

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

PATRÍCIA FERNANDES FRAUCHES

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM PERFIL DOS
SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE DOCENTES QUE ATUAM EM CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS**

São Paulo

2015

PATRÍCIA FERNANDES FRAUCHES

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM PERFIL DOS SABERES QUE
FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES QUE
ATUAM EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de
Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Ciências
Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

São Paulo

2015

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu: Prof. Alexandre Garcia

Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Cláudio Parisi

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração: Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira

FICHA CATALOGRÁFICA

F845d	<p>Frauches, Patrícia Fernandes</p> <p>Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis / Patrícia Fernandes Frauches - - São Paulo, 2015.</p> <p>150 f.</p> <p>Orientador: Prof^a. Dr^a. Vilma Geni Slomski</p> <p>Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.</p> <p>1. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior). 2. Universidades e faculdades – Corpo docente – São Paulo. 3. Professores – Formação – São Paulo. 4. Aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">CDD 657.0711</p>
-------	---

PATRÍCIA FERNANDES FRAUCHES

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM PERFIL DOS SABERES QUE
FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES QUE ATUAM EM
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Cristina Zukowsky Tavares
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP/SP

Prof. Dr. Anísio Candido Pereira
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 25 de novembro de 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Bruno Frauches.
Obrigada por todo apoio e compreensão durante
todo o tempo em que estive envolvida com minha
dissertação. Te amo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela proteção, sabedoria e forças concedidas para realização deste trabalho. A Ele devo tudo que sou e o que conquistei.

À minha orientadora, prof^a Dr^a Vilma Geni Slomski, por sua dedicação sempre presente nas orientações, pelas suas recomendações e conhecimentos compartilhados durante todo o decorrer deste trabalho. Obrigada por tudo!

Aos membros da banca, Prof^a Dr. Anísio Candido Pereira e Prof^a Dr^a Cristina Zukowsky Tavares, pelas valiosas contribuições proporcionadas a esta pesquisa.

Aos professores do programa pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos durante as aulas.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, que me concedeu os subsídios e auxílios necessários para a realização deste curso.

Aos meus pais Paulo e Gildete, e minhas irmãs Simone e Alana, que, apesar de distantes, sempre estiveram me apoiando, incentivando e orando para que eu pudesse obter mais esta conquista em minha vida. Amo vocês!

Aos meus amigos e parentes que torceram e me incentivaram nos momentos em que as dificuldades surgiram.

Ao meu querido esposo que esteve ao meu lado em todos os momentos, que foi o meu maior incentivador quando o cansaço e o desânimo batiam à porta, que compreendeu minha ausência por diversos momentos, e que em inúmeras vezes enxugou minhas lágrimas e me incentivou a seguir em frente. Obrigada Bruno! Sem você eu não teria conseguido chegar até aqui! Te amo pra sempre!

RESUMO

O estudo da profissão docente tem sido objeto de investigação em diferentes contextos, dentre as distintas possibilidades de abordagem desta temática, destaca-se nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes que ela demanda. Esta pesquisa teve como objetivo geral delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em um curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo, procurando identificar que tipo de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária bem como os saberes que ali se manifestam. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um formulário *online* e analisados por meio da análise de conteúdo para as questões livres e da estatística para as questões estruturadas. **Constatou-se** que os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos docentes investigados estão relacionados com a capacidade de selecionar um tópico do conteúdo da disciplina ministrada e de fazer conexões com o objetivo e a metodologia de ensino, bem como utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, não ficaram destacados nos relatos das aulas, quais foram os critérios estabelecidos nos processos avaliativos utilizados. Por outro lado, destaca-se, como predominante do conhecimento prático destes docentes, o conhecimento do conteúdo específico da disciplina ministrada e da sua didática específica, o qual permite ao professor buscar formas de tornar o conteúdo compreensível aos alunos. **Conclui-se** assim, que o saber prático, construído na ação dos docentes caracteriza-se por um saber existencial, social e pragmático permeado por crenças, valores e princípios éticos decorrentes das suas trajetórias e vivências, na profissão contábil, na docência e acentuadamente, do contexto onde atuam.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência universitária. Saberes docentes. Educação Contábil. Formação de professores universitários.

ABSTRACT

The study of the teaching profession has been the subject of research in different contexts, among the different approach of possibilities this theme stands out in recent years, the reflections that seek to understand the genealogy of the profession, that is, knowledge and expertise that it demands. This research aimed to outline a profile of the knowledge underlying the pedagogical practices of teachers who work in an accountancy course offered by a university in the state of Sao Paulo, trying to identify what kind of knowledge permeate the actions of teachers in room college tuition as well as the knowledge that there are manifest. To this end, we carried out an exploratory study of qualitative approach. Data were collected through an online form and analyzed using content analysis to the free issues and statistics for the structured questions. It was found that the knowledge underlying the pedagogical practice of the investigated teachers are related to the ability to select a topic from the given subject content and make connections with the goal and the teaching methodology and use assessment instruments and procedures student learning. However, they were not highlighted in the reports of the classes, what are the criteria in the evaluation processes used. On the other hand, it stands out as the predominant practical knowledge of these teachers, knowledge of the specific content of the given discipline and its teaching specifics, which allows the teacher to find ways to make the content understandable to students. It follows therefore that the practical knowledge, built on the action of teachers is characterized by a knowledge existential, social and pragmatic permeated by beliefs, values and ethical principles arising from their trajectories and livings, the accounting profession, the teaching and sharply the context in which they operate.

Keywords: Teaching learning. Higher education. Accounting education. Knowledge teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ideias da docência como um ofício “sem saberes”.....	29
QUADRO 2 – Os saberes dos professores.....	34
QUADRO 3 – Categorização dos saberes docentes e linhas de pesquisas correlatas.....	46
QUADRO 4 – Competências docentes na perspectiva de Libâneo (2013).....	52
QUADRO 5 – Competências docentes na perspectiva de Perrenoud (2000).....	53
QUADRO 6 – Competências docentes propostas por Garcia Ramos (1997).....	55
QUADRO 7 – Saberes docentes propostos por Paulo Freire (1988).....	56
QUADRO 8 – Competências docentes propostas por Grohamnn e Ramos (2012).....	56
QUADRO 9 – Competências docentes selecionadas para esta pesquisa.....	57
QUADRO 10 – Tipologias dos saberes docentes e matriz de competências pedagógicas dos professores.....	60
QUADRO 11 – Variáveis e quadros teóricos que atendem aos objetivos da pesquisa.....	75
QUADRO 12 - Relação das disciplinas ministradas com a formação acadêmica.....	86
QUADRO 13 – Organização e categorização para análise dos dados.....	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Saberes do professor universitário.....	48
FIGURA 2 – Principais conceitos do estudo.....	64
FIGURA 3 – Trajetória metodológica.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Sexo dos entrevistados.....	82
TABELA 2 - Faixa etária dos professores.....	82
TABELA 3 - Formação acadêmica.....	83
TABELA 4 - Curso de pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	83
TABELA 5 - Área da especialização.....	84
TABELA 6 - Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> - Mestrado.....	84
TABELA 7 - Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> - Doutorado.....	84
TABELA 8 - Tempo de experiência na docência do ensino superior.....	85
TABELA 9 - Carga horária semanal na docência.....	85
TABELA 10 - Exerce outra função na IES além de docente.....	87
TABELA 11 - Formação para a docência no ensino superior.....	88
TABELA 12 – Como ingressou na docência do ensino superior.....	89
TABELA 13 - Percepções sobre o nível de domínio das competências pedagógicas.....	91
TABELA 14 - Fatores retidos e variabilidade.....	96
TABELA 15 – Matriz fatorial das competências pedagógicas.....	97
TABELA 16 – Caracterização do saber docente em ação.....	125
TABELA 17 – Dificuldades e desafios da docência universitária.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Competências mais desenvolvidas segundo percepção dos professores...	92
GRÁFICO 2 - Competências menos desenvolvidas segundo percepção dos professores.	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.2.1 OBJETIVO GERAL.....	20
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO TEÓRICA	21
2.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	28
2.3 OS SABERES DOCENTES	31
2.3.1 TIPOLOGIAS DO SABER DOCENTE	32
2.4 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	46
2.5 PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	65
2.5.1 PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NA ÁREA CONTÁBIL.....	66
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 TIPO DE PESQUISA	73
3.2 CAMPO DE PESQUISA	73
3.3 POPULAÇÃO	74
3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	74
3.4.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	75
3.4.2 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	77
3.4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	77
3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	81
4.1 CONTEXTO DA IES PESQUISADA.....	81
4.2 BREVE PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	82
4.3 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS NA PRÁTICA DE ENSINO.....	90
4.3.1 DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS SEGUNDO ANÁLISE FATORIAL.....	99
4.4 O SABER CONSTRUIDO NA AÇÃO DOS DOCENTES: A SALA DE AULA EM FOCO.....	101

4.4.1. EVIDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	102
4.4.1.1 <i>A formação do professor reflexivo</i>	105
4.4.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	107
4.4.2.1 <i>Gestão do conteúdo</i>	108
4.4.2.2 <i>Atividades de aprendizagem</i>	116
4.4.2.3 <i>Processo de avaliação da aprendizagem</i>	120
4.5 BREVE PERFIL DOS SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS.....	125
4.5.1 DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIANTE DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA.....	127
CONCLUSÕES.....	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....	145
APÊNDICE B – CARTA EXPLICATIVA ENVIADA AOS PROFESSORES.....	149
APÊNDICE C – PARTE III DO QUESTIONÁRIO	150

1 INTRODUÇÃO

Diante da expansão dos cursos de graduação e da preocupação com a qualidade do ensino superior no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2013) torna-se emergencial o aprofundamento das discussões sobre a qualidade da formação pedagógica dos docentes e, conseqüentemente da melhoria da educação que as universidades oferecem, visto que é uma instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais nas diferentes áreas. (PIMENTA, 2008). Estas questões tornaram-se foco de preocupação dos estudos e, neste contexto, o ensino superior tornou-se o foco de atenção uma vez que a qualidade da formação profissional tem relação direta com o papel que o docente desempenha em sala de aula. Este dado indica que os planos de desenvolvimento institucional (PDI) devem buscar:

A concretização dos objetivos da universidade como instituição produtora do conhecimento científico, e também, formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social. Somente a universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que professores atuem como educadores. (MORAIS, 1992, p. 60).

Estas observações indicam que a universidade tem a função primordial de oferecer uma educação de qualidade, a qual se realiza por meio da construção do projeto político pedagógico de cada curso e nele o projeto de formação continuada dos educadores. A construção de uma proposta pedagógica capaz de articular o ensino com a pesquisa pode resultar na melhoria da qualidade desejada do ensino, da pesquisa e, conseqüentemente, da extensão universitária. Isso significa dizer que quando está em questão, o desempenho do aluno, é a qualidade do ensino ministrado e a eficácia da prática pedagógica do professor que está sendo objeto de avaliação. (MORAIS, 1992; FORESTI, 1997; SLOMSKI, 2008).

No que se refere às características da universidade contemporânea, Foresti (1997) diz que:

A academia tem se caracterizado por seu ensino teórico e livresco, atualmente muito questionado, frente às mudanças que estão ocorrendo na sociedade como um todo. É preciso tornar mais significativo o trabalho pedagógico na Universidade, ao lado da pesquisa e extensão, estimulando os docentes a refletir sobre questões de ensino e aperfeiçoar a sua prática em sala de aula. O que leva à necessidade de integrar essa prática ao projeto pedagógico do curso e da própria instituição em que esses docentes estão inseridos. (FORESTI, 1997, p. 3).

A autora reforça a ideia de que é preciso repensar a qualidade da educação superior e para tanto, a elaboração do PPP do curso e nele a existência de propostas de educação continuada dos educadores em ação. No que se refere à política governamental, a formação do professor para o ensino superior tem acontecido no âmbito dos programas de pós-graduação,

lato e stricto sensu. Entretanto, o que se observa é esse modelo de formação tem na pesquisa a sua base principal.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Tal exigência é evidenciada no artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional contidas na Lei 9.394/96, que determina que as universidades são instituições que tem características como:

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Percebe-se que o modelo de avaliação da pós-graduação está centrado na pesquisa e na produção científica dos professores, deixando em segundo plano o compromisso de investimentos maiores com políticas de formação do pós-graduando para o ensino superior. Os programas estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e primam pela capacitação para a pesquisa.

Neste âmbito a docência é concebida como atividade científica em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) ficando assim, por vezes prejudicado o aprendizado didático-pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente.

A avaliação da educação superior no Brasil é realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, este sistema é formado por três componentes principais que são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Nestes termos, o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno de eixos principais tais como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) faz parte da avaliação das instituições e é um instrumento utilizado especificamente para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos graduandos. (INEP, 2015). Neste âmbito, o ENADE tem como objetivo “aferir o rendimento dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e desempenho acadêmico” (SILVA, 2008, p. 83), e é uma das principais formas de avaliação e

controle da qualidade dos cursos superiores no Brasil. (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Os resultados destas avaliações tem sido a preocupação de vários pesquisadores na área da educação contábil tais como Neves e Domingues (2006); Silva (2008); Cruz et al. (2009); Santos, Cunha e Cornachione Junior (2009); Miranda, Casa Nova e Cornachione Junior (2013); Silveira et al. (2014) entre outros, que destacam o baixo nível de conhecimento dos alunos de ciências contábeis no ENADE.

Este fato evidencia as limitações da universidade quanto ao cumprimento de sua função social, que é a de oferecer ensino de qualidade, dados que motivam uma reflexão maior sobre o papel do docente e a eficácia de sua prática pedagógica na universidade como uma instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais competentes diante do exercício da profissão e do desenvolvimento social. (SLOMSKI, 2007).

Dentro deste contexto, Cornachione Junior (2004, p. 7) afirma que “uma educação de qualidade encontra sustentação em seu corpo docente”, o qual necessita de conhecimentos específicos para o ensino, o que remete à importância do papel do professor e do seu preparo para a docência universitária. Outras pesquisas que tratam sobre a formação dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA, 2006) também discutem o fato de haver dissonância entre o sistema avaliador do ensino superior e a atual política da pós-graduação no Brasil, no que se refere à formação do professor.

A desvalorização da formação pedagógica do professor universitário é discutida por Kourganoff (1990, p. 108) que ressalta o fato de que “paradoxalmente, na educação superior o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor”. Diante disso, Paoli (1988, p. 47) acrescenta que “na cultura universitária existe uma corrente de pensamento que julga o ‘dar aulas’, ou ‘ensinar’ ou ‘orientar’ como alguma coisa que ‘não vale a pena’.

Este desencontro entre os sistemas de avaliação dos cursos de graduação e a política de formação dos educadores no Brasil é observado por Cunha (1974) onde o autor expressa sua preocupação quando discute a origem dos programas de pós-graduação no Brasil. Para ele o surgimento do chamado Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq,) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na década de 50 são marcos fundamentais da institucionalização da pesquisa no Brasil. O CNPq é considerado fruto do

encontro dos interesses públicos e privados, ou seja, o foco de maior interesse deste órgão público está na valorização da pesquisa em detrimento da profissionalização dos educadores.

De acordo com estas ideias, Veiga (2006) diz que a docência requer formação para o seu exercício onde a aquisição de conhecimentos e habilidades melhora a qualidade do ensino ofertado. Neste sentido, Foresti (1997) destaca as consequências desta visão da docência e da falta de investimentos maiores na formação pedagógica dos docentes, onde focaliza o problema da prática concreta da sala de aula na Universidade e ressalta a importância de:

Registrar que a falta de compreensão do significado pedagógico de sua prática muitas vezes faz o próprio docente encarar a atividade de ensino como uma questão menor. Quando o interesse existe, falta fundamentação teórica para romper o senso comum que caracteriza essa prática, levando-o muitas vezes a buscar nos meios, nos equipamentos e recursos, a solução mágica para as questões pedagógicas, sem uma reflexão crítica sobre a sua prática e sem preocupação com a construção do projeto pedagógico de sua disciplina e do curso no qual está inserido. (FORESTI, 1997, p. 3).

Esta falta de valorização da prática pedagógica, e, portanto, de investimentos maiores no desenvolvimento profissional do professor, vem sendo alterada nos últimos anos em muitas instituições de ensino superior que implementam propostas de educação continuada dos educadores em ação, buscando aprimorar suas práticas pedagógicas assessorados por especialistas da área da educação.

O modelo de profissionalização dos educadores em contexto, defendido neste estudo, está em acordo com Nóvoa (1992, p. 23) quando diz que “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Marcelo (2009, p. 7) complementa ressaltando que a profissionalização é “um processo que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais”.

A formação em contexto, o trabalho coletivo e a autonomia dos educadores é ponto comum entre os autores citados. Esta linha de pensamento, cuja relevância se pauta na busca por uma melhor compreensão de como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor, tem como ponto de partida a própria prática pedagógica do professor nos diferentes contextos em que atuam. Para Sacristán (1995):

O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Estas colocações indicam que a formação de professores é, em parte, determinada pelo conceito de escola, de ensino e de currículo predominantes em cada época, que por sua vez ajudam a definir o papel do professor como profissional da educação (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Historicamente, o professor aparece alternadamente como “modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões e resolve problemas etc.”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95).

Na realidade, cada uma dessas funções está orientada pelas concepções de escola/universidade e de ensino, além de uma teoria do conhecimento, da sua transmissão e aprendizagem, bem como por uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação docente. A profissionalização em contexto insere-se na tendência de investigação que valoriza a prática pedagógica do professor e toma-a como referência para propor sua formação continuada como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Schön (1983, 1987) e posteriormente por Nóvoa (1992), que considera o professor como um profissional crítico e reflexivo.

A importância da temática dos “saberes docentes” está na possibilidade da presença da pesquisa na prática de ensino do professor. O conceito de professor reflexivo apresenta-se vinculada à profissionalização que “além de cumprir um papel estratégico na formação serve também, para a constituição de um núcleo de saberes profissionais que facilita a socialização profissional.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 60). Este fato tem contribuído para despertar o interesse e a consciência de que “a formação continuada dos educadores contribui para a realização de uma das funções essenciais da universidade, no conjunto da prática universitária.” (DIAS SOBRINHO, 1992, p. 8).

As questões e preocupações referentes à profissionalização dos docentes da educação superior despertaram o interesse desta pesquisadora em aprofundar os conhecimentos nesta temática, visto que a mesma permeou algumas das atividades e disciplinas realizadas durante o curso de mestrado tais como: a) Didática do ensino da contabilidade; Metodologia da pesquisa científica; Desenvolvimento de projetos e produção científica; b) Os debates em sala de aula; c) os seminários apresentados; d) e a exigência da produção de artigos em diversas disciplinas, culminou com a elaboração de um artigo que fosse dentro do tema da dissertação.

Sendo assim, para o artigo escolheu-se o tema “Docência no ensino superior: saberes pedagógicos exigidos ao professor especialista diante do desenho das disciplinas e do

planejamento das aulas no contexto universitário”, onde buscou-se uma maior aproximação e entendimento sobre os saberes que alicerçam a atividade docente e que são necessários para a prática em sala de aula. Através da produção deste artigo, tomou-se a decisão de continuar estudando a temática da formação dos professores, dentro do modelo de formação em contexto, e nela a temática dos saberes, o conceito do professor reflexivo e a valorização da própria prática, onde buscou melhor compreender esta linha de pesquisa e suas diferentes ramificações.

Por outro lado, buscou – se o programa de mestrado com o objetivo de iniciar a carreira docente, assim, entendeu-se que o estudo sobre essa temática seria uma oportunidade de adquirir e aprofundar os conhecimentos sobre a atuação em sala de aula e sobre os saberes que ali se manifestam. Ressalta-se ainda o fato de trabalhar em uma IES que valoriza a formação e o aperfeiçoamento de seus professores.

1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

As pesquisas sobre os saberes docentes tomam como ponto de partida a ideia de que a docência é uma profissão e como tal, requer uma base de conhecimento para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, “a aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96). Esta linha de investigação institui-se com a preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, onde os conhecimentos profissionais “reduzem-se ao conhecimento da disciplina ou à ideia de missão, imprimindo uma conotação nebulosa à perspectiva do desenvolvimento profissional docente, compreendido no contexto da organização social do trabalho.” (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Esta perspectiva torna-se cada vez mais o eixo das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional (formação docente), os estudos deixam de focar “**o que fazem os docentes**” para investigar “**o que sabem os docentes**”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Esta relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam tem sido objeto de interesse de pesquisas tais como: Garcia (1992); Shulman (1986, 1987, 2005), Schön (1983, 1987, 2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), entre outros. Cada vez mais a

prática de ensino é vista como espaço de construção de saberes e o professor como um profissional, construtor de conhecimento no cotidiano de sua prática de ensino.

O saber que o professor constrói durante a atuação docente será aqui denominado de **saber pedagógico do professor**, em acordo com Azzi (2000, p. 43) quando explica que “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto onde atua”. Neste sentido, a **prática de ensino**, é “simultaneamente, expressão deste saber pedagógico construído e fonte de seu próprio desenvolvimento profissional.” (AZZI, 2000, p. 43).

Para Azzi (2000, p. 43):

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

Neste sentido, este estudo busca nos relatos das aulas ministradas pelos professores investigados um “corpus” de conhecimento prático capaz de evidenciar o saber pedagógico que os professores constroem em ação e que além de orientar suas práticas de ensino são fonte de desenvolvimento profissional.

Cabe aqui destacar que o uso da expressão “saber pedagógico” para designar o saber construído pelo professor no decorrer de sua ação, diferencia-se do conceito de conhecimento pedagógico elaborado por pesquisadores e teóricos da formação docente. Por outro lado, não se está defendendo com isso um praticismo ou um espontaneísmo pedagógico. Ao contrário, busca-se evidenciar “o que sabem” os professores, muitas vezes vistos e tratados como técnicos, simples executores de tarefas, ou conhecedores de um conjunto de métodos e de técnicas para ensinar bem onde a didática é vista apenas em sua dimensão instrumental. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A intensão é mostrar que o professor é alguém que pensa, um ser histórico e cultural, onde seu pensar e agir é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais, pedagógicas e do contexto onde atuam. Sob esta perspectiva, neste estudo, optou-se por um referencial teórico sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação

docente (epistemologia da prática)¹, nutrido, porém, elas ciências da educação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), adotando uma perspectiva de desenvolvimento profissional, conforme Shulman (1986, 1987, 2005); Garcia (1992); Nóvoa (1992); Perrenoud (2000); Tardif (2000, 2001, 2011); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif, Raymond (2000); Pimenta e Anastasiou (2002) entre outros. Desse modo, toma-se como objeto de estudo o saber experiencial e a prática docente do professor na IES em que atua, analisando-a como um espaço de construção de saberes.

Nesta linha de pensamento Tardif (2001) atribui à noção de "saber" um sentido amplo. Em acordo com este autor entende-se que o saber da ação docente engloba conhecimentos, habilidades (ou aptidões) e atitudes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. O autor apresenta esta compreensão em oposição a ideias pré-concebidas, tais como: ao professor basta saber o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter experiência/cultura.

Mizukami (1996) em seu estudo investiga o conhecimento profissional do professor e diz que para ter sucesso na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, que de acordo com Mizukami (1996, p. 66) “é um conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessário para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem”, esse conjunto de saberes denomina-se conhecimento profissional do professor.

Diante do exposto, há necessidade de serem questionadas concepções, teorias e práticas que reproduzem modelos e reiteram propostas que marginalizam o professor como construtor de conhecimento. (TARDIF, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A concepção dominante apoiada no modelo da racionalidade técnica e a histórica separação entre teoria e prática na formação de professores não se resolve substituindo um modelo por outro. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A docência como uma profissão requer a aquisição de saberes específicos para sua atuação, saberes que são “plurais e advindos de diversas fontes de conhecimento.” (TARDIF, 2001, p. 32). Aliada a aquisição de saberes, entende-se que a formação específica para a

¹ O conceito de *epistemologia da prática* é empregado por Schön (1983, 1987) no sentido de compreender o valor epistemológico que se atribui à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção ativa de seu saber-fazer docente, conhecimento que se processa na ação e a partir da reflexão do professor na e sobre a ação.

atuação no ensino universitário torna-se um assunto relevante uma vez que influencia na qualidade do ensino superior ofertado pela universidade. (PIMENTA, 2008).

Essa indicação tem motivado as pesquisas em educação e começam a incluir investigações que “buscam a compreensão dos conhecimentos que o professor possui com base no pensamento e nas competências que os docentes mobilizam ao ensinar.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Essas questões motivaram a realização desta pesquisa e a formulação da seguinte problemática: **Qual é o perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo?**

Pressuposto teórico

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que “a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos” isto é, que “existe uma condição profissional para a atividade do professor.” (CUNHA, 2004, p, 37). Nestes termos Shulman (1987, p. 11) diz que “a sabedoria da prática é a fonte menos codificada de todas e deve reunir as máximas que guiam (ou fornecem racionalização reflexiva) para as práticas de professores capazes”. Nesta mesma linha de pensamento as pesquisas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) indicam que para os professores:

Os saberes adquiridos pela experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Também é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227).

Essas ideias indicam que os professores constroem saberes próprios mediante a prática de ensino, ou seja, de que, “os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional onde a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental” (MONTEIRO, 2001, p. 05) para a identificação e descrição dos conhecimentos ali produzidos.

Este pressuposto baseia-se no que observa Borges (2003, p. 109-110) quando afirma que “[...] muitos dos saberes que formam os professores são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde atuam e atuaram” e que neste sentido, a expressão saberes da experiência diz respeito, principalmente, às interações vivenciadas pelos docentes.

Sendo assim, pressupõe-se que o professor mobiliza saberes quando ensina, ainda que em graus diferenciados. No ensino concreto da sala de aula ele desenvolve o

conhecimento pedagógico do conteúdo ou experiencial, quando faz a “transposição didática isto é, para fazer esta transfiguração” ele precisa dominar/mobilizar saberes docentes, os quais são considerados fundamentais para a configuração da **identidade e competências profissionais**. (SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Tendo em vista a problemática estabelecida elaborou-se como objetivo geral delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo, procurando identificar que tipo de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária, bem como os saberes que ali se manifestam.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para o alcance do objetivo geral proposto, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear as percepções dos docentes investigados sobre competências pedagógicas mobilizadas na prática pedagógica;
- b) Identificar que tipos de conhecimentos docentes permeiam a prática pedagógica dos professores investigados mediante as exigências e os desafios da docência no ensino superior;
- c) Identificar limitações e possibilidades que podem determinar o desempenho dos docentes diante das exigências e desafios da docência no ensino universitário.

Espera-se que este estudo possa contribuir para aprofundar as discussões sobre os saberes docentes, a docência universitária bem como para um maior entendimento do desenvolvimento profissional do professor. Considera-se que conhecer quais são os tipos de saberes que os professores mobilizam ao ensinar pode oferecer contribuições significativas em campos relacionados tais como: o ensino ministrado pelo professor, a aprendizagem do aluno e o processo de formação e desenvolvimento profissional continuado de professores em geral, em especial, dos que atuam nos cursos de ciências contábeis oferecidos por instituições de ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática dos saberes da docência faz parte do conjunto de temas considerados como “mobilizadores da reflexão didática” (CANDAUI, 2000, p. 77) na contemporaneidade. Essa tendência de investigação valoriza a formação continuada como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Schön (1983, 1987, 2000), Shulman (1986, 1987) e posteriormente por Nóvoa (1992), considerando o professor como um profissional reflexivo. (SCHÖN, 1983, 1987, 2000).

Tendo em vista os saberes docentes como objeto de estudo, nesta sessão serão discutidos conceitos como: Formação e desenvolvimento profissional docente; saberes e tipologias da docência; competências pedagógicas bem como pesquisas sobre a aprendizagem da docência universitária, especialmente na área contábil, conforme tópicos a seguir.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas tem sido destacada a importância e o papel do professor como educador, que atento às necessidades dos seus alunos deve questionar seu “que fazer” (FREIRE, 1988) e ter participação ativa na construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo como instrumento de sua concretização. Esta linha de pensamento indica que a docência está ligada também à gestão da educação e que a investigação da prática pedagógica torna-se fator importante por repercutir na qualidade do ensino ministrado pelo professor.

Entretanto, essa é uma tendência investigativa sobre a profissionalização docente que cresceu expressivamente nos últimos anos. Este crescimento se intensificou a partir da década de 1980, associado ao movimento de mudança da educação e com isso um apelo para a reforma no ensino e a constituição de um repertório de conhecimentos docentes. (GAUTHIER et al., 1998; SHULMAN, 1986, 1987; SCHÖN, 1983, 2000). Esse esforço, certamente, tem raízes na preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, onde os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à ideia de missão, tornando nebulosa a perspectiva profissional, compreendida no contexto da organização social das profissões. (SLOMSKI; MARTINS, 2008).

De acordo com Monteiro (2001) durante muito tempo as investigações voltaram as análises para as características pessoais e “naturais” dos docentes. Entretanto as limitações destas “abordagens psicologizantes sobre a formação do professor” motivaram a busca por

referenciais teóricos que melhor explicassem “os processos envolvidos no ensino considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades.” (MONTEIRO 2001, p. 12).

