formação continuada docente compreende um processo contínuo que qualifica o profissional da educação e, conseqüentemente, a profissão de educador e a própria instituição. Considera o professor como sujeito, valoriza suas experiências pessoais e seus saberes da prática, “superando a visão de formar, condicionar, adestrar, mas como processo que transforme o professor em um profissional integral” (PRIGOL; BEHRENS, 2014, p. 5).

A atualização permanente é necessária no atual contexto de produção acelerada de conhecimentos, para que todos os profissionais tenham progressos durante seu caminho profissional. Prigol e Behrens (2014, p. 15) são categóricas ao afirmar que:

Faz-se necessário investir em formação continuada de professores para o ensino superior voltado para as questões didático pedagógicas, uma vez que os resultados apontam que os docentes tem pouca formação neste aspecto, pois sua prática muitas vezes são conduzidas pelo conhecimento e experiência adquirida no percurso de sua carreira profissional e docente.

As autoras sinalizam sobre a necessidade de estimular o interesse dos professores sobre os conteúdos didático pedagógicos. O desafio da formação continuada é proporcionar ao corpo docente a apropriação dos

saberes didático-pedagógicos e clareza epistemológica e metodológica para responder às necessidades contemporâneas. Somente a formação integral permitirá ao professor afastar-se da educação tradicional e aventurar-se em novas perspectivas. O conhecimento se faz com autonomia, estudo e aprimoramento contínuo.

Os espaços de formação continuada permitem reflexões, revisões, análises de antigos e novos saberes, preparam o profissional para responder às exigências da contemporaneidade, fazendo com que ele “seja dotado de saberes polivalentes, amplos e sólidos, para atender às demandas da sociedade e da profissão docente” (CAMILO; SOBRAL, 2013, p. 9).

Embora se reconheçam as contribuições reflexivas da formação continuada docente, ainda se encontram ações institucionais com condição amadora. “Não é raro ver modelos tradicionais, compreendidos como os que assumem perspectivas da racionalidade técnica, ainda sendo praticados nas universidades” (VOLPATO *et al.*, 2014, p. 219). Para reconhecer a fundamentação das iniciativas de formação, os autores organizaram um mapeamento referencial, explanando as iniciativas de Cunha (2012 *apud* VOLPATO *et al.*, 2014), com indicadores que auxiliam na compreensão com três modelos da formação docente, instituídos pela autora: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações; (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações” (VOLPATO *et al.*, 2014, p. 219).

Assim, o Quadro 4 foi estruturado como forma de síntese dos modelos apresentados por Cunha:

Quadro 4 – Modelos, características e pressupostos da formação docente

Modelo	Processo e Características	Compreensão da Formação	Estratégias de Formação	Formas de Avaliação
Modelo Centralizado	Oferecida a todos os docentes. Decisões pelo órgão gestor. Eventos episódicos. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa dos participantes.	A formação é um processo individual. Cada docente é capaz de processar as informações e conhecimentos e melhorar. Vê a docência como uma ação individual.	Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha de temas e docentes realizada pelo órgão gestor ou eleita dentro de uma diversidade de alternativas.	Avaliação por indicadores de presença e controle das ações, sem discussão de resultados. Registros quantitativos. Visibilidade institucional.
Modelo Parcial de Centralização	Diversificado conforme interesses e necessidades. Decisões pelo órgão gestor ouvindo os interessados. Atividades e datas definidas no calendário. Acompanhamento por meio de alcance de metas. Descrição quantitativa e qualitativa.	A formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e contextos em que acontecem.	Desenvolvimento de projetos diferenciados, atendendo a particularidades e interesses de grupos e institucionais. Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de cursos, de projetos, de grupos etc.).	Avaliação do nível de satisfação dos envolvidos. Uso de dados qualitativos. Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência. Visibilidade institucional.
Modelo Descentralizado	Desencadeados pelos grupos propositores. Decisões a cargo dos executores. Autonomia na definição de periodicidade e formas autogestionárias de acompanhamento. Descrição dependente dos modelos gestados pelos participantes.	A formação é autoformação e as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar a partir da iniciativa dos docentes. Envolve autogestão. Aposta nas iniciativas de grupos mobilizados por algum projeto acadêmico ou político.	Estratégias dependem da demanda dos grupos. Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisas e resolução de problemas.	Acompanhamento e avaliação interpares, através de meios virtuais. Uso de dados quanti e qualitativos e visibilidade para os pares e grupo envolvido.

Fonte: Volpato *et al.* (2014, p. 220).

O modelo centralizado trata do processo formativo com decisões tomadas pelo órgão gestor da instituição. Os temas e formatos são definidos por esse órgão, o corpo docente não participa dessas decisões, apenas participa como público receptor. Outra característica é que não há discussões sobre os resultados para avaliar sua eficácia. No modelo parcial de centralização, o órgão gestor continua sendo o responsável pelas decisões, porém ouvindo os interessados. Nessa classificação, a formação possui datas pré-estabelecidas, considera os saberes e particularidades do seu público e se preocupa em socializar os resultados obtidos.

O modelo descentralizado da autonomia para terceiros nas questões operacionais, tais como na periodicidade e formatos, valoriza a iniciativa dos grupos para buscar o conhecimento e utilizam-se muitas metodologias ativas. A avaliação acontece por meios digitais entre os pares e grupos envolvidos. Esses três modelos permitem a análise sobre a fundamentação dos processos de formação docente.

Importante destacar que tão necessário quanto o planejamento na oferta do programa de formação continuada é a capacidade de avaliar se esse está alcançando seus objetivos. A formação não deve acontecer somente para cumprir normas regulamentadoras instituídas pelos órgãos reguladores da Educação Superior, deve ter como propósito a qualificação profissional docente e deve acontecer para proporcionar resultados concretos e reais.

Para que o professor perceba e valorize as contribuições do processo formativo, ele deve ter concretude e qualidade. A formação continuada deve ser pensada com o professor. Conforme Behrens (2011), a primeira atitude entre os gestores deveria ser a de ouvir, perguntar, discutir junto aos docentes a organização do evento e os assuntos a serem abordados. Quando o corpo docente é desafiado a participar do processo de efetivação do programa de formação, dá-se voz a temas realmente necessários.

Planejar e pensar a formação com o professor é a chave para sua eficácia. O olhar do docente que está em sala de aula e de seus pares permitirá à instituição a perspectiva assertiva no processo formativo. Para Camilo e Sobral (2013), é necessário que se proponha um projeto de formação continuada que crie espaços para a discussão e que favoreçam uma reflexão partilhada. Estabelecer *a priori* sua finalidade possibilita a análise das possibilidades e, assim, a formação docente acontece de fato, ressignifica e contempla antigos e novos saberes.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CONTADOR E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

Até esse momento, foi possível compreender a universidade, a Pedagogia Universitária e a formação continuada docente. A partir deste ponto, serão evidenciadas as especificidades da formação profissional do contador, sujeito deste estudo, e sua relação com os saberes docentes. Nesta seção, será apresentado como acontece a construção dos saberes do contador e como essa formação impacta na sua atuação como professor, classificados por Tardif (2002) como experienciais e profissionais.

O ensino da contabilidade é tão antigo quanto o início da civilização. Surgiu da necessidade de registro das atividades do comércio e consolidou-se em 1494, com a obra de Luca Pacioli⁶, que instituiu o Método das Partidas Dobradas⁷. No Brasil, o curso superior de bacharel em Ciências Contábeis foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 7.988 (BRASIL, 1945). Em 1946, foi criado o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), por meio do Decreto-Lei nº 9.295/1946, que trata do órgão regulador da classe contábil, indicando as atribuições do Contador, do Técnico em Contabilidade, do Guarda-Livros e dá outras providências (BRASIL, 1946).

Em 1983, a Resolução nº 560 do CFC altera o Decreto-Lei e estabelece as prerrogativas profissionais da profissão contábil, evidenciando, em seu Art. 2º, que:

O contabilista pode exercer as suas atividades na condição de profissional liberal ou autônomo, de empregado regido pela CLT, de servidor público, de militar, de sócio de qualquer tipo de sociedade, de diretor ou de conselheiro de quaisquer entidades, ou, em qualquer outra situação jurídica definida pela legislação, exercendo qualquer tipo de função. Essas funções poderão ser as de analista, assessor, assistente, auditor, interno e externo, conselheiro, consultor, controlador de arrecadação, controle, educador, escritor ou articulista técnico, escriturador contábil ou fiscal,

⁶ Frei franciscano e célebre matemático italiano. É considerado o pai da contabilidade moderna por conta de seu pioneirismo no método das partidas dobradas.

⁷ Sistema padrão para registrar as transações financeiras das organizações.

executor subordinado, fiscal de tributos, legislador, organizador, perito, pesquisador, planejador, professor ou conferencista, redator, revisor (CFC, 1983).

A Resolução reconhece as atuações do profissional contábil, inclusive na área educacional. Porém, quando discorre sobre as atribuições do profissional, elenca funções técnico-profissionais na atividade contábil, desconsiderando o conhecimento pedagógico. Posteriormente, a Resolução nº 878 (CFC, 2000) dispõe sobre o apoio a cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade, com objetivo de incentivar os profissionais na realização de pós-graduação *strictu sensu*, mas especifica que, para atuar na docência, as referidas titulações não são obrigatórias. Mas é o desejado, como afirma o art. 66, da LDB, em que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Segundo Paiva (2010), nos cursos de mestrado e/ou doutorado, a preocupação com a formação pedagógica é traduzida em algumas disciplinas isoladas e não asseguram, efetivamente, a formação para a docência.

No interesse de compreender o processo de formação do profissional contábil, faz-se necessário conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Ao analisar esse documento, é possível verificar, além das normatizações para o PPC, as condições necessárias a serem ofertadas pelo curso para capacitar o futuro profissional sobre as questões técnico-profissionais, desde o conhecimento das terminologias, pareceres e relatórios organizacionais até a visão sistêmica e interdisciplinar na atividade contábil. As diretrizes visam à capacitação profissional do bacharel contábil para atender às necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2004).

Nos estudos de Guimarães (2014), a autora sintetiza o perfil do egresso do profissional contábil. Com informações extraídas do PPC do Curso de Ciências Contábeis da Universidade, *locus* do seu estudo, apresenta os principais conhecimentos pretendidos para o graduado, classificados por ela como: técnicos e científicos, organizacionais, empreendedores e socioculturais. A autora confirma a característica do currículo do Curso de Ciências Contábeis em objetivar conhecimentos para o exercício da profissão no mundo do trabalho econômico e financeiro.

Laffin (2011, p. 174) justifica essa característica do currículo da área devido ao fato de que a:

inter-relação entre educação e trabalho na área da contabilidade muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, moldando a formação do profissional de contabilidade nos moldes da racionalidade técnica.

Esse direcionamento para a racionalidade técnica justifica os formatos das aulas nos cursos de Contabilidade, que em sua maioria são expositivas, com aplicação de exercícios de perguntas, cálculos e respostas. Os professores são, em sua maioria, docentes convidados pela IES por seu reconhecimento profissional no âmbito empresarial. São raros os que se preparam para a docência antes de lecionar. Por não terem, em sua maioria, o conhecimento pedagógico, para validar sua importância, “ser necessário que o profissional liberal, ao optar pela docência universitária, tenha consciência de que em sala de aula o papel que desempenha é, essencialmente, o de docente e não de contador” (RIBEIRO, 2018, p. 89).

Nessa perspectiva, propõe-se ao professor de contabilidade compreender que a ação de professor se difere de suas outras ações. Embora sejam indispensáveis os conhecimentos técnicos do contador, serão os conhecimentos pedagógicos que validarão esses conhecimentos ao serem compartilhados de maneira correta com os educandos. Com um corpo docente sem formação em licenciatura, os estudos presentes na literatura evidenciam a falta do conhecimento pedagógico no corpo docente das áreas do bacharelado nos cursos da educação superior, incluindo a Contabilidade. O ensino contábil é transferido por profissionais bem estruturados no mercado financeiro e econômico do trabalho, porém, em sua maioria, são profissionais liberais especialistas em áreas contábeis específicas e com pouco conhecimento sobre a pedagogia.

Behrens (2011, p. 444) afirma que:

[...] profissionais liberais que atuam na docência universitária de maneira improvisada, nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos. Em geral, constroem suas práticas pedagógicas

imitando os velhos professores e se negam a buscar qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos.

O autor relata a realidade da grande maioria do corpo docente dos cursos bacharéis, em que os professores utilizam terceiros como referência pela falta de formação pedagógica. Esse comportamento pode engessar o método de ensino do curso em aulas expositivas e dialogadas, sendo o professor o detentor dos saberes e os alunos apenas receptores desses, em que há pouca troca de experiências, poucos questionamentos e poucas reflexões. Normalmente, o professor passa o conteúdo como ele o recebeu em seu tempo de aluno, processo que torna as aulas cansativas e pouco atraentes.

Behrens (2011) se refere ao contador como profissional liberal, que é o profissional autônomo que exerce suas funções na qualidade de proprietário de seu próprio negócio. Ou seja, são contadores que atuam de forma terceirizada nas empresas industriais, comerciais ou de serviços no mundo do trabalho. À frente da gestão contábil de seu negócio, o contador torna-se um indivíduo reconhecido pela sociedade, seja pela sua inteligência e/ou influência no ambiente corporativo. Essa situação, por vezes, infla o ego do profissional contábil que, ao se deparar com a docência talvez precise se colocar em lugar de aprendiz para aperfeiçoar e reconhecer a necessidade da formação pedagógica.

A fim de modificar essa realidade, que embora já dê sinais de mudança, ainda há um longo caminho a percorrer e o professor contador precisa reconhecer essa fragilidade. Muitas vezes, o contador, como profissional liberal, é *expert* no mundo dos negócios, mas talvez não o seja no mundo da academia. Desse modo, o docente precisa de humildade para identificar suas dificuldades e, a partir daí, buscar aprimoramentos.

O primeiro passo para modificar essa realidade é reconhecer a Pedagogia Universitária como ciência:

esse processo requer uma nova visão do papel do professor, evidenciando a importância do planejamento de ensino, da utilização de metodologias diversificadas, da revisão constante dos critérios de avaliação e da correta utilização dos recursos tecnológicos (GASPARIN; GONÇALVES, 2013, p. 17.353).

Os autores complementam afirmando que as disciplinas ofertadas na matriz curricular do curso de Ciências Contábeis não contemplam os conhecimentos necessários para a atuação de seus egressos como docentes.

No PPC do Curso, *locus* desta pesquisa, a atividade docente é evidenciada como uma área possível de atuação: “o contador formado poderá atuar em todos os setores da economia (primário, secundário e terciário) abrangendo segmentos como industrial, comercial, agronegócios, serviços, além de órgãos públicos, terceiro setor e docência” (UNESC, 2019, p. 32). Porém não há, na matriz curricular, disciplina sobre conhecimentos pedagógicos, podendo ficar subentendido que os conhecimentos profissionais sobre a contabilidade são suficientes para a atuação como professor.