Deste ponto de vista o conceito de didática desempenha a função de ferramenta conceitual e não apenas uma função estritamente normativa e prescritiva para a análise de situações de ensino-aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Neste sentido, Alarcão (1996) concorda que a docência torna-se complexa, relacionando-se com uma base de conhecimentos profissionais a ela associados que possibilitam ao professor o enfrentamento dos desafios e questões críticas que com eles interagem diretamente.

Nóvoa (1992) nesta mesma linha de pensamento faz uma análise da profissionalização docente nos últimos anos em Portugal, que poderia ser aplicada à realidade brasileira, respeitando as especificidades de cada país. O autor diz que entre os anos 60 e 90 os professores passam de uma situação de “ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa” (NÓVOA, 1992, p. 15), para progressivamente, irem ocupando o centro dos debates educativos, no qual a atenção dos pesquisadores passa da mera preocupação com as práticas de ensino para uma preocupação com o desenvolvimento pessoal do professor.

Para Sacristán (1995, p. 67) a formação de professores orienta-se por diferentes concepções de educação e de qualidade na educação, pois é guiada segundo os “vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

Estas colocações indicam que a formação de professores é, em parte, determinada pelo conceito de escola, de ensino e de currículo predominantes em cada época, que por sua vez ajudam a definir o papel do professor como profissional da educação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Neste trabalho, serão discutidas duas concepções bem distintas subjacentes à formação do professor. A primeira enfoca o professor como “**técnico-especialista** que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”, e a segunda reconhece o professor como “prático **autônomo**, como artista que reflete, toma decisões e que cria durante a sua própria ação.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

O modelo de formação onde o professor é visto e tratado como técnico-especialista teve origem na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), e busca a eficácia da

prática segundo os parâmetros da “racionalidade técnica.” (SCHÖN, 1983, p. 21). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais, em geral e dos docentes em particular. Segundo esta lógica:

A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

Este enfoque tecnicista e normativo tem sido dominante na formação de professores nos últimos 30 anos. Segundo este modelo o professor é visto e tratado como um “técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96). Esta política de formação docente pode ser relacionada com uma concepção da profissão docente como um “ofício sem saberes” e que inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 5). Neste modelo de formação os processos formativos, propostas e currículos, geralmente se orientam por:

Um corpo central de ciência comum e básica, seguido de elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou trabalho clínico, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências aplicadas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

Esta formação docente evidencia que, nesses casos, os currículos propostos parecem obedecer uma certa hierarquia, onde a docência é orientada por teorias e técnicas da ciência básica e aplicada, mas que são insuficientes para resolver problemas concretos advindos da prática.

Schön (1983) observa, neste sentido, que a lógica desse modelo conduz a uma divisão entre teoria – prática, fato que se reflete nos currículos profissionais. O processo formativo acontece a partir de uma base relevante — composta de diferentes áreas do conhecimento — para depois vir as habilidades de aplicação prática, ou seja, os problemas do mundo real. Para o autor, a pesquisa é institucionalmente separada da prática pedagógica dos educadores.

Neste âmbito, mesmo apoiado no pressuposto de que a investigação acadêmica é fundamental para o desenvolvimento da profissionalização docente, os cursos de formação, nessa perspectiva, conferem maior importância ao conhecimento teórico em detrimento de

outros tipos de conhecimentos derivados da prática profissional, o que pode provocar o distanciamento entre a investigação e a prática cotidiana da sala de aula, como relata Pérez Gomez (1992):

A investigação não só se distanciou da prática profissional como se tem deixado absorver pela própria lógica, diferente das necessidades e interesses da prática profissional. [...] não significa que a investigação básica especializada não seja necessária e imprescindível, mas é preciso desenvolver paralelamente outros programas de intervenção centrados nas exigências e problemas das situações derivadas da prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 107).

O modelo de formação positivista possui limitações que se acentuam ao fazer com que a “investigação e a intervenção prática se ajustem aos padrões que validam, a priori, o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas.” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

Este modelo prioriza os aspectos técnicos da formação e o tipo de ensino se assemelha ao que Freire (1988) denomina como “Educação Bancária”, na qual inexistem uma abordagem integrada do conteúdo, e o professor exerce um papel de transmissor do conhecimento, onde o “ensino está centrado em aulas expositivas, privilegiando-se o verbal, as atividades intelectuais e o ensino abstrato, ou seja, o ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14). Desta forma, preocupa-se mais com o cumprimento do currículo, com a quantidade de conteúdos ministrados, que com a melhor forma de trabalhar com os conteúdos, de fazê-lo com qualidade, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, apresentando-os de forma contextualizada, e assim, propiciar uma aprendizagem significativa.

Neste modelo, a avaliação a aprendizagem é utilizada como um instrumento apenas para controlar e medir o conhecimento adquirido pelos alunos, ou seja, é utilizada apenas para aprovar ou reprovar, revelando a ausência da reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades do aluno bem como da didática adotada pelo professor. (BOLFER, 2008). De acordo com Cunha (1996) a avaliação deve ser vista como um processo para identificar dificuldade e corrigir falhas, ou seja, como um mecanismo capaz de monitorar o processo de ensino-aprendizagem, que de acordo com Bolfer (2008) ela diagnostica os problemas e as dificuldades encontradas pelos alunos, possibilitando ao professor redimensionar sua prática para uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Em decorrência da inadequação do modelo tecnicista, no que se refere a uma prática social mais abrangente, a ação profissional se defronta com contextos de grande

complexidade e incertezas, e surge a necessidade de um paradigma de formação profissional, identificada como uma “epistemologia da prática”. (SCHÖN, 1983).

Diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, as pesquisas sobre o saber docente começaram a revelar que:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades de cada fazer), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional. Este modelo encontra-se pautado em uma formação baseada na prática docente, que valoriza a experiência e a reflexão sobre a prática profissional como um momento de construção do conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Estudos (TARDIF, 2000; ZEICHNER, 1993; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; KUENZER, 2002; PERRENOUD, 2000) destacam a necessidade de se valorizar tanto o ensino como a pesquisa na formação do professor universitário. Destacam a instituição de ensino como espaço privilegiado para a implementação de processos formativos que busquem a unidade entre o agir e o pensar e a emergente necessidade da universidade retomar suas dimensões essenciais: ensino, pesquisa e extensão. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância de se perceber como estas duas esferas andam juntas, já que ambas decorrem de uma visão epistemológica, e vem de encontro com o que relata Freire (1988, p. 30) que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”.

Isso significa dizer que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização, a associação entre elas aponta para a atividade reflexiva, crítica e problematizadora do futuro profissional, com capacidade para associar componentes curriculares, projetos de pesquisa e de intervenção. (KUENZER, 2002).

Destacam-se no Brasil os estudos como os de Freire (1988) e de outros autores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003), que preocupados com a formação de

professores e questões didáticas se voltam para aula universitária como sendo um espaço de investigação, criação e inovação (MASETTO, 2003), onde questionam a política de formação de educadores e a correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

De acordo com Perrenoud (2000) o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica da resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes.

Nesta abordagem a ênfase está no papel desempenhado pelo sujeito que aprende e nas relações interpessoais que mediam a aprendizagem de conceitos. Há envolvimento pessoal entre quem aprende e quem ensina, há preocupação com os processos de pensamento e o desenvolvimento de habilidades, viabilizados pela ação docente reflexiva. (BOLFER, 2008). O professor pode assumir-se como um autor e implementador de sua prática pedagógica, pois ao lidar com as diversas situações que acontecem na sala de aula, mobiliza conhecimentos materializando-os em ações que levam os alunos à construção do conhecimento. (BOLFER, 2008).

De acordo com Lames (2011) os métodos e técnicas utilizados no ensino não produzem efeitos na aprendizagem se foram empregados de forma ainda tradicional e conservadora, como um fim em si mesmo, e permeia a necessidade de práticas que mapeiem as dificuldades dos discentes e propostas de intervenção que considerem o uso da tecnologia, que já faz parte da cultura do aprendiz. Desta forma como relata Perrenoud (2000) o professor precisa conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação em sala de aula, sendo que os alunos são diferentes e por isso, possuem diferentes maneiras de aprender.

Slomski et al. (2010) relatam que a qualidade da educação superior deve ser vista pela lógica da cidadania ativa, do direito à participação e da construção da autonomia cognitiva, que ocorre através de metodologias ativas que fomentam conflitos cognitivos, que são essenciais às atividades de aprendizagem e à construção do conhecimento, onde a capacidade do professor em articular o ensino com a pesquisa pode resultar nessa melhoria da qualidade desejada no ensino. (MORAIS, 1992).

Nesse modelo de professor reflexivo, a avaliação é considerada como um componente importante no processo de formação, a medida que faz diagnóstico das deficiências a serem superadas e de potencialidades a serem mantidas, sendo fundamental que os critérios sejam claros e explícitos para os alunos, para que saibam para quem a avaliação se

dirige e por quem, como e quando será usada. (BOLFER, 2008). O professor também compreende que, direta ou indiretamente, dependendo do instrumento de avaliação adotado, o ele também é avaliado.

Sendo assim, o professor ao analisar e atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos, também reflete sobre o percurso de caminhada que proporcionou aos alunos, ou seja, suas estratégias de ensino, e deste modo, pode redirecionar seu planejamento, suas intervenções na promoção da aprendizagem dos alunos. (BOLFER, 2008). Mizukami (2002, p. 102) relata que “a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, demonstrando a complexidade e a importância da avaliação da aprendizagem.

Desta forma a formação docente neste modelo prático reflexivo, tem como eixo central do currículo a prática enquanto “lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 110), para que possa romper com a linearidade entre conhecimento técnico e a prática educativa, para que a prática não seja mecânica, rotineira, cega e arbitrária. Isso ocorre à medida em que o professor se torna expectador de sua própria prática, analisando-a, interpretando-a e refletindo sobre suas ações, orientado pelas ciências da educação.

Os contextos de ação dos educadores devem ser locais apropriados e com condições de refletir na, e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar. A contemporaneidade exige-se um novo perfil de professor, com capacidade de articular ideias e ações e, assim potencializar reflexões críticas. Conforme relata Prados et al. (2010):

O professor profissional reflexivo deve compreender que o processo agir-pensar-analisar-agir-pensar é necessário à constituição de um novo olhar sobre a educação contemporânea. Saber analisar, saber-refletir, e saber-justificar permitem que o professor construa suas competências de adaptação a qualquer situação, essenciais para sua prática em conjunto com os saberes. (PRADOS et al., 2010, p. 36).

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a universidade como um espaço para discussões, reflexões e análises críticas, para um ensinar pesquisando e vice-versa. Portanto, a formação para a atuação na docência do ensino superior precisa ser uma realidade nas universidades, para que, de fato, os professores estejam preparados para a tarefa de ensinar e formar cidadãos competentes e comprometidos com sua carreira profissional.

2.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A docência como “uma atividade profissional” significa “o trabalho dos professores” uma vez que estes “desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a função de ministrar aulas” e que foram se tornando cada vez mais complexas em vista do surgimento de novas condições e demandas de trabalho. (VEIGA, 2008, p. 13). O termo profissão docente como uma condição social refere-se a uma:

Realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2008, p. 14).

No sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – *docere*, e significa ensinar, instruir”. (VEIGA, 2008, p. 14). De acordo com Masetto (2003, p. 13) “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão”. Portanto, a docência pode ser compreendida como uma profissão, que assim como qualquer outra, demanda saberes, conhecimentos e habilidades para sua atuação. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Neste sentido, tem caminhado o movimento de profissionalização do ensino que iniciou nos anos 80 nos Estados Unidos e no Canadá e tem se expandido por diversos países do mundo, “como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador” (TARDIF, 2000, p. 8), para favorecer a legitimidade da profissão docente, e dessa forma, transpor a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado, que não demanda conhecimentos, habilidades e saberes necessários a sua atuação. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000).

Gauthier et al. (1998) relatam que os esforços desse movimento de profissionalização do ensino caminham no sentido da construção um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) para a profissão docente, pois a docência é uma profissão que demanda formação e é um “ofício feito de saberes”, ou seja, requer a construção de um repertório próprio de conhecimentos para o ensino. No caso da docência, é difícil definir os saberes envolvidos na atuação, entretanto, existem ideias preconcebidas que caracterizam a docência do ponto do que ela não é. Gauthier et al. (1998, p. 20) elencam tais ideias conforme a seguir:

QUADRO 1 - IDEIAS DA DOCÊNCIA COMO UM OFÍCIO “SEM SABERES”

Concepções de um ofício sem saberes	
Concepção	Definição
Basta conhecer o conteúdo.	O saber necessário se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina.
Basta ter talento.	Ensinar é apenas uma questão de talento.
Basta ter bom senso.	Qualquer um que dê provas de bom senso pode ensinar.
Basta seguir a intuição.	A intuição é um guia seguro para saber ensinar.
Basta ter experiência.	Ensinar se aprende apenas na prática, errando e acertando.
Basta ter cultura.	A base do ensino é a cultura.

Fonte: Gauthier et al. (1998, p. 20-25).

Do ponto de vista da docência como profissão Gauthier et al. (1998) reconhecem a existência de um repertório de saberes que permite um novo perfil de professor visto como um profissional:

Como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada, antes durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER et al., 1998, p. 331).

Estas características do profissional professor evidenciam o repertório de saberes necessários à profissão docente e a complexidade dos contextos onde atuam os professores. De acordo com Tardif (2000, p. 8) “o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado”. Desta forma, o ensino não pode ser visto como uma mera atuação secundária, onde quem sabe, sabe ensinar, mas como uma profissão, que requer conhecimentos, habilidades e saberes próprios para a sua atuação.

No entanto, o maior desafio da profissionalização docente, é conceber os professores como “produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1992, p. 17), onde o ensinar compreende um conjunto de saberes que são adquiridos tanto na trajetória pessoal como profissional, que forma então, o repertório de saberes que são utilizados e modificados no decorrer da atuação docente. (NÓVOA, 1992). Ao falar sobre a profissão docente Tardif (2011) relata que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2011, p. 230).

Sobre este perfil de docente que investiga e cria seus próprios saberes, Nóvoa (1992) complementa que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O profissional docente segundo o modelo reflexivo é autônomo, colaborativo, criativo e inovador, Lessard (2006, p. 209) ilustra estas características acrescentando que “o ensino não pode evoluir sem a participação plena dos docentes”, pois “é na partilha com os colegas e os atores que as “profissionalidades” vão se dotar de coerência e consistência, harmonizar-se e adquirir um certo coeficiente de eficácia”.

O termo partilha, coletividade, o outro, a aprendizagem colaborativa da docência no contexto de trabalho tem a ver com o significado com a profissionalização docente. Neste termos a palavra *profissão* refere-se a uma construção social, uma realidade dinâmica, calcada em ações coletivas, ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. O foco das atividades de formação, nesse sentido, deve ser:

O diálogo mais que a instrução, que se encontra na ideia de que a compreensão dos fatos sociais não pode se desenvolver com a antecipação de juízos de valor e independente deles. Esses juízos intervêm de forma inevitável na seleção e interpretação do que fazem as pessoas diante de fatos pertinentes sobre os atos humanos e as situações sociais. (ELLIOT, 1990, p. 240).

A troca de experiência e o diálogo entre as diferentes disciplinas são ações que resultam em construção colaborativa do conhecimento, pois:

O compromisso dos docentes na discussão dos problemas práticos que enfrentam na escola constituem o melhor modo de promover o desenvolvimento profissional. (...) Nessa perspectiva de formação permanente do professor centrada na escola, a melhora da prática profissional se baseia, por fim, na auto-compreensão dos professores sobre seus papéis e tarefas. (ELLIOT, 1990, p. 244-245).

A formação centrada na escola defendida pelo autor torna o eixo fundamental de desenvolvimento da aprendizagem da docência universitária. Criar na própria universidade um espaço para a aprendizagem colaborativa dos educadores com reuniões periodicamente, conquistando um espaço de diálogo e de expressão das limitações, desafios, facilidades, dificuldades, tensões e pré (tensões) existentes na prática docente. Enfim, onde se possa promover a aprendizagem por intermédio de múltiplas relações. No coletivo as relações se fortalecem pela interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação de sentidos. (ELLIOT, 1990).

Dessa forma, percebe-se que a profissionalização docente é composta por uma mudança de atitude e cultura dos próprios docentes, que precisam encará-la como uma verdadeira profissão, que requer conhecimentos, preparação, habilidades e saberes próprios

para uma atuação com qualidade. (TARDIF, 2011). Neste sentido, confirma-se a ideia de que o docente detém seus saberes advindos de diversas fontes de conhecimento, e que irão alicerçar e conduzir a prática docente. (LESSARD, 2006).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 21) “estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica”. Este status de ciência que o autor imprime à docência é reforçada por Saviani (2009, p. 150) que traz para discussão o contexto da atuação dos educadores como espaços formativos importantes onde “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

2.3 OS SABERES DOCENTES

O tema sobre a aprendizagem da docência (saberes) tem contribuído muito para o estudo das questões educacionais. Lüdke (2001) destaca que tais pesquisas indagam, principalmente, sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento e sobre quais tipos de conhecimentos adquirem. O termo *saber*, em sentido genérico, é “sinônimo de conhecimento, ciência” (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 55), subentende um modo de conhecer ligado à prática, adquirindo, portanto, uma conotação dinâmica, uma vez que “na tradição filosófica da sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude do saber prático”. Deste modo, o termo conhecimento diz respeito “à apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los.” (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 218).

O tema saberes ligado a propostas de formação de professores tem chamado a atenção da comunidade acadêmica quanto sua importância, “mas cuja complexidade e dificuldade para abordá-lo é ressaltada dada a pluralidade de sua composição e a falta de consenso sobre a sua conceituação.” (LÜDKE, 2001, p. 79). Neste estudo o termo saberes será utilizado para referir-se a ação de conhecer, compreender, saber, saber-fazer, saber-ser professor associado à docência. Tardif (2011) afirma que o saber engloba as competências dos docentes e busca conceituar os saberes da seguinte forma:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na

universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho passa ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2011, p. 33).

Estas colocações indicam a complexidade, pluralidade e a dinamicidade dos saberes da docência. Por isso formam um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que servirão de base para o ensino, não ficando limitados ao conhecimento especializado (técnico), mas relacionam-se com as experiências provenientes de diversas fontes e momentos da vida do professor. Visto que a profissão docente requer saberes próprios, como qualquer outra profissão (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2001), as ideias preconcebidas sobre a formação de professores de que ao professor basta saber o conteúdo, ou ter “talento”, ou ter experiência, são totalmente equivocadas pois, saberes, conhecimentos e atitudes são necessários à profissão docente.

Sendo assim, esta pesquisa em acordo com Shulman (1986), apoia-se na premissa de que existe um conjunto de conhecimento base (*Knowledge base*) para o ensino e que é possível convalidar esse *corpus* de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Por isso, assume-se a perspectiva de que “a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, e por isso mesmo, reivindica-se ‘status profissional para a atividade do professor.’” (CUNHA, 2004, p. 37).

2.3.1 TIPOLOGIAS DO SABER DOCENTE

Tornou-se consenso a ideia de que a sociedade atual é da informação e do conhecimento (LÉVY, 1998; CASTELLS, 2005; MORAN, 2007) e cada vez mais se reconhece a importância do acesso à informação e à escolarização em todos os níveis. Entretanto, nas últimas décadas a educação vive um momento de crise e questionamentos e cada vez mais a tem sido acusada de não cumprir convenientemente com sua função social. Esse descontentamento tem se estendido à escola e à universidade, especialmente aos educadores, considerados os principais responsáveis pela crise em vista das limitações quanto aos saberes necessários para o exercício da docência universitária, em vista da valorização e fomento de suas experiências e vivências didáticas. (PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009).

Por outro lado, crescem as pesquisas sobre a profissionalização docente (SHULMAN, 1986, 1987; FREIRE, 1988; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2008; MASETTO, 2003; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2000) respectivamente, associadas ao

movimento de reforma da educação que reivindica o *status* profissional para os educadores como forma de melhoria da prática pedagógica e da qualidade da educação. Nos últimos anos houve uma multiplicação do número de estudos sobre conhecimento dos professores, esse crescimento segundo Tardif (2000) não foi somente em função da quantidade, mas também da qualidade das pesquisas desenvolvidas devido à **diversidade de enfoques, metodologias, disciplinas e quadros teóricos de referência**.

No Brasil, a introdução da temática dos saberes da docência deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif (2000), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1987), posteriormente, pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 1988; MASETTO, 2003; PIMENTA, 2008) e de autores europeus (PERRENOUD, 2000) dentre outros. Dentre os assuntos mais discutidos pela literatura científica consultada dentro da temática que reivindica o *status* profissional dos professores estão temas como saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão. Tardif (2000) elenca uma lista de questões que torna complexa e difusa a classificação dos saberes necessários à docência citando:

- a) a variedade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores;
- b) as próprias classificações e tipologias elaboradas, como resultado desses estudos, são tão plurais, diversas e heterogêneas como seu objeto de análise, o que torna impossível uma comparação entre elas;
- c) a proliferação de classificações e tipologias em lugar de melhorar a compreensão dos saberes por elas estudados, aumentou sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis;
- d) apesar da diversidade de enfoques ser plural, diversa e heterogênea, o significado conceitual é quase o mesmo nos estudos realizados sobre o tema.

Assim, embora a sessão anterior tenha tratado dos saberes necessários para a docência de um modo geral e tenha discutido o modelo de profissionalização dos educadores com base no conceito de docência como profissão e de professor reflexivo, esta subseção tratará mais especificamente o que alguns autores chamam de **saber docente** (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2008; TARDIF, 2000, 2001, 2011; GAUTHIER et al., 1998) e de **epistemologia da prática** (SHULMAN, 1986, 1987; NÓVOA, 1992, SCHÖN, 1987, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1993) e que oferecem contribuições significativas para o entendimento do conhecimento do professor de

maneira geral, mas sem a intenção de esgotar os estudos já realizados nessa temática, que são muitos.

O tema “**saber docente**” serve de orientação para diferentes estudos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2008; TARDIF, 2000, 2001, 2011; GAUTHIER et al., 1998) tendo em vista, a complexidade e diversidade deste tema a abordagem de Tardif (2011) apresenta uma classificação com a intenção de apresentar uma visão mais "compreensível", propondo uma primeira tentativa de solução para essa questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor através de um modelo de análise baseado na origem social conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2 – OS SABERES DOS PROFESSORES

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

Fonte: Tardif (2011, p. 63).

O quadro 2 evidencia a origem social dos saberes docentes, que para o autor os saberes são provenientes da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Pode-se dizer então que estão entrelaçados no poder macro-estrutural, variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente.

Considerando todos esses aspectos, Tardif e Raymond (2000), afirmam que os saberes são a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos:

a) existenciais: “o professor não pensa somente com a “cabeça”, mas com a “vida”, com o que viveu levando em conta suas experiências” (p. 235). O professor pensa a partir de sua história de vida, tanto intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

b) sociais: “os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes (p. 236). São sociais, na medida em que, em certos casos, são produzidos e legitimados por grupos sociais, como por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc.

c) pragmáticos: “pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador” (p. 236). Trata-se de saberes ligados às funções dos professores. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235 a 237).

Essa tripla caracterização (existenciais, sociais e pragmáticos) segundo Tardif e Raymond (2000):

Demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

A dimensão da prática a que se referem os autores é estruturante do saber docente, que assume características distintas, em função das fases da carreira. Essa conclusão parece ser coerente com o pressuposto de que os saberes profissionais dos professores têm, na prática docente, uma das suas principais fontes. Conhecer e compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução, transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira que remete a várias etapas de socialização e recomeços. (SLOMSKI, 2007).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000, 2011) defendem a ideia da docência ligada a um repertório de saberes próprios ao ensino. Os autores afirmam que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2011, p. 33), que são adquiridos ao longo da vida do professor e são mobilizados nas suas atividades de ensino. A posição defendida pelos autores é a de que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos produzidos por outros, mas sua prática integra diferentes saberes, conhecimentos próprios e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente. Concluem então, que os saberes docentes são compostos por:

a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) - Os saberes da formação profissional podem ser denominados, de acordo com Tardif (2011, p. 36) como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, que são adquiridos nas faculdades das ciências da educação, utilizados na

atuação docente. Essa mobilização dos saberes na prática docente é caracterizada como saberes pedagógicos, que de acordo com Tardif (2011, p. 37) “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa” que conduzem e orientam a atividade docente, articulados com as ciências da educação.

b) saberes disciplinares e saberes curriculares- Os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2011) correspondem aos diversos campos do conhecimento que se encontram integrados nas universidades através das disciplinas específicas. Já os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2011, p. 38), apresentados sob a forma de programas escolares.

c) saberes experienciais - Os saberes experienciais, na concepção de Tardif (2011) brotam da experiência do professor e são por ela validados. “Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2011, p. 39). As articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional, onde sua existência depende da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes na sua prática educativa. (TARDIF, 2011).

Esta tipologia de saberes docentes fazem parte do perfil do professor, ou seja, de sua profissionalidade. Com relação aos saberes do professor, Saviani (1996) relata que:

Educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. (SAVIANI, 1996, p. 45).

Essa concepção de Saviani (1996) de que é necessário saber para educar, ou seja, o professor precisa ser um eterno aprendiz, estar em permanente formação, dominar os saberes implicados na ação de educar. Neste sentido, Saviani (1996) em seus estudos investiga os saberes que configuram o trabalho do educador, e afirma que o processo educativo é um fenômeno complexo, dinâmico e multidimensional assim como os saberes nele envolvidos também o são.

Antes de estabelecer os saberes implicados na ação educativa, o autor considera necessário um entendimento sobre a natureza da educação, no sentido de compreendê-la como uma forma de trabalho não material (produção de ideias, conceitos, valores, atitudes, etc.) A partir dessa compreensão, Saviani (1996) elenca cinco categorias de saberes que todo professor deve dominar para ensinar e que devem compor seu processo de formação:

a) o saber atitudinal: compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho docente, abrange atitudes e posturas atribuídas ao professor;

b) o saber crítico-contextual: é relativo a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, para que possa preparar os educandos para desempenhar na sociedade papéis de forma ativa e inovadora;

c) os saberes específicos: correspondem as disciplinas específicas que integram o currículo do curso;

d) o saber pedagógico: compreende a articulação dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação com as orientações do trabalho educativo, a articulação com a teoria e a prática em sala de aula;

e) o saber didático-curricular: corresponde aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa, é o saber-fazer docente.

De acordo com Saviani (1996) estes saberes integram o perfil do professor mediante o ensino. Em acordo com Saviani, Gauthier et al. (1998, p. 19) relatam que “a docência é um ofício feito de saberes, e requer a construção de um repertório próprio de conhecimentos para o ensino, pois como qualquer outra profissão, requer a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Sendo assim, a docência envolve uma multiplicidade de saberes sendo difícil definir os conhecimentos envolvidos na atuação docentes, de forma particular, porém o autor procura caracterizar um repertório de conhecimentos próprios sobre o ensino e apresenta dois obstáculos fundamentais que se interpõe à pedagogia:

a) ideias de que a docência é um “**ofício sem saberes**” - diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes, onde ideias preconcebidas como: basta saber o conteúdo, ou ter talento, ou ter experiência, caracterizam a docência. O segundo obstáculo, dos saberes sem ofício, seria a tendência inversa, em “formalizar o ensino de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 25). São os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, sem levar em conta a realidade do magistério, causando um distanciamento tão grande entre a academia e a realidade vivida em sala de aula que não pode proporcionar utilidade nenhuma.

b) de saberes sem ofício a um “**ofício feito de saberes**” - onde o ensino é a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual, o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta.” (GAUTHIER et

al., 1998, p. 28). Diante dessa problemática Gauthier et al. (1998) propõe que o ensino é um ofício feito de saberes.

Os autores seguindo a caracterização dada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) julgam “(...) muito mais pertinente conceber o ensino como mobilização de vários saberes (...)” (GAUTHIER et al., 1998, p. 29). Estes autores apresentam uma classificação dos saberes necessários ao ensino tais como:

a) saberes disciplinares; se referem “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas” (GAUTHIER et al., 1998, p. 29), e se apresentam sob a forma de disciplinas oferecidas na faculdade. O professor não produz esse saber, mas utiliza-o para ensinar;

b) saberes curriculares – estão nos programas escolares, onde a instituição seleciona e organiza os saberes produzidos pela ciência da educação e que serão ensinados pelos professores;

c) saberes das ciências da educação – é um saber geral sobre o meio, adquirido através de diversas fontes e momentos da vida do professor, durante sua formação ou em seu trabalho, que serve de pano de fundo para sua ação docente;

d) saberes da tradição pedagógica - é o saber adquirido quando aluno, através dos seus professores e que serve de modelo para sua prática;

e) saberes experienciais – são os saberes adquiridos através de suas próprias experiências em sala de aula;

f) saberes da ação pedagógica - é o saber mobilizado na prática de ensino, que orienta o modo de agir do professor, e que fundamenta seu fazer em sala de aula.