Concomitante à falta de conhecimento pedagógico na formação em bacharel contábil está a escassez de cursos *strictu sensu* de contabilidade ofertados no Brasil. Considerando essa realidade, o órgão regulador da classe contábil, CFC, tem estimulado a criação de polos para a instalação de cursos de mestrado e/ou doutorado, “a serem ministrados mediante convênios firmados com instituições de ensino superior que já possuem mestrado na área contábil, e recomendado pela CAPES” (CFC, 2019). A iniciativa foi instituída por meio da Resolução nº 1.547 (CFC, 2018), por meio do Programa Excelência na Contabilidade, que visa a fomentar a formação de mestres e doutores para o desenvolvimento da Ciência Contábil no Brasil, por meio de acordos entre o Conselho Federal de Contabilidade e Instituições do Ensino Superior. As IES que participarem desse projeto receberão 30% do valor das mensalidades do curso de pós-graduação como apoio financeiro.

Esse incentivo efetiva a percepção dos órgãos contábeis sobre a necessidade de formação profissional para a docência. Aos poucos se percebe um movimento em prol da qualificação docente para o ensino da contabilidade. Em 2006, o CFC, em parceria com o Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo (CRCSP), sob organização da Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon) ofereceu o primeiro “Encontro Nacional de Coordenadores e Professores do Curso de Ciências Contábeis”. O encontro tem como objetivo estimular a discussão e a reflexão sobre temas atuais e tendências mundiais do ensino da contabilidade, além de tratar a evolução da Ciência Contábil.

Esse evento acontece anualmente e trata de assuntos pertinentes ao ensino da contabilidade, a proposta acontece mediante a realização de palestras e debates sobre questões educacionais. Foi definido pelo

Conselho de Contabilidade, em detrimento da Lei nº 12.249/2010 que institui a obrigatoriedade da promoção de formação continuada, para atualizar e expandir os conhecimentos técnicos e profissionais do profissional contábil (BRASIL, 2010).

O público-alvo são os coordenadores e professores dos cursos de Ciências Contábeis, gestores das Instituições de Ensino Superior e dirigentes pedagógicos. A possibilidade de reflexão sobre o ensino contábil valoriza a docência enquanto ciência e profissão, mesmo que indiretamente. Dentre os temas abordados nesses encontros, o conhecimento pedagógico se faz presente mediante questões reflexivas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esse olhar para a Pedagogia Universitária é o caminho para instituir o professor contábil como autor do conhecimento e transformador do processo do ensino de contabilidade.

Diante dos estudos sobre a formação docente na educação superior e as complexidades comprovadas dessa atividade, a qualificação para atuar como tal é imprescindível para a garantia da educação com qualidade. Na área do conhecimento contábil não é diferente: os saberes docentes influenciam na formação dos educandos. Além do conhecimento específico da disciplina, é importante que o professor tenha bagagem para realizar suas atividades didático-pedagógicas. A consciência dos professores sobre a conceituação e abrangência da Pedagogia Universitária pode modificar seus olhares sobre o processo de ensino. Na pesquisa de Hoff (2017), os docentes entrevistados afirmaram, em sua maioria, que consideram o ensino como um processo de transmissão de conhecimento e o conhecimento pedagógico permite afirmar que o processo de ensino não se limita a isso. Ou seja, por meio do conhecimento, é possível ter uma visão macro, percebendo-se o processo educativo em sua totalidade.

O estudo de Laffin (2005) entrevistou contadores professores e evidenciou que os profissionais fazem distinção da profissão: contador e professor, e afirmam que “ser contador não significa que não possa ser professor”. Com essa afirmação, Laffin (2005) identifica a valorização do contador em detrimento do professor. Ele justifica pela retribuição econômica, que é inferior na docência e finaliza afirmando que esses contadores reconhecem a docência como segunda atividade, por isso não investem na formação pedagógica. Outro dado interessante foi abordado por Konrad (2015), cuja pesquisa constatou que, dos docentes que participaram, 93% sentem-se preparados para atuar como professor, ou seja, não sentem falta do conhecimento pedagógico para lecionar suas disciplinas.

Esse dado consolida alguns aspectos do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Os docentes contadores buscam pouco conhecimento pedagógico e tendem a elaborar e conduzir suas aulas de modo tradicional, como aulas expositivas. Em suma, o profissional liberal que possui o emprego empresarial como sua atividade principal, quando busca um curso ou meios de especialização, escolhe no âmbito profissional para aperfeiçoar as questões técnicas da profissão, pois visa ao reconhecimento do meio corporativo, o que justifica a formação técnica da maioria dos docentes em níveis de pós-graduação.

Na formação contábil, é predominante o ensino tecnicista, que prioriza o ensino técnico para transmitir os conceitos e conhecimentos contábeis. Assim, é comum que as aulas tenham poucos momentos de reflexões e investigações científicas. Normalmente, são métodos, caminhos e regras de como efetuar determinados lançamentos para alcançar o objetivo pretendido. O aluno se coloca como ouvinte do professor que possui o saber supremo. Consequência de docentes sem conhecimento pedagógico suficiente, que atuam em sala de aula com referências de seus professores e, assim, o processo se renova, com docentes se espelhando em seus docentes.

A busca pela mudança de comportamento no ato de ensinar somente ocorrerá quando o professor compreender que a pedagogia é uma profissão e exige formação para ser bem executada. A pedagogia não existe apenas como metodologia e didática, é um campo que engloba todo o cenário da formação educacional. Muitos docentes têm dificuldades devido à falta do conhecimento pedagógico. Na pesquisa de Bolzan (2018, p. 97), sua análise revelou:

docentes que intermediam o processo de ensino e aprendizagem, que apresentam domínio técnico e que possuem facilidade de comunicar o conteúdo específico; em contrapartida, revelou docentes com dificuldades para dominar, repensar e aplicar na prática conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem.

Como o docente lida com seus recursos e saberes é algo individual, mas é possível perceber que o docente que se preocupa com o fazer-se entender, que tem empatia com o aluno e que respeita suas limitações. Esse busca conhecimentos pedagógicos, pois se preocupa

com as consequências que seu ensino provocará na vida profissional e pessoal de seus educandos.

Na tentativa de direcionar e amenizar a lacuna dos conhecimentos pedagógicos nos professores de contabilidade, Peleias (2006), em seu livro *“Didática do ensino de contabilidade”*, apresenta um passo a passo de sugestões para melhorar a prática docente dos professores. O autor demonstra as competências e habilidades que o docente precisa adquirir para aperfeiçoar seu desempenho e ainda faz referência aos saberes didáticos do professor, que são de grande valia para a atividade docente, porém que não resumem a pedagogia.

Na prospecção do campo, em inúmeros momentos foi possível identificar que os docentes de Ciências Contábeis veem a pedagogia como um conhecimento didático. Assim, sempre que se identificou algum movimento para diminuir a carência pedagógica, esse era sobre metodologia e didática, como demonstra Dal-Cin (2018) ao colocar que seus sujeitos docentes conceituaram o saber pedagógico como o “conhecimento da didática”. O conhecimento didático faz parte da pedagogia, mas não representa sua complexidade e abrangência. Porém é o caminho mais próximo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, torna-se foco de falas e curiosidades por parte dos professores.

Um professor que atua sem conhecimento pedagógico, ao se deparar com a metodologia e a didática, já reconhece suas contribuições práticas em suas aulas, e isso faz da didática um tema mais reconhecido e citado pelos professores bacharéis. Na maioria das vezes, didática e pedagogia são citadas como sinônimos. Uma visão equivocada, mas compreensível diante da falta de um conhecimento mais profundo dessa ciência.

Voltando à necessidade de reinventar o ensino contábil e transcendê-lo do ensino tecnicista, para processos mais reflexivos, pode-se afirmar que a visão do contador professor sobre a profissão docente precisa ser reavaliada. A complexidade dos saberes docentes tem de ser reconhecida para que o professor assuma o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, que é primordial para a produção do conhecimento e a valorização da profissão docente.

O conhecimento sobre a metodologia e a didática é importante para o processo de ensino-aprendizagem. Com eles o professor tem ferramentas para compartilhar conhecimento de modo planejado. Porém o professor necessita de um olhar macro sobre todo o processo educacional. Por meio do conhecimento pedagógico, ele pode estruturar seus afazeres com objetivos bem definidos, concomitantes com os objetivos da instituição e do curso. Conhecer e se aprofundar na

Pedagogia Universitária é se permitir aprender e aprimorar seus saberes sobre todo o ambiente acadêmico.

Nos achados de Ribeiro (2018), destacou-se que, embora a docência na educação superior não tenha normatizações que especifiquem a necessidade de formação, a Pedagogia Universitária possui especificidades reconhecidas. Para a autora, é necessário o estudo sobre a Pedagogia Universitária, em que propôs um espaço formativo, que seja construído de forma coletiva com os docentes, considerando que a docência universitária ultrapassa os espaços da sala de aula e que a formação pedagógica do docente universitário deve ser constituída urgentemente.

Nesse momento, Ribeiro (2018) faz uma crítica à formação continuada das Instituições de Ensino Superior em que realizou sua pesquisa, quando, segundo ela, são realizadas palestras que não condizem ou não foram discutidas de forma coletiva pelo corpo docente. Um exemplo clássico de modelo centralizado de formação (CUNHA, 2014). A autora relatou em sua pesquisa que os docentes bacharéis buscam formações específicas profissionais da área contábil e acreditam que essas formações auxiliam no aperfeiçoamento de seus conhecimentos docentes, mas que nenhum de seus entrevistados busca formação voltada para a Pedagogia Universitária.

Essas ações descaracterizam a profissão docente e minimizam sua importância diante dos processos de ensino. O conhecimento específico não deve substituir o pedagógico, ambos devem caminhar juntos para que o professor seja um profissional integral capaz de formar um aluno integral. Diante dos avanços tecnológicos e mudanças no mundo do trabalho, os alunos precisam ser preparados para os desafios. Para isso, o professor tem de se qualificar e aumentar seu leque de conhecimentos pedagógicos e específicos para ter saberes suficientes na execução das funções docentes.

Comprometer-se com uma prática pedagógica que se insere na perspectiva emancipatória do ser humano é desejar e imprimir ações de inclusão da totalidade, é confrontar-se com teorias, com as informações, com proposições permeadas de legitimidade e com as demais formas de conhecimento (LAFFIN, 2005, p. 128).

A grandiosidade da docência universitária traduz a capacidade de formação humana e profissional, que objetiva qualidade de ensino e,

consequentemente, qualidade de vida. O professor bacharel, muitas vezes, possui saberes docentes limitados ao eixo didático, por isso, necessita de caminhos que viabilizem sua formação sistêmica. Lecionar com a consciência da relevância social da educação potencializa o comprometimento e a busca por qualificação.

O processo formativo possibilita novos olhares aos professores em seus processos de ensino-aprendizagem. Participar da formação continuada institucional é uma forma de comprometimento com a docência, com seus alunos e com a educação. Compreender e legitimar o conhecimento, permitir a construção de novos saberes e a validação dos saberes já estabelecidos significa importar-se, reconhecer-se e constituir-se como professor.

5 AS PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE BACHARÉIS QUE LECIONAM EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO SUL DE SC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Reconhecendo a formação continuada institucional como formação docente presente na educação superior, neste capítulo inicia-se a análise dos dados coletados. A coleta dos dados aconteceu conforme necessidade para buscar alcançar o objetivo da pesquisa, sobre quais são as percepções sobre formação continuada de bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis no Sul de Santa Catarina e suas contribuições para a docência universitária. Assim, estabeleceram-se os procedimentos da pesquisa que serão detalhados a seguir.

O processo de coleta de dados aconteceu em três momentos distintos: o primeiro deles foi por meio de análise documental do PDI e Currículo Lattes dos professores, sujeitos da pesquisa, como citado na introdução deste estudo. Para a coleta de dados, foram estruturados roteiros, disponíveis nos apêndices, que auxiliaram no direcionamento das ações. Por meio dos roteiros, foi possível delimitar a busca por informações mais relevantes, de modo a contribuir para encontrar respostas às indagações. Posteriormente, realizamos as entrevistas semiestruturadas, que foram efetuadas de forma *online*, em decorrência da situação atual de isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

A Coordenação do Curso de Ciências Contábeis disponibilizou o contato dos professores sujeitos da pesquisa. Conversamos por telefone e agendamos as datas das entrevistas, que foram realizadas de modo individual, pelo *Google Meet* e *Zoom*. Os professores foram informados previamente sobre o objetivo da pesquisa e, também, sobre a gravação da entrevista. Todos os professores consentiram a gravação e as entrevistas aconteceram de modo eficaz, com duração média de 45 minutos cada. Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas para facilitar a obtenção dos dados no momento da análise.

Para a leitura dos dados, foram seguidas as técnicas de Bardin (1995, p. 47), com “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, para obter informações suplementares e para a familiarização com o objeto. Procedeu-se a organização e a categorização dos dados, considerando os objetivos específicos.

Para identificar a formação dos docentes, foram utilizados os dados e informações evidenciados no Currículo Lattes dos sujeitos. Os saberes docentes foram analisados conforme as respostas obtidas nas entrevistas. Para descrever o programa de formação continuada,

consideram-se as informações constantes no PDI da Instituição e, para evidenciar as contribuições da formação continuada sob as perspectivas dos sujeitos, foi utilizada a visão dos docentes relatada durante as entrevistas.

Como critério de definição para os caminhos de análise, utilizou-se como categorização a unidade de registro, classificando-as em categorias temáticas. Para que seja possível a visualização dos procedimentos e categorias, elaborou-se o Quadro 5 que evidencia as categorias propostas relacionando-as com os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados:

Quadro 5 – Etapas da análise de conteúdo conforme Bardin (1995)

Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados	Categorias temáticas
Identificar a formação e saberes docentes dos bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis;	Currículo Lattes	Formação e saberes docentes
Reconhecer como os bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis percebem o conhecimento pedagógico;	Entrevista Semiestruturada	Docência universitária como processo em construção
Descrever o programa de formação continuada institucional;	PDI	O programa de formação continuada institucional
Evidenciar as contribuições da formação continuada sob suas expectativas.	Entrevista Semiestruturada	O papel do programa de formação continuada na prática educativa

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A partir das definições das categorias temáticas, os instrumentos de coleta e os objetivos específicos, iniciou-se a análise. Num primeiro momento, buscou-se identificar a formação e os saberes docentes dos bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis, por se considerar importante reconhecê-los de modo mais sistêmico para compreender suas perspectivas, em que consideramos como formação e saberes docentes a formação acadêmica e profissional. Os conhecimentos pedagógicos dos docentes foram conceituados conforme seus saberes experienciais, adquiridos no decorrer da atividade docente, identificados a partir da interação com os sujeitos no momento das entrevistas.

Na descrição do programa de formação continuada institucional, foi efetuada uma análise do PDI da Instituição. A evidenciação das contribuições da formação continuada e a percepção dos docentes sobre

o conhecimento pedagógico também foi realizada por meio de análise das respostas dos professores entrevistados.

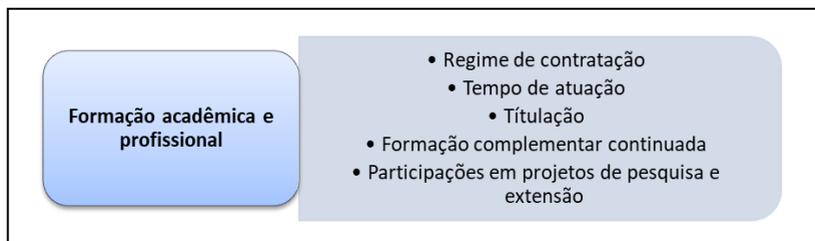
Em decorrência da análise dos dados, também foi possível reconhecer e validar alguns dados evidenciados nas pesquisas da prospecção do campo e, também, elucidados por autores citados neste estudo. Desse modo, no desenvolver da análise, também serão citados alguns aspectos relevantes sobre o perfil e as características do corpo docente do Curso de Bacharel em Ciências Contábeis. Essas informações são colaborativas para o desenvolvimento da pesquisa.

5.1 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Reconhecida a complexidade da atividade docente, sua relevância social, cultural e política, bem como a importância de formação específica para os docentes da educação superior, iniciamos a análise para identificar a formação e os saberes docentes dos bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis. Em um primeiro momento, acessamos a Plataforma Curriculum Lattes, no dia 5 de fevereiro de 2020, e salvamos os currículos dos sujeitos da pesquisa, identificados e escolhidos pelas características pré-estabelecidas e elencadas na Figura 1. Uma delas era serem graduados em Ciências Contábeis. Foram 7 (sete) professores que, posteriormente, participaram da entrevista semiestruturada.

Para facilitar o processo de análise do Lattes dos sujeitos, estruturamos um roteiro que possibilitou delimitar os aspectos mais relevantes que contribuem para o presente estudo. A visualização das informações coletadas nesse processo está estruturada na Figura 1, para ilustrar os aspectos importantes considerados no roteiro de análise do currículo sobre a formação e saberes docentes dos professores.

Figura 1 – Aspectos Plataforma Lattes



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Em observação dos dados elencados na Figura 1, podemos identificar como aconteceu a formação profissional dos sujeitos. Diante das informações incluídas por esses em seus currículos, foi possível compreender os caminhos percorridos na área contábil, desde o início de suas carreiras como docentes. Considerando a formação acadêmica e profissional dos professores, foi possível levantar características que justificam seus posicionamentos enquanto profissionais docentes. Esse dado foi de extrema importância para analisar suas respostas no momento das entrevistas.

Dando sequência ao processo de evidenciação dos dados coletados no currículo, é necessário informar que, para preservar a identidade dos sujeitos, escolhemos nomes fictícios para referenciá-los no decorrer da pesquisa. Assim, serão chamados de: Ana, Maria, João, Eva, José, Pedro e Jânio, respectivamente. Com o roteiro definido, iniciou-se a busca por respostas. Desse modo, obtivemos as seguintes informações sobre os currículos:

Quadro 6 – Informações retiradas da Plataforma Lattes

		Ana	Maria	João	Eva	José	Pedro	Jânio
Regime	Integral							
	Parcial							
Formação acadêmica	Especialização							
	Mestrado							
	Doutorado							
Tempo de atuação	Até 5 anos							
	De 5 a 10 anos							
	Acima 10 anos							
Formação complementar	Institucional							
	Externa							
Projetos	Pesquisa							
	Extensão							

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os dados apresentam que, dos sete sujeitos participantes da pesquisa, quatro atuam na Universidade em regime integral e três em regime parcial, de modo que os integrais, em sua totalidade, participam de projetos de extensão e pesquisa. Dos parciais, somente 1 participa de projeto de extensão. Sobre as formações complementares continuadas, foram considerados os últimos três anos (2017, 2018, 2019) como referência.

Nesse período, 2 dos professores efetuaram formação complementar continuada fora da Instituição. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que 100% dos professores participaram, nos últimos três anos, de formação continuada instituída pela Universidade em que atuam, sendo para 5 docentes o único meio de aprimoramento profissional nesse período. A participação efetiva dos docentes nas formações institucionais enaltece a importância do planejamento da formação a partir das necessidades dos professores, conforme Behrens (2011). A falta de formação complementar externa pode estar relacionada com a sobrecarga de trabalho dos professores que, na maioria das vezes, não dispõem tempo para buscar novas formações e qualificações, sendo a formação disponível no ambiente de trabalho mais viável e, por vezes, a única possível de ser frequentada.

Na formação e saberes desses docentes, pode-se destacar que 6 professores lecionam há mais de 10 anos. Ao analisar a titulação dos professores, constatou-se que 3 possuem mestrado, 3 especialização e 1 doutorado. Desse número, apenas 2 professores tiveram formação na área da Educação, voltada para o conhecimento pedagógico, sendo um programa de mestrado e duas especializações em docência no ensino superior. Esse cenário reafirma a fala de Laffin (2011), de que o ensino contábil, nos moldes da racionalidade técnica, prioriza o conhecimento técnico e científico em detrimento do conhecimento pedagógico.

É necessário fazer um adendo sobre dois docentes que são acadêmicos em programa de doutorado. Ainda assim, os docentes com doutorado ou cursando doutorado não ultrapassam 50%. Essa situação pode ser consequência das afirmações de Silva e Neto (2019), que relatam o número pouco expressivo de programas de doutorado na área de Ciências Contábeis ainda na atualidade.

Os dados relatados dão suporte para a sequência da análise, pois identificar o tempo de atuação dos professores, a frequência com que participam de formação continuada, as áreas de formação percorridas e o nível de titulação de cada um contribui para estabelecer perfis que auxiliam na compreensão de algumas respostas obtidas no momento das entrevistas. Essas características têm influência direta em como cada

docente reconhece o conhecimento pedagógico. Assim, segue-se a análise.

5.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Elucidado o nível de formação dos sujeitos da pesquisa, a análise das perguntas iniciais da entrevista semiestruturada, como exposto no apêndice, permite o aprofundamento nas informações sobre o entendimento dos docentes acerca do conhecimento pedagógico. Inicialmente, buscou-se conhecer como surgiu o interesse pela docência, se houve preparação pedagógica para lecionar, com base em quais conhecimentos foi estruturado o primeiro plano de ensino, se os entrevistados têm formação pedagógica e o que eles consideram necessário para ser um bom professor.

A totalidade dos docentes entrevistados atuou na área empresarial antes de iniciar a carreira docente, ou seja, atuaram e/ou atuam como contadores. Dos sujeitos entrevistados, 2 garantiram que havia o interesse pela docência desde a formação acadêmica. Como destacam Maria: *“Eu sempre quis ser professora, sempre foi essa minha ideia”*, e José: *“Sempre achei interessante e tinha vontade de estar lá na frente, interagindo com as pessoas, conversando, e compartilhando um pouco de conhecimento”*. Os demais tornaram-se professores casualmente, por indicação ou convite. Como evidencia Eva: *“Fiz minha pós-graduação e, por uma necessidade do Curso, em conversa com a Coordenação, aceitei o convite para lecionar. Mas não é algo que eu sonhei, aconteceu naturalmente”*. Jânio relata que, em seu emprego empresarial, um colega consultor e professor universitário informou que *“os cursos de tecnólogos estavam precisando de um profissional com experiência em gestão e me convidou para lecionar algumas noites”*.

Nesse mesmo caminho, temos Ana, que declarou:

Na empresa que eu trabalhava tinha uma advogada que lecionava. Ela comentou comigo se eu não tinha interesse. Enfim, surgiu uma oportunidade, e foi onde eu me inscrevi, passei pelo processo seletivo e comecei a lecionar. Então foi um incentivo de uma colega de trabalho.

Os dados ratificam os estudos de Ribeiro (2018), que concluiu em seu estudo que os professores de Ciências Contábeis são, em sua maioria, docentes convidados pela IES por seu reconhecimento profissional no âmbito empresarial. Importante destacar que os professores mais antigos na IES relataram que o convite para lecionar foi de forma direta. Ou seja, ao aceitar, iniciavam como docentes na Instituição. Porém Ana declarou que o convite que recebeu despertou seu interesse pela docência e ela se inscreveu para participar do processo seletivo, em que foi aprovada e iniciou sua carreira docente. Note-se, ainda, que os professores que se preparam para a docência antes de lecionar são minoria.

Foi possível perceber que os docentes que tiveram uma formação na área da Educação, por meio de uma especialização de “Metodologia e Didática do Ensino Superior”, foram os mesmos que assumiram o interesse pela docência anteriormente. Como destacou João:

O interesse pela docência veio amadurecendo com o tempo. Eu trabalhei com contabilidade por 23 anos, e depois fui desafiado a fazer especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, e a partir daí, eu comecei a me preparar para a docência. Então, foi algo gradativo, não foi de uma hora para outra. Não foi algo que dormi profissional de contabilidade e acordei professor. Eu fui buscando isso ao longo do tempo. Então surgiu com uma preparação inicial para depois assumir uma disciplina na Universidade, que fui convidado.

Os sujeitos com essas formações antes de iniciarem a atividade docente demonstraram um reconhecimento maior da docência como profissão, que requer formação e aperfeiçoamento. Como demonstra a afirmação de Maria sobre um bom professor: “*Precisa gostar. Não ter a docência apenas como um plus no currículo, e encará-la como profissão*”. A colocação de Maria corrobora com a ideia de Tardif (2000), que diz que a docência não pode ser considerada uma atividade secundária, pois assim se desvaloriza. Porém, ao afirmar que “*precisa gostar*”, a professora relacionou o sentimento pela profissão à sua profissionalização. É importante destacar que gostar da profissão intensifica o empenho do professor, embora reconhecer a docência como profissão vai além desse sentimento; refere-se à ética profissional.

O professor pode não gostar das funções que executa, mas reconhece sua importância e as realiza com comprometimento.

Durante as questões, para demonstrar as referências dos professores na construção de seus saberes e quais características lhes chamavam atenção enquanto alunos, perguntamos se eles tiveram algum professor que foi referência durante a graduação. Todos, sem exceção, afirmaram ter ao menos um professor que foi significativa referência.

Foram enumeradas algumas características de seus professores que os sujeitos reconheceram utilizar em suas funções docentes. Como o esperado, cada um de nós temos professores que, de algum modo, marcaram nossa formação na graduação. Interessante reconhecer que, em sua totalidade, os professores utilizam métodos e comportamentos desses docentes para atuar em sala de aula. Principalmente os que não possuem formação pedagógica. Para visualizar as características mencionadas na entrevista, foi construída uma nuvem de palavras com os adjetivos citados nas entrevistas.

Figura 2 – Palavras-chaves citadas pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Dentre as características lembradas pelos sujeitos sobre seus professores, destacou-se a metodologia, citada pela maioria dos sujeitos. Em seguida, destacou-se a didática e a experiência profissional, citadas em mesma quantidade de vezes. Outra característica mencionada por mais de um professor foi a disciplina em sala de aula e, por último, citados uma única vez nas respostas, o comportamento, o conhecimento, o relacionamento do professor com os alunos e a capacidade de vinculação entre teoria e prática pelo docente.

É possível perceber, ao longo das respostas de alguns sujeitos, em alguns momentos, que metodologia, didática e pedagogia são colocadas como sinônimos. Ana, em um trecho em que comenta sobre o que ela considera necessário para ser um bom professor, diz: “*É preciso ter didática, entender de metodologia. [...] conhecer as técnicas de metodologia*”. Essa afirmação reafirma a colocação de Cunha e Zanchet (2010), de que na universidade a pedagogia ainda é vista como um conjunto de regras a serem aplicadas. Como um manual de instalação, que apresenta um passo a passo empírico direcionando as ações do professor.

Embora façam parte do campo da educação, metodologia, didática e pedagogia, são componentes diferentes. Libâneo (2006, p. 53) contextualiza a metodologia como “o estudo dos métodos, e o conjunto de procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas, que são a aplicação específica dos métodos”. E complementa afirmando que “o objeto de estudo da didática é o processo do ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 54). Ou seja, a metodologia trata dos métodos de estudo que viabilizam a otimização do processo de ensino. A didática é um método de aplicação ativa que torna o processo de aprendizagem mais eficaz e a pedagogia é a ciência que estuda todos os processos que envolvem o ambiente educacional. Ambos se diferem, principalmente em proporção.

Outra característica apresentada com ênfase pelos sujeitos sobre seus professores foi a experiência profissional. Esse adjetivo é valorizado pelos alunos até hoje. Como coloca Maria, “*o aluno admira o professor que está no mercado, porque a resposta é mais rápida*”. A formação contábil condiciona o egresso para atuar no mundo empresarial. Esse objetivo direciona os professores para um ensino técnico, valorizando a aplicação de teoria e prática de modo concomitantes. Eva esclarece que, na execução de sua primeira aula como docente, “*além da teoria*”, ela apresentou a “*prática do dia a dia, para deixá-los mais bem preparados*”. E complementa afirmando que “*no meu tempo, faltou a prática do mercado de trabalho*”. Por isso os

profissionais contadores atuantes no mundo do trabalho são convidados para lecionar. Eles são referências para os alunos.

Laffin (2011) confirma essa situação e evidencia que a inter-relação entre educação e trabalho, na contabilidade, restringe o ensino contábil à transmissão do conhecimento, ou seja, à aplicação de conteúdos mecanicistas. Essa inter-relação na formação deposita no aluno o desejo de uma formação utilitarista. Minhas perspectivas enquanto aluna de graduação eram como de Eva: *“faltou a prática”*. O perfil do aluno de contábeis é empírico. Para exemplificar, podemos utilizar o registro de uma empresa comercial. O aluno espera que o professor ensine detalhadamente como fazer o registro dessa empresa. Para ele, conhecer o caminho é mais importante do que conhecer a legislação e as possibilidades.

Essa característica do aluno reflete no professor e vice-versa e, assim, ainda conforme Laffin (2011, p. 174), molda “a formação do profissional de contabilidade nos moldes da racionalidade técnica”. A necessidade de conhecimentos práticos expostos pelos alunos condiciona a valorização do conhecimento profissional em detrimento do conhecimento pedagógico. Desse modo, mesmo os professores reconhecendo a importância dos conhecimentos pedagógicos, eles optam por formações técnicas, porque essa gera um prestígio empresarial, qualifica seus saberes contábeis e o destaca dentro das organizações e da academia.

Considerando os conhecimentos pedagógicos que foram citados por todos os sujeitos durante as entrevistas, questionou-se como foi o primeiro contato dos docentes com a Pedagogia Universitária, ou seja, perguntamos como foi planejado o primeiro plano de ensino e primeiro semestre como docentes. Os docentes que fizeram uma especialização em Didática e Metodologia do Ensino, que foram os mesmos que reconhecerem o interesse em atuar como docentes, afirmaram que utilizaram as ferramentas conhecidas no curso. Como relata Maria: *“Eu tinha recém concluído a minha especialização em didática, então eu tinha muita informação, muitas leituras, como encantar o aluno, enfim, tinha muitos subsídios. Pelo menos eu acreditava que tinha”*.