Segundo Gauthier et al. (1998) estes saberes fazem parte do perfil de conhecimentos do professor. Seguindo esta linha de investigação Pimenta (2008) aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a profissão docente. A autora considera que a proposta da formação de professores deve propiciar “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. (PIMENTA, 2008, p. 75). Entende-se a **prática pedagógica** como uma prática social, um **espaço para a construção dos conhecimentos** que permite ao professor uma ressignificação dos seus saberes para a **construção de sua identidade profissional**. Com base nessa ideia, a autora indica que os saberes docentes são constituídos em três categorias:

a) saberes da experiência - seriam os aprendidos pelo professor quando aluno, com os professores que foram mais significativos, que colaboraram para a construção de sua

identidade de professor, assim como os saberes produzidos pelos professores no processo de reflexão sobre sua própria prática docente;

b) saberes do conhecimento - abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos que são especialistas e que contribuem para a construção da identidade do professor;

c) saberes pedagógicos – abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, ou seja, servem para articular os demais saberes nas situações de ensino.

De acordo com Pimenta (2008) estes saberes aliados à formação contínua fazem parte do perfil de conhecimentos docente. Nóvoa (1992, p. 13) em acordo com esta autora diz que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”, ou seja, a formação é composta por diversas fontes de conhecimentos, mas a reflexão sobre as práticas que permitirá a formação de uma identidade pessoal para a docência.

Dentre essas propostas, destaca-se o conceito do professor como um profissional prático reflexivo (SCHÖN, 2000) em oposição a visão do professor como um profissional técnico especialista. Segundo Nóvoa (1992, p. 13) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, ou seja, a formação é composta por diversas fontes de conhecimentos, mas a reflexão sobre as práticas que permitirão a formação de uma identidade pessoal para a docência. Como relata Freire (1988, p. 26) “ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo”.

Na mesma linha de investigação sobre o tema dos saberes docentes se desenvolve a corrente teórica do professor reflexivo, desencadeada principalmente pelos trabalhos desenvolvidos por Schön (1983, 1987), este enfoque estende para a formação de professores bases e teorias classificadas como *epistemologia da prática*. Os estudos e pesquisas reconhecem a riqueza das experiências pessoais nas práticas dos professores como fundamentais para o desenvolvimento profissional, enfatizando a necessidade de formar professores práticos reflexivos.

A corrente teórica do “professor reflexivo” no Brasil ganhou impulso a partir do estudo de Antonio Nóvoa (1992) sob o título “*Os professores e sua formação*”; de Donald

Schön (1983; 1987) e de Ken Zeichner (2002). Nestas obras encontram-se relatos de pesquisas que atrelaram a ideia de professor reflexivo ao de professor-pesquisador e, por consequência, à pesquisa-ação.

Sob o enfoque de ensino reflexivo, o professor passa a ocupar um lugar de destaque nas propostas de formação docente, uma vez que tanto a experiência pessoal quanto a profissional docente são consideradas na formação do professor. Nesse sentido, Mizukami (1996) esclarece que o eixo do ensino reflexivo são:

As crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 1996, p. 61).

Dada a importância do processo de reflexão, grande parte da literatura atual sobre a formação de professores tem enfatizado a necessidade de formar professores reflexivos, ressaltando o valor da reflexão sobre e na prática. Destacam-se neste sentido, as contribuições de Nóvoa (1992), Garcia (1992), Schön (1987, 2000), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), que enfatizam a importância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores.

O conceito de *epistemologia da prática* é empregado por Schön (1987) no sentido de compreender o valor epistemológico que se atribui à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção ativa de seu saber-fazer docente, conhecimento que se processa na ação e a partir da reflexão do professor *na e sobre* a ação. A epistemologia da prática propõe basicamente os conceitos defendidos por Schön (1987) tais como:

a) conhecimento na ação - é o componente inteligente que orienta toda a atividade e se manifesta no saber fazer, ou seja, fazendo o professor aprende e utiliza o pensamento como um meio para a ação concreta. A reflexão na ação é representada pela atitude de pensar sobre o que faz ao mesmo tempo em que se realiza a ação;

b) reflexão na ação - a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem, pois segundo Pérez Gómez (1992, p. 44) “no contato com a situação prática não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”;

c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é considerada uma análise que o professor realiza, numa fase posterior, sobre

as características e processos da sua própria ação. Pérez Gómez (1992, p. 45) acrescenta que “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional”, pois propicia ao docente refletir sobre a sua prática de ensino, possibilitando uma avaliação sobre a eficiência das estratégias de ensino que utiliza, e a adequação de novas ferramentas se julgar necessário.

Neste sentido, Nóvoa (1992) também acrescenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores um pensamento autônomo, mas consciente de que a formação é um processo contínuo interativo e dinâmico, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços para uma formação mútua. Prossegue afirmando que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesta linha de investigação, Zeichner (2002) diz que a educação como prática social é marcada por incerteza, instabilidade e conflito. Considera que a prática reflexiva não pode se limitar aos conteúdos curriculares, mas precisa vincular-se também nas práticas de desigualdade e injustiça, que possui a sociedade e a instituição de ensino. Dessa forma, a reflexão não é uma atividade solitária, mas deve abranger todos os envolvidos com o ambiente educacional, para que ocorra o crescimento pessoal e profissional do professor.

Pérez Gómez (2001) seguindo a linha dos estudos de Schön (1987) diz que o professor está inserido em um ambiente onde enfrenta problemas de naturezas diversas, sejam elas de aprendizagem ou de relacionamento, e precisa tratar de forma singular cada um deles. A prática reflexiva, nesta lógica é a análise das práticas dos professores quando enfrentam os problemas da vida escolar, a qual exerce um papel articulador entre o conhecimento técnico-científico e a prática em sala de aula. Afirma que “o êxito do profissional depende de sua capacidade de lidar com os problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 97).

Estas ideias e colocações indicam a necessidade de entender o processo de formação como um meio de profissionalização diferente da tradicional na qual o professor simplesmente “dá aula”. Os professores precisam se identificar e se assumir como sujeitos do conhecimento, pois como afirma Nóvoa (1992, p. 27) “ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos”.

A linha teórica da docência com profissão e do tema saberes da docência a linha de investigação e estudos sobre os “conhecimentos de base para o ensino” segundo Shulman (1986, 1987) oferecem contribuições significativas. Os autores identificam e destacam os

diferentes **tipos** e **modalidades** de conhecimento que os professores dominam, trazendo a discussão o **conhecimento que os professores possuem dos conteúdos que ensinam**, e o **modo** como esses conteúdos se transformam em ensino.

A presente pesquisa toma como base os estudos de Shulman (1986,1987) e as contribuições que oferecem para a realização desta investigação que estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimentos que os professores possuem, constituindo deste modo um conhecimento (epistemologia) próprio. Entende-se que sua contribuição é importante, porque traz ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do **modo** como estes conteúdos se transformam no ensino, destacando o papel estruturante da dimensão educativa (profissionalização) neste processo.

Shulman (1986, 1987) em seus estudos destaca a necessidade dos pesquisadores valorizarem não somente os aspectos de ordem psicológica ou metodológica, mas também identificar e destacar a relação orgânica que existe entre o conhecimento que os professores **têm** dos conteúdos de ensino e do **modo** como estes conteúdos se transformam no ensino e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos, para o autor esta é uma questão pouco explorada.²

Esta problemática motivou Shulman (1986, 1987) a investigar e contribuir para a corrente do *knowledge base*, a fim de investigar os conhecimentos que os professores mobilizam no ensino, o autor considera os professores sujeitos de suas ações, dotados de uma história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática. Na ampla categoria dos saberes, Shulman (1986) identifica e distingue três categorias de conhecimento de conteúdos na mente do professor que são: a) conhecimento de conteúdo da matéria ensinada, ou específico; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento curricular.

Em se tratando do fato de que neste estudo o objeto de estudo é o saber docente ou a categoria saberes, cabe um esclarecimento sobre o termo conhecimento utilizado pelo autor adotado nesta pesquisa, como contribuição central. De acordo com Fiorentini, Geraldi e Pereira (1998, p. 312) “os dois termos podem apresentar diferentes significados de acordo com a perspectiva ou abordagem epistemológica em que se integram. No entanto, de um modo geral, em educação, os termos conhecimento/saber têm sido aplicados sem distinção de significado”. Ao longo da análise sobre as contribuições de Shulman será mostrado que o

² Shulman (1986, 1987) em suas pesquisa, acompanhou professores recém formados para conhecer como se transformam os conhecimentos de uma pessoa que passa da condição de aluno para a de professor.

conhecimento a que se refere, quase todo tempo, tem um sentido prático, ou seja, diz respeito à ação, tanto em sua origem, como em sua aplicação. Desta forma, entende-se que as contribuições de Shulman (1986, 1987) são as mais adequadas para este trabalho, e por este motivo serão apresentadas a seguir de forma mais detalhada. Shulman (1986, 1987) com o objetivo de contribuir com categorias possíveis de permitir a investigação dos saberes docentes e dar conta da temática do conhecimento necessário para exercer a atividade de ensinar, propõe uma base de conhecimento para o ensino, porém alerta para o caráter dinâmico e processual desse referencial, por entender que não existe uma base fixa e estável.

Entende-se que o conhecimento de base para o ensino como o “conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessários para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 66). Para Shulman (1986) a pesquisa sobre o ensino enfatiza como os professores planejam e dirigem suas aulas, alocam o tempo, estruturam as tarefas, se relacionam com os alunos, formulam questões, avaliam seus alunos. Dessa perspectiva do desenvolvimento e da formação de professores surge uma variedade de questões, tais como: a) “De onde vêm as explicações dos professores? b) Como os professores decidem o que ensinar? Quais as fontes de seu conhecimento? d) Que faz um professor conhecer e quando ele vem a conhecer? Como o novo conhecimento é adquirido?” (SHULMAN, 1986, p. 8).

Diante desta problemática e na intenção de se aprofundar nessas questões, Shulman (1986, 1987, 2005) vêm desenvolvendo pesquisas com o objetivo de estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam? Onde adquirem esses conteúdos, como e porque se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino em sala de aula. Tal problemática motivou Shulman (1987) a realizar a seguinte caracterização da base de conhecimento em que se fundamenta o ensino, como segue:

1. Conhecimento dos conteúdos;
2. Conhecimento pedagógico geral (princípios, estratégias de gestão e organização da classe);
3. Conhecimento do currículo, com ênfase nos materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores;
4. Conhecimento pedagógico de conteúdo, aquela mistura especial de conteúdo e pedagogia que é unicamente competência ou incumbência do professor, sua forma especial própria de entendimento ou compreensão profissional;
5. Conhecimento dos alunos e das suas características;
6. Conhecimento do contexto educacional desde o funcionamento de grupos ou classes, administração e financiamento de distritos escolares, à tendência característica de comunidades e culturas;
7. Conhecimento dos fins educacionais, seus objetivos e valores, assim, como de seus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 1987, p. 8).

Dentre todas as categorias identificadas por Shulman (1987), ele dá destaque para três grandes áreas do conhecimento profissional para o conhecimento de conteúdo no ensino, que são: a) *conhecimento de conteúdo específico*; b) *conhecimento pedagógico geral*; c) *conhecimento curricular*, que serão explicadas a seguir.

a) O *conhecimento do conteúdo específico* “refere-se à quantidade e organização do conhecimento em si na mente do professor.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Ou seja, o professor deve conhecer os conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como a sua estrutura.

O professor não pode saber apenas porque algo é assim, ele precisa compreender porque é assim, e saber explicar porque certa afirmação é verdadeira, por que é importante saber, e qual sua relação com outras afirmações tanto no âmbito da disciplina como fora dela, tanto na teoria como na prática. (SHULMAN, 1986).

Os professores devem ser capazes não apenas de definir verdades aceitas em dada disciplina ou assunto. De acordo com Shulman (1986), o professor deve saber uma variedade de formas de se organizar uma disciplina:

O professor precisa não apenas entender *que* uma coisa é assim, o professor precisa ir além e entender *porque* é assim, sobre quais fundamentos esta garantia pode ser sustentada e sob quais circunstâncias nossa crença nessa justificativa pode ser enfraquecida ou mesmo negada. Além disso, esperamos que o professor entenda porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto que outro pode ser considerado periférico. Isto será importante em julgamentos pedagógicos subsequentes de acordo com a ênfase curricular. (SHULMAN, 1986, p. 09).

b) O *conhecimento pedagógico do conteúdo* - “vai além do conhecimento da matéria à dimensão do conhecimento da matéria para ensinar, é uma forma particular de conhecimento de conteúdo relacionada com seu ensino.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Esta categoria do conhecimento do conteúdo compreende:

- a) Os tópicos, temas ou assuntos ensinados com maior regularidade em uma área de conhecimento ou disciplina e as formas mais utilizadas para a apresentação do assunto/ideias;
- b) as formas mais úteis de representação das ideias as analogias mais importantes, ilustrações, imagens, exemplos, explicações e demonstrações. É a forma de representar e formular a matéria para tornar compreensível. Ou seja,
- c) são os modos de representar e articular um assunto que o torna compreensível aos outros. (...) Também inclui,
- d) uma compreensão do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e pré concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. (SHULMAN, 1986, p. 9).

Em síntese pode dizer que o conhecimento pedagógico de conteúdo destaca o discurso de sala de aula (o ensinado com maior regularidade) e as formas de apresentá-lo. O conhecimento didático do conteúdo inclui o conhecimento do que torna a aprendizagem de certos assuntos mais simples e de outros mais complexos. Inclui as pré-concepções e concepções dos alunos de diferentes idades e origens, inclui a capacidade do professor de dispor de procedimentos capazes de prover a organização da compreensão dos alunos.

A elaboração própria do conhecimento pedagógico de conteúdo pelo professor pode ser inserida como resultado de processos reflexivos, denominado por Shulman como raciocínio pedagógico na ação, que se inicia e encerra com momentos de compreensão. Esse processo inicia-se por meio da compreensão da matéria e das finalidades de seu ensino, é seguido por transformação da mesma em algo que possa ser compreendido pelo aluno. Ao momento de ensino segue-se avaliação, reflexão e uma nova compreensão pelo professor (SHULMAN, 1987), o que significa dizer que o professor aprende a ensinar ensinando, entretanto, sempre mediado pelas ciências da educação.

c) O *conhecimento curricular* - transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas, propósitos de ensino, de aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular (SHULMAN, 1986). O conhecimento sobre o currículo “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas.” (SHULMAN, 1986, p. 9 e 10).

Esse conceito permite perceber que para Shulman, o saber acadêmico e o saber escolar são expressões de um mesmo saber, cunhadas por Chevallard (2005). Shulman não menciona o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005), cuja formulação é atual, nem trabalha com a concepção subjacente a este conceito, mas cita como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados. Seria como que uma seleção feita do saber de referência para definir o que precisa ser ensinado.

Mediante as classificações e tipologias dos saberes docentes que fundamentam a prática do professor em sala de aula, considerando-o como um profissional que mobiliza saberes em sua atuação, apresenta-se a seguir, um quadro resumo dos principais autores e as tipologias do saber docente propostas por diferentes autores, para uma melhor visualização de como cada um interpreta e desenvolve suas pesquisas mediante a temática do saber docente.

QUADRO 3- CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E LINHAS DE PESQUISA CORRELATAS

AUTORES	CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES					LINHAS DE PESQUISA
Shulman (1986,1987)	Conhecimento Específico	Conhecimento Pedagógico	Conhecimento Curricular			Epistemologia da prática
Tardif, Lessard, Lahaye (1991);Tardif (2000)	Conhecimento Disciplinar	Conhecimento da Formação profissional	Conhecimentos Curriculares	Conhecimento Experiencial		Saberes da docência
Saviani (1996)	Conhecimento do conteúdo disciplinar	Conhecimento Pedagógico	Conhecimento Didático-curricular		Conhecimento Atitudinal	
Pimenta (2008)	Conhecimento Específico	Conhecimento Pedagógico		Conhecimento Experiencial		

Fonte: Adaptado de Shulman (1986, 1987); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2000); Saviani (1996); Pimenta (2008).

O quadro 3 evidencia que o saber docente é complexo e situado. Tardif (2011, p. 33) diz que “o saber engloba conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Neste sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, diversificados e advindos de fontes variadas. Formam, portanto, um arcabouço de conhecimentos que servem de base para o ensino, não ficando limitados ao conhecimento especializado (técnico), mas relacionados a experiências provenientes de diversas fontes e momentos da vida do professor relacionados com seu trabalho.

Mediante as discussões e proposições dos diferentes autores no quadro 3 entende-se que os conceitos de Shulman (1986, 1987) se aproximam dos objetivos desta pesquisa, porém muitas outras contribuições foram discutidas por entender que as linhas de pesquisa convergem. Uma análise mais aprofundada sobre o papel do professor em sala de aula, o conceito de conhecimento pedagógico, didático e experiencial do conteúdo segundo Shulman, se revela como uma ferramenta teórica mais adequada para esta pesquisa.

2.4 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Os professores do ensino superior além de conhecer e dominar o conteúdo que ministram, precisam também, possuir conhecimentos e habilidades sobre o ensino. Deste modo, se torna importante o estudo de sua formação, a fim de verificar como está sendo a

preparação dos docentes para a atuação neste nível de ensino. Segundo Tardif (2001, p. 33) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele”. Em relação aos saberes o autor diz que os docentes devem entender que:

- a) os saberes são compostos por vários saberes provenientes, de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais;
- b) embora os saberes docentes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite;
- c) os docentes conferem *status* particular aos saberes experienciais, já que, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional.

Este conjunto de saberes, mediados pela prática docente, permitem aos docentes o enfrentamento de problemas do dia a dia em uma sala de aula. Na visão dos autores, isso demonstra que ensinar, pressupõe “aprender a ensinar”, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente.

Conforme relatado por Cunha (2002) e Slomski (2007) os saberes também são atingidos pela estrutura de poder e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência. Considerando as funções tradicionais do professor universitário de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam às suas demandas, para que possam exercer sua profissão com êxito.

Cunha (2002) chama a atenção ao fato de que a formação do professor universitário tem se resumido quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, onde espera-se que ele seja especialista em sua área, tendo cursado uma pós-graduação *stricto sensu*, e sendo alicerçados nas atividades de pesquisa para garantir a capacidade de atuar em sala de aula.

Neste sentido, Slomski (2007, p. 98) afirma que a docência alimenta-se “dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (quando a graduação se deu na área da educação), como mostram as pesquisas, da prática enquanto professor”, ou seja, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, o que tem significado no seu campo científico.

Corroborando com esta ideia Cunha (2004, p. 258) relata que “sendo a docência uma ação humana, ela também é histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de

significados que constituem os sujeitos”, ou seja, ela carrega experiências e culturas vivenciadas. Essa posição vem de encontro com o que relata Pérez Gómez (1992) ao dizer que a cultura experiencial trata da peculiar configuração de significados e comportamentos que os sujeitos elaboram de forma particular, servindo de base para a construção da identidade profissional.

Verifica-se também que a docência está fortemente exposta aos processos regulatórios das políticas de estado, pois o professor é professor de uma determinada universidade, de uma determinada área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino, e todas essas dimensão interferem na sua docência e naquilo que ele valoriza para a realização de seu trabalho. (SLOMSKI, 2007).

De acordo com Cunha (2002) uma outra questão levantada refere-se a pouca valorização e incentivo por parte da universidade pela investigação sobre a própria docência e os processos pedagógicos vivenciados, mesmo estes constituindo uma dimensão da pesquisa. Isso indica uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica, indicando que a docência não necessita do estatuto profissional requerido como em outras profissões.

Baseada nas proposições de Cunha (2002), Slomski (2007) procura explicitar graficamente os componentes dos saberes do professor universitário, como segue na figura 1:

FIGURA 1 – SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO



Fonte: Slomski (2007, p. 99)

A figura 1 ilustra o processo de aprendizagem da docência universitária, a qual reflete a ausência de política que fomente o desenvolvimento profissional, “profissionalidade”, dos docentes e a valorização da prática pedagógica em favor dos componentes da pesquisa, onde o foco da formação do professor universitário está na pesquisa e na produção científica.

Entretanto, depois de titulados os pesquisadores passam a atuar prioritariamente no ensino, com exceção daqueles que conseguem ingressar em programas de pós-graduação (mestrado ou doutorado), mesmo nesta condição são avaliados pelas suas produções científicas, em detrimento do ensino.

Essas colocações são reforçadas em vista do que trata e valoriza a legislação vigente. A formação exigida atualmente para a docência no ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) se dá através de programas de pós-graduação nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sem referência a formação pedagógica, que é exigida apenas para professores da Educação Básica. No entanto, os programas de pós-graduação, embora possam explicitar nos seus objetivos a preparação para a docência, articulam-se na formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem exigência quanto à formação pedagógica dos professores. (NOSSA, 1999; PACHANE; PEREIRA, 2004; VEIGA, 2006; LEITINHO, 2008).

Todavia a existência de uma titulação de pós-graduação, não tem sido garantia de qualidade no ensino de docentes universitários. De acordo com Nunes (2001):

Não há na legislação, de forma evidente, nenhuma referência à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior. Há que se considerar ainda que, não obstante, a referida lei estabeleça que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, raros são os programas de pós-graduação que incluem formação para a docência na área da ciência a que se destinam. Esses cursos, que formam e titulam professores para o ensino superior, vêm contribuindo significativamente para a formação de pesquisadores, mas pouco ou quase nada para a formação do professor universitário. (NUNES, 2001, p. 28).

Isso fica evidente, pois nas atividades e requisitos dos programas de pós-graduação, os estudos sobre a prática pedagógica no ensino superior ocupam um espaço muito limitado, onde na maioria dos casos, como afirmam Slomski et al. (2013) quando existe alguma formação para a docência, esta limita-se a oferta de uma disciplina de metodologia do ensino superior durante a pós-graduação, com carga horária média de 60h/a, sendo ainda insuficiente para uma formação pedagógica de qualidade. É claro que a formação pedagógica não é garantia de qualidade no exercício da docência, “mas sua ausência desqualifica o processo de ensino-aprendizagem, pois não contempla os recursos na mediação de aprendizagem entre quem ensina e quem aprende.” (LAFFIN, 2002, p. 116).

Anastasiou (2003, p. 3) relata que “não há uma exigência de conhecimentos base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência”, o que em muitos casos, resulta em docentes

detentores de muito conteúdo e conhecimento, mas falhos na tarefa de ensinar. Como afirmam Veiga e Castanho (2000):

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 90).

Existe falta de uma política mais efetiva para a formação do professor universitário, que precisa estar preparado para enfrentar os desafios e exigências da sociedade da informação e do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Vasconcelos (2000) entende que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Masetto (2003), completa estas ideias acrescentando que:

Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. (MASETTO, 2003, p. 20).

Quanto a esta situação em que se encontram os docentes mediante os desafios e exigências da docência, Saviani (2009, p. 149) afirma que quando a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, “o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”, que pode se dar ao fato de não encontrar exigência na legislação quanto à formação pedagógica para a docência no ensino superior. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a formação pedagógica fica a cargo de cada instituição que fornece os cursos de cursos de pós-graduação, não tendo garantias que a universidade estará engajada com uma formação pedagógica de qualidade aos seus pós-graduandos.

Cornachione Junior (2004, p. 7) afirma que “uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente”, o qual necessita de conhecimentos específicos para o exercício da docência, remetendo à importância do papel do professor e do seu preparo o ensino universitário. De acordo com Veiga (2006, p. 86) “a docência requer formação para o seu exercício”, e a aquisição de conhecimentos e habilidades melhora a qualidade do ensino ofertado.

Neste sentido Libâneo (2013, p. 74) afirma que “*saberes* são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, *competências* são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”. Percebe-se que as competências fazem parte dos conhecimentos e que podem ser identificadas nas ações docentes, pois segundo Tardif (2011, p. 33) “o saber engloba conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Corroborando com este conceito de competência, Perrenoud (2000, p. 15) sugere que os saberes estão contidos no termo “competências”, ao definir competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Essa capacidade não deve ser confundida com objetivos comportamentais, comportamentos rotineiros, condutas e prática observáveis, como são entendidas no tecnicismo educacional, mas as competências estão vinculadas “a conhecimentos e a atividades cognitivas, e não apenas a habilidades e procedimentos práticos”. (LIBÂNEO, 2013, p. 75).

Neste trabalho, adota-se o conceito de competência como o uso de conhecimentos e capacidades para realizar um trabalho. Um engenheiro, um médico, um contador, precisam ter e desenvolver competências para realizar seu trabalho. Para isso, precisa dispor de conhecimentos, capacidades físicas e mentais e das habilidades correspondentes, de modo que nas situações do cotidiano ou do trabalho, consiga resolvê-las com êxito. (LIBÂNEO, 2013).

Portanto, de acordo com Libâneo (2013, p. 76) a competência está ligada ao “modo adequado e correto de por em ação conhecimentos, instrumentos, materiais, supondo-se o domínio desses conhecimentos, capacidades e habilidades”. Dessa forma, todas as profissões exigem um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional, que devem ser pautadas no desenvolvimento de capacidades subjetivas que possibilitem uma atuação nas situações de trabalho, a serviço de interesses coletivos. (LIBÂNEO, 2013). Ao referir-se a profissão docente, na perspectiva de Libâneo (2013) um professor competente:

É aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes) para enfrentar situações problemáticas, dilemas, [...] um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura, [...] de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes. (LIBÂNEO, 2013, p. 77).

Portanto, desenvolver competências profissionais de professor significa ir além da definição de professor como profissional preparado para ensinar. Sem dúvida, faz parte das

competências docentes saber ensinar, saber dar aula, saber comunicar-se com os alunos, mas também saber participar ativamente na escola ou universidade é saber contribuir para formar uma organização do trabalho escolar qualificante e participativa, onde a competência produz instrumentos cognitivos e operacionais para a transformação da realidade social. (LIBÂNEO, 2013).

Diante dessas definições, Libâneo (2013) elencou uma relação de competências profissionais, que ajudam a compreender as qualidades e capacidades exigidas na formação profissional de professores, que estão expostas no quadro 4:

QUADRO 4- COMPETÊNCIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE LIBÂNEO (2013)

1	É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral.
2	Sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento.
3	Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercícios do pensar centrados em problemas.
4	Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional.
5	Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual.
6	Sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo.
7	Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem.
8	Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber.
9	Sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade.
10	Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional).
11	É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas.
12	Ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes.

Fonte: Libâneo (2013, p. 78 e 79).

Perrenoud (2000, p. 15) por sua vez adota a perspectiva de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. A partir desta definição, ele esclarece quatro aspectos que precisam ser levados em conta:

a) As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire*, ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

b) Essa mobilização só é pertinente em determinada situação, sendo cada situação singular.

c) O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas, por esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente

adequada à situação.

d) As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também com a prática diária de um professor, nas situações de trabalho.

Desta forma, descrever uma competência, de acordo com Perrenoud (2000), equivale a evocar três elementos complementares: (a) os tipos de situações que dá um certo domínio, (b) os recursos, os conhecimentos, as atitudes e as competências que mobiliza, (c) a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a mobilização dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Para o autor a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação docente situados, mas também à prática adquirida no ofício da profissão. Nas diversas situações que se apresenta, o profissional mobiliza competências específicas, independentes umas das outras, para tratar e resolver o problema. Mediante as reflexões abordadas, Perrenoud (2000) discute as competências que julga prioritárias por serem coerentes com o papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas.

Desta forma, elenca dez famílias de competências docentes, associando a cada competência principal, algumas competências específicas, que são, de certa forma, seus componentes principais, as quais estão descritas no quadro 5:

QUADRO 5 – COMPETÊNCIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE PERRENOUD (2000)

	Competências	Competências mais específicas a serem desenvolvidas
1)	Organizar e dirigir situações de aprendizagem	1. Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. 2. Trabalhar a partir das representações dos alunos. 3. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. 4. Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. 5. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2)	Administrar a progressão das aprendizagens	6. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. 7. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. 8. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. 9. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. 10. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3)	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	11. Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. 12. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. 13. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. 14. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4)	Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	15. Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. 16. Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.

Continua

		17. Oferecer atividades opcionais de formação. 18. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5)	Trabalhar em equipe	19. Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. 20. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. 21. Formar e renovar uma equipe pedagógica. 22. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. 23. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6)	Participar da administração da escola	24. Elaborar, negociar um projeto da instituição. 25. Administrar os recursos da escola. 26. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. 27. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7)	Informar e envolver os pais	28. Dirigir reuniões de informação e de debate. 29. Fazer entrevistas. 30. Envolver os pais na construção dos saberes.
8)	Utilizar novas tecnologias	31. Utilizar editores de texto. 32. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. 33. Comunicar-se à distância por meio da telemática. 34. Utilizar ferramentas multimídia no ensino.
9)	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	35. Prevenir a violência na escola e fora dela. 36. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. 37. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. 38. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. 39. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10)	Administrar sua própria formação contínua	40. Saber explicitar as próprias práticas. 41. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. 42. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). 43. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo 44. Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud (2000, p. 20 e 21).