João também confirmou que o planejamento das aulas, em seu primeiro contato com a docência, foi *“com os conhecimentos adquiridos na especialização com didática e metodologia”*. A colocação desses dois professores sugere que a especialização dá uma base para atuar no processo de ensino. Mesmo sabendo que apenas uma especialização não contempla a amplitude da docência, ela ao menos direciona. Pode-se concordar que uma especialização traz mais conhecimento que formação

nenhuma na área. Quando Behrens (2011) relata que os docentes aprendem por tentativas e erros, aventurando-se na docência, ele faz referência aos docentes sem formação pedagógica. Acredita-se que tal especialização sinalizou aspectos importantes e abriu caminho para novos saberes.

O comprometimento com que João e Maria relatam sobre a profissão docente tem um olhar mais humanizado, um olhar além da formação profissional. João afirma que o professor *“tem que saber a importância da academia na vida profissional do acadêmico. [...] para ele se encantar e querer estar na academia em outros momentos”*. Já Maria coloca sobre o processo de ensino-aprendizagem que *“às vezes o aluno não está maduro para compreender os conceitos e técnicas que o professor está passando, ele precisa de uma evolução própria. Mas o professor tem que se cercar que ele fez o máximo possível para que aquele aluno aprendesse”*.

É possível identificar, nas falas desses docentes, o olhar para a figura do aluno, que caracteriza uma das funções da Pedagogia Universitária, sobre os processos de interação e expressões de subjetividade individual (LEITE, 2003). O professor pode estar em um ambiente coletivo, mas a aprendizagem é individual. Cada aluno aprende em uma frequência específica. Ao professor, cabe esse olhar atento para se certificar de que a interação no processo de ensino está acontecendo de modo que contemple todos os alunos.

Dando sequência à análise sobre o primeiro contato com a docência, 2 dos docentes afirmaram que planejaram suas primeiras aulas com a ajuda de seus pares, e 3 ingressaram com seus planos pré-estabelecidos, seja pelo Curso ou por outro professor. Como relatou Ana: *“O curso na época tinha o manual do professor”*. Ela destacou que, na questão pedagógica, teve suporte dos colegas e das capacitações para professores novos que eram disponibilizadas pela IES. Lecionar utilizando como referência seus pares, ou até mesmo os docentes da graduação, identifica a herança cultural citada por Cunha, em que os professores ensinam como foram ensinados e que basta o conhecimento específico na área para saber ensinar.

Dal-Cin (2018) também destaca a ausência de cultura formativa para a docência, que justifica essa carência pedagógica dos professores bacharéis. Assim como a LDB (BRASIL, 1996), que assevera, em seu artigo 66, que o docente universitário possua, prioritariamente, a preparação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). A expressão “prioritariamente” não impede a contratação de professores sem essa formação. Os professores mestres e doutores têm

prioridade sobre os especialistas, porém é comum que a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis sejam especialistas.

Para Jânio, a contribuição de seus pares foi essencial nesse primeiro contato com a atividade docente, como destacou: “*Na IES eu tive muita ajuda da coordenadora dos cursos de tecnólogos da época e de outros colegas professores*”. O professor complementou afirmando a participação ativa da Instituição na sua formação docente:

Minha formação não é pedagógica, então, eu fui unindo meu conhecimento prático, profissional com as questões pedagógicas, que a própria universidade vai te formando. A cada semestre, a IES desenvolve a formação continuada e tu vai aprendendo as técnicas de sala de aula. A universidade me deu toda a estrutura para que eu pudesse aprender. Preparar plano de aula, plano de ensino, fazer cronograma e planejamento do semestre, isso tudo foi desenvolvido pela própria IES.

Nesse relato, a Universidade, por meio da formação continuada, assume seu papel de lugar de formação docente. Jânio expõe que, por meio dos espaços formativos oferecidos pela IES, ele encontra subsídios de aperfeiçoamento para executar suas atividades docentes, demonstrando que a IES propõe a condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, afirmada por Cunha (2008) como papel da universidade. Na análise desse primeiro contato com a atividade docente, foi possível perceber que dois sujeitos entrevistados, que não tiveram formação pedagógica antes de iniciar na docência, estruturaram suas aulas de modo a relacionar a teoria com a prática. Como afirmou Eva:

Para planejar as aulas me inspirei em levar conteúdos atuais. Além da teoria, eu apresentei a prática do dia a dia, para deixá-los mais bem preparados. No meu tempo faltou a prática do mercado de trabalho. Com minha experiência de 12 anos de trabalho eu consigo passar a prática para meus alunos.

Do mesmo modo, José fez referência ao estudo prático, destacando que “*eu tive que pesquisar e estruturar. [...] eu iniciei com*

um conteúdo bastante prático, sobre regimes de tributação e imposto de renda de pessoa física, na época ainda formulário manual". Uma característica latente no curso de Ciências Contábeis é essa correlação entre teoria e prática, com foco na formação para o mundo do trabalho, como citado anteriormente.

Os estudos de Moraes (2015, p. 71) destacaram essa concepção tradicional do ensino: dos sujeitos que participaram da pesquisa, "66,6% dos docentes entendem que o professor é o detentor do conhecimento quase sempre e sempre. Constata, portanto que, na amostra, está presente uma concepção tradicional no que tange ao processo educativo". No mesmo estudo, 100% dos docentes afirmaram que o bom docente é aquele que domina as técnicas. Assim, a correlação entre teoria e prática nada mais é que o processo cultural do ensino contábil, em que, para que determinado conhecimento seja valorizado, ele precisa ser útil na prática profissional. Essa questão justifica muito bem as perguntas corriqueiras que nós, docentes, ouvimos dos alunos: "*Eu vou usar isso em que momento, professor?*", e se não há uma relação direta do conteúdo com o exercício profissional, o aluno não tem interesse em aprender.

Para compreender o olhar dos professores sobre o conhecimento pedagógico na atuação docente, questionamos se os sujeitos tiveram formação pedagógica. Foi perceptível a dificuldade dos docentes em afirmar que não tiveram formação pedagógica. Apenas Eva respondeu que não teve essa formação específica, a qual relatou: "*Pedagógica não, mas sinto falta. Entendo que seria importante para minha atuação docente. Sinto falta no sentido de me preparar melhor, de recursos no processo de aprendizagem, da metodologia, forma de falar, como agir*". E complementa afirmando: "*me falta tempo para formação pedagógica porque trabalho no escritório e, também, como professora*". Os demais sujeitos afirmaram que tiveram uma disciplina voltada para a pedagogia, ou que participaram da formação continuada.

Acredita-se que a dificuldade em afirmar a carência pedagógica está relacionada ao fato apontado nos estudos de Laffin (2005), em que se evidenciou que os profissionais fazem distinção da profissão: contador e professor, e afirmam que "ser contador não significa que não possa ser professor". Ana comentou sobre sua especialização na área técnica: "*[...] tinha uma disciplina voltada à pesquisa, e outra de didática mesmo, para exercer a docência. Naquela época não tinha muitos cursos de mestrado e doutorado, há uns quinze anos atrás*".

A professora Maria afirmou que as formações oferecidas pela Instituição auxiliaram na sua formação: "*Depois que eu iniciei como*

docente, eu fiz muita coisa relacionada à atividade docente, oferecida pela Instituição. Desde como elaborar um plano de ensino, metodologias ativas, uso do Moodle, até o tratamento com o estudante". Já Pedro especificou a disciplina que cursou em seu mestrado: "*Nós tínhamos uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, em que se discutia a metodologia de ensino, algumas técnicas*".

As afirmações dos docentes entrevistados denotam que o conhecimento específico é o conhecimento primordial e, conseqüentemente, colocam o conhecimento pedagógico como secundário. Outra reflexão necessária sobre as respostas acima é acerca dos termos "didática" e "metodologia". Ambos são suficientes para constituir um professor universitário? Nas explicações das professoras, podemos entender a formação para a docência como um conjunto de técnicas instrumentais, de como agir, como fazer, como executar. Uma espécie de passo a passo. Nesse momento, pode-se destacar a diferença entre o professor técnico e o professor reflexivo.

A pesquisa de Konrad (2015) fala que:

O professor técnico é aquele que se atem apenas a técnica, a maneira como transmite os conteúdos. Sem preocupar-se em refletir. Nem sobre a tecnicidade, nem mesmo sobre o conteúdo. Já o professor reflexivo é aquele que pensa, reflete, questiona. Para o professor reflexivo, intelectual crítico, o método é apenas um instrumento a ser adequado para a transmissão do conhecimento, de forma reflexiva e crítica.

Quando se fala em formação para a docência, está se referindo à formação pedagógica sistêmica para formar o professor reflexivo, uma formação que proporcione a visão integral sobre o exercício docente. Não se considera uma disciplina isolada ou uma formação continuada sem contexto. A formação deve elencar novos saberes e validar ou não os já existentes. A qualidade da atuação do professor é aprimorada a cada novo conhecimento. Conforme Laffin (2005), é preciso comprometer-se com a prática pedagógica, reconhecendo-a sob uma perspectiva emancipatória.

Desse modo, frisamos a necessidade de ampliar o olhar do professor bacharel sobre o aspecto pedagógico em sua totalidade. A didática e a metodologia são importantes, mas não expressam a grandiosidade da Pedagogia Universitária. É necessária uma formação

que forme professores reflexivos e não técnicos. As formações que se demonstram apenas técnicas se fixam no conhecimento utilitarista, não consideram a visão macro, que consiste em conhecer o público de educandos, suas especificidades e características individuais. A educação não é uma ciência exata, em que fórmulas pré-estabelecidas resolvem todos os problemas.

Ainda em busca da compreensão de como os professores percebem a formação pedagógica, questionamos, durante a entrevista, o que eles consideram um bom professor, e quais dificuldades eles encontram enquanto docentes. O objetivo, com essas questões, foi verificar se os docentes fariam alguma ligação com a pedagogia universitária em suas respostas. Assim, Ana destacou que:

O conhecimento técnico é a base. Mas além disso a gente precisa ter o domínio de muitas técnicas, não sei se vou me expressar com o termo correto, eu chamo de técnicas, no caso a didática. É preciso ter didática, entender de metodologia. Porque o aluno não aprende de uma maneira. Por mais que você domine o conteúdo é preciso estudar as formas de fazer com que o aluno compreenda e construa o seu conhecimento. Então é didática, conhecer as técnicas de metodologia, modificar, não fazer sempre o mesmo estilo de aula, pois tem alunos que aprendem de diferentes modos. A condução da aula é muito importante, desde o planejamento da aula, o que você vai trabalhar e como vai ser a avaliação disso. Eu acho que é o conjunto, não dá para dissociar.

Para a professora, o conhecimento técnico está em primeiro lugar, porém não pode ser dissociado do conhecimento pedagógico, que é colocado como a didática e os métodos aplicados em sala de aula, como comentado anteriormente, é comum os docentes limitarem a pedagogia a esses aspectos. Ainda assim, ela demonstra uma compreensão sobre a complexidade da prática docente e sobre questões fundamentais para sua qualificação. Nesse momento, podemos reafirmar as diferenças entre ambas, citando Libâneo (2006), que contextualiza a metodologia como o estudo dos métodos e a didática como técnicas que aplicam os métodos no processo de ensino.

Diante da frequência com que esses termos são citados como sinônimos, remete-se à falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a Pedagogia Universitária. A carência pedagógica enfrentada pelos docentes bacharéis não permite a diferenciação entre os termos, sendo que os docentes possuem uma relação mais estreita com as metodologias. A professora Maria coloca que o professor “*não pode lecionar qualquer disciplina de ciências contábeis sem conhecer a técnica, mas o embasamento didático-pedagógico faz falta*”. E complementa sobre as características de um bom professor:

Ter conhecimento das duas coisas: o conhecimento técnico, do assunto que irá lecionar e o comprometimento com os resultados. Para mim não existe ensino sem aprendizagem, eu posso estar ensinando e a outra pessoa não estar compreendendo. E aí eu preciso fazer de uma outra forma, de outro modo. Às vezes o aluno não está maduro para compreender os conceitos e técnicas que o professor está passando, ele precisa de uma evolução própria. Mas o professor tem que se cercar que ele fez o máximo possível para que aquele aluno aprendesse. Então, o professor precisa gostar do que faz, de lecionar, ter a docência como profissão, que exige dedicação, e atrelar os dois conhecimentos: técnico e didático. Escutamos muito dos alunos “o professor é ótimo, ele sabe, mas não sabe passar”.

Segundo Maria, é comum ouvir dos alunos que os professores são ótimos contadores com domínio de conteúdo, mas não conseguem compartilhar seus conhecimentos de modo produtivo e compreensível, característica latente de docentes com pouco ou nenhum conhecimento pedagógico. Nesse mesmo segmento de relações entre conhecimento técnico e pedagógico, João afirma que o bom professor tem “*qualificação profissional, não só na docência, mas em toda profissão isso é essencial. Sem qualificação [...] não conseguimos ser professor na universidade. A parte técnica é muito importante, não tenho dúvida disso, mas a parte acadêmica também é primordial*”.

Nesses depoimentos, é possível validar os dados encontrados na pesquisa de Bolzan (2018), em que os cursos de aperfeiçoamento técnicos são priorizados por 46,1% dos docentes, o que indica, segundo

o autor, um nível significativo de preocupação com a necessidade de qualificação técnica. No estudo, 35,7% dos docentes nunca ou raramente participaram de cursos de preparação para a docência nos últimos dois anos do estudo. O professor de contabilidade prioriza o aperfeiçoamento em conhecimentos contábeis.

Na pesquisa de Dall Agnol (2014, p. 71), a autora evidencia que

foi possível perceber que a importância dada à formação pedagógica ainda é muito pequena, ainda se tem a visão de que o domínio do conteúdo é o mais importante para que se faça a “transmissão” do conhecimento. Esta é uma visão meramente instrumental da docência, repassar conteúdos como se o aluno fosse um recipiente que deve ser preenchido.

A autora reconhece que ainda não há a consciência da importância dos saberes pedagógicos na mesma importância dos saberes específicos.

Continuando a análise, 57% dos docentes elucidaram sobre a importância do conhecimento específico e pedagógico. Embora o específico tenha tido mais ênfase, consideramos que o reconhecimento da necessidade do conhecimento pedagógico sinaliza para uma mudança, ainda que pequena, sobre a formação docente na educação superior.

Ainda sobre ser um bom professor, Eva destaca que a base é o respeito: “*Aos colegas, aos alunos, a todas as pessoas que trabalham na Universidade. [...] para mim começa pelo respeito e depois com a qualidade da aula, levando conteúdos importantes, que faça eles saírem da aula diferente de quando chegaram*”. José classifica o bom professor como aquele que tem capacidade de despertar o interesse do aluno, afirmando que:

precisa ter facilidade em interagir com pessoas. Até pouco tempo participei de uma formação continuada na Instituição que achei muito interessante com uma palestrante nessa área. Ela disse que para você conseguir prender, com toda a tecnologia, não adianta simplesmente ir para a sala de aula e querer dar aquela aula padrão, com exercícios padrões e depois aplicar uma prova padrão. Hoje, a grande jogada é despertar

o interesse do aluno no aprendizado. Isso irá fazer com que ele realmente se fixe em sala de aula e melhora muito o aprendizado do aluno, que é o grande interesse da Instituição.

O entrevistado coloca que o “despertar⁸” dos alunos pode ser alcançado por meio de objetivos bem definidos para a disciplina e suas contribuições para a formação profissional deles, incluindo também a maneira objetiva de fala e a utilização do celular nos métodos de ensino-aprendizagem. O professor Pedro acredita que “*dependendo do curso, temos que ser bom de uma forma ou de outra. Porque são públicos diferentes*”. Para ele, não há como dar uma resposta específica, “*pois isso não é um elemento matemático, exige muita subjetividade. É uma questão de harmonia*”, o que “*exige do professor muita flexibilidade. De como ele pode e até onde pode ir, tipo de profundidade, tipo de técnicas que pode aplicar. É bem complicado*”.

Pedro demonstra um pouco de incômodo com essa necessidade de ter de se adequar aos tipos de alunos, que é um dos objetivos da docência. O conhecimento não pode ser “transmitido” coletivamente sem considerar a individualidade de cada turma, de cada aluno. Tanto o “adaptar-se ao aluno”, como o “despertar seu interesse” são peças fundamentais da atividade docente e que fazem parte do desafio da docência. Como citado em outros momentos, na era tecnológica, o professor precisa se reinventar para competir com as tecnologias e despertar seus alunos para o conhecimento científico, para a pesquisa, para a formação profissional e humana.

Ser professor é “adaptar-se ao aluno”, pois se todos tivessem as mesmas percepções, facilidades e dificuldades, o conhecimento poderia ser transmitido sem a intermediação do docente. É o olhar humano do professor que busca meios de aprendizagem para que o conhecimento seja absorvido por todos os educandos envolvidos no processo. Por isso, faz-se necessária a formação docente, para os docentes encontrarem espaço para a exposição de problemas por eles enfrentados com a finalidade de equalizá-los (KONRAD, 2015).

Concluindo as percepções sobre ser um bom professor, temos Jânio que emitiu sua opinião destacando que o professor:

⁸ O professor refere-se ao termo despertar como o ato de conquistar a atenção do aluno e envolvê-lo nos processos de ensino-aprendizagem.

tem que ter conhecimento, teórico e prático. Quando você leva a prática para a sala de aula, o aluno consegue assimilar, fazer comparações, e é isso que ele espera do professor. Sem conhecimento prático, o professor não tem como exemplificar. O professor também precisa ser motivado, comprometido. Às vezes, hoje nem tanto, a gente sente que tem professores que pensam que estão fazendo um favor para a Universidade, e para mim a docência não é isso, professor é empenho. Resumindo, para ser um bom professor precisa ter compromisso com o ensino. Se o professor tem compromisso, ele vai buscar ferramentas, meios e formas para fazer sua aula cada vez melhor, para que o aluno realmente consiga aprender.

A colocação de Jânio define que o compromisso com o ensino é o que faz o bom professor, pois é o comprometimento que fará o professor buscar as ferramentas necessárias, fará ele perceber e refletir sobre suas fragilidades. Como em toda profissão, o empenho é elemento base para o crescimento profissional. Gostar, dedicar-se, ter compromisso com o ensino com certeza fazem diferença na atuação do professor. O professor também destaca a relação entre teoria e prática, que condiz com a importância do professor contador atuante no mundo do trabalho, com visão empresarial e respostas rápidas sobre situações específicas e reais no meio organizacional.

Desse modo, considerando a praticidade do conhecimento contábil, não podemos invalidar essa correlação. Como coloca Dallagnol (2014, p. 71):

percebe-se que o conhecimento prático é de extrema importância, sendo um fator levante para a docência universitária, mas deve-se atrelar a tal consideração o bom conhecimento teórico e didático de forma que possa estimular a construção do conhecimento científico nos alunos e, assim, possam estar aptos a entrar no mercado de trabalho.

Então, ressalva-se que a prática é muito bem-vinda quando bem embasada cientificamente, para que o professor consiga contextualizar os procedimentos práticos.

Quando questionados sobre as dificuldades que enfrentam no exercício da docência, 4 docentes citaram como maior dificuldade a conexão dos alunos ao celular. Destacaram o desafio para fazer esses alunos se desconectarem das redes sociais para prestar atenção ao conteúdo da aula. Por outro lado, 1 citou a falta de tempo para preparo das aulas como dificuldade. Outro reclamou da falta de estrutura tecnológica do Curso para fazer simulações *online* com seus alunos e outro colocou como sua maior dificuldade o descompromisso de seus alunos.

Em meio a uma geração conectada e empírica, o desafio maior dos docentes é compartilhar conhecimento de qualidade com a participação ativa dos estudantes e esse desafio intensifica a necessidade do conhecimento pedagógico, que disponibiliza um rol de conhecimentos para encontrar os melhores caminhos e aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Embora se trate de uma atividade subjetiva, somente as reflexões sobre os métodos utilizados e os resultados alcançados serão capazes de aperfeiçoar os caminhos trilhados em sala de aula.

O professor precisa ter uma nova visão sobre a Pedagogia Universitária. Gasparin e Gonçalves (2013) afirmam que é preciso evidenciar a importância do planejamento do ensino, a utilização de metodologias diversificadas e da revisão sobre a atividade docente. Os saberes docentes estão em constante transformação, as peculiaridades do processo de aprendizagem exigem dos professores diferentes informações a cada momento. Não há um manual que direcione o professor para os caminhos mais assertivos. A atividade em sala de aula é algo experienciado de forma única. O professor precisa redirecionar o caminho sempre que necessário.

Wagner (2017) assegura que o professor universitário precisa de autonomia pedagógica para desenvolver suas práticas, o que requer maior responsabilidade e competências pedagógicas. O conhecimento se constrói com autonomia, estudos e aprimoramento profissional. Assim, reafirma-se a complexidade da atividade docente e a necessidade de formação continuada para amenizar os conflitos e maximizar a qualidade do processo de ensino.

A análise feita até o momento sobre as entrevistas e com a análise do Currículo Lattes, foi possível reconhecer os saberes e a formação dos docentes sujeitos da presente pesquisa. Quanto às percepções desses sobre o conhecimento pedagógico, considerando a subjetividade do tema e das respostas, foi possível verificar que a pedagogia está presente no curso de modo inconsciente. Os professores fazem pedagogia, mas

ainda não a reconhecem na sua amplitude. A didática e a metodologia do ensino são reconhecidas como técnicas e métodos para viabilizar dinâmicas em sala de aula. Esses conceitos precisam ser ressignificados para centralizar a pedagogia no processo de ensino-aprendizagem e, aos poucos, valorizá-la conforme sua relevância educacional, social e política.

5.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA INSTITUCIONAL

A formação continuada docente é o processo formativo que objetiva promover a qualificação profissional do professor, tendo como base epistemológica a Pedagogia Universitária. É reconhecido que a formação continuada não acontece de modo linear (VOLPATO *et al.*, 2014), assim, pode se constituir em diferentes espaços e formatos. Neste subcapítulo, descreve-se o programa de formação continuada institucional da Universidade em que os sujeitos atuam para, posteriormente, evidenciar suas percepções sobre a formação.

Na busca pelas informações sobre o programa de formação continuada institucional, acessamos o site da Universidade e consideramos o PDI 2013-2017 (UNESC, 2012) para análise, pois é a última versão finalizada. Para nos aprofundarmos um pouco mais no programa de formação continuada, precisamos destacar que, atualmente, um dos órgãos responsáveis pelo programa é o Núcleo de Pedagogia Universitária – NEP (Resolução nº 02/2010/Câmara de Ensino de Graduação), que “tem como principal objetivo desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de sua função como mediador da aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica” (UNESC, 2012, p. 39).

É o NEP que assessora e promove ações que contribuem para a inovação pedagógica dos cursos, e busca a excelência no ensino de graduação, dentre outros objetivos. Buscamos a Resolução nº 02/2010 para verificar a data de início do núcleo e da formação continuada. Nessa perspectiva, o documento informa que a Universidade oferta, desde 1998, “programas, cursos e acompanhamento aos professores”. O NEP foi criado em 2010 para consolidar e fortalecer as políticas de ensino, pesquisa e extensão da Instituição, justificado pela ampliação das ofertas de cursos e vagas na educação superior.

As atividades promovidas pelo NEP são: grupos de estudos, minicursos, pesquisas, assessoramento de projetos, certificação dos docentes, entre outras. Os integrantes do núcleo são definidos pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação. A existência de um núcleo comprometido com a Pedagogia Universitária denota a importância desse eixo para a universidade e prevê a organização nos processos formativos, possibilitando o planejamento, a execução e a avaliação do processo.

O programa de formação continuada tem um espaço específico no site institucional, com ferramentas e conteúdos informativos. Dentre esses conteúdos, há o “Caderno Pedagógico”, com material atualizado sobre os desafios vividos em 2020. Outra ferramenta muito interessante é o “Plantão de atendimento docente”, para dúvidas com ferramentas digitais, recursos de interação e metodologia de ensino. A página destaca também os registros dos encontros, contato, agenda e materiais de apoio do programa. Todas as ferramentas são bem funcionais e intuitivas.

Conforme as informações contidas no PDI,

as atividades gerais à Formação Continuada dos Docentes ocorrem anualmente no período de fevereiro, durante o recesso dos professores, e as atividades específicas acontecem com grupos menores de docentes ou individualmente, ao longo do semestre, com encontros pré-definidos (UNESC, 2012, p. 127).

O programa foi estruturado para atender diferentes públicos, organizando-se do seguinte modo:

- **Programa de Formação Continuada Geral – PFCG:** Destinado aos docentes e gestores da UNESC. Este programa tem como objetivo propiciar um espaço de reflexão sobre temas de interesse geral dentro do contexto sociopolítico-educacional da UNESC.
- **Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém Contratados – PFCRC:** Nesse programa potencializa-se a inserção dos docentes recém-contratados na dinâmica da Universidade em relação à sua Missão, diretrizes

administrativas e pressupostos político-pedagógicos e humanos

• **Programa de Formação Continuada dos Coordenadores de Curso – PFCC:** Nesse programa são envolvidos os coordenadores e coordenadores adjuntos dos cursos de graduação. É um espaço que possibilita a reflexão sobre a gestão e a melhoria das relações no âmbito de seu curso (UNESC, 2012, p. 127).

Essa forma de organização facilita as abordagens dos temas e o alcance dos objetivos. As formações são estruturadas conforme a necessidade de seu público. Ainda segundo o PDI, “as atividades gerais e específicas [...] são programadas a partir das necessidades institucionais e sugestões dos docentes, que poderão ocorrer por unidade Acadêmica, com grupos de docentes ou individualmente” (UNESC, 2021, p. 127). Desse modo, entendemos que os temas são definidos a partir de uma necessidade coletiva, o que valida a opinião dos docentes e os incentiva. Como cita Ribeiro (2018), o espaço formativo deve ser construído de forma coletiva com os docentes. Podemos interpretar, pelo que consta no documento que o modelo de formação é Modelo Parcial de Centralização, classificado com base nos critérios de Cunha, sintetizados por Volpato et al. (2014).

O programa de formação continuada da Instituição é muito bem estruturado e fundamentado no PDI. São disponibilizados em diversos formatos: oficinas, grupos de estudos, minicursos com temáticas sugeridas pelos docentes e orientações individuais docentes para tratar situações pontuais. A Universidade disponibiliza também a concessão de bolsas de estudos para auxiliar na formação acadêmica. São evidentes os esforços da Universidade para promover espaços formativos para seus docentes. Dentre suas políticas institucionais, a valorização docente tem ênfase, com incentivo à qualificação, por meio de programas de formação continuada, aproveitamento dos docentes nos programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, e plano de carreira.

Até o momento, considerando as informações do plano institucional, a formação apresenta-se de modo eficaz, com objetivos bem definidos. Porém, será no próximo subcapítulo, por meio de análise das respostas dos docentes, que será consolidado se as informações condizem com a formação continuada na prática. Nessa análise, também, será verificado se podemos classificar a formação da IES como espaço, lugar ou território de formação docente, conforme Cunha.

Seguindo as normativas instituídas no PDI, podemos perceber que a Universidade tem o perfil do seu docente definido no documento, que consiste em um profissional:

Ético, dotado de conhecimento teórico, capaz de relacionar a teoria e a prática, responsável e dedicado, flexível, acessível, observador, criativo e empreendedor, pesquisador de práticas pedagógicas, humilde, comprometido com a formação continuada e com a avaliação, experiente, incentivador da autonomia do estudante, compreensivo, articulador nas relações interpessoais e usuário de novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio (UNESC, 2012, p. 32-33).

São inúmeros os saberes docentes requeridos para garantir a qualidade do ensino, a observância das exigências regulamentadoras e a satisfação dos alunos. Como evidenciam Silva e Cunha (2018), “a qualidade da Educação Superior perpassa pela atenção dada aos professores”. Nesse aspecto, reconhecemos o empenho da Universidade em qualificar seu corpo docente. Não encontramos as estratégias de avaliação do programa de formação continuada, as quais não estão evidenciadas no PDI.

Sobre a priorização de eixos temáticos, reconhecemos que o termo “Inovação” está bastante presente nas escritas do PDI. Como estamos em uma era tecnológica, a internet e o acesso às mídias sociais interferem diretamente na sala de aula. Os sujeitos entrevistados, inclusive, relataram essa dificuldade, como será demonstrado adiante. Assim, a atenção a esse tópico é previsível e necessária. Diante da era digital, temos alunos conectados e docentes com dificuldades em manusear as ferramentas digitais. É crucial pensar em inovação nos processos formativos para minimizar essa lacuna e encontrar mecanismos de mudança.

Concluindo a análise do PDI, evidencia-se o planejamento, a continuidade e os objetivos bem estabelecidos para a formação pedagógica dos docentes. Desse modo, é possível afirmar que a Universidade possui um programa de formação docente contínuo, que busca a qualificação de seu corpo docente. A partir desse momento, verificaremos se os objetivos propostos no PDI são seguidos e instituídos na prática da Instituição, buscando saber se os aspectos

evidenciados no plano de desenvolvimento estão sendo executados e avaliados para garantir a formação dos professores do curso.

5.4 O PAPEL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Nesse momento, inicia-se a análise para identificar quais as percepções dos sujeitos da presente pesquisa sobre o programa de formação continuada, a fim de evidenciar suas contribuições. Se for possível, o programa será classificado com base nos critérios de Cunha, sintetizados por Volpato *et al.* (2014), como modelo de centralização e controle das ações, modelo parcial de descentralização e controle das ações, e modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações.

Com vistas a confirmar o comprometimento da Instituição com a formação e o desenvolvimento profissional docente, buscamos verificar se os docentes reconhecem a aplicação prática dos caminhos planejados e estruturados pela IES. Durante as entrevistas, para iniciar os questionamentos sobre o programa de formação continuada, perguntamos a cada professor a frequência com que eles participam da formação. Esse dado permite mensurar o grau de relacionamento do docente com o programa.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos suas opiniões sobre as temáticas, sobre os formatos oferecidos, se percebem incentivo da Universidade para que participem do processo formativo e, se sim, quais incentivos. Questionamos também se eles consideram a formação continuada importante, se buscam outro tipo de aprimoramento das suas atividades docentes, se a formação contribui para suas aulas e se possuem sugestões de melhoria para o programa. Nosso roteiro foi estruturado e pensado para atender aos objetivos da pesquisa.