Neste mesma lógica, outro autor que segue o modelo de formação reflexiva e propõe uma matriz de competências pedagógica é Garcia Ramos (1997) em seu estudo através da pesquisa “Valoracion de la competencia docente del profesor universitario: una aproximacion empírica”, onde apresenta alguns resultados de uma investigação realizada durante mais de três anos na elaboração de um modelo de avaliação do professorado universitário no Centro Universitário de Francisco de Vitória, ligado à Universidade Complutense de Madrid. Ao compreenderem a importância da qualidade do ensino das Instituições de Ensino Superior, se debruçaram em meios de realizar a avaliação de diversos aspectos que influenciam nessa qualidade, e esse estudo foi voltado para a avaliação da competência docente, através de um constructo pedagógico vinculado à ação do professor.

A avaliação docente foi realizada através de questionários aplicados aos alunos, aos docentes e aos coordenadores de curso, a fim de abranger todos os aspectos relacionados a aprendizagem. Foram aplicados questionários distintos, direcionados ao público respondente, com o objetivo da avaliação ser mais ampla e consistente. Neste estudo, o foco será no

questionário de avaliação docente pelo aluno, por entender-se que abrange as competências docentes na prática, e que vem colaborar com o objetivo deste trabalho.

O questionário de avaliação docente pelo aluno, que foi utilizado na pesquisa de Garcia Ramos (1997) é resultado de uma ampla linha de investigação, sendo que sua primeira versão contava com 80 itens de avaliação, após a primeira depuração passou a ter 55 itens. Após a primeira aplicação com alunos, passou a ter 44 itens, e após ser aplicado efetivamente em um processo de avaliação institucional, passou a ter 30 itens, e após a última aplicação, foi adaptado para 12 itens. Todos os processos de adaptação do questionário se deram a partir de avaliação estatística, a fim de buscar níveis de confiabilidade satisfatórios e tornar o instrumento válido para futuros estudos. Desta forma, as competências docentes, propostas por Garcia Ramos (1997), contribuiu para este estudo, e estão elencadas no quadro 6:

**QUADRO 6 - COMPETÊNCIAS DOCENTES PROPOSTAS POR GARCIA RAMOS
(1997)**

1	Fornecer com antecedência o programa que se encaixa precisamente.
2	Em cada aula faz uma apresentação do assunto que vai tratar.
3	Tem uma ordem na exposição dos temas.
4	Domina os conteúdos da disciplina ensinada.
5	Fornecer oportunidade de expor dúvidas e perguntas, respondendo com clareza.
6	Leva ao aumento do interesse sobre o assunto.
7	Nos motiva a perguntar e participar do desenvolvimento da classe.
8	Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas estudados.
9	Respeita os julgamentos e opiniões dos alunos.
10	Dedica o tempo que for necessário para a atenção personalizada ao aluno fora da sala de aula.
11	O método de avaliação de adéqua ao que quer avaliar.
12	A avaliação se concentra nos conteúdos fundamentais da matéria.

Fonte: Garcia Ramos (1997, p. 102).

Freire (1988, p. 23), na linha dos autores citados, propõe uma matriz de saberes necessários à prática pedagógica e também elenca saberes que considera indispensáveis à prática docente, onde relata que “são saberes demandados pela prática educativa em si”. independente do educador ou do ambiente de ensino”.

Freire (1988) defende a ideia de que a docência, assim como outras profissões, demanda saberes próprios para sua atuação, e que a reflexão crítica sobre a prática se torna indispensável para que seja possível perceber o que necessita de mudança e adaptação.

Neste sentido, ele propõe alguns saberes que considera fundamentais à prática educativo-crítica, que devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. No quadro 7, estão listados os saberes propostos por Freire (1988).

QUADRO 7 – SABERES DOCENTES PROPOSTOS POR FREIRE (1988)

Saberes necessários à prática educativa		
Não há docência sem discência	1	Ensinar exige rigorosidade.
	2	Ensinar exige pesquisa.
	3	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.
	4	Ensinar exige criticidade.
	5	Ensinar exige estética e ética.
	6	Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.
	7	Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.
	8	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.
	9	Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
Ensinar não é transferir conhecimento	10	Ensinar exige consciência do inacabamento.
	11	Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.
	12	Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.
	13	Ensinar exige bom senso.
	14	Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.
	15	Ensinar exige apreensão da realidade.
	16	Ensinar exige alegria e esperança.
	17	Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.
	18	Ensinar exige curiosidade.
Ensinar é uma especificidade humana	19	Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.
	20	Ensinar exige comprometimento.
	21	Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.
	22	Ensinar exige liberdade e autoridade.
	23	Ensinar exige tomada consciente de decisões.
	24	Ensinar exige saber escutar.
	25	Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.
	26	Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.
	27	Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: Freire (1988, p. 7-9)

O estudo desenvolvido por Grohmann e Ramos (2012) apresenta uma matriz de competências pedagógicas por meio do estudo da percepção de mestrandos de administração sobre as competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor. Foi realizado um estudo descritivo e qualitativo com as competências, conforme o quadro 8:

QUADRO 8- COMPETÊNCIAS DOCENTES PROPOSTAS POR GROHAMNN E RAMOS (2012)

1	Consegue relacionar os conteúdos com as unidades anteriores.
2	Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos.
3	Ressalta os conceitos ou ideias principais de cada tópico.
4	Explica os conteúdos de forma clara e compreensível.
5	Possui domínio do conteúdo que aborda.
6	Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas.
7	Incentiva a participação dos alunos em aula.
8	Estimula o interesse na disciplina.
9	Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados.
10	Utiliza a reflexão, solução de problemas e o diálogo em aula.
11	Busca facilitar a compreensão e análise dos conteúdos.
12	Aceita críticas dos estudantes.
13	Respeita as opiniões dos estudantes.
14	Desenvolve valores éticos e atitudes positivas e de superação.
15	É flexível no relacionamento com os alunos.

Continua

Conclusão

16	Usa comunicação adequada e cria um clima de confiança.
17	Explicou o programa no início da disciplina.
18	Cumprir o horário das aulas (é pontual).
19	Incentiva o trabalho em equipe.
20	Demonstra interesse e disposição durante as aulas.
21	Usa diferentes formas de avaliação.
22	O tempo da aula é utilizado para a apresentação dos conteúdos.
23	Esclarece o propósito e os objetivos de cada unidade.
24	Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional.
25	Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina.

Fonte: Grohmann e Ramos (2012, p. 8).

Para este estudo, foram selecionadas as competências docentes, baseadas nos estudos de Libâneo (2013), Perrenoud (2000), Freire (1988), e nos estudos de Garcia-Ramos (1997) e de Grohmann e Ramos (2012), as quais já foram testadas em estudos anteriores, e desta forma, remetem a um constructo consistente para este estudo. No quadro 9, estão listadas as 23 competências adotadas na pesquisa e a sua relação com as competências já propostas nos estudos anteriores.

QUADRO 9- COMPETÊNCIAS DOCENTES SELECIONADAS PARA ESTA PESQUISA

1. Motivar os alunos para obter a participação em aula.	
a) Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (LIBÂNEO, 2013, p. 79);	
b) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (PERRENOUD, 2000, p. 20);	
c) Ensinar exige curiosidade (FREIRE, 1988, p. 82);	
d) Leva ao aumento do interesse sobre o assunto; nos motiva a perguntar e participar do desenvolvimento da classe (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102);	
e) Incentiva a participação dos alunos em aula (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
2. Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina.	
a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20)	
b) Fornece com antecedência o programa que se encaixa precisamente (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102)	
c) Explicou o programa no início da disciplina (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
3. Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.	
a) É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral (LIBÂNEO, 2013, p. 78);	
b) Domina os conteúdos da disciplina ensinada (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102);	
c) Possui domínio do conteúdo que aborda (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
4. Destacar os conceitos, os objetivos e as ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas.	
a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20);	
a) Em cada aula tem uma apresentação sobre o que vai tratar (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102);	
b) Ressalta os conceitos ou ideias principais de cada tópico; esclarece o propósito e os objetivos de cada unidade (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
5. Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos	
a) Explica os conteúdos de forma clara e compreensível (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
6. Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula.	
a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20);	
b) Tem uma ordem na exposição dos temas (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102);	
c) Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
7. Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional.	
a) Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102);	
b) Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).	
8. Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados.	
a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20);	

Continua

b) Consegue relacionar os conteúdos com as unidades anteriores (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
9. Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica.
a) Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Administrar a progressão das aprendizagens (PERRENOUD, 2000, p. 20); c) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1988, p. 39); d) Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina; usa diferentes formas de avaliação (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
10. Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula.
a) Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercícios do pensar centrados em problemas (LIBÂNEO, 2013, p. 78); b) Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102); c) Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1988, p. 30); d) Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
11. Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula.
a) Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social, cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (PERRENOUD, 2000, p. 20); c) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2015, p. 36); d) É flexível no relacionamento com os alunos (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
12. Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.
a) Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) O método de avaliação se adéqua ao que quer avaliar; o exame se concentra nos conteúdos fundamentais da matéria (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102); c) Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina; usa diferentes formas de avaliação (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
13. Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.
a) Trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000, p. 20); b) Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102); c) Incentiva o trabalho em equipe (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
14. Criar situações de ensino e aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.
a) Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional (LIBÂNEO, 2013, p. 78); b) Trabalhar em equipe (PERRENOUD, 2000, p. 20); c) Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
15. Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem.
a) Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 21); b) Ensinar exige saber escutar (FREIRE, 1988, p. 110); c) Respeita os julgamentos e opiniões dos outros (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102); d) Aceita críticas dos estudantes (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
16. Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.
a) Sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20); c) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando (FREIRE, 1988, p. 31 e 58) d) Respeita os julgamentos e opiniões dos outros (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102); e) Respeita as opiniões dos estudantes (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
17. Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.
a) Ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Ensinar exige estética e ética (FREIRE, 1988, p. 34); c) Desenvolve valores éticos e atitudes positivas e de superação (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
18. Responder com maturidade as perguntas dos discentes.
a) Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria e ao seu papel social enquanto intelectual (LIBÂNEO, 2013, p. 78);

b) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1988, p. 132); c) Dá oportunidade de expor dúvidas e perguntas, respondendo com clareza (GARCIA-RAMOS, 1997, p. 102).
19. Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem.
a) Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 1988, p. 89); b) Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas; usa comunicação adequada e cria um clima de confiança (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
20. Ser pontual e honrar com os compromissos.
a) Ensinar exige comprometimento (FREIRE, 1988, p. 94); b) Cumpre o horário das aulas (é pontual) (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
21. Demonstrar interesse, disposição e ética na docência.
a) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (PERRENOUD, 2000, p. 21); b) Ensinar exige estética e ética; ensinar exige alegria e esperança (FREIRE, 1988, p. 34 e 70); c) Demonstra interesse e disposição durante as aulas (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8); d) Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1988, p. 30).
22. Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem e melhor alcançar os objetivos educacionais.
a) Sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos, quanto ao seu manejo (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 2000, p. 21).
23. Participar de forma grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa.
a) É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas (LIBÂNEO, 2013, p. 79); b) Trabalhar em equipe; administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 21).

Fonte: Do autor com base em Libâneo (2013, p. 78 e 79); Perrenoud (2000, p. 20 e 21); Freire (1988); Garcia-Ramos (1997, p. 102); Grohmann e Ramos (2012, p. 8).

Esta classificação das competências pedagógicas que fundamentam a prática em sala de aula foi elaborada para este estudo com o objetivo de identificar as competências dos docentes investigados, segundo os estudos já realizados (LIBÂNEO, 2013; PERRENOUD, 2000; FREIRE, 1988; GARCIA-RAMOS, 1997; GROHMANN E RAMOS, 2012).

Mediante as várias classificações dos saberes docentes apresentadas neste estudo, adotou-se os conceitos e tipologias propostos por Shulman (1986, 1987), por seguir a linha de pesquisa da epistemologia da prática e desta forma convergir com os objetivos propostos nesta pesquisa. A matriz de competências elaborada para este estudo converge com os eixos dos conhecimentos docentes elencados por Shulmam (1986, 1987), que são: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo específico e conhecimento curricular, conforme demonstrado no quadro 10.

QUADRO 10 – TIPOLOGIAS DOS SABERES DOCENTES E MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Eixos das Categorias do saber docente segundo Shulman (1986, 1987)		TIPOLOGIAS DOS SABERES DOCENTES	
		Matriz de competências pedagógicas utilizada no estudo	
Nº	Questões		
1º EIXO Conhecimento do Conteúdo Específico	Q1	Motivar os alunos para obter a participação em aula.	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (PERRENOUD, 2000, p. 20). Ensinar exige curiosidade (FREIRE, 1988, p. 82). Leva ao aumento do interesse sobre o assunto; nos motiva a perguntar e participar do desenvolvimento da classe (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Incentiva a participação dos alunos em aula (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Fornece com antecedência o programa que se encaixa precisamente (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Explicou o programa no início da disciplina (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). É especialista no conteúdo que ensina e nos processos investigativos da matéria, e é portador de uma razoável cultura geral (LIBÁNEO, 2013, p. 78). Domina os conteúdos da disciplina ensinada (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Possui domínio do conteúdo que aborda (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20). Em cada aula tem uma apresentação sobre o que vai tratar (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Ressalta os conceitos ou ideias principais de cada tópico; esclarece o propósito e os objetivos de cada unidade (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Explica os conteúdos de forma clara e compreensível (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
	Q2	Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina.	
	Q3	Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.	
	Q4	Destacar os conceitos, os objetivos e as ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas.	
	Q5	Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos.	
	Q6	Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula	
			Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20). Tem uma ordem na exposição dos temas (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102).

Continua

2º EIXO				Segue uma ordem lógica na explicação dos conteúdos (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
		Q7	Saber relacionar os assuntos e conceitos ensinados com a prática profissional	Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Mostra a relação dos assuntos com a prática profissional (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
		Q8	Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados.	Organizar e dirigir situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 20).
		Q9	Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica.	Consegue relacionar os conteúdos com as unidades anteriores (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 79). Administrar a progressão das aprendizagens (PERRENOUD, 2000, p. 20).
		Q10	Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento.	Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1988, p. 39). Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina; usa diferentes formas de avaliação (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercícios do pensar centrados em problemas (LIBÂNEO, 2013, p. 78). Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1988, p. 30);
		Q11	Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula.	Utiliza a reflexão, a solução de problemas e o diálogo em aula (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social, cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber (LIBÂNEO, 2013, p. 79). Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (PERRENOUD, 2000, p. 20). Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1988, p. 36). É flexível no relacionamento com os alunos (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
		Q12	Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.	Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumentos de avaliação da organização escolar e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 79); O método de avaliação se adequa ao que quer avaliar; o exame se concentra nos

Continua

3º EIXO		conteúdos fundamentais da matéria. (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102);
		Realiza avaliações de acordo com os objetivos da disciplina; usa diferentes formas de avaliação. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q13	Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.	Trabalhar em equipe. (PERRENOUD, 2000, p. 20). Provoca diálogo, reflexão e debate sobre os temas tratados. (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Incentiva o trabalho em equipe. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q14	Criar situações reais de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.	Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional. (LIBÁNEO, 2013, p. 78); Trabalhar em equipe. (PERRENOUD, 2000, p. 20); Usa exemplos que ajudam a esclarecer os conceitos estudados. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q15	Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem.	Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 21). Ensinar exige saber escutar. (FREIRE, 1988, p. 110). Respeita os julgamentos e opiniões dos outros. (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Aceita críticas dos estudantes. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q16	Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.	Sabe articular, na atividade docente, as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade. (LIBÁNEO, 2013, p. 79). Organizar e dirigir situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 20). Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. (FREIRE, 1988, p. 31 e 58). Respeita os julgamentos e opiniões dos outros. (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Respeita as opiniões dos estudantes. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q17	Saber desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.	Ajuda os alunos a pensar e agir em relação a valores e atitudes. (LIBÁNEO, 2013, p. 79). Ensinar exige estética e ética. (FREIRE, 1988, p. 34). Desenvolve valores éticos e atitudes positivas e de superação. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8).
Q18	Saber responder com maturidade as perguntas dos discentes.	Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria e ao seu papel social enquanto intelectual. (LIBÁNEO, 2013, p. 78).

Continua

			Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. (FREIRE, 1988, p. 132). Dá oportunidade de expor dúvidas e perguntas, respondendo com clareza. (GARCIA RAMOS, 1997, p. 102). Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. (FREI 89). Cria um ambiente adequado para a aprendizagem nas aulas; usa comunicação adequada e cria um clima de confiança. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Ensinar exige comprometimento. (FREIRE, 1988, p. 94). Cumprir o horário das aulas (é pontual). (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. (PERRENOUD, 2000, p. 21). Ensinar exige estética e ética; ensinar exige alegria e esperança. (FREIRE, 1988, p. 34 e 70). Demonstra interesse e disposição durante as aulas. (GROHMANN E RAMOS, 2012, p. 8). Ensinar exige pesquisa. (FREIRE, 1988, p. 30). Sabe lidar com as tecnologias da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos, quanto ao seu manejo. (LIBÁNEO, 2013, p. 79); Utilizar novas tecnologias. (PERRENOUD, 2000, p. 21). É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe em atividades de pesquisa, interdisciplinares e organizativas. (LIBÁNEO, 2013, p. 79). Trabalhar em equipe; administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 21).
Q19	Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem.		
Q20	Ser pontual e honrar com os compromissos		
Q21	Demonstrar interesse, disposição e ética na docência.		
Q22	Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais.		
Q23	Participar de forma grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa.		

Fonte: Do autor com base em Libâneo (2013, p. 78 e 79); Perrenoud (2000, p. 20 e 21); Freire (1988); Garcia Ramos (1997, p. 102); Grohmann e Ramos (2012, p. 8).

Percebe-se que as competências estão presentes nos saberes docentes e podem ser identificadas nas ações dos professores, as quais são mobilizadas na prática de ensino mediante a atuação em sala de aula.

Neste estudo, adotou-se o conceito de saber de acordo com Libâneo (2013, p. 74) que define como o “conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional onde as *competências* são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”. Assim este estudo busca elementos para delinear os conhecimentos que orientam a prática de docentes que atuam na área contábil.

Dentro da linha teórica da docência como profissão, o professor necessita e adquire saberes docentes, que englobam conhecimentos, atitudes e habilidades, o que pode ser chamado de saber, saber ser e saber fazer. Neste âmbito, o professor é visto como um profissional que produz saberes em ação, que aprende a ensinar no decorrer de sua prática, porém fundamentado pelas ciências da educação.

No mapa conceitual da figura 2, é possível identificar os principais conceitos apresentados e discutidos neste estudo.

FIGURA 2 - PRINCIPAIS CONCEITOS DO ESTUDO



Fonte: Adaptado de Slomski (2015)

Nesta sessão foram apresentados tópicos e discutido conceitos que fazem parte do tema dos saberes docentes e que, requer formação como qualquer outra profissão. A profissionalização docente possui dois componentes principais: o ensino e a pesquisa, onde através da investigação surge o modelo do professor reflexivo, que reflete na e sobre a ação, utiliza a pesquisa e é visto como autor de sua própria prática, não apenas como receptor de conhecimentos e práticas já propostas.

2.5 PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA

A partir da década de 80 com a intensificação do movimento de profissionalização do ensino com uma busca para a constituição de um repertório próprio de saberes (TARDIF, 2011) alguns estudos foram fundamentais para a direção das pesquisas realizadas nessa temática no Brasil, como Cunha et al. (1999); Cunha (2002, 2004). Estes estudos trouxeram importantes contribuições, a partir deles passou-se a ver e tratar o professor no contexto da relação entre educação e trabalho na sociedade de modo a entender e ultrapassar a visão de que a dimensão da prática em si daria conta dos desafios e exigência da docência.

Os achados das pesquisas evidenciam e reforçam a ideia de que a profissão docente exige e profissionalização, onde os processos investigativos contribuem na busca de melhores caminhos para a investigação e profissionalização dos educadores. A aproximação do saber docente e assim seu conhecimento pode apontar reais necessidades e dificuldades e capacidades dos docentes universitários, como constroem seus saberes a partir das crenças e valores possuem, e que influenciam seu trabalho como docente nas universidades. (SLOMSKI, 2008).

São várias as pesquisas realizadas sobre a temática dos saberes e competências do professor universitário, e neste estudo serão destacados alguns estudos realizados, com ênfase para os desenvolvidos na área contábil. Destacam-se estudos como o de Benites (2007) e Volpato (2009) focados nos saberes docentes e na base de conhecimentos que estruturam e orientam a prática pedagógica do professor universitário.

O estudo de Benites (2007) sob o título a Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, buscou averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de licenciatura em educação física da Unesp/Rio Claro, a fim de apontar os elementos constitutivos da identidade do professor e identificar no exercício da profissionalidade docente *habitus* dos professores universitários.

Realizou uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, com a técnica de coleta de dados fonte documental, entrevista e observação. Os resultados apontaram que dentro da proposta curricular há um conjunto de saberes, mas que são priorizados os de caráter conceitual/procedimental, apresentando uma fundamentação baseada na racionalidade técnica. Com relação aos saberes, de forma geral foram visto como plurais, mas alguns são mais priorizados que outros. Com relação à prática pedagógica vislumbra-se a percepção desta em diversos momentos, ora relacionados ao conhecimento da disciplina e a forma de se ensinar, e ora ao universo do aluno e sua intencionalidade, o que direciona para a compreensão de uma identidade que abarca a compreensão da docência como um dom, vocação, até a dimensão atitudinal, fazendo jus a composição de uma identidade historicamente construída e modificada pelos saberes, pelo exercício profissional, pelo contexto, pela formação, entre outros. Aponta-se para o direcionamento de alguns elementos presentes nesse processo, como um conjunto de saberes adquiridos na formação pessoal e profissional; um entendimento da prática pedagógica que, também se associa com a maneira como se vê a docência; uma representação de uma classe profissional que tem como referência o *habitus* acadêmico, bem como macetes advindos da experiência, mostrando uma identidade que aos poucos vai se consolidando no curso de formação.

Volpato (2009) realizou uma pesquisa para compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos que, tradicionalmente, formam profissionais liberais, como Medicina, Direito e Engenharia. Segundo o autor, “[...] ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula”, pois, de acordo com os estudantes, “o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos”. (VOLPATO, 2009, p. 339). Isso significa que, na visão dos estudantes pesquisados, o professor com “boa didática” é aquele que tem experiência profissional e consegue trazer essa vivência para a sala de aula.

2.5.1 PESQUISAS SOBRE A APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA NA ÁREA CONTÁBIL

Especificamente na área contábil, mediante vários estudos realizados nos últimos anos, destacam-se estudos mais recentes sobre os saberes docentes, tais como: Slomski (2007); Slomski e Martins (2008); Andere e Araujo (2008); Santana (2009); Marshall et al.

(2010); Lames (2011); Catapan, Colauto e Sillas (2011); Barp (2012); Miranda, Casa Nova e Cornachionne Junior (2012); Lima et al. (2015), intensificando os achados e reflexões sobre a formação de professores, principalmente na área contábil.

O estudo de Slomski (2007) com o título Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil, apresenta, discute e analisa as novas tendências investigativas sobre a formação de professores que valorizam os saberes docentes e defendem a docência como profissão. Os saberes que servem de base para o ensino, são adquiridos por meio de processos que abrangem a história de vida pessoal dos docentes, a formação profissional para o magistério, o conhecimento científico da disciplina que ensina, os currículos e materiais instrucionais e a prática de ensino. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, abrangem diferentes categorias e são adquiridos através de processos de aprendizagem e socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira docente.

Slomski e Martins (2008) no estudo intitulado O conceito do professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil, tiveram como objetivo apresentar, discutir e analisar as principais tendências investigativas sobre a formação de professores na perspectiva reflexiva e, desse modo, apontar os saberes e as competências exigidas para a concretização dessa prática de ensino na área contábil. Realizou-se um estudo teórico, e constatou-se a necessidade de uma política de formação de professores para o ensino superior que valorize suas experiências, a reflexão sobre a prática e a prática profissional como espaço para a construção do conhecimento e aprendizagem profissional. Conclui-se que a prática reflexiva é fundamental na formação de professores, pois proporciona autonomia pessoal e profissional do corpo docente.

Andere e Araujo (2008) realizaram a pesquisa com o título Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. Esta pesquisa analisou a formação do professor de contabilidade por meio de quatro áreas de formação: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política, através da percepção dos coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil e dos discentes desses programas. Utilizou-se um questionário on-line para obter as percepções, onde foram medidas por meio da escala likert, e analisadas por meio descritivo e de agrupamento. Obteve-se uma amostra de 208 discentes e 12 coordenadores, onde foi constatado que os programas estão direcionados, em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos na área contábil, voltados para a

pesquisa científica. Em segundo lugar, estão direcionados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Em terceiro lugar, segundo a opinião dos discentes, os programas têm o objetivo de incentivar a formação prática e, por último, à formação social e política. Contudo, na opinião dos coordenadores, a ordem de importância das últimas áreas de formação está invertida, ficando em terceiro lugar a formação social e política e em quarto a formação prática.

A pesquisa desenvolvida por Santana (2009) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo traçar o perfil dos professores dos cursos de ciências contábeis segundo modelo proposto por Freire (1988). Este perfil foi levantado a partir da percepção dos coordenadores dos cursos das universidades federais que participaram do Enade 2006, onde o estudo analisou o reflexo do perfil dos professores no resultado obtido no Enade. O resultado estatístico encontrado por meio da correlação bivariada permitiu verificar que não há relação entre o perfil do professor e o conceito obtido no Enade, mas concluiu que os professores investigados têm intrínsecos em seu perfil os saberes considerados por Freire (1988) necessários à prática educativa, onde esses saberes podem ser resumidos no perfil em quatro fatores: a dedicação ao exercício da docência, o modo de ensinar, o modo de conduzir as aulas, o reflexo do perfil do professor no educando e a luta em defesa aos direitos dos educadores.

Nessa mesma linha, Marshall et al. (2010) realizaram uma pesquisa sobre o ensino da contabilidade com 95 professores americanos de contabilidade (doutores e detentores da credencial CPA). Os autores verificaram que, segundo os respondentes, não há qualificação que substitua a experiência no ensino e na prática contábil quando se pretende tornar um professor de contabilidade eficaz.

Lames (2011) realizou um estudo intitulado O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de ciências contábeis, com o objetivo de delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de gestão de custos no curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo, procurando identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário. Realizou-se uma pesquisa exploratória qualitativa, utilizando o método de observação e entrevista, buscando identificar aspectos da vida profissional e da prática pedagógica do professor, sob a forma de descrição e interpretação de suas experiências vivenciadas, de seu *habitus* e de seus saberes procedimentais. Constatou-se que a construção do saber experiencial acontece por meio do domínio de campos didáticos

tais como: a) o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos; b) o planejamento de ensino; c) a gestão da sala de aula; d) a gestão do conteúdo. Percebe-se que o saber docente do professor se estrutura a partir das experiências por ele vivenciadas no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e organizacional. Seu modo de ser e de estar na docência, seu *habitus professoral*, tende a configurar as maneiras de agir na prática pedagógica. Conclui-se que o processo de construção do saber experiencial do professor não ocorre no vazio, seu desenvolvimento profissional e suas atuações pedagógicas estão inseridos em contexto real e específico.

Catapan, Colauto e Sillas (2011), fundamentados no Modelo Bidimensional de Efetividade de Ensino de Lowman, realizaram um estudo com a finalidade de analisar as principais práticas e atributos dos professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula do ponto de vista de 234 discentes de universidades públicas e privadas de Curitiba (PR) e Joinville (SC). Os achados apontam o domínio de conteúdo, a clareza ao transmitir as informações e o despertar para o interesse na aula como as razões do bom desempenho docente. Em relação à dimensão “estímulo intelectual”, os adjetivos que definem um bom docente são “preparado”, “claro” e “organizado”. Na dimensão “relacionamento interpessoal”, os adjetivos citados foram “respeitoso” e “interessado”.

O estudo realizado por Barp (2012), com o título Docência Universitária: percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em Instituições de Ensino Superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACADE, parte da prerrogativa que o professor é um elo entre o aluno e o conhecimento, sendo fundamental que este desenvolva saberes relacionados à atividade docente. Teve como objetivo identificar a percepção de professores da área de ciências contábeis sobre os saberes necessários à profissão docente, utilizando o modelo tipológico de Tardif (2011) que classifica os saberes em disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, descritiva, de levantamento ou *survey*, através de um questionário aplicado à 74 docentes da área. Os resultados do estudo apontaram que os saberes disciplinares foram considerados os mais importantes e os de maior domínio pelos professores, no qual apenas 5 respondentes apresentaram conhecimento e domínio de todos os saberes. Embora os professores investigados considerem ser necessário o conhecimento de todos os saberes docentes, necessitam desenvolver principalmente os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Miranda, Casa Nova e Cornachionne Junior (2012) também realizaram uma pesquisa com o propósito de avaliar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência, pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Dentre os principais achados, destacam-se: (a) as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem durante o curso eram aquelas percebidas como base do curso e que apresentaram maior aplicação prática; e (b) as razões principais para escolha dos docentes-referências foram didática ou metodologia de ensino e as atitudes e qualidades pessoais do professor. Os três saberes decorrentes dessas escolhas foram, nesta ordem, conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.