Fan (2017, p. 84) afirma que “para que o programa de formação continuada possa se dar de forma otimizada, o encontro deste com os interesses e necessidades docente é fundamental”. E isso está sendo reconhecido pelos docentes sobre a formação atual. Pelas colocações, percebe-se que o programa de formação continuada está em constante modificação, aprimorando-se e melhorando a cada semestre. José comentou: “*no início eu achava a formação, digamos assim ‘pobre’, mas atualmente eu voltei a participar e me surpreendi positivamente*”. Seguindo nesse posicionamento positivo, Jânio evidenciou que,

anteriormente, os temas da formação eram pacotes prontos “*e a nova gestão está propondo temas levantados pelos professores como necessários para serem trabalhados*”. Os temas sugeridos pelo público-alvo sugerem uma formação com modelo parcial de centralização ou o modelo descentralizado (VOLPATO *et al.*, 2014). No decorrer da análise, buscaremos reconhecer novas características para conseguir classificá-los.

Os docentes que atuam como profissionais liberais, que é o caso dos professores bacharéis em Ciências Contábeis, muitas vezes, permanecem com pouco ou nenhum conhecimento pedagógico, o que pode desencadear algum tipo de dificuldade no exercício da atividade docente (FAN, 2017). Durante as entrevistas, quando questionados sobre alguma dificuldade na atividade docente, todos os professores elencaram ao menos uma dificuldade.

Jânio colocou como dificuldade, enquanto professor, “*manter o aluno conectado na aula*”. Ana compartilha desse argumento: “*a dificuldade que a gente tem hoje é essa geração muito conectada, com as mídias, as redes*”. Nessa mesma linha, Eva diz que “*a dificuldade é estar com uma geração muito digital*”. Uma realidade recorrente nas salas de aula é a presença dos celulares, que podem distrair os alunos no processo de ensino-aprendizagem e comprometer o processo de ensino. Um dos desafios da Educação é acompanhar os avanços tecnológicos. Atualmente, existem várias possibilidades metodológicas, que podem unificar metodologias, tecnologias e criatividade (FAN, 2017). Formas de trazer o mundo digital para a sala de aula para amenizar a dispersão dos discentes.

É desafiador encontrar métodos de ensino que estimulem os alunos e os deixem interessados no conhecimento, sem perder o embasamento científico. Compartilhar conhecimentos de modo que a capacidade reflexiva dos alunos seja utilizada requer apropriação dos saberes didático-pedagógicos. O aluno da contemporaneidade tem uma gama de informações atuais e instantâneas pela internet. Não se submetem aos métodos antigos de ensino-aprendizagem, não experimentam o ócio e, por isso, muitas vezes não toleram as aulas teóricas. Em contrapartida, como comenta Hoff (2017), as aulas de Ciências Contábeis têm, em sua maioria, abordagem tradicional, com aulas expositivas.

Modificar os formatos das aulas é um desafio para o corpo docente, exige conhecimentos didático-pedagógicos para planejar e inovar seus métodos de ensino. Essa dificuldade potencializa-se no curso de Ciências Contábeis, justificando-se pela carência de

conhecimento pedagógico. A realidade do aluno tecnológico não pode ser alterada, o que o professor pode fazer é qualificar-se para sugerir inovações. O professor Pedro, durante seu relato, desabafa sobre sua dificuldade:

os alunos foram piorando ao longo dos anos, a inquietude. Essa modificação, dos tipos de alunos, me deixou menos tolerante nas aulas. [...] muitas vezes tenho que perder tempo com retomadas e falas sistemáticas. [...] Acho que o maior problema que o professor enfrenta é a tolerância com a desídia.

Pedro confirma os efeitos da contemporaneidade para a Universidade (MORAES, 2001), em que a “nova pedagogia”, propõe uma gama de conhecimentos sistêmicos e adaptáveis, e produz sujeitos empíricos, que contribuem para o imediatismo; é a educação utilitarista. Temos alunos conectados às redes sociais e pouco interessados em conhecimentos científicos. Cabe à IES, por meio da Pedagogia Universitária, encontrar caminhos para ressignificar a importância do conhecimento teórico-científico.

Para Chauí (2003), há um caminho a seguir para buscar modificar essa realidade, que é a valorização da ciência, da pesquisa, do professor, da educação. Para a autora, universidade e professores precisam estar comprometidos com o conhecimento científico, livre e questionador. A formação docente deve proporcionar espaços de reflexões para construir novos saberes, tornando a prática docente mais autônoma (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Prosseguindo com o processo de análise, os docentes validaram a escolha de temas importantes e pertinentes no programa de formação continuada. Elucidaram que os temas são escolhidos conforme as necessidades docentes e demonstraram a contribuição da formação para a execução de suas aulas. Na ocasião, 100% dos docentes entrevistados responderam positivamente sobre os temas das formações. Ana relatou: “*Eu penso que os temas são bem atuais, são discutidas questões bem pertinentes ao que está acontecendo na educação e a Universidade traz bastante coisas inovadoras*”. Jânio corrobora afirmando que “*os temas que foram trabalhados na última formação foram fantásticos, um melhor que o outro. Todos voltados para evoluir o professor, para deixá-lo preparado para a sala de aula*”.

Em unanimidade, os docentes sujeitos da pesquisa relataram sua satisfação com os temas, afirmando que “*são vários temas*” (PEDRO), “*tem um leque muito grande*” (MARIA), e complementam afirmando que são “*temas pertinentes*” (EVA; JOÃO). Os temas escolhidos conforme a necessidade dos docentes incentiva-os a participarem, como podemos perceber na colocação de José: “*Eu gostei muito. Inclusive quero me programar para participar dos que não consegui na última vez, pois deve repetir alguns temas*”. A escolha de temas conforme necessidade dos docentes é uma característica do modelo parcial de descentralização e controle das ações (CUNHA, 2014).

Como citado anteriormente (PDI), a Instituição oferece o processo formativo em diferentes formatos, oferta uma diversificação ampla de formas de constituição e aprimoramento dos saberes docentes. Confrontamos essa informação com as respostas dos sujeitos para analisar se eles reconhecem esses formatos e quais deles são melhores sob suas percepções. Na ocasião, 4 consideraram as palestras interessantes; dessa porcentagem, 2 alegaram que gostam quando é um palestrante de fora da Universidade, como corrobora Ana: “*quando vem alguém, uma pessoa de fora falar sobre algo novo é interessante*”. Maria concorda: “*eu gosto quando é alguém de fora. Não que os nossos não mereçam, mas é uma oportunidade de conhecer pessoas de fora com as mesmas percepções*”.

Ainda referente aos formatos, 3 preferem oficinas, por ter um envolvimento ativo no processo. Para Jânio, “*esse modelo de aula prática [...] é o que mais conecta*”. João complementa: “*eu sou muito da coisa que eu consiga apalpar, fazer junto. Então, penso que as oficinas contribuem mais para isso*”. Na contramão dessa preferência, Pedro faz uma crítica:

a adesão se torna mais atrativa à medida que existe uma oferta mais estilo oficina. O pessoal gosta mais dessa pegada mais prática e objetiva, de como fazer. Faça isso, faça aquilo para obter tal resultado. Os cursos mais inflexíveis o pessoal não gosta muito, o que é um retrato da sala de aula.

A opinião do professor Pedro se coloca como uma crítica, pelo comparativo que ele faz dos professores com seus alunos. Em outro momento, o professor desabafa: “*no tempo que eu estudei tinha que ter fundamento, conteúdos, materiais. Os alunos tinham que ler, e apesar*

do professor, tinham que ter este conteúdo de base. [...] Os alunos de hoje não têm paciência para fazer leitura". De fato, a falta de hábito da leitura é uma questão cultural e social que precisa ser assistida pela comunidade acadêmica para que se promovam movimentos de mudanças e incentivo à leitura.

Porém, é preciso ter cuidado ao afirmar que os métodos mais flexíveis, preferidos pelos docentes, denotam um desinteresse pela teoria. Tardif (2000, p. 7), nos ajuda a reconhecer que existe uma ampla área de conhecimentos ao citar os conhecimentos profissionais, científicos e técnicos, não invalidando nenhum deles, e afirmando que todos precisam ser "revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento". O desafio é encontrar o equilíbrio entre os saberes, para que nenhum seja esquecido no processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento prático, inovador, também é considerado um conhecimento importante e precisa ser validado, porém não deve substituir o conhecimento científico e teórico. Para Tardif (2000), "Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada". Assim, o autor evidencia a importância de ambos os conhecimentos e, considerando a busca pelo perfil docente como um profissional reflexivo, flexível, inovador e criativo, é essencial que a formação docente seja oferecida em formatos diversificados e inovadores.

Seguindo a análise, para verificar se a valorização docente, evidenciada nas políticas institucionais, estão sendo executadas, perguntamos aos professores se eles percebem incentivo da IES para participar desses projetos de qualificação profissional. Na ocasião, 100% dos professores responderam positivamente, os quais afirmaram que a IES e o curso de Ciências Contábeis informam, divulgam e convidam o corpo docente para estarem presentes. João respondeu que "*Sim, nós somos constantemente questionados e provocados a participar. A Coordenação do Curso é muito firme nisso. Pede que a gente participe. E não só na formação continuada, incentiva a participar do mestrado e doutorado*".

Maria destaca que "*o incentivo não é somente financeiro*". Para a professora, a oferta das formações no espaço da universidade facilita a participação. Ela afirma que "*nos programas de pós-graduação, o professor recebe bolsa-docência*". José corrobora com os colegas e afirma que, além da divulgação pelas mídias da Universidade, "*nas reuniões do Curso, a Coordenação sempre incentiva, pois traz conhecimento para os professores e automaticamente para os alunos*".

Para o professor, “*o incentivo é extremamente importante pois isso eleva o nível do Curso, é um processo de crescimento conjunto*”.

A partir das informações citadas pelos docentes, percebe-se que o trabalho de divulgação das formações acontece de modo assíduo. O empenho da IES em divulgar e convidar o corpo docente para as formações é uma forma de valorização do professor. Dall Agnol (2014, p. 57), em sua pesquisa, afirma que “é preciso que, inserindo a formação continuada na vida dos docentes, surjam também incentivos, tanto de caráter financeiro como no que tange ao reconhecimento para com os professores”. A Universidade foco deste estudo se mostra eficaz no desenvolvimento da formação continuada docente, pois condiciona o professor como elemento essencial do processo, e é a partir dele que são pensadas as sistemáticas do programa.

Dando sequência à análise, todos os professores entrevistados reconhecem a importância e contribuição efetiva da formação continuada em suas aulas e em sua atividade docente, dos quais 2 docentes fizeram referência direta à contribuição da formação continuada com sua dificuldade enquanto professor. A professora Eva relata: “*depois que comecei a participar e pensar fora da caixa, minhas aulas melhoraram muito. [...] A formação continuada conseguiu me ajudar a minimizar minha dificuldade*”. Eva afirma que a formação mudou o formato e metodologia de suas aulas.

A professora Ana também colheu resultados positivos das participações na formação continuada. Quando questionada sobre a importância do programa de formação continuada, ela relata:

Eu acho fundamental. Porque a maioria dos docentes do ensino superior não tem a formação em educação. [...] Na minha percepção o papel do docente, de poder construir o conhecimento com o estudante exige conhecimento da parte metodológica e didática. Então é fundamental, tem que ter sim. Muita coisa que eu aplico em sala, aprendi com a formação continuada.

Os docentes, em sua maioria, relacionam a importância da formação continuada com o conhecimento pedagógico, que é o âmbito de carência dos docentes bacharéis. Por meio da formação continuada, os docentes se sentem amparados, como comenta o professor João, que considera a formação continuada muito importante, pois “*você consegue estar atualizado com aquilo que acontece no mundo acadêmico*”. Do

mesmo modo, José assegura que *“é uma oportunidade de estar se atualizando. Até porque muitos deles são direcionados a esse processo de ensino-aprendizagem”*.

O professor também afirma que *“contribui com as aulas e com o meu crescimento profissional. A gente também cresce como ser humano, conhece pessoas. Esse processo é sempre positivo para nós”*. O relato do professor José nos recorda do ser integral que constitui a figura do professor. A atividade docente é uma ciência social que envolve seres humanos, em que *“o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho”* (TARDIF, 2000, p. 16).

Tardif (2000) orienta que, embora as práticas de ensino-aprendizagem sejam evidenciadas em uma coletividade, é importante estar atento ao indivíduo, para evitar generalizações excessivas. A fala do autor refere-se ao olhar do professor para seus alunos, mas podemos direcionar ao programa de formação continuada para seus professores. A formação continuada precisa trabalhar a sensibilidade do professor, que é uma característica do trabalho docente.

O professor Pedro, durante a entrevista, diz que a formação continuada docente talvez *“não tenha se mostrado muito efetiva. [...] embora a Universidade faça um esforço magnânimo de convencer os professores para que apoiem, se matriculem, se registrem”*. O posicionamento do professor tem fundamento quando verificamos a frequência com que os docentes participam das formações. Mesmo sendo identificado na análise do Currículo Lattes que os docentes participaram da formação continuada nos últimos anos, eles relatam dificuldades para estarem presentes.

Pedro afirma: *“Eventualmente me matriculo, mas não tenho conseguido ir”*. A professora Eva relata que tenta participar sempre que pode: *“Nas últimas, fiz a inscrição para alguns dias e consegui ir a alguns dias que foram muito produtivos”*. Jânio destacou a dificuldade que já enfrentou em conciliar o trabalho empresarial com a formação:

Quando comecei, eu não participava com muita frequência porque eu trabalhava em empresa durante o dia e à noite lecionava. Atualmente, [...] minha frequência está em 100%, devido à necessidade de buscar conhecimento e especialização.

Diante das falas transcritas acima, podemos classificar a formação como espaço, pois a Universidade disponibiliza o programa de formação, mas nem sempre esse espaço é preenchido pelos docentes, seja devido à falta de tempo ou por incompatibilidade de horários.

Em análise do perfil dos docentes, percebemos que os docentes integrais têm mais facilidade para participar da formação continuada, como expõe o professor João, que é um docente integral do Curso de Ciências Contábeis: “*Sempre que a Universidade oferece eu estou presente*”. Podemos evidenciar que a ausência de alguns docentes nas formações acontece pela falta de tempo, pois, conforme as entrevistas, verificou-se que a importância da formação é reconhecida, os temas e formatos são valorizados, os professores se sentem acolhidos pela Universidade e pelo Curso. Assim, a justificativa é a falta de tempo livre devido ao acúmulo das funções de contador e professor.

A Universidade, com a nova gestão, passou a oferecer o programa de formação continuada também durante o semestre. O que para Jânio é uma decisão assertiva, pois “*durante o semestre oportunizam a participação de todos*”. Eva também considera a decisão positiva por oportunizar “*fazer correções imediatas, antes do semestre acabar ou iniciar uma nova atividade*”. Porém, tanto docentes integrais como parciais relataram que preferem a formação semestral, em períodos pré-aulas, por considerarem inviável para o professor que trabalha em outros locais e, como relata Maria:

Eu confesso que para mim, com as demandas que temos, é melhor com um período específico. Durante o semestre eu participei de poucos processos de formação, eu continuo participando das formações semestrais. Durante o semestre, só quando tem um tema muito específico para eu ir, por exemplo, quando teve sobre a curricularização, eu fui. Teve outro de como fazer projetos de pesquisa e extensão e eu também participei. Eu preciso selecionar os que eu tenho mais interesse, porque não tem como dar conta de tudo.

Em concordância com Maria, Ana diz: “*durante o semestre nem sempre conseguimos participar, não que não seja bom, mas é complicado. Depois que inicia as aulas é complicado de estar participando*”. A pesquisa de Dall Agnol (2014, p. 72) também encontrou o tempo como uma problemática para participação na

formação docente, em que os sujeitos relataram que “o problema é a falta de tempo remunerado para atuar na pesquisa, medida que poderia auxiliar a qualificação e a prática”. Nessa narrativa, a autora destacou “a necessidade de condições objetivas para a formação pedagógica como tempo/ espaço e mediações adequadas” (DALL AGNOL, 2014, p. 72).

Nesse momento, encontramos um ponto de convergência entre os docentes sobre os tempos de oferta. Enquanto alguns consideram que a formação docente concomitante com o semestre letivo facilita a participação de todos, outros afirmam que nesse período é inviável devido aos afazeres e compromissos com a docência. Esse ponto demonstra a importância de se pensar a formação com a opinião do corpo docente, pois ouvindo as dificuldades de cada professor, a IES possibilita decisões mais assertivas.

Condicionados à falta de tempo para a participação na formação continuada, ainda questionamos os docentes se utilizam de outras estratégias para o seu desenvolvimento profissional docente. Todos responderam que sim, inclusive as professoras Ana e Maria estão em processo de doutorado. Os professores José e João realizam estudos sobre suas áreas de gestão e contabilidade. Todos os docentes relataram que estão sempre em busca de novos conhecimentos, mas em sua maioria na área contábil, como validado pela fala de João: “*Eu procuro participar de seminários da classe contábil, que contribui bastante para alguns temas associados à minha disciplina*”.

Como sinalizado no Quadro 6, a participação na formação continuada institucional, para muitos docentes, é o único processo de qualificação profissional direcionado para a docência. Por isso sua continuidade é essencial, pois “é fundamental que os docentes estejam integralmente envolvidos, sugerindo, participando e se sentindo contemplados” (FAN, 2017, p. 97-98). É objetivo do processo formativo compreender a realidade e buscar alternativas para transformá-la (KLAMMER, 2016).

Referenciando os termos de Cunha e analisando as percepções dos docentes sobre a formação continuada, podemos afirmar que a formação docente oferecida pela Instituição é um *lugar* de formação, pois está legitimada pelo reconhecimento do corpo docente, que foi unânime ao descrever sua influência positiva para a atividade docente. Diferente dos resultados de Ribeiro (2018), em que os professores sujeitos de seu estudo desconsideraram a contribuição da formação continuada institucional. Esse ponto de convergência pode ser justificado por ser outro programa de formação continuada. Para reconhecer as insatisfações dos docentes na pesquisa de Ribeiro (2018),

seria importante conhecer o programa de formação da instituição foco de seu estudo.

Nesta pesquisa, podemos afirmar que o objetivo do programa de formação continuada, de qualificar seus docentes, está sendo alcançado. Os professores reconhecem a importância da formação. Um ponto que deve ser observado é o tempo de atuação dos professores entrevistados. A maioria possui mais de 10 anos de docência, constituindo-se professores com saberes experienciais bem definidos (TARDIF, 2000). A percepção dos docentes que possuem a experiência docente é mais atenta e cautelosa. Eles carregam uma vasta bagagem de experimentos e situações particulares que foram construindo sua identidade docente.

Utilizando o referencial de análise de experiências de formação docente sintetizado por Volpato *et al.* (2014), percebemos que a formação docente institucional perpassa o *modelo parcial de descentralização* e controle das ações. Fan (2007), realizou sua pesquisa na mesma IES, sobre o mesmo programa de formação continuada e obteve a mesma classificação. Embasado nas respostas dos participantes de sua pesquisa que afirmaram que “já foram ouvidos ou consultados sobre sua necessidade de formação continuada”, o autor considera o programa como “modelo parcial de descentralização”, pois “atende de forma satisfatória às necessidades dos profissionais liberais docente, visto que se caracteriza por processos de formação diversificados, oferecendo conteúdos de acordo com seus interesses e necessidades” (FAN, 2007, p. 100).

A formação continuada da Instituição tem muitas características elencadas no quadro de Volpato *et al.* (2014) que permitem essa classificação e oferecem processos de formação diversificados a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Tem localização temporal pré-definida e diversidade nos formatos, o que também condiciona o programa ao reconhecimento da docência como ação compartilhada. Ainda que reconhecida como modelo parcial, Fan (2007, p. 61) justifica que “os modelos de formação continuada podem se apresentar de formas variadas, dentre as quais, busca-se adequar, dentro do programa institucional”.

Desse modo, o programa de formação continuada está produzindo muitos saberes e contribuições para a qualificação profissional docente da área contábil. O caminho para tornar o ensino contábil menos tecnicista está sendo percorrido, as mudanças começam a acontecer quando os professores validam o conhecimento pedagógico. Acreditamos que o professor técnico está, aos poucos, abrindo espaço para o professor reflexivo. Claro que com resistências e

questionamentos, por se tratar de uma atividade humana, com aspectos pessoais, culturais e sociais.

Com a contemporaneidade e a tecnologia, os professores estarão a cada dia em busca de novos saberes, amplos e sólidos, para atender às demandas sociais e da atividade docente (CAMILO; SOBRAL, 2013). As reflexões didático-pedagógicas propostas pelas formações formarão professores mais autônomos, com mecanismos e atividades direcionadas para a educação ativa. O maior desafio é encontrar mecanismos de tempo para propiciar aos professores condições para participarem dos processos.

Como sugestões de melhorias para o programa de formação continuada, os professores foram bem ecléticos nas respostas, mas afirmaram que a formação está no caminho certo para atender às suas necessidades. Alguns docentes enfatizaram que sugeriram alguns temas e que já foram atendidos. O professor José considera interessante *“repensar processos avaliativos, pois nossa avaliação ainda é muito no modelo de prova individual”*. A professora Maria relata a necessidade de aprimoramento para elaborar suas aulas digitais: *“Ensinar como manusear uma câmera, como gravar um vídeo, e também técnicas que eu poderia utilizar nas aulas virtuais”*.

A professora Ana faz referência ao ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), no sentido de *“preparar o professor”*, não para atender ao exame somente, mas pensa que *“poderia ter algo, como já teve voltado para as questões mais contextualizadas. Para nós, professores, capacitar o aluno para esse processo de leitura e interpretação dentro da nossa área, de modo específico”*. Outra sugestão, evidenciada pela professora Eva é *“não falar somente da parte teórica, mas também da parte de saúde física e mental do profissional professor”*, para que os professores possam sair da zona de conforto.

A sugestão da professora Eva nos traz um tema extremamente importante que precisa ser validado: a saúde física e mental dos docentes. Há alguns anos, esse tema vem sendo foco de estudos em todos os níveis de educação. Para Diehl e Marin (2016, p. 77),

Os docentes do ensino superior, particularmente, são afetados, principalmente, por pressão em relação à produção intelectual e sobrecarga de trabalho. Com menos frequência, aparecem fatores como forma de gestão dos órgãos do governo, perda do sentido do trabalho, quebra de expectativas vinculadas ao trabalho, limitadas

condições de infraestrutura, excesso de responsabilidades, relações interpessoais conflituosas e falta de planejamento.

As autoras comentam sobre a pressão intelectual com que os docentes do ensino superior se deparam ao longo de suas jornadas. Uma cobrança incessante por um currículo produtivo, que se preocupa com quantidade e qualidade. Então, o professor precisa produzir pesquisas relevantes e constantes, ser reflexivo, lecionar conteúdos bem fundamentados e dinâmicos, participar de projetos de extensão e, no caso de profissionais liberais, realizar seus afazeres no mundo do trabalho.

São exigências muitas vezes inalcançáveis devido às inúmeras interferências externas pelas quais o professor pode passar. Diante de tantos compromissos, o professor nem sempre consegue desenvolver todas as suas obrigações com qualidade e acaba se frustrando. Por isso a colocação da professora Ana é importante, o professor precisa de inteligência emocional. A formação continuada precisa considerar o lado humano do docente, sua mente, suas emoções.

Seguindo com as sugestões, o professor Pedro sugeriu, para driblar a falta de tempo, efetuar a formação continuada em semanas de aplicação de provas, em que outro profissional pode ficar na presença dos alunos para que o professor possa participar da formação. Mas, para isso, segundo o professor, *“cada curso teria a liberdade de organizar, desde que seja no início e meio do semestre”*. Para essa sugestão, seria necessário delegar a uma terceira pessoa a responsabilidade no momento da avaliação, o que manteria as avaliações nos padrões tradicionais.

Continuando o leque de sugestões, o professor João pensa serem necessários *“temas relacionados à academia”*, para que os docentes que têm jornada dupla possam *“encarar a docência como profissão. [...] a docência não é uma fonte de renda complementar, é uma profissão e bastante desafiadora”*. A fala de João sintetizou as contextualizações desta pesquisa. Diante dos conceitos de universidade, Pedagogia Universitária e formação docente, reconhecer a docência como profissão é a chave mestra para valorizá-la e aperfeiçoá-la com comprometimento.

Em nossa análise, foi possível perceber que os docentes reconhecem a importância da formação continuada e dos conhecimentos pedagógicos, porém, ainda de modo secundário em detrimento do conhecimento específico profissional. Essa percepção justifica a correlação da pedagogia com métodos e didática. Os docentes participam da formação como ouvintes, escolhem temas que consideram

pertinentes, recebem o conteúdo e os replicam em suas aulas. Assim, a formação se consolida como lugar. Há utilidade na formação, mas não há questionamentos.

Diante disso, podemos afirmar que a valorização da docência iniciará quando a formação continuada se constituir território de formação para os docentes. Quando os conteúdos ofertados provocarem discussões, quando os professores refletirem e opinarem sobre temas apresentados, seja com concordância ou não. A formação como território tem o professor como sujeito ativo e participativo no processo e exige uma visão macro sobre a Pedagogia Universitária e a Educação.

As subjetividades da educação e do ensino não permitem um caminho único e linear, mas sabemos que instaurar lugares de partilha e formação é o caminho para a renovação do ensino (NÓVOA; AMANTE, 2015). Assim, cabe à universidade instaurar formações para todos os públicos, informar e formar para a efetivação pedagógica, promover discussões, questionamentos e olhares diversificados para que o docente se perceba como parte do processo de aprimoramento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a universidade contemporânea como formadora integral de indivíduos capacitados para atuar no mundo do trabalho, com seu papel social condicionado aos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, podemos afirmar que seu desafio é renovar o ensino superior para que isso aconteça. Assim, a busca pela qualificação profissional do seu corpo docente é peça fundamental para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Como caminho para aperfeiçoar os saberes docentes do seu professorado, a universidade reconhece a Pedagogia Universitária, que compreende o estudo da educação superior, e tem como uma de suas funções questionar os métodos que estão sendo aplicados para produzir novos horizontes. O avanço nos estudos relacionados à Pedagogia Universitária sinaliza para a valorização do corpo docente e dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Dentre os mecanismos de aperfeiçoamento do corpo docente, a universidade oferece o programa de formação continuada, que objetiva qualificar os professores por meio de formatos e temáticas diversificadas, em que, conforme Cunha (2008), essa formação pode se caracterizar como espaço, lugar e território de formação. A formação é um espaço quando é oferecida ao público interessado, mas por si só não garante sua efetivação. Torna-se lugar quando o público participante reconhece sua utilidade e a aplica na sua prática. Para se fazer território, a formação precisa ter um público atuante, com questionamentos, reclamações, reflexões e sugestões.

De todo modo, podemos afirmar que a função da formação docente é instigar reflexões, troca de experiências, questionamentos sobre a prática e produção de novos conhecimentos docentes. No processo de formação, podem ser abordados diversos temas, em diversos formatos. A formação continuada é a oportunidade que a IES tem para aperfeiçoar seu corpo docente de acordo com os objetivos e finalidades da instituição. Como uma equipe empresarial, quanto mais alinhados os participantes estiverem para um objetivo em comum, melhores serão os resultados.

Esta pesquisa teve como objetivo perceber quais as percepções sobre a formação continuada de bacharéis que lecionam no Curso de Bacharel em Ciências Contábeis e suas contribuições para a docência universitária. Para alcançar esse objetivo, definimos objetivos específicos que direcionaram os passos da pesquisa. Utilizando a técnica de categorização de Bardin (1995), estruturamos os objetivos

específicos em quatro categorias, vinculando um objetivo específico para cada tópico. Pensamos que, assim, as análises ficaram mais organizadas.

Sendo a primeira categoria: “Formação e saberes docentes: um olhar sob o currículo”, contemplada pelo objetivo de identificar a formação e saberes docentes dos bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis; a segunda: “A docência universitária como processo de construção”, para reconhecer como os bacharéis que lecionam em Ciências Contábeis percebem o conhecimento pedagógico; a próxima categoria foi denominada como “Formação continuada docente”, que contemplou a descrição do programa de formação continuada institucional; e na quarta categoria: “O papel do programa de formação continuada na prática educativa”, que buscou evidenciar as contribuições da formação continuada na perspectiva dos docentes entrevistados.

Foi possível identificar a formação e os saberes docentes, em que os docentes entrevistados são professores em períodos integrais e parciais. Todos participaram da formação continuada institucional nos últimos três anos e os docentes que buscaram outra estratégia de formação pedagógica são minoria. Os docentes, em sua maioria, começaram a lecionar por convite e utilizaram professores da graduação como referência no início de suas atuações na prática docente.

Os professores entrevistados demonstraram reconhecimento pelo conhecimento pedagógico, mas ainda de modo secundário em relação ao conhecimento específico. Isso justifica suas buscas, de modo preferencial, pelas qualificações em áreas técnicas e contábeis. Outro aspecto evidenciado trata do formato de ensino tecnicista que ainda assola o curso de Ciências Contábeis. Embora os docentes já direcionem seus olhares para novas metodologias, em sua grande maioria, devido às inovações e tecnologias da contemporaneidade.

Podemos, por meio deste estudo, confirmar as afirmações de Laffin (2011) de que os professores possuem carência pedagógica. Alguns deles ainda classificam a docência como atividade secundária, embora os docentes desta pesquisa, por terem um longo caminho na docência, demonstraram sensibilidade e comprometimento com a profissão docente. Foi possível perceber que os docentes que tiveram formação para a docência, mesmo que direcionada à didática, já possuíam um olhar mais humanizado que os demais no início da profissão, o que reafirma a necessidade da formação pedagógica. Sintetizando, os docentes fazem pedagogia, muitas vezes, de modo inconsciente.