O estudo realizado por Lima et al. (2015) intitulado “o choque com a realidade: dormi contador e acordei professor” teve como objetivo identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes de ciências contábeis nos seus três primeiros anos de carreira. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa, que foi realizado através de questionário já validado por Araujo et al. (2013). Para a coleta de dados fez-se levantamento na plataforma e-Mec e nos sites das Instituições de Ensino Superior com o intuito de encontrar o endereço eletrônico dos professores da área contábil. Foram enviadas 2321 mensagens às instituições e professores, obtendo-se 574 respostas. Como a pesquisa abrange apenas docentes em início de carreira, a amostra ficou composta por 84 professores, com tempo de atuação na docência igual ou inferior a 3 anos. Os resultados indicam que a falta de formação para o exercício da docência pode levar os docentes da área contábil ao fenômeno "choque com a realidade", e que os principais problemas que afligem os docentes são a desmotivação dos discentes, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas. Os achados da pesquisa apontam que há necessidade de preparação sistematizada para o exercício da atividade docente, principalmente na área pedagógica, para que os problemas advindos do “choque com a realidade” docente possam ser minimizados ou até mesmo melhor enfrentados.

Conforme verificado nos estudos apresentados, percebe-se que a docência requer formação para seu exercício, ou seja, o desenvolvimento profissional do professor está ligado à aquisição de saberes que fundamentam a prática em sala de aula, os quais são adquiridos no decorrer de sua atuação docente e através do processo de reflexão. Desta forma, verifica-se a

importância dos saberes docentes para a prática pedagógica dos professores e para a qualidade no ensino ministrado.

Para Nossa (1999) faz-se necessário melhorar a qualidade do ensino superior em contabilidade. A falta de preparo ao que o autor se refere, seria ao preparo para ser professor, ou seja, a formação não apenas técnica na área contábil, mas a formação pedagógica para a atuação em sala de aula. A opção pela atividade docente aparece muitas vezes como uma segunda atividade dos profissionais da área contábil, onde a escolha se dá por circunstâncias fortuitas, como convites, conversa informal, necessidades financeiras, e não pela vontade efetiva de assumir a docência como profissão. (NOSSA, 1999).

De acordo com Laffin (2002) e Nossa (1999) precisa-se adotar uma política de formação para o professor de contabilidade capaz de superar a racionalidade técnica que orienta todo o fazer contábil e adotar uma concepção que possibilite ao professor apropriar-se do saber pedagógico nessa área do conhecimento. Laffin (2002) declara que:

A formação para ser professor de contabilidade deverá constituir-se de significados capazes de produzir signos e cultura, identidade e subjetividade, dimensões constitutivas de sujeito da sua própria produção. A pluralidade de significados dessa formação deverá superar o caráter funcional e utilitário do objeto de conhecimento desses professores, uma formação que o leve a refletir constantemente sobre o seu trabalho docente. (LAFFIN, 2002, p. 133).

A docência na área contábil muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos prontos e acabados moldando a formação do profissional. Há um entendimento de que a formação técnica específica deva associar-se a formação geral e interdisciplinar do contador (LAFFIN, 2012).

O estudo Slomski (2007) centrado na competência pedagógica do professor de ciências contábeis ressalta a importância da formação do professor para o ensino superior, dando ênfase para a formação pedagógica. A autora observa que “o saber gerado no ensino é desprestigiado e a investigação sobre a própria docência e sobre os processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontra guarida na maior parte das áreas acadêmicas”. (SLOMSKI, 2007, p. 9).

Isso confirma a pouca valorização da formação pedagógica dos professores universitários, tanto pelos próprios professores, como pela universidade como um todo, o que indica que a cultura acadêmica é carregada pelo pensamento de que a docência não precisa ter o estatuto profissional que se requer para outras profissões. Seguindo nesse pensamento, Slomski e Martins (2008, p. 7) relatam que “formar professores universitários implica

compreender a importância do papel da docência e, desse modo, o aprofundamento das suas capacidades científico-pedagógicas” para que se tornem aptos para exercer o papel da docência como uma prática social, que compreende formação, reflexão e crítica, que vai além da tarefa de ministrar aulas.

Nesta mesma linha de pesquisa, Slomski et al. (2013, p. 73) relatam que “para a docência universitária, assim como em qualquer outro nível de ensino, é desejável que os professores detenham, além dos conhecimentos específicos da área em que ministram a disciplina, conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensinar e ao aprender”. Neste sentido, Cornacchione Junior e Casa Nova (2012) ressaltam a importância da qualidade da formação docente e da formação pedagógica, e relatam que:

A qualificação pedagógica representa a preparação sistematizada para o exercício da docência, estando relacionada com o domínio didático pedagógico, metodologias de ensino da contabilidade e políticas e programas de apoio à formação contínua do quadro docente mantido pela Instituição de Ensino Superior (IES) ou pelo curso de Ciências Contábeis. (CORNACCHIONE JUNIOR; CASANOVA, 2012, p. 3).

Portanto, pode-se afirmar que a formação pedagógica para o exercício da docência torna-se essencial no contexto da universidade, pois propiciará um preparo maior para que o professor possa lidar com as problemáticas que encontra no processo de ensino. Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013) relatam que o domínio do conhecimento específico da área que se ensinava já foi suficiente para ser professor, mas atualmente surge a necessidade do professor deter a formação pedagógica para facilitar a aprendizagem dos alunos, e dessa forma, ser cumprido o papel do ensino na universidade.

A formação do professor de contabilidade implica, portanto, “a dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações” (LAFFIN, 2012, p. 68), onde essa reflexão possibilitará a reformulação de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de crítica e criatividade, para proporcionar qualidade no ensino.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em curso de ciências contábeis, entendeu-se que a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa seria o método mais indicado para alcançar os objetivos propostos. A pesquisa exploratória permite o levantamento de informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho. (SEVERINO, 2007).

De acordo com Gil (2007, p. 41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Neste sentido, Collis e Hussey (2005, p. 24) afirmam que “a pesquisa exploratória é realizada quando há pouco ou nenhum estudo anterior sobre o problema estudado (...). Neste tipo de pesquisa o foco é obter *insights* e familiaridade com o assunto para investigação posterior”.

Em acordo com estas características da pesquisa exploratória, a pesquisa qualitativa busca um universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010). O aprofundamento das “ações e relações humanas, é um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 2010, p. 21). Assim, entendeu-se que este tipo de abordagem seria mais adequada para a identificação do conhecimento subjacente às práticas pedagógicas dos professores investigados.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

Este estudo está delimitado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) que oferece curso de ciências contábeis pertencente ao estado de São Paulo. O curso de ciências contábeis é oferecido em campi situados em três municípios do estado de São Paulo assim distribuídos:

- a) 01 curso no campus de São Paulo (campus I);
- b) 01 curso no campus de Engenheiro Coelho (campus II);
- c) 01 curso no campus de Hortolândia (campus III).

Esta IES foi escolhida pela política e prática de formação docente que adota e por ser o campo de atuação desta pesquisadora, que atua na área administrativa desta instituição, e deste modo teve maior facilidade para realizar a pesquisa.

3.3 POPULAÇÃO

Para Martins e Theophilo (2007, p. 104) a “população de uma pesquisa é representada pela totalidade de itens, objetos ou pessoas sob consideração, ou o conjunto de seres que possuem pelo menos uma característica em comum”. A população deste estudo está composta por 47 professores que atuam em cursos de ciências contábeis pertencentes a IES selecionada, assim distribuídos:

- a) Campus I - São Paulo com 18 professores;
- b) Campus II - Engenheiro Coelho com 17 professores;
- c) Campus III - Hortolândia com 12 professores.

Numa pesquisa qualitativa a escolha dos sujeitos é feita em função de critérios que nada têm de probabilísticos, não constituindo de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. Sendo assim, este estudo contemplou todos os professores que estavam atuando no curso oferecido pela IES selecionada no momento da coleta de dados, constituindo, portanto, um senso, que de acordo com Megliorini, Weffort e Holanda (2004, p. 5) é “conveniente dizer que realizou-se um censo quando se incluí na pesquisa todos os elementos de uma população de interesse”. O critério de escolha destes professores deu-se em função de: a) atuarem no curso de ciências contábeis oferecido pela IES selecionada; b) estarem em sala de aula no semestre em que foi realizada a pesquisa; c) a representatividade dos professores mediante o objeto de estudo.

3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados através de questionário em formato *on line*, a fim de facilitar sua aplicação. O questionário é uma técnica de coleta de dados que segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 90) “é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. Para Collis e Hussey (2005, p. 165) esse recurso tem como objetivo “descobrir o que um grupo selecionado de participantes faz,

pensa ou sente”, ou seja, teve objetivo de delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica dos docentes investigados.

3.4.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base no referencial teórico pesquisado, de modo a atender aos objetivos da pesquisa e assim, responder o problema investigado conforme demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 11 – VARIÁVEIS E QUADROS TEÓRICOS QUE ATENDEM AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

VARIÁVEIS	OBJETIVOS	QUESTÕES	AUTORES
Percepções dos docentes sobre as competências pedagógicas que mobilizam diante da prática de ensino.	a) Mapear as percepções dos docentes sobre o domínio de competências pedagógicas.	Parte II – Matriz composta por 23 competências pedagógicas	Libâneo (2013), Garcia Ramos (1997); Grohmann, Ramos (2012); Perrenoud (2000), Freire (1988).
Relato de aula	b) Identificar que saberes os docentes mobilizam diante da gestão da prática e das atividades de ensino no contexto universitário em que atuam.	Parte III – Composta por 2 questões abertas.	Shulman (1986,1987), Tardif, Lessard, Lahaye (1991), Tardif (2001), Saviani (1996), Pimenta (2008), Gauthier et al. (1998), Libâneo (2013), Garcia Ramos (1997); Grohmann, Ramos (2012); Perrenoud (2000), Freire (1988).
Relato das dificuldades e desafios encontrados na docência do ensino superior	c) Levantar limites e possibilidades que podem determinar o desempenho do professor diante das exigências da docência no ensino superior.		

Fonte: Do autor

O instrumento de coleta de dados está composto por 3 partes, cada uma com questões estruturadas e abertas. A primeira parte do questionário (APÊNDICE A) foi composta por questões fechadas, que segundo Beuren et al. (2008) apresentam ao respondente um conjunto de alternativas de respostas, para que seja escolhida a que melhor evidencia a situação ou ponto de vista do respondente, para que possibilite sua caracterização.

O objetivo desta parte foi identificar o perfil dos docentes pesquisados a partir dos seguintes dados: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de experiência na docência, carga horária de trabalho semanal como docente, as disciplinas ministradas no curso de ciências contábeis, se exerce outra função na IES além de docente, formação para a docência no ensino superior e forma de inserção na docência do ensino superior.

A segunda parte do questionário, também foi composta por questões estruturadas e teve como objetivo mapear as percepções dos docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis sobre o domínio que possuem das competências pedagógicas mobilizadas na prática docente. Para tanto, elaborou-se uma matriz de competências com base no estudo de Grohmann e Ramos (2012) e na literatura que defende que a docência requer saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) específicos para sua atuação. (LIBÂNEO, 2013; GARCIA RAMOS, 1997; GROHMANN; RAMOS, 2012; PERRENOUD, 2000; FREIRE, 1988).

Os itens foram submetidos a uma escala *likert*, que identifica nos professores 06 (seis) níveis de domínio, a saber: (0) **Nenhum Domínio** (Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência); (1) **Domínio Muito Insuficiente** (Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência); (2) **Domínio Insuficiente** (Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência); (3) **Domínio Suficiente** (Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência); (4) **Domínio Quase Total** (Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”); (5) **Domínio Total** (Posso me considerar um profissional “especialista” nesta competência). Para Martins e Theóphilo (2007, p. 93) “a escala de *likert* trata-se de um enfoque muito utilizado nas investigações sociais”. Consiste, porém, em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao sujeito que externar sua reação, escolhendo um dos pontos propostos em uma escala.

A terceira parte do questionário está composta por duas questões abertas e tem como objetivo identificar o saber docente em ação. Para isto, esta parte contou com uma questão que solicitou o relato de uma aula (conteúdo, objetivo, método, avaliação) a partir das seguintes subcategorias:

- a) Qual foi o conteúdo/assunto específico ensinado nesta aula?
- b) Que objetivo específico pretendeu alcançar com o conteúdo ministrado?
- c) Quanto a metodologia utilizada, descreva:

1. As atividades que foram realizadas pelos alunos;
2. Os materiais didáticos, recursos e estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos propostos.

d) Quais foram os instrumentos e os critérios de avaliação que utilizou para averiguar o desempenho dos alunos em relação ao conteúdo ministrado?

A questão 12 procurou identificar limites e possibilidades que podem determinar o desempenho do professor, através da seguinte indagação: Relate quais são as dificuldades e os desafios encontrados diante da sua atuação em sala de aula do contexto universitário? Segundo Beuren et al. (2008) as questões abertas, também são chamadas de “livres” possibilitam aos informantes responder de forma autônoma, e, através de uma linguagem própria, enunciar opinião quando necessário. Dos 26 professores que responderam esta questão, foram consideradas válidas 25 respostas, sendo necessário descartar uma resposta que não estava adequada com o objetivo da questão.

3.4.2 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Antes de aplicar o questionário, foi realizado um pré-teste no mês de maio de 2015, com docentes de um curso de Ciências Contábeis não contemplado pela pesquisa, a fim de verificar a existência de pontos fracos no instrumento. Verificou-se a necessidade de alguns ajustes e alteração de algumas questões a fim de torná-las mais claras e o questionário mais compreensível.

Após o primeiro pré-teste e os devidos ajustes, um segundo pré-teste foi aplicado, com outro docente do curso de Ciências Contábeis, não envolvido na amostra final. Após esta etapa, alguns pequenos ajustes ainda foram implementados oriundos de observações e sugestões do respondente quanto a clareza das questões, e então o questionário foi considerado adequado ao trabalho proposto.

Esses procedimentos seguem a recomendação de Marconi e Lakatos (2003) que observam a necessidade de realizar pré-testes a fim de localizar e corrigir possíveis falhas, inconsistência, ambiguidade, linguagem inacessível, complexidade ou perguntas supérfluas, verificando desta forma, a fidedignidade, validade e operatividade do questionário a ser respondido.

3.4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta fase da pesquisa teve início do mês de junho de 2015, quando foi realizado um contato com os coordenadores dos três campi, solicitando a lista com os nomes, endereços eletrônicos e telefones de cada professor. Além de disponibilizarem os contatos, os

coordenadores informaram aos professores do seu campus que estariam recebendo um questionário para responderem, e do quanto era importante a participação de cada um deles, para que, quando recebessem a pesquisa, já estarem cientes da importância de sua colaboração para o crescimento do conhecimento no âmbito da educação contábil.

Para ser encaminhado, o questionário foi inserido em um software eletrônico Google Docs em meados do mês de junho de 2015, sendo enviado para os professores componentes da pesquisa, através de um *e-mail* com a carta explicativa (APÊNDICE B) contendo o link a ser acessado para responderem o questionário e solicitando uma confirmação de participação na pesquisa.

Antes de responderem ao questionário no próprio link, foi apresentado aos professores um **termo de consentimento livre e esclarecido** (Apêndice A) explicando-os o objetivo da pesquisa, direitos e liberdade em participar ou não, sendo que ao concordarem, passavam para a página 2 do questionário com as questões a serem respondidas. Caso o professor decidisse por discordar em participar, a pesquisa era encerrada. Não houve caso em que o professor tenha desistido da pesquisa.

Após uma semana do envio do questionário foi feito um contato por e-mail para aqueles que não confirmaram sua participação na pesquisa iniciando-se assim, um contato mais frequente através de telefone para aqueles que não respondiam o questionário. Entretanto, o contato telefônico não resolveu, pois os professores não responderam ao questionário. Neste caso, esperou-se mais uma semana e encerrou-se a coleta de dados. Sendo assim, 26 professores dos 47 professores contemplados, responderam ao questionário.

3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que permita o fornecimento de respostas ao problema da pesquisa. Os dados das questões estruturadas quantitativas de 1 a 9 foram organizados, analisados e interpretados por meio da estatística descritiva. Para Collis e Hussey (2005, p. 186) “a estatística é um conjunto de métodos e teoria aplicados a dados quantitativos ao tomar decisões diante de uma incerteza”.

Na questão 10 aplicou-se uma análise descritiva e também uma análise fatorial a fim de identificar a estrutura das relações entre as assertivas da escala *Likert*. Para Malhotra (2012) o objetivo da análise fatorial é identificar as estruturas das relações entre as variáveis,

buscando um menor conjunto possível de fatores, isto é, a reunião de proposições segundo a mesma tendência de correlação estatística. (MALHOTRA, 2012).

As questões estruturadas receberam tratamentos estatísticos através do software Statistical Analysis System (SAS 9.1) e em planilha Excel, especialmente preparada para o tratamento estatístico. Num primeiro momento, para comprovar a confiabilidade do instrumento de coleta de dados, foi aplicado o coeficiente Alfa de Cronbach, que mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas, para testar a confiabilidade do questionário. (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

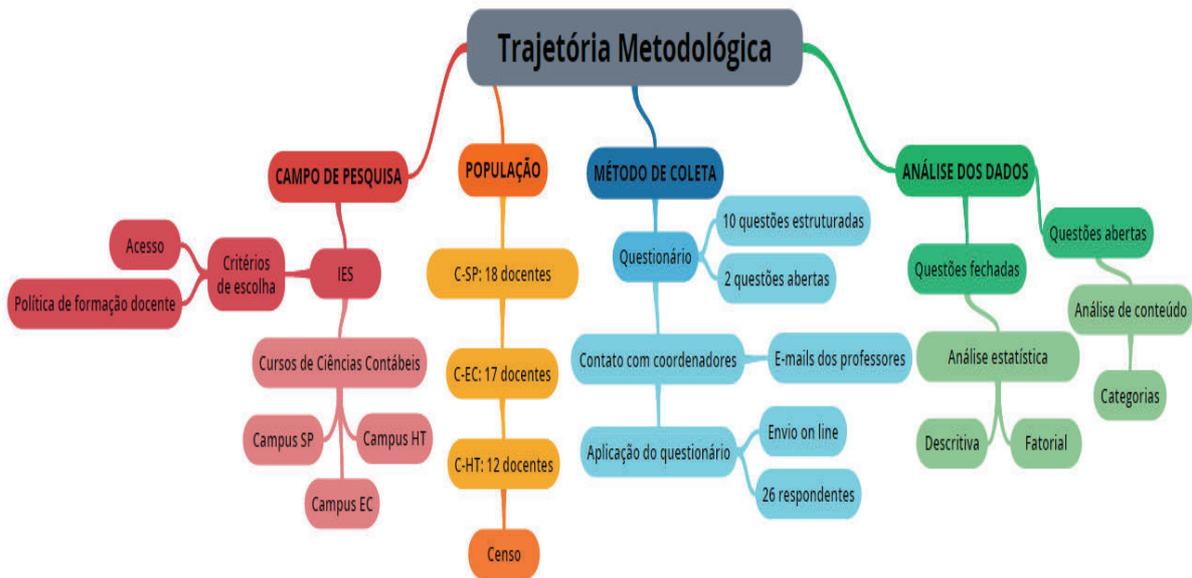
Num segundo momento foram analisadas as questões abertas por meio da técnica de análise de conteúdo que Bardin (2004) define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37).

A análise de conteúdo pode ser aplicada a várias situações com sucesso, pois trabalha com procedimentos criteriosos, utilização de muitos aspectos observáveis, de forma a colaborar no desvendar dos conteúdos das comunicações diversas. Bardin (2004) cita várias situações onde a análise do conteúdo pode ser utilizada com eficácia e que são perfeitamente aplicáveis às técnicas de coleta de dados utilizadas nessa pesquisa. Ao fazer uso da técnica de análise de conteúdo, Bardin (2004) prevê três etapas principais que devem ser seguidas: 1ª) A pré-análise; 2ª) A exploração do material; e a 3ª) O tratamento dos resultados. Após estes procedimentos, procurou-se encontrar categorias de análises e apresentar os resultados.

A figura 3 apresenta uma síntese da trajetória metodológica da pesquisa e as principais atividades realizadas.

FIGURA 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA



Fonte: Da autora

De acordo com a figura 3 a trajetória metodológica da pesquisa dividiu-se em quatro momentos principais: a) definição do **campo de pesquisa**; b) escolha dos **colaboradores** do estudo; c) definição do **método** e técnica de **coleta e análise** dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De posse das informações coletadas por meio do questionário, procedeu-se a organização, análise e interpretação dos dados, que serão apresentados sob forma de tópicos, sub tópicos, quadros, tabelas, figuras contidos nas seguintes categorias a saber: a) contexto da pesquisa; b) perfil dos entrevistados; c) percepções dos docentes sobre competências pedagógicas mobilizadas na prática de ensino; d) o saber construído na prática docente; e) breve perfil dos saberes que fundamentam a prática dos docentes investigados.

4.1 CONTEXTO DA IES PESQUISADA

A IES pesquisada foi fundada em 1915, na cidade de São Paulo, a partir do sonho de alguém em construir uma escola onde a capacidade intelectual, física e espiritual fossem trabalhadas em harmonia para fazer a diferença na vida das pessoas. Esse sonho rendeu muitos frutos, e hoje a IES possui 3 campi no Estado de São Paulo, que oferecem serviços educacionais desde o berçário até cursos de pós-graduação (especialização e mestrado). Possui uma estrutura que atende tanto em regime de internato quanto de externato, o que possibilita um corpo discente formado por alunos de diversas cidades brasileiras e estrangeiras.

No que se refere ao ensino superior a IES oferece 27 cursos, distribuídos em seus campi, a saber: Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Fisioterapia, História, Jornalismo, Letras, Licenciatura em Música, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Sistemas de Informação, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Sistemas para Internet, Teologia e Tradutor e Intérprete.

A IES possui uma política de formação de professores que envolve além de cursos de pós-graduação na área da docência universitária oferecidos internamente como: Didática e Tecnologia de Ensino, Docência Universitária, Educação Matemática e Docência no Ensino Superior, Métodos e Técnicas de Ensino, Tecnologias Educacionais e Docência, oferece auxílios financeiros (75% e 100%) para o custeamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* fora da IES. Também valoriza a reciclagem e a pesquisa, fornecendo auxílios

para os docentes participarem de eventos profissionais e acadêmicos, e fornecendo gratificações para cada publicação realizada pelos seus professores.

O centro universitário tem como objetivo obter reconhecimento por meio dos serviços prestados, portanto, investe em condições de ensino e infraestrutura adequada, disponibilizando recursos e ferramentas tecnológicas para as práticas pedagógicas, e bem como na formação de seu corpo docente, por entender que uma educação com qualidade está estruturada em docentes capacitados.

4.2 BREVE PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Com o objetivo de apresentar o perfil dos professores entrevistados, buscaram-se questões que revelassem quem são em termos pessoais, profissionais como também sua formação para a docência no ensino universitário. A análise iniciará com uma descrição da amostra através de tabelas de frequência de cada uma das variáveis relativas aos respondentes.

Dos 26 professores pesquisados, 8 (31%) são do sexo feminino, e 18 (69%) são do sexo masculino, conforme demonstrado na tabela 1.

TABELA 1: SEXO DOS ENTREVISTADOS

Sexo	Nº	%
Feminino	8	31%
Masculino	18	69%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Conforme os dados percebe-se uma predominância do sexo masculino que compõe o corpo docente do curso de ciências contábeis da IES pesquisada. Já quanto à faixa etária, os dados da tabela 2 indicam que a maioria da amostra tem entre 31 e 40 anos (38%), seguida pela faixa de idade de 41 a 50 anos (35%).

TABELA 2: FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES

Faixa etária	Nº	%
Até 30 anos	1	4
De 31 a 40 anos	10	38
De 41 a 50 anos	9	35
De 51 a 60 anos	4	15
Mais de 60 anos	2	8
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Conforme se pode perceber a faixa etária que apresentou menor frequência foi a de até 30 anos, com apenas 1 respondente. Os dados indicam que a maioria dos professores,

alvos da amostra possuem entre 31 a 60 anos (88%), demonstrando que a amostra é formada por professores mais maduros e experientes.

Quanto à formação acadêmica tem-se que 35% dos investigados possui o curso de graduação em Ciências Contábeis, seguido de 31% que possui o curso de graduação em áreas afins em acordo com a tabela 3.

TABELA 3: FORMAÇÃO ACADÊMICA

Possuem Graduação	Nº	%
Em Ciências Contábeis	9	35
Em outras áreas	9	35
Em áreas afins	8	31
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Buscou-se saber a formação do professor na área contábil, pois entende-se que a formação na área que atua é um fator importante para ter um bom desempenho docente. Os dados da tabela 3 demonstram que 66% da amostra possui graduação na área contábil ou em áreas afins. Porém, os que possuem graduação em outras áreas (35%) correspondem a um número significativo, que merece atenção.

Em relação à formação acadêmica, a fim de conhecer melhor o perfil dos professores entrevistados, buscou-se conhecer se possuíam curso de pós-graduação *lato sensu*, e em caso positivo, em qual área do conhecimento esse curso faz parte.

TABELA 4: CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Possuem Pós-graduação	Nº	%
Não	6	23
Sim	20	77
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Conforme os resultados da tabela 4, a maioria dos professores (77%) possui um curso de especialização *lato sensu*. Quanto à área do conhecimento do curso de pós-graduação *lato sensu* cursado pelos 20 professores que responderam positivamente, a área que mais se destacou foi a de ciências contábeis (40%), seguida da área de negócios (25%) e pela área de educação (20%), como demonstrado na tabela 5.

TABELA 5: ÁREA DA ESPECIALIZAÇÃO

Área da Especialização	Nº	%
Ciências Contábeis	8	40
Divulgação Científica	1	5
Educação	4	20
Saúde Pública	2	10
Negócios	5	25
Total	20	100%

Fonte: Do autor

Pode-se perceber que a maioria dos professores respondentes que cursou uma especialização, o fez na área contábil ou afins (65%), conforme demonstrado na tabela 5, o que releva a maioria está atuando dentro da área de formação pós-graduada, porém apenas 20%, possui especialização na área da educação, demonstrando que a formação para a docência não é uma prioridade dos professores respondentes.

Quanto a formação pós-graduada nível *stricto sensu* – mestrado, a maioria dos entrevistados (73%) respondeu afirmativamente, demonstrando o envolvimento dos professores em formação e aperfeiçoamento, conforme tabela 6. Esse dado reflete a preocupação e o envolvimento da IES na formação dos seus professores, que incentiva e apoia a busca por qualificação através de programas de pós-graduação nível *stricto sensu*.

TABELA 6: CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO

Possuem Mestrado	Nº	%
Não	7	27%
Sim	19	73%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Dos 19 professores que responderam positivamente que possuem um curso de mestrado, 4 (20%) o fez em Administração e 3 (15%) em Ciências Contábeis, os demais professores 19 (65%) fizeram em outras áreas. A partir destes dados, pode-se perceber que, poucos professores possuem formação *stricto sensu* – mestrado na área contábil em que ministram aulas.

Já em relação à formação pós-graduada *stricto sensu* doutorado, a maioria (65%), não a possui, como demonstrado na tabela 7.

TABELA 7: CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - DOUTORADO

Possuem Doutorado	Nº	%
Não	17	65%
Sim	9	35%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Dos 26 professores investigados apenas 9 possuem doutorado, sendo que destes, 2 (22,5%) cursaram na área de administração e 2 (22,5%) cursaram da área de educação, os demais cursaram em (1) Ciências, (1) História Social, (1) Novas Tecnologias, (1) Sociologia, (1) Legislação Ambiental. Estes dados revelam que, nenhum dos professores pesquisados possui doutorado na área contábil, tornando-se necessário maior conscientização pelos professores sobre a importância da qualificação em sua área de atuação na docência.

Com relação ao tempo como docente no ensino superior, a questão 4 do questionário revelou que 8 (31%) dos respondentes possui entre 11 e 20 anos de experiência, faixa de tempo de experiência mais significativa. Observa-se que 10 (38%) dos professores entrevistados, possui até 5 anos de experiência na docência universitária, o que revela que boa parte dos professores da amostra, iniciaram a carreira docente no ensino universitário a pouco tempo, conforme demonstrado na tabela 8.

TABELA 8: TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Tempo de experiência no ensino superior	Nº	%
Menos de 3 anos	5	19%
Entre 3 e 5 anos	5	19%
Entre 6 e 10 anos	4	15%
Entre 11 e 20 anos	8	31%
Mais de 20 anos	4	15%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

No que se refere à carga horária de trabalho semanal como docente do ensino superior, 8 (31%) professores trabalham entre 12 e 20 horas por semana, seguido por 7 (27%) que trabalham em regime de tempo integral, que correspondem a 40 horas semanais, como pode ser visto na tabela 9.