Como sabemos, os saberes docentes são, também, saberes experienciais, adquiridos na realidade da sala de aula e complementados pelas experiências adquiridas nos programas de formação continuada, na troca de conhecimento com seus pares, nas provocações realizadas nos processos formativos e na apresentação de técnicas e métodos de ensino. Assim, o Curso de Ciências Contábeis tem professores técnicos caminhando para a prática reflexiva, seja por espontaneidade ou por necessidade imposta pelo perfil do aluno contemporâneo e pelos objetivos da Universidade.

Na descrição do programa de formação continuada, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI foi analisado mediante um roteiro pré-estabelecido, devido à sua proporção. No PDI, foi possível reconhecer os planejamentos e objetivos do programa de formação continuada, o incentivo e a valorização ao corpo docente. A Universidade estruturou um programa de formação baseado no seu objetivo de qualificar pedagogicamente seus professores, direcionado para o perfil docente esperado.

Os direcionamentos e resultados propostos pela formação continuada são percebidos pelos professores entrevistados. Com unanimidade, eles reconhecem a contribuição da formação continuada na realização da atividade docente. Inclusive, relataram com exemplificações as mudanças significativas que a formação continuada proporcionou em suas aulas. Tanto reafirmaram a eficácia do programa, que nas sugestões de melhoria, alguns docentes deixaram claro que têm suas ideias validadas pela Instituição e se sentem reconhecidos como profissionais.

Os professores reconhecem e validam a importância do conhecimento pedagógico e acreditam na necessidade de manter temáticas direcionadas a isso. O programa de formação continuada institucional configura-se como modelo parcial de descentralização e controle das ações. Uma das características que o define assim é a participação ativa das necessidades dos professores no planejamento das temáticas e formatos que são ofertados. O programa é redirecionado por públicos e atende especialmente, de modo inclusivo, os docentes com suas particularidades.

Considerando os termos de Cunha, podemos afirmar que a formação se constitui lugar de formação por terem suas atribuições reconhecidas e condicionadas pelos professores. Desse modo, as ações propostas pelo programa de formação continuada têm seus objetivos alcançados. Os professores reconhecem sua legitimidade e contribuição.

Percebemos que, diante das imprevisões da atividade docente, como a atual situação da pandemia que o mundo enfrenta, que afetou diretamente as estratégias do ensino, a formação docente disponibilizada pela Instituição de Ensino é um direcionador das ações dos professores. Os professores já esperam como a formação irá direcioná-los nos processos, o que reafirma a necessidade e a contribuição da formação para a prática docente. Não podemos deixar de registrar que os resultados positivos sobre as percepções dos docentes são fruto de um programa de formação bem estruturado, mas que ainda não se tornou território, o que justifica a contextualização empírica dos professores sobre a Pedagogia Universitária.

Após avaliar todos os relatos dos professores de Ciências Contábeis, que como eu, tiveram uma formação utilitarista e exclusiva para a área contábil, posso afirmar que me vi em muitas afirmações. Compartilhei, e ainda compartilho, em alguns momentos, das mesmas ideias e colocações, sendo a mais significativa a limitação da Pedagogia Universitária como metodologia e didática. Foi essa limitação que fez com que eu buscasse o Mestrado em Educação, procurando compreender se minhas limitações enquanto docente aconteciam devido à minha carência pedagógica, e sim, enfrentei um processo de amadurecimento no Mestrado. Questionei-me e ressignifiquei, inúmeras vezes, conceituações sobre o tema.

Hoje, encontro-me em um processo de desconstrução, longe de chegar ao fim, tornando-me, a cada leitura, a cada reflexão, menos contadora e mais professora. Atualmente, compreendo a pedagogia e a educação como processo humano e social. Busco novos conhecimentos para concretizar meu desenvolvimento profissional docente e, acima de tudo, compreendo que nem tudo é exato e conclusivo como um fechamento de balanço patrimonial. Hoje, consigo afirmar-me como professora, e reconheço que meu aprimoramento jamais será concluído, pois, como na pedagogia, a formação docente é constante.

Os achados da presente pesquisa não pretendem encerrar os estudos sobre as percepções dos docentes em relação ao programa de formação continuada institucional, mas sim, abrir espaço para novas indagações e novas pesquisas. Reconhecendo os saberes docentes como evolutivos e progressivos, algumas possibilidades são vistas para estudos futuros: os alunos percebem diferença na qualidade da aula dos docentes que participam da formação continuada? Como conscientizar os docentes para se aprofundarem no conhecimento pedagógico? Por quê? Para quê? Essas seriam algumas perguntas norteadoras que podem possibilitar a construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2ZTrgWt>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2MwxAQD>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. A pedagogia universitária como campo de conhecimento emergente da produção sobre universidade. *In*: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3kw1gJX>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994, 336 p.
- BOLZAN, G. **Competências docentes: um estudo com professores de graduação em Ciências Contábeis no RS**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2NBiB8B>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2S55nkd>. Acesso em: 12 maio 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. **Coleção de Leis do Brasil**: seção 1, Rio de Janeiro, 22 set. 1945. Disponível em: <https://bit.ly/2ZULFuj>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 27 maio 1946. Disponível em: <https://bit.ly/3bHg8l2>. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. [...] altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, 1.040, de 21 de outubro de 1969, ... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3szu9YM>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 28 dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3dTS2WW>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2N2IsSv>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BUOGO, A. L. *et al.* Pedagogia Universitária na UCS. In: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Porto Alegre: INEP / RIES, 2006. p. 79-109.

CAMILO, A. C. T.; SOBRAL, O. J. A importância da formação pedagógica do docente universitário. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas, Inhumas**, v. 5, n. 2, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2O4xuzZ>. Acesso em: 3 ago. 2019.

CARRASCO, L. B. Z.; FRAGELLI, C. M. B.; AZEVEDO, M. A. R. O papel do assessor pedagógico na significação da docência universitária: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba – Uniso, 2014. p. 1-10. Disponível em: <http://bit.ly/3dSUcG0>. Acesso em: 6 jul. 2019.

CFC. **Excelência na Contabilidade**. Brasília, DF: Conselho Federal de Contabilidade, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3kuTAaT>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CFC. **Resolução nº 1.547**, de 16 de agosto de 2018. Institui o Programa Excelência na Contabilidade. Brasília, DF: Conselho Federal de Contabilidade, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2ZUMRxN>. Acesso em: 2 maio 2019.

CFC. **Resolução nº 560**, de 24 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Contabilidade, 1983. Disponível em: <https://bit.ly/3q2cBma>. Acesso em: 4 maio 2019.

CFC. **Resolução nº 878**, de 18 de abril de 2000. Dispõe sobre apoio a cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade. Brasília, DF: Conselho Federal de Contabilidade, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2ZU7auX>. Acesso em: 2 maio 2019.

CHAUI, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 5-15, out. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3aZRcpN>. Acesso em: 2 maio 2019.

CHAUI, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3r1yh3m>. Acesso em: 6 jul. 2019.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3kvfQ4x>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2ZWBkOm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DAL-CIN, D. **Formação para a docência na educação superior: de contadora a professora no campo das Ciências Contábeis**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2ObymTG>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DALL AGNOL, A. **A formação pedagógica do professor do curso de ciências contábeis: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – URI/FW, Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3krUJAf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, v. 7, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/3q2f6Fl>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FAN, L. G. **A formação continuada na percepção dos docentes dos cursos de graduação de profissionais liberais da área da saúde**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ZVsw1o>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37UGyhR>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D.; GIESTA, N. (orgs.). Legislação básica para a educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Porto Alegre: INEP / RIES, 2006. p. 507-556.

GASPARIN, J. L.; GONÇALVES, R. N. Ensino superior de contabilidade no Brasil e a prática docente. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 17346-17357. Disponível em: <https://bit.ly/2ZWmU0B>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. C. P. O papel social da universidade. *In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/37TOccq>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GUIMARÃES, M. L. F. **O processo interdisciplinar orientado (PIO): um estudo no curso de Ciências Contábeis da Unesc**. 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3r4lrRP>. Acesso em: 27 fev. 2021.

HOFF, J. **Concepções de ensino dos professores de contabilidade no contexto do PPGC UFSC**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3sLsob9>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KLAMMER, C. **Tecnologias da informação e comunicação: o paradigma da complexidade na formação do professor universitário**. Curitiba: Appris, 2016. 303 p.

KONRAD, M. R. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares**. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis Atuariais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/37PWmCr>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LAFFIN, M. **Contabilidade e ensino: mediações pedagógicas**. Florianópolis: NUP, 2011. 283 p.

- LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade.** Florianópolis: UFSC, 2005. 257 p.
- LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: caminhos. *In: MOROSINI, M. C. (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária.* Porto Alegre: RIES / INEP, 2003.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. *In: CUNHA, M. I. (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária.* Campinas: Papyrus, 2007, p. 27-42.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA, J. P. R. **Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3r0SHcT>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3r58Nlu>. Acesso em: 4 jun. 2018.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ssSFuk>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- MORAIS, R. S. **Docência universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis.** 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2PjDAX6>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa [online]**, n. 166, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **Redu Revista de Docência Universitária**, Enero, v. 13, n. 1, p. 21-34, 25 maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37UfsYi>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 66, p. 157-174, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/37Tgu6U>. Acesso em: 2 jun. 2019.

PELEIAS, I. R. **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. 348 p.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. *In: X ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2014. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3uGiuJg>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RIBEIRO, T. R. C. **A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de Ciências Contábeis**: ênfase na formação e atividades na docência. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3b1xtpw>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. 184 p.

SILVA, P. E. N. T. B.; NETO, A. M. C. A conjuntura dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil em 2019. *In: IV CONGRESSO UFERSA DE CONTABILIDADE*, 4., 2019, Mossoró, RN. **Anais...** Mossoró, RN: UFERSA, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2NDs3Za>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SILVA, V. L. R.; CUNHA, M. I. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. *In: WIEBUSCH, E. M.; VITORIA, M. I. C. (orgs.). Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: Edipucrs, 2018. p. 43-62.

VOLPATO, G. *et al.* A formação do docente universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES comunitárias. *In:* CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 215-246

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In:* NASCIMETO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 1. n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3uAtk3E>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3bLbJxh>. Acesso em: 4 jun. 2018.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In:* TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 56-111.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, uso e limites. **Cadernos de Pesquisa**, Montreal, v. 48, n. 168, p. 388-411, mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uEQ3eL>. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017.** Criciúma, SC: UNESC, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2ZXVQhK>. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis:** campus Criciúma. Criciúma, SC: UNESC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZZXXBo>. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNESC. Resolução nº 02/2010/CÂMARA ENSINO DE GRADUAÇÃO. Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC, NEP Unesc. Criciúma, SC: UNESC, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3kuPKP0>. Acesso em: 27 fev. 2021.

WAGNER, F. Competências pedagógicas e o sentido da formação continuada para os professores da educação superior. 2017. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Doutorado em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bJO407>. Acesso em: 1 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

EIXO 1 - Desenvolvimento profissional

1. Como surgiu o interesse pela docência? Há quanto tempo atua como docente?
2. Na formação do bacharel houve incentivo para a docência?
3. A docência é sua única atividade profissional?
4. Havia alguma característica dos seus professores que você admirava? Quais?
5. Para você, como se forma um professor?

EIXO 2 - Formação e conhecimento pedagógico

6. Teve formação pedagógica para atuação docente?
7. Fez ou faz algum estudo direcionado à pedagogia?
8. Descreva o que você entende por pedagogia universitária.
9. Acredita que a formação pedagógica faz falta na sua atividade em sala de aula?
10. Para você, o que é necessário para ser um bom professor?

EIXO 3 - Formação continuada docente

11. Em que periodicidade acontece e qual o formato da formação?
12. Com que frequência você participa da formação continuada?
13. Os temas das formações são pertinentes sob seu ponto de vista?
14. Qual formato de formação continuada atende melhor as suas expectativas e por quê? (palestras, oficinas, grupos de estudo, outras).
15. Você tem sugestões para formação continuada docente?
16. Você considera importante o programa de formação continuada? Por quê?
17. A formação continuada agrega valor a suas aulas? De que modo?
18. Que outras estratégias você utiliza para o seu desenvolvimento profissional docente?
19. Você percebe algum incentivo da IES e Curso para participação da formação?
20. A IES incentiva (bolsa) o corpo docente a fazer pós graduação? (mestrado, doutorado)
21. Durante o programa de formação continuada há troca de saberes entre os docentes? Se sim, como acontece?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1. A IES possui um plano institucional de formação continuada docente?
2. Quando surgiu o programa de formação continuada?
3. Qual periodicidade de oferta da formação continuada?
4. Como e por quem são pensados os temas de formação continuada?
5. Qual formato é mais utilizado pela IES?
6. A IES mantém relatórios explicitando os processos de formação, antes e depois que acontecem?
7. Apresenta alguma estratégia de avaliação do programa?
8. Existem eixos temáticos que são priorizados na formação continuada da IES? Quais?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO CURRÍCULO LATTES

- a) Regime de contratação
- b) Tempo de atuação
- c) Titulação
- d) Formação complementar continuada
- e) Participação em projetos de pesquisa e extensão

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da Pesquisa:

Objetivo:

Período da coleta de dados: ___/___/___ a ___/___/___ (atualizar para que a coleta dos dados esteja com as datas pós-aprovação do comitê. o cronograma deve estar atualizado em meses e ano)

Tempo estimado para cada coleta: _____ **horas/dias**

Local da coleta: obrigatório o termo de anuência de onde se realizará a pesquisa

Pesquisador/Orientador: Telefone:

Pesquisador/Acadêmico: Telefone:

_____ **fase do Curso de Odontologia da UNESC**

O (a) Sr (a) está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa e objetivo acima intitulados. Aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando informar sua decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como o (a) senhor (a) não terá despesas para com a mesma. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Para tanto, esclarecemos também os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA
--

Relato de caso: o presente estudo irá relatar um caso clínico realizado (LOCAL)
--

RISCOS

Sugestão: Perda da confiabilidade dos dados e este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgado os dados pessoais do paciente. (Um relato de caso não tem riscos para o paciente pois pressupõe que o paciente já assinou o TCLE para que pudesse ser atendido no local e estes riscos já foram expressos no TCLE do tratamento.)

BENEFÍCIOS

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas foram devidamente esclarecidos, sendo que para tanto, firmo ao final a presente declaração em duas vias de igual teor e forma ficando na posse de uma e outra sido entregue ao pesquisador responsável.

Em caso de dúvidas, sugestões ou denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNESC pelo telefone (48) 3431-2723 ou pelo e-mail cetica@unesc.net.

ASSINATURAS	
--------------------	--

Voluntário/Participante	Pesquisador Responsável
<p>A assinatura do paciente só irá depois que for aprovado pelo comitê. A submissão do TCLE é o modelo preenchido que será depois apresentado ao paciente</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> <p style="text-align: center;">Assinatura</p> <p>Nome:</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> <p>CPF: _____._____._____-</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/>	<hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> <p style="text-align: center;">Assinatura</p> <p>Nome:</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> <p>CPF: _____._____._____-</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/>

Criciúma (SC), ____ de _____ de 2017.