TABELA 9: CARGA HORÁRIA SEMANAL NA DOCÊNCIA

Carga horária semanal	Nº	%
Menos de 12 horas	4	15%
Entre 12 e 20 horas	8	31%
Entre 21 e 32 horas	6	23%
Entre 33 e 39 horas	1	4%
40 horas	7	27%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Na questão 6 do questionário, buscou-se saber quais as disciplinas ministradas pelos professores no curso de ciências contábeis, a fim de verificar se estão trabalhando com disciplinas relacionadas com sua formação acadêmica. Através do quadro 12 é possível

perceber que dos 26 professores respondentes 17 (65%) atuam em áreas afins e apenas 9 (35%) são professores do núcleo duro do curso ou da formação básica. Esse dado revela que, os professores que atuam na área contábil, de conhecimento específico da área contábil, acabam ministrando um número elevado de disciplinas dentro do curso, chegando a ministrar até 12 disciplinas é o caso do professor 8 (R8), demonstrado no quadro 12.

QUADRO 12: RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA

	Formação acadêmica	Disciplinas ministradas
R1	em Ciências Contábeis	Contabilidade Básica I; Projeto de Pesquisa
R2	em áreas afins	Metodologia de Pesquisa
R3	em outras áreas	Filosofia
R4	em outras áreas	Comportamento Organizacional
R5	em áreas afins	Trabalho de Conclusão de Curso I e II; Teoria das Organizações
R6	em outras áreas	Estatística; Matemática Financeira; Métodos Quantitativos; Matemática; Raciocínio Lógico
R7	em Ciências Contábeis	Formação da Identidade Profissional do Contador; Estágio Supervisionado
R8	em Ciências Contábeis	Fundamentos de Custos; Gestão de Custos; Análise de Custos; Contabilidade Comercial I e II; Contabilidade Avançada I e II; Contabilidade Governamental; Laboratório de Contabilidade I e II; Controladoria; Tópicos Avançados de Contabilidade
R9	em outras áreas	Português Instrumental; Comunicação Empresarial
R10	em outras áreas	Filosofia
R11	em Ciências Contábeis	Contabilidade Comercial; Formação da Identidade Profissional
R12	em Ciências Contábeis	Contabilidade Básica
R13	em áreas afins	Direito Empresarial e do Consumidor; Legislação Social e Tributária
R14	em outras áreas	Metodologia de Pesquisa; Introdução à Pesquisa; Sociologia
R15	em áreas afins	Informática; Raciocínio Lógico; Matemática Financeira
R16	em Ciências Contábeis	Auditoria, Perícia; Arbitragem; Contabilidade Comercial; Contabilidade Tributária; Teoria da Contabilidade
R17	em outras áreas	Princípios de Vida Saudável
R18	em áreas afins	Fundamentos de Administração; Orçamento Empresarial
R19	em outras áreas	Filosofia; Sociologia e Política
R20	em áreas afins	Direito Empresarial; Metodologia de Pesquisa;
R21	em áreas afins	Matemática Financeira
R22	em Ciências Contábeis	Contabilidade Básica I e II; Contabilidade Comercial I e II; Contabilidade Tributária; Controladoria; Teoria da Contabilidade; Auditoria II; Perícia II; Laboratório I e II.
R23	em áreas afins	Empreendedorismo; Informática Aplicada
R24	em Ciências Contábeis	Contabilidade Básica; Contabilidade de Custos; Análise e Interpretação das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Internacional; Tópicos Emergentes de Contabilidade; Análise de Custos; Fundamentos de Custos; Contabilidade Avançada; Contabilidade Societária.
R25	em Ciências Contábeis	Fundamentos de Custos; Gestão de Custos e Análise de Custos.
R26	em outras áreas	Filosofia

Fonte: Do autor

Os dados do quadro 12 revelam que existe uma carência de profissionais da área contábil para atuar na docência universitária, trazendo dificuldades para a IES compor seu quadro de docentes, alocando especialistas das disciplinas mais técnicas sem sobrecarregar alguns docentes. Entretanto, sabe-se que a prática de ensino é um dos espaços privilegiados para a aprendizagem da docência e de desenvolvimento profissional do professor.

Na questão 7 buscou-se saber se, além de docentes, os professores exercem outra função da IES de cunho administrativo ou de gestão da educação. A maioria (62%) não exerce outra função, e 38% responderam que exercem função administrativa ou de gestão na IES além da docência como demonstrado na tabela 10. Freire (1988) destaca que a docência considerada como uma profissão, requer um professor participativo e com conhecimentos para participar da gestão da educação, além da docência, deve participar da construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo. Desta forma, de acordo com os dados da pesquisa, a maioria dos professores não atua na gestão da educação.

TABELA 10: EXERCE FUNÇÃO ADMINISTRATIVA NA IES

Exerce outra função na IES além da docência	Nº	%
Não	16	62%
Sim	10	38%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Na questão 8 do questionário, buscou-se conhecer a história dos professores referente a sua formação para a docência no ensino superior, desta forma, cada respondente ficou livre para marcar quais as alternativas que já havia cursado, ou escrever o que havia cursado. Desta forma, as opções que mais se destacaram foram: 9 (35%) professores responderam que já fizeram um curso da área da educação e já cursaram a disciplina de metodologia do ensino superior, seguida de 8 (31%) professores que já cursaram a disciplina de metodologia do ensino superior.

A partir dos dados coletados e demonstrados na tabela 11, verifica-se que 21 (81%) dos professores entrevistados já tiveram alguma formação para a docência no ensino superior, seja através de um curso na área da educação, por uma disciplina de metodologia do ensino superior ou por estágio na área da educação superior. Dos 26 respondentes, apenas 2 (8%) não frequentaram curso na área da docência universitária, demonstrando que os professores respondentes buscaram de alguma forma uma preparação para a docência, através de algum curso na área da educação.

TABELA 11: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Possui formação para a docência		Nº	%
1	Curso na área da educação, Disciplina de metodologia do ensino superior	9	35%
2	Curso na área da educação, Disciplina de metodologia do ensino superior, Estágio supervisionado na área da educação superior	3	10%
3	Curso na área da educação, Estágio supervisionado na área da educação superior	1	4%
4	Disciplina de metodologia do ensino superior	8	31%
5	Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado	1	4%
6	Não frequentou cursos na área da docência universitária	2	8%
Total		26	100%

Fonte: Do autor

Esses dados vão de encontro ao que relatam Laffin (2002) e Nossa (1999), de que a formação do professor de contabilidade precisa superar a racionalidade técnica, presente nas técnicas contábeis e que orientam todo o fazer contábil, para que possa englobar formação para que o professor aproprie-se com mais consistência do fazer pedagógico nessa área do conhecimento. Os achados encontrados através dos professores respondentes, contrapõe os achados de Laffin (2002), onde relatou que a formação para a docência universitária não é uma prioridade para os professores da área contábil, o que pode ter acontecido, devido ao fato da instituição ter uma política de formação de professores e desta forma estes estarem preocupados com uma formação para a docência, ou então, pelo fato de que a maioria dos professores respondentes não serem da área técnica contábil.

Do público respondente, 8 (31%) dos professores declararam terem cursado a disciplina de metodologia do ensino superior. De acordo com Slomski et al. (2013) geralmente quando existe alguma formação para a docência, esta limita-se a oferta de uma disciplina de metodologia do ensino superior durante a pós-graduação, sendo ainda insuficiente para uma formação pedagógica de qualidade. Esse dado revela que, apesar dos professores terem cursado essa disciplina, ainda não se pode dizer que possuem uma formação pedagógica adequada para a atuação na docência universitária.

Um dado interessante, é que 1 (4%) professor considera que ter feito curso de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, trouxe formação para a docência universitária. De acordo com a política de formação de professores, existente em nosso país, cabe aos programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* a formação para a docência, porém, esses programas têm a pesquisa como seu foco principal (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), não possibilitando, na maioria das vezes, uma formação pedagógica para a atuação em sala de aula. Desta forma, percebe-se que de fato, alguns professores acreditam que cursar uma pós-graduação nível *stricto sensu* é o suficiente para obter a formação para a docência universitária, e esquecem que a “qualificação pedagógica representa a preparação

sistematizada para o exercício da docência.” (CORNACHIONE JUNIOR; CASANOVA, 2012, p. 3).

Em relação ao modo como se inseriu na docência universitária, a maioria dos respondentes (42%) indicaram que foi através de sua formação acadêmica específica na matéria, seguido de 7 (27%) respostas que foi através da indicação de um amigo. É possível perceber através da tabela 12, que 16 (61%) dos respondentes começaram a dar aulas pela formação específica na matéria e pela experiência na profissão contábil. Esses dados merecem atenção, pois Miranda, Casa Nova e Cornachione Junior (2013) relatam que o domínio do conhecimento específico da área que ensina já foi suficiente para ser professor, mas atualmente surge a necessidade do professor possuir a formação pedagógica para facilitar a aprendizagem dos alunos. Não se cogita o afastamento da formação técnica específica, pelo contrário, supõe-se ampliar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a formação do contador. (LAFFIN, 2012).

Apenas 2 (8%) responderam que foi através de sua identificação com a docência, ou seja, através do querer atuar de fato na docência no ensino superior. Esses dados vêm de encontro com o relatado por Nossa (1999), onde a opção pela atividade docente é vista por muitos como uma segunda atividade dos profissionais da área contábil, e se dá por circunstâncias fortuitas, como conversa informal, convites de conhecidos, e não pela vontade efetiva de assumir a docência como profissão.

TABELA 12: COMO INGRESSOU NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Ingresso na docência do ensino superior	Nº	%
Através de convite de um conhecido que trabalha na área contábil	1	4%
Indicação de um amigo	7	27%
Pela identificação pessoal para a docência	2	8%
Pela sua experiência na profissão contábil	5	19%
Sua formação acadêmica específica na matéria	11	42%
Total	26	100%

Fonte: Do autor

Esses dados apontam que os professores respondentes tem buscado formação pedagógica para a docência universitária, através de cursos ou disciplinas na área da educação. Conforme relatado por Cornachione Junior (2004, p. 7) “uma educação de qualidade encontra sustentação em seu corpo docente” o qual necessita de formação para o seu exercício e a aquisição de conhecimentos e habilidades para melhorar sua qualidade. Nossa (1999) complementa que, quando refere-se a formação para o ensino, o que está sendo objeto de discussão é formação pedagógica dos professores.

De acordo com diversos estudos (SHULMAN 1986, 1987, 2005; SCHÖN, 1983, 1987, 2000; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) a docência é uma profissão e como tal, requer formação para o seu exercício, onde busca-se ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, uma profissão que demanda apenas os conhecimentos específicos de cada disciplina, ou seja, saberes técnicos científicos de cada área do saber.

4.3 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O DOMÍNIO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS NA PRÁTICA DE ENSINO

A tabela 13 chama a atenção para uma primeira análise que revela uma confiança dos professores quanto aos valores que devem permear a prática de ensino. Destacam-se com um nível de **Domínio Total (DT)** competências tais como: 1) “*Demonstrar interesse, disposição e ética na docência*” com 21 (81%) dos respondentes; 2) “*Ser pontual e honrar com os compromissos*” com 18 (69%) dos respondentes; 3) “*Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem*” com 18 (69%) dos respondentes; 4) “*Responder com maturidade as perguntas dos discentes*” com 17 (65%) dos respondentes; 5) “*Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra*” com 16 (62%) dos respondentes; 6) “*Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos*” com 16 (62%) dos respondentes.

O contexto é condicionante das competências pedagógicas e determinante do conhecimento prático do professor. O conhecimento prático do professor resulta da sua trajetória de vida, assim sua prática de ensino é fundamentada pelo domínio do conhecimento que possui da disciplina que ministra e da forma como ensiná-la.

TABELA 13: PERCEPÇÕES SOBRE O NÍVEL DE DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Assertivas	Frequência das respostas						MD	M	DP
	ND	DMI	DI	DS	DQT	DT			
1. Motivar os alunos para obter a participação em aula.	0 0%	0 0%	4 15%	6 23%	10 38%	6 23%	4,0	3,7	1,0
2. Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina.	0 0%	0 0%	1 4%	5 19%	6 23%	14 54%	5,0	4,3	0,9
3. Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.	0 0%	0 0%	0 0%	6 23%	4 15%	16 62%	5,0	4,4	0,9
4. Destacar os conceitos, os objetivos e as ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas.	0 0%	0 0%	1 4%	4 15%	10 38%	11 42%	4,0	4,2	0,8
5. Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos.	0 0%	0 0%	0 0%	5 19%	9 35%	12 46%	4,0	4,3	0,8
6. Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula.	0 0%	0 0%	1 4%	6 23%	7 27%	12 46%	4,0	4,2	0,9
7. Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional.	0 0%	0 0%	1 4%	8 31%	7 27%	10 38%	4,0	4,0	0,9
8. Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados.	0 0%	0 0%	0 0%	6 23%	6 23%	14 54%	5,0	4,3	0,8
9. Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica.	0 0%	0 0%	1 4%	9 35%	7 27%	9 35%	4,0	3,9	0,9
10. Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula.	0 0%	0 0%	4 15%	8 31%	7 27%	7 27%	4,0	3,7	1,1
11. Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula.	0 0%	2 8%	2 8%	10 38%	9 35%	3 12%	3,0	3,3	1,1
12. Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.	0 0%	0 0%	3 12%	11 42%	8 31%	4 15%	3,0	3,5	0,9
13. Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.	0 0%	0 0%	1 4%	6 23%	10 38%	9 35%	4,0	4,0	0,9
14. Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.	0 0%	0 0%	2 8%	8 31%	7 27%	9 35%	4,0	3,9	1,0
15. Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem.	0 0%	0 0%	0 0%	5 19%	11 42%	10 38%	4,0	4,2	0,7
16. Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.	0 0%	0 0%	1 4%	8 31%	7 27%	10 38%	4,0	4,0	0,9
17. Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.	0 0%	0 0%	1 4%	3 12%	6 23%	16 62%	5,0	4,4	0,9
18. Responder com maturidade as perguntas dos discentes.	0 0%	0 0%	1 4%	5 19%	3 12%	17 65%	5,0	4,4	0,9
19. Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem.	0 0%	0 0%	1 4%	6 23%	1 4%	18 69%	5,0	4,4	1,0
20. Ser pontual e honrar com os compromissos.	0 0%	1 4%	0 0%	3 12%	4 15%	18 69%	5,0	4,5	1,0
21. Demonstrar interesse, disposição e ética na docência.	0 0%	0 0%	0 0%	2 8%	3 12%	21 81%	5,0	4,7	0,6
22. Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais.	0 0%	0 0%	1 4%	5 19%	4 15%	16 62%	5,0	4,3	0,9
23. Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa.	0 0%	2 8%	5 19%	6 23%	6 23%	7 27%	3,5	3,4	1,3

Onde ND= Nenhum domínio, DMI= Domínio Muito Insuficiente, DI=Domínio Insuficiente, DS= Domínio Suficiente, DQT= Domínio Quase Total, DT= Domínio Total, MD= Mediana, M= Média e DP= Desvio Padrão.
Fonte: Do autor

Num segundo plano foi realizada uma análise geral a fim de identificar que competências pedagógicas podem ser consideradas **mais** e **menos** desenvolvidas pelos professores investigados. Para encontrar os percentuais realizou – se um agrupamento das escalas de domínio: **DS** (Domínio Suficiente); **DQT** (Domínio Quase Total) e **DT** (Domínio Total). O resultado deste agrupamento foi denominado (**DS**) = *Domínio Suficiente*.

De acordo com os dados da tabela 13 as 5 competências pedagógicas **mais** desenvolvidas com um percentual de 100% das respostas foram: 1) “*Ter domínio da disciplina que ministra*”, com 26 (100%) dos respondentes; 2) “*Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos*”, com 26 (100%) dos respondentes; 3) “*Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados*” com 26 (100%) dos respondentes; 4) “*Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem*”, com 26 (100%) dos respondentes; 5) “*Demonstrar interesse, disposição e ética na docência*”, com 26 (100%) dos respondentes.

Estes resultados indicam que o que fundamenta a ação docente é o conhecimento do conteúdo específico, seguido do conhecimento didático da disciplina. O gráfico 1 apresenta em níveis percentuais as 5 competências pedagógicas mais desenvolvidas acima discutidas, conforme a seguir.

GRÁFICO 1 - COMPETÊNCIAS MAIS DESENVOLVIDAS SEGUNDO PERCEÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Do autor

Estes resultados evidenciam uma percepção conforme Shulman (1987), do domínio de conteúdo específico, pedagógico e curricular dos professores investigados. Evidencia também o domínio total das competências relacionadas com valores e atitudes, em acordo com a tabela 13. Isso vêm de encontro com o que Shulman (1987), Tardif (2011), Gauthier et

al. (1998) defendem, pois o professor precisa ter uma base de conhecimentos para o ensino que abarca não apenas o conhecimento de conteúdo específico, mas inclui também o pedagógico e o curricular.

Em relação as competências de maior domínio e suas relações com o eixo do conhecimento curricular, corrobora com o descrito por Laffin (2012, p. 69) “o professor de contabilidade deve articular a teoria e prática, ou seja, o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho, possibilitando que situações do trabalho se convertam em situações de formação”. Esses dados corroboram com a pesquisa de Volpato (2009), que na visão dos estudantes pesquisados, o professor com boa didática é aquele capaz de relacionar a teoria e a prática, trazendo exemplos de fatos reais do campo profissional para a sala de aula, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos, além de utilizar diferentes recursos para tornar a aprendizagem significativa.

Conforme a tabela 13 as competências **menos desenvolvidas** pelos professores de acordo com suas percepções foram: 1) “*Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa*”, com 19 (73%) dos respondentes; 2) “*Motivar os alunos para obter a participação em aula*”, com 22 (85%) dos respondentes; 3) “*Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula*”, com 22 (85%) dos respondentes; 4) “*Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula*”, com 22 (85%) dos respondentes; 5) “*Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados*”, com 23 (88%) dos respondentes.

O gráfico 2 a seguir apresenta em níveis percentuais as 5 competências pedagógicas **menos desenvolvidas** discutidas acima.

GRÁFICO 2: COMPETÊNCIAS MENOS DESENVOLVIDAS SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Do autor

A docência é uma profissão e que como tal, requer um conjunto de competências necessárias, neste contexto, a competência está ligada ao “modo adequado e correto de pôr em ação conhecimentos, instrumentos, materiais, supondo-se o domínio desses conhecimentos, capacidades e habilidades” (LIBÂNEO, 2013, p. 76), ou seja, é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15), nas diferentes situações de trabalho.

O gráfico 2 demonstra pontos de dificuldades que precisam ser considerados pelos programas de formação continuada dos professores em ação. De acordo com Libâneo (2013, p. 77) “um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura”, portanto, desenvolver competências profissionais dos docentes significa ir além do conhecimento da disciplina, a definição de professor como um profissional preparado para ensinar exige implementação de uma política de formação de educadores com pensamento crítico, reflexivo e analítico para que sua prática pedagógica seja cada vez mais eficaz.

Cabe aqui destacar como ponto bastante crítico e a ser melhorado, conforme o gráfico 2, a competência pedagógica que apresentou o menor nível de desenvolvimento, que foi: “*Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa*”. Vários autores (TARDIF, 2000; ZEICHNER, 1993; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; KUENZER, 2002; PERRENOUD, 2000) destacam a necessidade de se valorizar tanto o ensino como a pesquisa na formação do professor universitário, visto que a instituição de educação na qual o professor atua é um espaço privilegiado para a implementação de processos formativos que busquem a unidade entre o agir e o pensar, que se dá através da pesquisa sobre a própria prática. Em acordo com esta afirmativa Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância de se perceber como o ensino e a pesquisa andam juntos, já que ambos remetem ao modelo do professor reflexivo, que investiga sua área de conhecimento, reflete, aprende e é autor de sua prática.

As competências pedagógicas “*Motivar os alunos para obter a participação em aula*”, “*Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula*”, e “*Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula*”, ficaram em segundo lugar como as menos desenvolvidas, segundo a percepção dos professores. Esses resultados demonstram novamente a dificuldade dos professores pesquisados em fazer com que a obtenção do conhecimento se torne um processo construtivo,

com a participação do aluno e de recursos diferenciados para uma aprendizagem significativa, pois de acordo com Perrenoud (2000), o professor deve desenvolver a habilidade de envolver os alunos em sala de aula, utilizando recursos e estratégias diferenciadas para que o ensino se torne participativo e a aprendizagem eficiente (CUNHA, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BOLFER, 2008).

A competência “*Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados*” também foi considerada como uma das menos desenvolvidas, segundo a percepção dos professores pesquisados. Libâneo (2013) relata ser de grande importância o professor conhecer e aplicar as modalidades e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, pois a avaliação deve ser vista como um mecanismo capaz de monitorar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor redimensionar sua prática para uma aprendizagem mais efetiva e significativa (CUNHA, 1996; BOLFER, 2008), e quando ela não está sendo utilizada para este fim, pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados do gráfico 1 demonstram relação com as competências pedagógicas e vêm de encontro com os achados de Freire (1988), Garcia Ramos (1997) e Grohmann e Ramos (2012) que declara que ensinar exige escutar, respeitar os julgamentos e opiniões dos outros e aceitar críticas dos alunos, como uma forma de repensar a prática, melhorando a aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor precisa ter interesse, disposição e ética para ser capaz de refletir sobre sua prática, e assim, aprimorar o processo do ensino. Estas colocações corroboram com o estudo de Slomski e Martins (2008), que constataram a importância de uma prática reflexiva para a formação do professor e para a construção do conhecimento e aprendizagem profissional.

Diante do exposto, pode-se perceber que apesar dos professores pesquisados apresentarem maior nível de domínio em competências dos três eixos do conhecimento, ainda precisam melhorar no âmbito da pesquisa, pois apresentam o menor nível de domínio nesta competência tão importante e que precisa ser explorada para que os professores possam aprimorar sua prática e melhorar o processo de aprendizagem.

A seguir, realizou-se uma análise fatorial com o objetivo de agrupar as competências pedagógicas semelhantes em fatores e verificar as que se apresentam mais evidentes na prática pedagógica dos professores investigados.

4.3.1 DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS SEGUNDO A ANÁLISE FATORIAL

Para a análise fatorial, foi calculado o Alpha de Cronbach do instrumento, considerando todas as 44 questões abordadas, para estimar a confiabilidade do questionário aplicado, e o valor obtido foi de 0,96, o que de acordo com Hora (2010) é um valor alto, indicando que o instrumento produz mensurações estáveis e consistentes.

A análise fatorial foi desenvolvida para todas as 23 assertivas, onde observou-se significância estatística através do Teste de Bartlett, com um p-valor menor que 0,0001. Para a escolha do número de fatores, optou-se pelo critério de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), ou seja, os fatores foram retidos e a variância explicada por eles são mostrados na tabela 14.

TABELA 14: FATORES RETIDOS E VARIABILIDADE

Fatores	Auto-valores	% da Variabilidade	% Acumulado da Variabilidade
1	12	54%	54%
2	3	12%	66%
3	2	8%	74%
4	1	5%	79%
5	1	5%	83%

Fonte: Do autor

Na extração dos fatores, utilizou-se os critérios de auto valor maior que 1, de acordo com recomendação proposta por Hair Junior et al. (2005) e do total da variância explicada. Obtiveram-se cinco fatores que, em conjunto, explicam 83% do total da variância encontrada, valor considerado satisfatório pois foi superior aos 60% considerados como mínimo aceitável. No entanto, pode-se observar que o primeiro fator explica 54% da variância dos dados, sendo muito significativo.

Em seguida efetuou-se a rotação da matriz fatorial, de forma a extremar as cargas fatoriais, ou seja, com o objetivo de que cada variável se associe a um único fator, facilitando a interpretação dos resultados. Desta forma, escolheu-se o método de rotação Varimax, uma vez que ele “fornece uma clara separação entre os fatores, melhorando assim a interpretabilidade dos mesmos.” (MALHOTRA, 2012, p. 485).

Uma vez que a carga fatorial representa a correlação entre a variável original e o fator, é importante determinar o nível de significância para a interpretação das cargas fatoriais. Segundo Hair Junior et al (2005), como regra prática, tem-se que a carga fatorial mínima significativa é 0,3. Cargas em 0,4 são consideradas mais importantes. Assim, nesta análise utilizou-se o corte em 0,4.

Seguindo as recomendações de Hair Junior et al. (2005), utilizou-se o procedimento de exclusão de itens com cargas inferiores a 0,4, e com isto, os itens Q21 (Demonstrar interesse, disposição e ética na docência), Q22 (Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais) e Q23 (Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa) foram excluídos.

A tabela 15 apresenta a matriz dos fatores rotacionados, especificando quais questões representam em cada fator.

TABELA 15: MATRIZ FATORIAL DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Fator 1 - Alpha de Cronbach = 0,91; % Variabilidade = 54%		
Nº	Questão	Carga Fatorial
8	Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados.	0,82
6	Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula.	0,76
3	Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.	0,71
5	Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos.	0,73
7	Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional.	0,66
4	Destacar os conceitos, os objetivos e as ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas.	0,50
Fator 2 - Alpha de Cronbach = 0,94; % Variabilidade = 12%		
Nº	Questão	Carga Fatorial
20	Ser pontual e honrar com os compromissos.	0,80
18	Responder com maturidade as perguntas dos discentes.	0,77
17	Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.	0,75
19	Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem.	0,74
13	Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.	0,51
Fator 3 - Alpha de Cronbach = 0,90; % Variabilidade = 8%		
Nº	Questão	Carga Fatorial
10	Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula.	0,87
11	Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula.	0,81
14	Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.	0,61
1	Motivar os alunos para obter a participação em aula.	0,45
Fator 4 - Alpha de Cronbach = 0,85; % Variabilidade = 5%		
Nº	Questão	Carga Fatorial
15	Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem.	0,89

Continua

9	Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica.	0,60
16	Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.	0,52
Fator 5 - Alpha de Cronbach = 0,79; % Variabilidade = 5%		
Nº	Questão	Carga Fatorial
2	Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina.	0,89
12	Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.	0,44

Fonte: Do autor

Para verificar a consistência interna dos fatores, foi utilizado o teste de confiabilidade Alpha de Cronbach que deve apresentar valores superiores a 0,60, para representarem confiabilidade satisfatória da consistência interna do modelo utilizado. (HAIR JUNIOR, et al., 2005). Os cinco fatores apresentaram valores acima de 0,70, o que denota consistência interna. O fator 1 obteve alpha de 0,91; o fator 2 obteve alpha de 0,94; o fator 3 obteve alpha de 0,90; o fator 4 obteve alpha de 0,85 e o fator 5 obteve alpha de 0,79, atestando sua excelente consistência interna.

Fator 1 – Domínio do conteúdo específico – saber disciplinar

O fator 1, de acordo com a tabela 15, foi formado por seis questões relacionadas com o conhecimento do conteúdo específico e didático da disciplina. Este fator obteve a maior variabilidade dos constructos e foi o responsável por explicar 54% da variância total. A questão que apresentou maior carga fatorial é a 8- *“Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados”* que faz parte do eixo do conhecimento curricular, seguida pela questão 6- *“Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula”* e pela questão 3- *“Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.* Esse dado é de grande importância e reflete que, segundo a percepção dos professores investigados, o perfil que se destaca é de um professor que domina o conteúdo específico da disciplina. (SHULMAN, 1986). Deste modo, fica evidente que o conhecimento pedagógico do conteúdo não se destaca no grupo de professores investigados.

Fator 2 – Domínio do saber atitudinal – saber ser professor

O fator 2, de acordo com a tabela 15, obteve o maior alpha entre os constructos (0,94), porém foi o responsável por explicar 12% da variabilidade total, o que não o tornou o fator mais significativo. Todas as competências agrupadas neste fator se referem ao domínio de conteúdo pedagógico e a que obteve maior carga fatorial foi a questão 20- *“Ser pontual e honrar com os compromissos”*, seguida da questão 18- *“Responder com maturidade as*

perguntas dos discentes”. Estes dados revelam que os professores procuram desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos, criando um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem e incentivam o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.

Fator 3 – Conhecimento pedagógico do conteúdo específico

O fator 3, conforme tabela 15, agrupa e explica 8% da variabilidade total. A competência com maior carga fatorial deste fator é a 10- *“Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula”* e pertence ao eixo do conhecimento curricular. Neste fator, de acordo com as percepções dos professores pesquisados, valorizou-se utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula, criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas para tornar a aprendizagem baseada em problemas e motivar os alunos para obter a participação em aula. Todas as competências que se evidenciaram, estão relacionadas com a busca de uma aprendizagem ativa, que considera a sala de aula um espaço de construção, participação e busca pelo conhecimento.

O fator 4 –Saber curricular – saber-fazer

O fator 4 explica 5% da variabilidade total, sendo os fatores que apresentaram menor significância entre os constructos, mas mesmo assim, precisam ser considerados. O fator 4 é composto por competências relacionadas com o domínio do saber curricular, onde os professores dizem possuir bom domínio quanto ao aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem, utilizam a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica e respeitam as opiniões e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos.

O fator 5 – Saber curricular – saber – fazer

O fator 5 ficou composto por apenas duas competências, do eixo do conhecimento curricular, questão 2- *“Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina”* e a questão 12- *“Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados”*.

Cabe aqui destacar que as competências representadas pelas questões 15- *“Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem”*, seguido da questão 2- *“Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina”* pertencentes ao fator 4 e 5 respectivamente, foram as que apresentaram

maior carga fatorial de todo o constructo (0,89), o que demonstra que de acordo com a percepção dos professores, estas são as competências mais dominadas com maior ênfase.

O resultado das análises estatísticas (descritiva e fatorial) revelou que o perfil dos professores respondentes é de um professor que domina o conteúdo específico e a didática da disciplina que ensina. Entretanto, o conhecimento pedagógico ainda ocupa um espaço limitado dentro do contexto vivido pelos professores em estudo. Isso vem de encontro com o que observam Andere e Araujo (2008) de que o ensino superior de contabilidade que pretende formar um profissional crítico e atuante no mercado de trabalho deverá integrar práticas pedagógicas aos conteúdos curriculares de formação específica, visando não apenas a melhoria da formação profissional, mas também uma melhoria nos relacionamentos de trabalho. Neste sentido, a IES deverá implementar políticas de formação dos educadores para que consigam melhorar suas práticas pedagógicas indo além de um ensino meramente técnico.

Neste contexto, as competências docentes segundo Libâneo (2013, p. 74) “são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”, o que está em acordo com Perrenoud (2000, p. 7) que diz que esta “é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” pois o professor, assim como outro profissional, nas situações encontradas na sua ação, necessita mobilizar competências que são adquiridas e construídas através dos conhecimentos teóricos e práticos.

Nesta linha de pensamento Laffin (2002) e Nossa (1999) chamam a atenção para a elaboração de propostas de formação do professor de contabilidade que permita superar a racionalidade técnica, presente na formação do contador e que orientam todo o fazer contábil. Ao conceber a competência como uma capacidade de mobilizar saberes oriundos de diversas fontes (pessoais, acadêmicos, experienciais), como já relatado por Tardif (2011), Perrenoud (2000) relata que:

Se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir. Muitas vezes, essa mobilização deve ser realizada em momentos de grande urgência, pois o profissional não tem tempo de pesquisar em um manual, e de incerteza, devido à falta de dados completos e totalmente confiáveis. (PERRENOUD, 2000, p. 180).

Esse perfil de professor condiz com o conceito de professor reflexivo e autor de sua própria prática defendido por (SCHÖN, 1986, 1987). Desta forma, percebe-se que as competências envolvem mais do que conhecimentos, mas também habilidades e atitudes que

precisam ser mobilizados no ensino para atender as diferentes situações encontradas na prática docente.

4.4 O SABER CONSTRUIDO NA AÇÃO DOS DOCENTES: A AULA EM FOCO

Com relação aos conhecimentos mobilizados na prática de ensino, na questão 11 solicitou-se que os professores selecionassem um conteúdo e relatassem uma aula a partir dos seguintes tópicos: a) conteúdo ministrado, objetivo da aula, metodologia utilizada e os instrumentos e critérios de avaliação utilizados para acompanhar a aprendizagem dos alunos. A finalidade desta questão foi realizar uma análise mais detalhada através do relato de situação prática dos conhecimentos docentes que são de fato mobilizados na prática de ensino.

Para a análise dos relatos de aula, os dados foram organizados em formato de painel (APÊNDICE C), e serão discutidos à luz de duas grandes categorias: aulas tradicionais, professor técnico e aulas críticas e professor reflexivo, procurando perceber o quanto as práticas docentes podem ser determinadas pela forma como o professor organiza e conduz suas aulas.

Determinou-se as seguintes temáticas que abrangem aspectos relativos às características dos procedimentos e atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, tais como: gestão do conteúdo, atividades de aprendizagem e avaliação do desempenho, que compunham as sub categorias processo de ensino aprendizagem e processo de avaliação, conforme quadro 13.

QUADRO 13 – ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Categorias	Subcategorias	Temáticas
1. Professor técnico	Processo de ensino-aprendizagem	Gestão do conteúdo Atividades de aprendizagem
	Processo de avaliação	Avaliação do desempenho
2. Professor reflexivo	Processo de ensino-aprendizagem	Gestão do conteúdo Atividades de aprendizagem
	Processo de avaliação	Avaliação do desempenho

Fonte: Do autor

Os relatos de aula foram classificados em aulas tradicionais que delineiam um perfil técnico do professor e em aulas com tendência à ruptura dominante (aulas ativas) que delineiam um perfil reflexivo e crítico do professor. Os relatos foram transcritos utilizando-se a letra R para indicar relato, seguido do seu número correspondente ao professor, conforme consta no Apêndice C.

Com relação aos limites e possibilidades da docência no ensino universitário, buscou-se a percepção dos docentes sobre as dificuldades e desafios que podem determinar o desempenho diante das exigências e desafios da docência no ensino universitário, através da questão 12, que serão discutidos juntamente com os relatos de aulas, por entender que as dificuldades e os desafios se revelam a partir do relato da situação prática.

4.4.1 EVIDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nos últimos 30 anos, no trabalho docente de modo geral, sempre se privilegiou o domínio de conhecimentos específicos e técnicos e a experiência profissional como requisitos básicos para a atuação no ensino superior. A prática pedagógica marcada pela metodologia tradicional e pela concepção positivista encara a docência como vocação, onde o professor é visto como um técnico que basta saber o conteúdo e ter domínio da disciplina que ministra, para saber ensinar.

A formação técnica específica do conteúdo que ministra é um componente imprescindível para a atuação do professor em sala de aula, porém, precisa estar articulada com o desenvolvimento de outras capacidades para que sua prática de ensino seja eficaz. Não se cogita o afastamento da formação técnica específica, pelo contrário, supõe-se ampliar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a formação do de profissionais mais atuantes. (LAFFIN, 2012).

Neste modelo de ensino o professor reproduz o modelo de ensino que recebeu de seus professores, em que o conhecimento é tido como pronto e acabado, descontextualizado e distanciado da realidade dos alunos (CUNHA, 1996), o que pode ser percebido no relato de aula da disciplina de *“matemática financeira”*, em que o conteúdo estudado foi a *“depreciação”*, e teve como objetivo *“saber encontrar o valor da depreciação de um móvel ou imóvel”*, através de *“aula expositiva, com exercícios práticos de compra e tempo de utilização para o cálculo da depreciação”*, onde os alunos foram avaliados através de *“exercícios e avaliação escrita”* (R6).

Através do relato da aula 6 pode-se perceber que o professor utiliza-se da aula expositiva para apresentar o conteúdo e espera que os alunos reproduzam o que aprenderam através de exercícios e avaliação escrita. Neste modelo, o aluno é visto como um indivíduo que recebe passivamente o conteúdo ministrado pelo professor, tendo uma relação vertical, onde o professor é o detentor do conteúdo (CUNHA, 1996) e cabe ao aluno a repetição

automática das informações que ouviu passivamente durante a exposição do professor. Neste relato, pode-se perceber que a competência pedagógica mobilizada na aula, é ter domínio da disciplina que ministra, relacionada ao conhecimento específico, onde o professor não possui outros conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula, conforme orienta Shulman (1986, 1987).

O relato da aula 25 da disciplina de “*gestão de custos*” onde ministrou-se o conteúdo classificação de custos, com o objetivo de “*diferenciar custos quanto a forma de apropriação e volume de produção*”, utilizando-se o método de “*exercícios em classe com acompanhamento do professor e a utilização da lousa, slides e exemplos práticos*” e a avaliação através de “*testes com identificação de custos*” (R25), é outro exemplo de que o professor transmite conhecimentos e espera que os alunos reproduzam através dos exercícios resolvidos. Neste relato, as competências da matriz testada identificou na prática do professor, são: “*3 - Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministras e 5 - explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos, ou seja, os conhecimentos mobilizados são específicos e curriculares*”.

Percebe-se que o domínio do conteúdo, característica do professor técnico, se apresenta de maneira dominante nos relatos apresentados, e vai de encontro com o resultado encontrado na percepção dos professores sobre o nível de domínio das competências pedagógicas, onde a competência 3 – “*Ter domínio da disciplina que ministra*”, se encontra entre as mais desenvolvidas, demonstrando um perfil dominante do tecnicismo em sala de aula. Esse perfil de professor e aluno se revela em aulas tradicionais, onde o professor atua como “*técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões e resolve problemas etc.*” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95), que transmite o conteúdo de maneira técnica, expositiva, com pouca ou nenhuma participação do aluno no processo de aquisição do conhecimento, onde o professor tem dificuldade de refletir na e sobre a ação, e não utiliza a sala de aula com um espaço de construção e apropriação do conhecimento.

Porém, ao serem questionados sobre os desafios e dificuldades encontrados na docência universitária, cinco professores se referem a falta de maturidade dos alunos, que muitas vezes, entram na universidade muito cedo e não estão preparados para um ensino mais participativo, como pode ser visto nos relatos a seguir:

A falta de alicerce que chegam os alunos a universidade. (R3)

Alunos que não tiveram boa base no ensino médio e vem para a universidade pensando que será o mesmo ritmo do ensino médio. (R6)

Entendo que no ensino médio os alunos deveriam trabalhar a questão do raciocínio lógico, para facilitar a compreensão de alguns temas propostos no ensino superior (R8)

(...)os alunos têm pouca maturidade de postura e responsabilidade dentro da sala de aula, sendo uma turma dispersa e que muitas vezes fica à deriva em sala de aula, fazendo outras atividades e/ou sem prestar atenção ao conteúdo ministrado. (R13)

O ensino hoje em dia é muito diferente da época em que cursei a graduação, diante da "democratização" do ensino, muitas pessoas, a maioria delas jovens, sem aptidão nenhuma para cursar Ciências Contábeis ingressam no curso e, ao ver que não era aquilo que querem para suas vidas profissionais, acabam por tumultuar o bom andamento das aulas com conversas paralelas. (R22).

Mediante os relatos das dificuldades dos professores, percebe-se que a falta de conhecimento de base com que os alunos chegam na universidade, tem sido considerada um desafio para os professores conduzirem suas aulas, e pode estar sendo um fator que contribui para que o ensino continue centrado na figura do professor.

Dos vinte e cinco relatos de aula obtidos com a pesquisa, quinze deles foram classificados em aulas tradicionais, que apresentam um ensino centrado no professor, onde o aluno não exerce participação no processo de ensino-aprendizagem. Esses achados, vão de encontro com o resultado da análise fatorial feita da matriz de competências pedagógicas, onde 54% da matriz se caracterizou por conhecimentos específicos e curriculares.

A formação profissional na área de contabilidade muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos, centrando a formação do profissional nos moldes da racionalidade técnica. Neste contexto, o trabalho docente é voltado para o ensino que privilegia disciplinas conteudistas e técnicas, e um corpo docente bem capacitado profissional e academicamente em sua área específica, sem preocupação com o preparo pedagógico. Porém, quando questionados sobre as dificuldades e desafios encontrados na docência universitária, apenas um professor respondeu que seria a falta de preparo para a docência, que pode ser visto no relato 7:

Em virtude de ter sido convidado de última hora, não tive o preparo devido para a docência. Me sinto deslocado, às vezes. Também não tenho automotivação, percebendo que estou aquém do conhecimento necessário para diversas disciplinas. Sou mestrando, mas posso afirmar que está sendo contra a vontade própria (R7).

Mediante este relato, percebe-se que a falta de preparo para a docência pode ser um fator determinante do perfil de professor que se encontra em sala de aula, pois se ele não teve o preparo, principalmente pedagógico, pautará suas aulas provavelmente em modelos tradicionais de ensino que recebeu quando aluno, não tendo motivação para métodos inovadores que propiciem uma aprendizagem participativa. Outro fator importante que se revela neste relato, é o fato do professor estar buscando conhecimento contra a vontade

própria, o que provavelmente se deva a uma pressão da instituição para a obtenção da titulação, o que propiciará um baixo aproveitamento por parte do professor de conhecimento adquirido.

4.4.1.1 *A formação do professor reflexivo*

Em virtude da inadequação do modelo tecnicista de ensino, no que se refere a uma prática social mais abrangente, surge a necessidade de um novo modelo de ensino, onde compreende-se que o ato de ensinar não se restringe a aplicação linear de uma teoria, mas implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. (PERRENOUD, 2000).

Este novo modelo surge a partir da década de 80, onde a docência é encarada como uma profissão, a qual necessita de formação específica para sua atuação e a existência de um repertório de saberes que permite um novo perfil de professor, visto como um profissional que se confronta com diversas situações em sua prática, e sabe agir, julgar, decidir e tomar decisões (GAUTHIER et al., 1998), além de conceber a universidade como um espaço para reflexão na e sobre sua prática, que possibilite a aquisição e construção contínua de conhecimentos, ou seja, é um professor reflexivo.

O modelo de formação do professor reflexivo encontra-se pautado em uma formação baseada na prática docente, valoriza a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como momento de construção do conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Neste modelo de ensino, o professor é um profissional, sua função não é aplicar conhecimentos produzidos por outros, mas atua como produtor de seu próprio saber. Atua na mediação entre o conhecimento e o aluno.

O conhecimento é visto a partir de sua localização e produção histórica, é percebido como provisório e relativo (CUNHA, 1996), o que pode ser percebido no relato de aula da disciplina de “*filosofia*” onde o conteúdo estudado foi “*ética e moral*”, com o objetivo de “*dirimir possíveis equívocos que permeiam o uso desses conceitos*”, através do “*levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, apresentação de textos e discussão sobre o tema, apresentação de vídeos sobre o tema e elaboração final do conceito de moral e ética*”, onde os alunos foram avaliados através de “*apresentações de situações em que os alunos deveriam identificar se se tratava de ética ou moral*” (R10).

Através do relato da aula 10, pode-se perceber as características de um professor reflexivo, que busca a aquisição do conhecimento através de atividades participativas que proporcionem discussões e envolvimento dos alunos. Neste modelo de aula, o aluno é um sujeito ativo, coparticipante do processo de construção do conhecimento, onde seus conhecimentos prévios são valorizados e utilizados como ponto de partida para a criação de situações de aprendizagem. (CUNHA, 1996; SLOMSKI, 2008).

Neste relato de aula percebe-se a mobilização de várias competências pedagógicas, tais como: “3 – *Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra*, 5 – *Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos*, 11 – *Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula*, 14 - *Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas*, 16 - *Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes*”. Pode-se perceber que foram mobilizados conhecimentos específicos, didático do conteúdo e curriculares de acordo com a classificação no modelo de Shulman (1986, 1987), o que confirma estudos que defendem que a docência demanda a mobilização de saberes específicos para sua atuação. (SCHÖN, 1983, 1987, 2000; SHULMAN, 1986, 1987, 2005; NÓVOA, 1992; GAUTHIER et al., 1998; PERRENOUD, 2000; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2001, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No relato da aula 3, também da disciplina de “*filosofia*” onde ministrou-se o conteúdo “*Vida e obra de Aristóteles*”, com o objetivo de “*o entendimento da razão aristotélica*”, através da “*leitura de textos, reflexão e seminários, com a utilização de livros, áudio, vídeo e textos de apoio*”, onde a avaliação se deu por “*apresentação de seminários em grupo*” (R3), outro exemplo de aula que utiliza metodologia ativa. O professor estimula a participação dos alunos na construção do conhecimento. Nesta aula, as competências identificadas na prática do professor, são: 3 – “*Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra*”, 5 – “*Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos*”, 11 – “*Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula*”, 13 – “*Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos*”, 22 – “*Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais*”. Semelhante ao R10, percebe-se a mobilização de diversas competências pedagógicas pelo professor, e também encontra-se a mobilização de conhecimentos específicos e didáticos da disciplina.

Nos relatos apresentados, encontra-se um professor que valoriza a interação, o diálogo e a participação ativa do aluno, se apropria de diferentes métodos para atingir os seus objetivos de ensino e aprendizagem, características de um professor reflexivo. (CUNHA, 1996). Apesar desses achados em situação prática, este saber não fica declarado mediante a aplicação da matriz de competências, pois nenhuma dessas competências foram tidas como as mais desenvolvidas. Entretanto, percebe-se um perfil de professor que domina o conteúdo da disciplina que ministra bem como a didática da disciplina que ministra, isso vem de encontro com o que defende Slomski et al. (2013) quando diz que a docência universitária requer além do conhecimento específico a formação pedagógicas relacionados ao ensinar e aprender.

Dos vinte e cinco relatos de aula obtidos com a pesquisa, apenas sete (**R3; R9; R10; R19; R21; R23; R26**) foram classificados em aulas ativas, os quais eram oriundos de disciplinas pertencentes a áreas mais básicas e de formação geral e não da área técnica contábil, onde apresentam a aquisição do conhecimento como um processo de construção tendo o professor como mediador e o aluno como participante ativo neste processo. Tiveram três relatos que foram classificados como tendência à ruptura dominante (**R4; R15; R24**), onde os professores apresentaram indícios de ruptura, estão no caminho, mas ainda não possuem aulas totalmente ativas. Destas aulas classificadas como ativas, nenhuma pertence a disciplinas técnicas da área contábil.

A atividade docente pautada na racionalidade reflexiva zela pela existência de um professor que examina frequentemente os resultados de suas ações, que precisa estar atento para as mudanças que ocorrem, que se preocupa com a aprendizagem dos alunos, que faz da sua prática um espaço para refletir e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sendo autor de sua própria atuação docente sempre nutrido pelas ciências da educação.

4.4.2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao referir-se ao processo de ensino discute-se o saber fazer do professor, ou seja, como este de fato se comporta mediante as diferentes situações em sala de aula. A forma como ele promove a gestão do conteúdo e as atividades de aprendizagem, vão revelar o perfil desse professor, se está pautado no modelo tradicional ou prático do conhecimento, pois as suas ações em sala de aula, demonstram sua metodologia de ensino e em consequência, o tipo de aprendizagem e apropriação do conhecimento pelos alunos.

Desta forma se torna importante conhecer como se apresenta o processo de ensino-aprendizagem dos professores pesquisados, e serão discutidos a seguir nos tópicos *gestão do conteúdo* e *atividades de aprendizagem*, a forma de agir dos professores técnicos, mediante os relatos de aula obtidos.

4.4.2.1 *Gestão do conteúdo*

Na visão tradicional de ensino-aprendizagem a formação que o docente deve adquirir são competências comportamentais com o objetivo de executar o conhecimento por meio de rotinas de intervenção derivadas dos conhecimentos científicos, sem necessidade de formação pedagógica e conhecimento da área da educação, pois a finalidade é a transmissão dos conhecimentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O professor tecnicista caracteriza-se pela transmissão e reprodução do conhecimento, ficando os discentes como meros espectadores que modificam seu comportamento de acordo com os objetivos pré-estabelecidos e instruções dos manuais, tornando-se cada vez mais passivos, acrílicos e obedientes, que não considera os seus conhecimentos prévios e experiências já vividas. As diferenças individuais são ignoradas e o ensino se preocupa “com a variedade e quantidade de conceitos que com a formação do pensamento reflexivo. (...) O ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.” (MIZUKAMI, 2002, p. 14).

Desta forma, preocupa-se mais com o cumprimento do currículo, com a quantidade de conteúdos ministrados, que com a melhor forma de trabalhar com os conteúdos, de fazê-lo com qualidade, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, apresentando-os de forma contextualizada, e assim, propiciar uma aprendizagem eficiente.

Ao serem perguntados sobre as dificuldades e desafios diante da docência universitária, dois professores pesquisados, se referiram como uma das dificuldades conseguir cumprir o plano de ensino, que pode ser visto a seguir:

*Muitas vezes a dificuldade é a falta de interesse dos alunos devido aos mesmos estarem cansados. O perfil dos alunos que leciono é de alunos que trabalham período integral e estudam a noite. O desafio é lecionar todo o conteúdo proposto no plano de ensino, devido a lentidão no aprendizado dos alunos (R24).
Carga horária das disciplinas necessitam ser ampliadas (R20).*

Mediante esses relatos, percebe-se uma preocupação dos professores em cumprir o programa proposto, sem se preocuparem com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Em acordo com Freire (1988) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, onde deve-se

aproveitar a experiência que os alunos possuem, para discutir os assuntos trabalhados em aula. No relato da aula 11, da disciplina de *“contabilidade comercial”*, onde trabalhou-se o conteúdo contabilização de impostos, com o objetivo de ensinar o aluno *“como calcular e contabilizar alguns impostos”*, através de um *“estudo de caso com exercício resolvido pelo professor e exercícios de fixação para tirar dúvidas”*, e onde a avaliação se deu através de *“exercícios”* (R11). Percebe-se que o professor não se preocupa em valorizar o que os alunos já conhecem sobre os impostos, e assim, ensinar como proceder no cálculo e na contabilização, mas transmite o conteúdo de forma centralizada, onde o aluno *“recebe”* as informações, e as *“pratica”* através dos exercícios. No relato 16 de aula, da disciplina de *“Auditoria”*, onde foi trabalhado elaboração da pasta de papéis do auditor, com o objetivo de *“divulgar conhecimento de como proceder em diferentes situações”*, através da *“elaboração do conteúdo e montagem das informações que compõe exame do auditor, através de relatórios e planilhas eletrônicas”*, onde a avaliação se deu por *“provas e questionamentos”* (R16).

Partindo dessa ideia de que o conteúdo estudado deve ser apresentado de forma contextualizado para que o aluno possa construir possa entender a utilidade do que aprende Laffin (2012, p. 69) relata que *“o professor de contabilidade deve articular a teoria e prática, ou seja, o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho, possibilitando que situações do trabalho se convertam em situações de formação”*.

No relato da aula 1, da disciplina de *“contabilidade básica”*, com o conteúdo de *“demonstração de fluxo de caixa pelo modelo direto”*, com o objetivo de *“identificar as áreas distintas dos fluxos de caixa, bem como as decisões que podem ser tomadas a partir dessas áreas”*, através da *“movimentação de entrada e saída de caixa, diante dos eventos contábeis; elaboração da demonstração dos fluxos de caixa e seu fechamento; identificação do saldo final da DFC com o saldo final de balanço, através do “uso de apostila de exercícios, vídeo projetor, exposição oral e diálogo com os alunos”*. A avaliação da aprendizagem deu-se por meio de trabalho prático e prova (R1). Percebe-se que existe a mobilização de competências pedagógicas como: 3 – Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra e 18 – Responder com maturidade as perguntas dos discentes, relacionadas a conhecimentos específicos e pedagógicos, mas não percebe-se uma articulação clara entre teoria e prática.

No relato 12 de aula, também da disciplina de contabilidade básica, o conteúdo trabalhado foi *“critério de avaliação de estoque, com foco na introdução do conceito e da importância dos critérios existentes”*, com o objetivo de *“apresentar a relevância e a*

importância dos critérios de avaliação de estoque”, através da “*demonstração da contabilização da aquisição de mercadoria e posteriormente sua venda e respectiva apuração do custo*”, com “*apresentação de exemplo prático, adicionando quantidades nas aquisições com preços diferentes, questionando os alunos sobre qual seria o custo do período*”, onde foram avaliados através de “exercícios práticos e um desafio onde é apresentado o resultado final do exercício e o meio do exercício, e o aluno deve dar a resposta dos dados iniciais” (R12). Nesta aula, percebe-se a mobilização de competências pedagógicas relacionadas ao domínio do conteúdo específico e a conhecimentos curriculares, mas também, não existe a articulação do conteúdo estudado com a prática profissional.

Através dos relatos de aulas da disciplina de contabilidade básica apresentados, verifica-se uma dificuldade dos professores em articular a teoria com a prática profissional, onde não se percebe a utilização de exemplos e casos práticos para facilitar a aprendizagem dos alunos. Porém, quando foram questionados sobre o nível de domínio que possuíam na competência 7 – “*Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional*”, 96% dos professores entrevistados responderam que possuíam um domínio pelo menos suficiente, o que contrapõe com os relatos apresentados. Desta forma, percebe-se que, ao ser pedido a percepção sobre o nível de domínio das competências pedagógicas, a grande maioria percebe-se com um bom nível de domínio, porém, ao relatar uma situação prática, essas competências não se apresentam com um nível de domínio tão elevado, e muitas vezes, nem se apresentam nas situação práticas, culminando em uma contradição com o que ele diz que domina, e o que realmente domina diante da prática em sala de aula.

Algo parecido acontece em relação a interdisciplinaridade, onde foi perguntado o domínio dos professores em 8 – “*Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados*”, e 100% dos respondentes relataram que possuem domínio pelo menos suficiente nesta competência. Porém, na totalidade dos relatos de aula, não encontrou-se relação do conteúdo com outras disciplinas e com conteúdos anteriormente ministrados, o que se apresenta como uma limitação dos professores estudados. Ao considerar o processo de ensino-aprendizagem como algo abrangente e as disciplinas como parte de um todo, a interdisciplinaridade torna-se algo essencial para uma aprendizagem eficiente e produtiva.

Quando perguntou-se aos professores sobre os desafios e dificuldades na docência universitária, dois deles relataram que apresentam dificuldades em fazer relações da disciplina com a prática profissional em virtude dos alunos não compreenderem a relevância das disciplinas por não serem da área técnica contábil, como vemos nos relatos abaixo:

Por não ser uma disciplina que os alunos entendem de imediato a relevância, se faz necessário apresentar a relação da mesma com a futura atuação profissional e apresentá-los para o raciocínio e a forma teórica da psicologia. (disciplina comportamento organizacional) (R4)

A relutância do aluno quanto à necessidade do estudo da Língua Portuguesa no contexto da Ciência Contábil. Ele ainda vê "Português" como regras gramaticais ou dissertações de vestibular e isso cria um preconceito para com o Português Instrumental, que tenta ser significativo ao mercado de trabalho... (R9).

Um professor técnico, por conceber o conhecimento como pronto e acabado e ser centralizador e detentor do conhecimento, não valoriza a pesquisa como um método eficiente para construção e apropriação do conhecimento. Estudos (TARDIF, 2000; ZEICHNER, 1993; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; KUENZER, 2002; PERRENOUD, 2000) destacam a necessidade de se valorizar tanto o ensino como a pesquisa na formação do professor universitário. No relato 5 de aula, da disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I*, com o conteúdo “*instrumento de coleta de dados na pesquisa*”, que teve como objetivo “*apresentar as possibilidades distintas para coleta de dados*”, utilizando “*aula expositiva, com leitura de textos individuais, e a leitura e discussão de artigos*”, onde os alunos foram avaliados através do “*instrumento utilizado na coleta de dados para elaboração do TCC*” (R5), encontra-se uma tentativa de utilizar a pesquisa como um meio de apropriação do conhecimento, ao utilizar a leitura de artigos, porém, não foi explorada na aula esta atividade como efetiva para apropriação do conhecimento, já que o instrumento de avaliação utilizado remete à técnicas transmitidas pelo professor. Dentro os relatos classificados em metodologias tradicionais, esse relato foi o único que teve alguma referência à utilização da pesquisa em sala de aula.

Esse fato vem de encontro com os achados no domínio dos professores sobre as competências pedagógicas que estão relacionadas com a pesquisa. Ao serem questionados quanto ao nível de domínio que possuíam na competência 10 – *Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento*, percebe-se que esta é a segunda competência com menor nível de domínio, segundo a percepção dos professores pesquisados. Este dado revela uma limitação quanto a utilização da pesquisa em sala de aula, da falta de estímulo para que os alunos participem do processo de ensino-aprendizagem através de atividades de pesquisa. De acordo com Freire (1988) o professor precisa respeitar o senso comum no processo de sua superação quanto ao estímulo à capacidade criadora e a consciência crítica do aluno, que através da pesquisa poderá superar sua ingenuidade. Desta forma, é tarefa do professor promover a pesquisa em sala de aula, e estimular o educando na busca e aquisição do conhecimento.

Aos professores serem questionados quanto a competência pedagógica 23 – “*Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa*”, 27% destes responderam ter domínio insuficiente. Esta foi a competência com menor nível de domínio de acordo com a percepção dos professores, se apresentando insignificante na análise fatorial, onde não compôs nenhum dos grupos de fatores. Esse dado é um fator preocupante, pois de acordo com Schön (1983) esse modelo tecnicista conduz a uma divisão entre teoria e prática, e a pesquisa se apresenta institucionalmente separada da prática pedagógica. Porém, como relata Freire (1988, p. 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, onde relata que o professor para ensinar, precisa pesquisar, precisa conhecer, precisa aprender, e isso só é possível através da pesquisa.

Porém, ao serem questionados sobre os desafios e dificuldades diante da docência universitária, apenas um professor se referiu a pesquisa como uma dificuldade, “*Incentivar os alunos a se iniciarem na pesquisa*” (R2), demonstrando que os professores mesmo apresentando limitações nesta competência, não a relatam como uma dificuldade. Desta forma, percebe-se uma grande limitação dos professores pesquisados no que se refere a pesquisa, onde, a maioria não de apropria da pesquisa para adquirir conhecimento, e como resultado, não têm valorizado a pesquisa como uma forma de estímulo e apropriação do conhecimento pelos alunos, já que atividades de pesquisa não se revelam em sua prática de ensino.

Nos relatos apresentados, percebe-se uma abordagem tradicional e técnica de ensino, onde os conteúdos são apresentados de forma descontextualizada, não existindo a relação entre a teoria e a prática, e onde o professor se apresenta como o detentor e o transmissor de conhecimentos, que vêm de encontro com o modelo dominante de ensino, onde o conteúdo é visto e tratado de forma isolada, onde cada disciplina é vista como um espaço próprio do conhecimento onde o que mais importa é a quantidade de conteúdos trabalhados (CUNHA, 1996), e não a construção do conhecimento onde o aluno participa do processo e o professor atua como um mediador em sala de aula.

No modelo reflexivo o professor é visto como um profissional. Desta forma a formação docente tem como eixo central do currículo a prática enquanto “lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor” (PEREZ GOMEZ, 1992, p. 110), para que possa romper com a linearidade entre conhecimento técnico e a prática educativa. Ao serem perguntados sobre os desafios e dificuldades encontrados na docência

universitária, três professores pesquisados, se referiram a falta de interesse do aluno em participar, que pode ser visto nos relatos abaixo:

O aluno não quer pensar e praticar. Quer receber tudo pronto” (R11)
“falta de interesse geral de alunos que não tem nenhuma ou pouca disposição para ler e estudar” (R14)
“a falta de interesse dos alunos em aprender, apenas querem tirar notas (R26).

Mediante esses relatos, percebe-se que o professor tem encontrado desafios na sala de aula, e precisa estar envolvido em como ajudar os alunos nesse processo de ruptura do ensino tradicional para um ensino participativo. Percebe-se no relato 10 que a aula iniciou com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, e a partir disto, que foram trabalhados outros conhecimentos, que vêm de encontro com o que relata Freire (1988), que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Libâneo (2013) acrescenta que o docente precisa saber articular as dimensões cognitiva, social, cultural e efetiva, visando ajudar os alunos a construir sua subjetividade, ou seja, a aula exige procedimentos que vão além da técnica e de rotinas, o professor precisa atuar como uma bússola no processo de construção do conhecimento pelos alunos, onde deve articular conhecimentos específicos da matéria, com conhecimentos pessoais e didáticos.

Ao serem questionados sobre a percepção de domínio da competência 16 – Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes, 96% dos respondentes afirmam ter domínio pelo menos suficiente nesta competência, o que contradiz os relatos de situação prática, pois em apenas um deles, fica explícito a mobilização desta competência.

No modelo prático de ensino o conteúdo é apresentado de forma contextualizada com a prática, onde ocorre a aproximação com a realidade para facilitar a aprendizagem. Conforme relata Laffin (2012) o professor de contabilidade deve articular a teoria e prática, possibilitando que situações do trabalho se convertam em situações de formação, o que irá propiciar uma construção do conhecimento mais consistente.

No relato da aula 21, da disciplina de “*matemática financeira*”, o conteúdo estudado foi “*tabela price – cálculo do valor da prestação, saldo devedor, juros e amortização*”, com o objetivo de “*conhecer a tabela price e como ela é calculada*”, através de “*teoria impressa, demonstração em lousa com fórmula, exemplo real de um caso, exercício impresso, uso da calculadora HP na internet para mostrar as teclas e os passos para o cálculo*”, a avaliação foi por meio de “*exercício no ambiente virtual, tarefa presencial em dupla e prova individual*” (R21), percebe-se que o professor articula a teoria com a prática através da realização de um exemplo com um caso real de empresa. No relato 23 de aula, o professor

utiliza da “formação de equipes para cases”, o que também demonstra uma relação entre teoria e prática.

No relato da aula 24, a qual foi classificada como uma aula com tendência à ruptura, da disciplina de “contabilidade avançada”, a qual foi estudado o conteúdo impairment, com o objetivo de “*exemplificar para os alunos as dificuldades de implantação de tal norma internacional nas empresas de grande porte e capital aberto*”, através da “*apresentação das demonstrações contábeis consolidadas de empresas, exemplificando o assunto anteriormente ensinado*”, (R24) também percebe-se relação entre a teoria e a prática. Neste relato, as competências mobilizadas são: 3 – “*Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra*”, 5 – “*Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos*”, 7- “*Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional*”, 8- “*Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados*”, 14- “*Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.*”

Além do processo de ensino-aprendizagem ser caracterizado pela articulação da teoria e prática, o currículo é centrado na problematização do conteúdo, onde o professor intervém no processo de aprendizagem criando situações desafiadoras vinculadas às experiências dos alunos. (CUNHA, 1996).

No relato 15 de aula, da disciplina de “*matemática financeira*” com o conteúdo “*amortização de empréstimos*”, tendo o objetivo de “*criar a possibilidade dos alunos tomar decisões em empréstimos e financiamentos*”, através da “*resolução de problemas do cotidiano, com a utilização da calculadora financeira HP 12C*”, onde a avaliação se deu através de “*listas de exercícios em sala e domiciliares, e provas*” (R15). Outro exemplo de aula que foi utilizada a resolução de problemas como forma de construção do conhecimento, onde a partir do assunto estudado, os alunos deveriam resolver problemas do cotidiano.

No relato da aula 19, da disciplina de filosofia, com o conteúdo ministrado sobre ética, que teve como objetivo “*analisar e discutir diferentes ações e reações envolvendo a prática profissional e o exercício prático da ética*”, através do método de “*após aula dialogada sobre a parte teórica/conceitual, foram propostas uma série de situações-problema nas quais pedia-se que se posicionassem sobre a decisão correta a tomar*”. Utilização de “*slides, textos auxiliares e vídeos*”, onde a avaliação se deu através de “*situações problema*” (R19), percebe-

se claramente a problematização do conteúdo, onde a aula transcorreu a partir de situações problema como forma de colocar em prática a parte teórica do conteúdo.

Nos relatos citados acima (R15, R19), encontram-se a mobilização das seguintes competências: 3- *“Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra”*, 5- *“Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos”*, 7- *“Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional*, 10 – *Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula*, 14- *“Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas”*, sendo que no R19 ainda é mobilizada a competência 16- *“Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes, ao fazer uma atividade de discussão em sala. Ao relacionar a competência 14, com os, com os achados quanto a percepção do domínio das competências pelos respondentes, vê-se que 92% dos pesquisados acreditam ter domínio pelo menos suficiente nesta competência, o que não se revela na prática, visto que na minoria dos relatos são encontrados aprendizagem baseada em problemas, o que segundo Grohman e Ramos (2012) ajuda a esclarecer os conceitos estudados.*

Porém, ao ser relacionada a competência 10, com a percepção dos respondente quanto ao domínio desta competência, encontra-se que esta competência está entre as cinco menos desenvolvidas, sendo que 15% dos pesquisados acredita ter domínio insuficiente nesta competência. Este dado é curioso, pois a competência 14, que também se refere a aprendizagem baseada em problemas, foi tida com um alto domínio pelo menos suficiente, como citado anteriormente. O que pode justificar a percepção de baixo domínio da competência 10, é pelo fato que está também se refere a pesquisa como meio de apropriação do conhecimento, e então, os professores acreditam não possuir um domínio elevado. Este fato infelizmente pode ser confirmado ao relatarem sua prática, pois em nenhum dos relatos de aula ativas ou com tendência à ruptura dominante, encontram-se referência à utilização da pesquisa como meio de apropriação do conhecimento, sendo que quando o professor possui a capacidade de articular o ensino com a pesquisa pode resultar na melhoria da qualidade desejado no ensino. (MORAIS, 1992).

Este dado revela uma limitação dos professores quanto ao estímulo e a utilização da pesquisa em sala de aula, pois apesar de relatarem aulas ativas, que possuem a aprendizagem centrada no aluno que participa ativamente do processo de construção do conhecimento, ainda

possui dificuldade em utilizar a pesquisa nesse processo. Um professor reflexivo procura sempre desenvolver atividades que alcancem toda a diversidade presente em sua aula, além de desenvolver um ensino pautado no pensamento crítico e reflexivo de seus próprios aprendizes, ou seja, não se contenta em apenas transmitir conhecimentos, mas se preocupa em tornar seus alunos participantes do processo de construção de seus próprios conhecimentos, por meio de interação e incentivo à pesquisa.

De acordo com Libâneo (2013) o professor deve dominar métodos e procedimentos de ensino, com destaque para a pesquisa e para exercícios baseados em problemas, e no grupo de professores pesquisados, percebe-se uma grande limitação quanto a mobilização desta competência. Freire (1988) relata que ensinar exige pesquisa, e ao serem questionados quanto a percepção de domínio da competência 23 – “*Participar grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa*”, observa-se que foi a competência menos desenvolvida pelos respondentes, onde 27% responderam ter domínio insuficiente nesta competência. Este dado revela a dificuldade dos professores na utilização de atividades de pesquisa em sala de aula, pois, mesmo que 73% dos respondentes responderem ter domínio pelo menos suficiente, na prática isto não acontece, o que deve ser pelo fato de que, se o professor não se apropria da pesquisa como forma de crescimento e atualização pessoal, mais difícil será utilizar esta prática em sua prática em sala de aula.

Nos relatos apresentados, percebe-se uma abordagem prática de ensino, onde os conteúdos são apresentados de forma contextualizada, onde ocorre a relação entre a teoria e prática para que ocorra a aproximação com a realidade dos alunos. O professor possui o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, e este é um sujeito ativo do processo de construção do conhecimento (CUNHA, 1996), onde são considerados seus conhecimentos prévios e utiliza-se da problematização de conteúdos para alcançar os objetivos do ensino.

4.4.2.2 Atividades de aprendizagem

Na área de Ciências Contábeis, assim como em outras áreas, deve-se buscar constantemente estratégias e metodologias mais ativas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o método utilizado em sala de aula e os recursos utilizados, revelam o perfil do professor, ou seja, através do relato de uma situação prática, é possível verificar características da abordagem de conhecimento adotada pelo professor, e como este tem conduzido as suas aulas. Através de trechos de relatos de aula dos professores pesquisados, serão apresentados os métodos de ensino-aprendizagem mais utilizados por eles:

Aulas expositivas com lousa e projetor, aplicações práticas e exercícios, além do uso do software contábil no laboratório (...) (R22).

aula expositiva através de slides, exercícios em grupo com artigos e livros, correção geral dos exercícios com a participação dos alunos com suporte do manual de trabalhos acadêmicos da instituição (...) (R14).

aula expositiva, com exercícios práticos de compra e tempo de utilização para cálculo da depreciação (...) (R6)

aula expositiva com slides (...) (R20)

aula expositiva com slides, debate de questões com os alunos, elaboração individual e em grupo do orçamento de vendas (...) (R18)

aula expositiva, com leitura de textos individuais, e a leitura e discussão de artigos (...) (R5)

Através dos relatos apresentados, percebe-se a utilização da aula expositiva como o método dominante de ensino, onde não fica evidente a utilização de diferentes métodos e recursos nas aulas. Esse tipo de aula reflete o perfil de um professor estritamente técnico, onde se comporta como um detentor do conhecimento que o transmite através de aulas expositivas, sem a participação dos alunos, pois de acordo com Cunha (1996) no modelo tradicional o método de ensino é baseado fundamentalmente em exercícios repetitivos e atividades relacionadas ao livro didático.

De acordo com Libâneo (2013) é importante o professor dominar métodos e procedimentos de ensino, o que vem de encontro com o que sugere Perrenoud (2000), quando relata que o professor precisa utilizar novas tecnologias em sua prática. Conhecer e dominar diferentes métodos possibilita ao professor modificar o processo de aprendizagem, pois através de diferentes recursos o alcance dos objetivos de ensino podem ser conquistados a um maior número de alunos, visto que possuem diferentes perfis e modos de se apropriar do conhecimento.

Aos professores pesquisados serem questionados ao seu nível de domínio na competência 22 – “*Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem e melhor alcançar os objetivos educacionais*”, 96% dos respondentes afirmaram que possuem domínio pelo menos suficiente nesta competência, o que não se revela nos relatos de aula. Um dado interessante é que, ao realizar a análise fatorial das competências, essa competência se apresentou insignificante, não pertencendo a nenhum grupo de fatores. Este fato, pode ter ocorrido devido ao fato dos professores não compreenderem o que de fato é a utilização de novas tecnologias no processo de aprendizagem. Isso demonstra uma limitação no rompimento do modelo dominante de conhecimento que se caracteriza por aulas expositivas e pela verbalização do conteúdo, onde os métodos utilizados não levam a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de metodologias ativas é importante para que atendidos diferentes perfis de alunos existentes em uma sala de aula, como relata Libâneo (2013) o professor precisa saber lidar com a diversidade social e cultural que perpassam a sala de aula para que possibilite a aquisição do saber. Mediante isto, torna-se essencial ao professor conhecer e utilizar dispositivos de diferenciação, ser flexível no relacionamento com os alunos, aceitar os novos recursos disponíveis para o ensino. (PERRENOUD, 2000; FREIRE, 1998; GROHMANN; RAMOS, 2012). Mediante os relatos dos professores pesquisados temos mais alguns exemplos de métodos utilizados, que estão a seguir:

teoria e prática com exemplos e exercícios posteriores, com a utilização de vídeo aula (...) (R8)
exercícios em classe com acompanhamento do professor e a utilização da lousa, slides e exemplos práticos (...) (R25)
estudo de caso com exercício resolvido pelo professor e exercícios de fixação para tirar dúvidas (...) (R11)

Nos relatos a seguir, percebe-se uma tentativa do professor em utilizar métodos diferentes ao da aula explicitamente expositiva. Ao perguntar aos professores pesquisados suas percepções quanto ao domínio da competência 11 – “*Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula*” tem-se que 16% destes percebem que possuem domínio insuficiente nesta competência, a qual foi uma das competências que foram apontadas com menor nível de domínio. Alguns professores percebem que possuem limitações quanto ao domínio desta competência, porém, a maioria deles, 84% consideram que possuem um domínio pelo menos suficiente, o que não é revelado no relato de sua prática.

Os métodos e técnicas utilizados no ensino não produzem efeitos na aprendizagem se foram utilizados de como um fim em si mesmo. No modelo reflexivo, o método deve ser baseado em uma análise global da realidade, onde são propostas atividades socializadas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem, as quais são otimizadas mediante atividades motivadoras e instigantes. (CUNHA, 1996). Através de trechos de relatos de aulas dos professores pesquisados, serão apresentados os métodos de ensino-aprendizagem utilizados nas aulas:

Leitura de textos, reflexão e seminários, com a utilização de livros, áudio, vídeo e textos de apoio (...) (R3).
Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, apresentação de textos e discussão sobre o tema, apresentação de vídeos sobre o tema e elaboração final do conceito de moral e ética (...) (R10).
após aula dialogada sobre a parte teórica/conceitual, foram propostas uma série de situações-problema nas quais pedia-se que se posicionassem sobre a decisão correta a tomar. Utilização de slides, textos auxiliares e vídeos (...) (R19).

exposição dialogada e estudo dirigido com texto impresso distribuído para leitura (...) (R26).

foi convidado o dono de um escritório contábil da cidade e simulou-se a entrevista de emprego com cada aluno da turma (...) (R9).

formação de equipes para cases, discussão e conclusão (...) (R23).

Nos relatos apresentados acima, pode-se verificar aulas participativas, sendo que em todas elas, os alunos exercem participação ativa, e contam com métodos diferenciados para auxiliar na apropriação do conhecimento. Esse tipo de aula reflete o perfil de um professor reflexivo, que exerce o papel de mediador do conhecimento, coordenando as situações de ensino, mas envolvendo o aluno no processo de construção do conhecimento.

Conforme relata Libâneo (2013) o professor deve saber lidar com as tecnologias da informação e comunicação, no que refere ao conteúdo e ao seu manejo, que vem de encontro com o que sugere Perrenoud (2000), quando relata que o professor precisa utilizar novas tecnologias. Portanto, o professor precisa estar em constante atualização para que possa conhecer e então, utilizar métodos diferenciados nas atividades de ensino-aprendizagem, conforme relatam Slomski et al. (2010) a qualidade da educação superior deve ser vista pela lógica da cidadania ativa, do direito à participação e da construção da autonomia cognitiva, que ocorre através de metodologias ativas que fomentam conflitos cognitivos, que são essenciais às atividades de aprendizagem e à construção do conhecimento.

Quando foi perguntado aos professores o domínio que possuíam da competência 22 – “Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem e melhor alcançar os objetivos educacionais”, 96% responderam ter domínio pelo menos suficiente, o que se revelou nos relatos das aulas com metodologias ativas. Esses dados confirmam o envolvimento dos professores reflexivos em aulas participativas, para o alcance dos objetivos educacionais. Porém, na análise fatorial esta competência se mostrou insignificante, não pertencendo a nenhum fator, o que pode se dar ao fato dos professores pesquisados não terem compreendido a questão adequadamente. Através de trechos de relatos de aula dos professores pesquisados, encontram-se outros exemplos de diferentes recursos utilizados em sala de aula:

apresentação de textos e discussão sobre o tema, apresentação de vídeos sobre o tema (...) R10.

utilização de slides, textos auxiliares e vídeos (...) (R19).

teoria impressa, demonstração em lousa com fórmula, exemplo real de um caso, exercício impresso, uso da calculadora HP na internet para mostrar as teclas e os passos para o cálculo (...) (R23).

Nos relatos de aula acima, percebe-se uma preocupação do professor em utilizar diferentes recursos nas aulas, propiciando uma participação ativa dos alunos nas diferentes situações de ensino-aprendizagem, e em conteúdos diversos.

Cabe ressaltar que a maioria dos relatos de aulas que utilização diferentes metodologias não são de disciplinas técnicas da área contábil, percebe-se uma limitação dos professores das áreas técnicas utilizarem recursos diferenciados e contribuírem para uma construção do conhecimento com a participação dos alunos, o que já é visto em aulas de outras disciplinas do curso.

4.4.2.3 Processo de avaliação da aprendizagem

Tradicionalmente quando fazemos referência à avaliação, um dos primeiros pensamentos que nos vêm a mente é o da avaliação como um instrumento de controle, e de medir o conhecimento adquirido pelos alunos. Porém, e a avaliação for utilizada com foco apenas para aprovar ou reprovar, revelando a ausência da reflexão do aluno e do professor sobre o seu significado, ela está pautada no modelo tradicional do conhecimento. (BOLFER, 2008).

A avaliação deve ser vista como um processo para identificar dificuldade e corrigir falhas, ou seja, como um mecanismo capaz de monitorar o processo de ensino-aprendizagem. (CUNHA, 1996). Portanto, a avaliação deve ser utilizada com foco no mapeamento de conhecimentos aprendidos, acompanhando o processo de aprendizagem e contribuindo para o encaminhamento de novas ações pedagógicas, a partir de um processo de reflexão do professor sobre os métodos e formas de ensinar. Neste sentido, se torna importante conhecer como os professores técnicos vêm realizando a avaliação dos seus alunos, que será discutido no próximo tópico, baseado nos relatos de aula obtidos.

No modelo tradicional de ensino, conforme relata Cunha (1996) a avaliação é cumulativa e usada para verificar a quantidade de conteúdo retida, valorizando-se a precisão das respostas mediante a reprodução das explicações do professor, ou seja, o professor utiliza a avaliação apenas como um método de mensurar o quanto o aluno “aprendeu” mediante as explicações obtidas, e possui limitações quanto a compreensão da avaliação como um procedimento necessário ao acompanhamento das atividades de ensino e de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem neste modelo dominante e pode ser percebida nos seguintes relatos:

trabalho prático, avaliação individual (R1)
(...) retenção de conteúdos (R2)
exercícios e avaliação escrita (R6)
avaliação escrita com questões de múltipla escolha (R7)
teste com identificação da classificação de custos (R25)
exercícios (R11)

provas e questionamentos periódicos (R16)
prova escrita do conteúdo teórico, elaboração individual do orçamento de vendas (R18)

Nos relatos de aula acima, percebe-se que a avaliação está centralizada em atividades voltadas para a mensuração do conhecimento, onde o aluno deve reproduzir o conhecimento adquirido por meio de provas e exercícios. Fica evidente o modelo de ensino no relato 2, onde o professor coloca como um método de avaliação a retenção de conteúdo, demonstrando a dificuldade dos professores entrevistados em de fato, saber no que consiste a avaliação e em elaborar instrumentos de avaliação condizente com os objetivos de ensino.

Um dado preocupante que se revelou através dos relatos de aula, em apenas três deles, o professor define os critérios de avaliação. Porém, é possível perceber que os professores de um modo geral, possuem limitações quanto a capacidade de definir os critérios de avaliação, os quais, de acordo com Bolfer (2008) deveriam ser conhecidos pelos alunos para que tenham consciência sobre seu processo de aprendizagem.

O professor deve conhecer e aplicar diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, de acordo com os objetivos da disciplina (LIBÂNEO, 2013; GARCIA-RAMOS, 1997; GROMANN; RAMOS, 2012), para que possibilite ao aluno demonstrar através de diferentes meios, o que realmente aprendeu. No relato de aula 20, o método de avaliação foi “*questionário individual, estudo dirigido em grupo, atividades no ambiente virtual de aprendizagem, perguntas em sala de aula e prova escrita*” (R20). Percebe-se a utilização de diferentes métodos de avaliação, porém, ela continua sendo utilizada como uma forma de mensurar o que o aluno aprendeu, pois apesar de apresentar métodos diferenciados, todos eles levam ao aluno a reprodução do conhecimento adquirido.

Buscou-se a percepção dos professores pesquisados na competência 12-“*Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados*” e 12% destes, responderam ter domínio insuficiente nesta competência, a qual foi uma das cinco competências com menor domínio pelos respondentes. Através dos relatos de aula, percebe-se que a maioria dos professores não utiliza diferentes métodos de avaliação, porém, 88% destes, responderam ter domínio pelo menos suficiente nesta competência, o que não é revelado através dos relatos de situação prática.

A avaliação precisa ser vista como um instrumento de auxílio à aprendizagem, pois esta diagnostica os problemas e as dificuldades encontrados pelos alunos, e possibilita ao

professor redimensionar sua prática, para que os alunos de fato possam aprender. (BOLFER, 2008). Portanto, a avaliação é um processo que objetiva incidir no desenvolvimento dos alunos, dos professores e da instituição como um todo.

Ao serem questionados quanto a competência pedagógica 9 – “*Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica*”, obteve-se que 96% dos professores pesquisados acreditam ter domínio pelo menos suficiente nesta competência. Isso é um dado crítico, ao ser verificado o que realmente se revela na prática pedagógica, pois percebe-se nos relatos de aulas que o professor atua como um técnico, a avaliação não é utilizada como uma ferramenta para acompanhar a aprendizagem e para diagnosticar problemas e redimensionar a prática pedagógica. O conhecimento pedagógico que os professores pesquisados acreditam dominar, não se revela diante do relato de situação prática apresentada.

Mediante os relatos e discussões apresentadas referente ao modelo tradicional do conhecimento é possível associar a docência à vocação, à missão, vinculando o “ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o reconhecimento, a armazenagem e a digestão de informações” (SCHÖN, 2000, p. 226), é preciso algo mais, como diz Shulman (1987) um conjunto de conhecimentos (específicos, curriculares e pedagógicos) articulados colocados em ação, reconhecendo o ensino como uma verdadeira profissão, a qual requer formação e preparação.

Estudos realizados vêm demonstrando que a avaliação precisa ser vista como um instrumento de auxílio à aprendizagem, à melhoria da qualidade do ensino e também à gestão. (VASCONCELOS, 2000; DIAS SOBRINHO, 1992). Pautando-se nesses estudos, vê-se que a avaliação é um processo que objetiva incidir diretamente no desenvolvimento dos alunos, dos professores e da instituição como um todo.

Nos relatos das aulas pode-se perceber que o processo de avaliação precisa ser repensado. Neste contexto, se torna importante conhecer como os professores entrevistados realizam a avaliação do desempenho dos seus alunos, para saber se estão se apropriando do processo de avaliação, como uma ferramenta importante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No modelo reflexivo a avaliação é processual usada para identificar dificuldades e corrigir falhas, ou seja, é um mecanismo capaz de fornecer dados para a monitoração e melhoria do processo de produção do conhecimento, pois permite através de análises verificar como está sendo o processo de ensino-aprendizagem. (CUNHA, 1996). Portanto, através da

avaliação é possível verificar como está se constituindo o processo de ensino-aprendizagem, e desta forma, repensar os métodos de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem nas aulas dos professores reflexivos, pode ser percebida nos seguintes relatos:

*Exercício no ambiente virtual, tarefa presencial em dupla e prova (R21).
prova teórica, participação, apresentação do trabalho em equipe, confecção de um clipe sobre um empreendedor de sucesso (R23).
apresentações de situações em que os alunos deveriam identificar se se tratava de ética ou moral (R10).
socialização no final da aula das conclusões discutidas pelo grupo acerca da vida e obra de Platão (R26).*

Nos relatos de aula acima, percebe-se que os a avaliação foi realizada a partir de diferentes métodos, que possibilita ao aluno demonstrar através de diferentes meios, o que realmente aprendeu. De acordo com Grohman e Ramos (2012) o professor deve realizar avaliações de acordo com os objetivos da disciplina, e utilizar diferentes formas de avaliação, que são encontradas nesses relatos. Bolfer (2008) acrescenta que a avaliação é uma possibilidade de transformação concreta, pois por meio de diferentes instrumentos, torna-se possível colher evidências que revelam mudanças ocorridas nos alunos, e contribuir para a superação de possíveis dificuldades que eles possam estar enfrentando. Porém, para que a avaliação possa cumprir seu papel principal, ela deve ser utilizada pelos professores para detectar falhas e ser uma ferramenta efetiva na melhoria da qualidade do ensino, e espera-se, que ela esteja cumprindo este papel na prática dos professores reflexivos.

Ao entender-se a avaliação da aprendizagem como um componente importante no processo de formação, a medida que faz diagnóstico das deficiências a serem superadas e de potencialidades a serem mantidas, ela ajuda o aluno a reconhecer suas necessidades de formação, e para isso, de acordo com Bolfer (2008), é fundamental que os critérios sejam claros e explícitos, para que saibam para quem a avaliação se dirige e por quem, como e quando será usada.

No relato de aula 9, da disciplina de comunicação empresarial, do conteúdo “uso adequado da linguagem na seguinte situação problema: entrevista de emprego”, com o objetivo de “fazer com que o aluno de ciências contábeis identificasse e adequasse seu registro linguístico às diversas circunstâncias de comunicação no âmbito empresarial”, onde “foi convidado o dono de um escritório contábil da cidade e simulou-se a entrevista de emprego com cada aluno da turma. Ao final da dinâmica, o entrevistado e o professor pontuaram o que deveria ser readaptado quanto ao uso da linguagem falada no ambiente empresarial. Em seguida, foi realizado um fórum de discussão sobre os resultados da situação-problema” (R9), e a avaliação utilizada foi:

O desenvolvimento da oralidade de cada aluno feita pelo professor, via ficha avaliativa com critérios pré-definidos e apresentados aos alunos antecipadamente à dinâmica; o desenvolvimento da oralidade de cada aluno feita por um colega de turma, via ficha avaliativa com critérios pré-definidos e apresentados aos alunos antecipadamente à dinâmica; as observações orais do convidado a partir das “entrevistas” que fez; reconstrução no caderno, da entrevista já adequada às observações do professor, do colega e do convidado (R9).

No relato da aula 9, percebe-se claramente que os critérios de avaliação foram estabelecidos previamente, o professor situou os alunos quanto ao que estariam sendo avaliados, mostrando a responsabilidade do professor em esclarecer anteriormente os critérios de avaliação. No relato de aula 19, da disciplina de “filosofia”, a avaliação aconteceu por meio de “situações problema. Critérios: além do entendimento acerca do conceito e aplicabilidade do mesmo, avaliou a capacidade de argumentação e escrita”, onde também demonstra a definição dos critérios de avaliação pelo professor.

Estes dois relatos, estão entre os 3 que dentre os 25 obtidos nesta pesquisa, evidenciam a definição dos critérios de avaliação. Ao serem questionados sobre a percepção de domínio da competência 12 – “Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados” tem-se que 12% dos professores pesquisados não possuem domínio suficiente nesta competência. Porém, 88% afirmaram ter domínio pelo menos suficiente, o que não é percebido diante da situação prática relatada. Vale ressaltar que os instrumentos de avaliação serão validados, à medida que derem conta de diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. (BOLFER, 2008).

Quando o professor tem consciência da necessidade avaliar o aluno, atribui juízo de valor ao desempenho dos alunos mas também reflete sobre suas estratégias de ensino, e deste modo, pode redirecionar seu planejamento, suas intervenções na promoção da aprendizagem dos alunos. (BOLFER, 2008). Mizukami et al. (2002, p. 102) relata que “a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, demonstrando a complexidade e a importância da avaliação da aprendizagem”.

Neste contexto, ao perguntar aos professores a percepção de domínio da competência 9 – “Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica”, 96% destes afirmaram ter domínio pelo menos suficiente nesta competência, demonstrando que a maioria dos docentes se apropria da avaliação como um instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, característica existente do professor reflexivo, que reflete sobre suas ações para melhorar sua prática.

Através dos relatos apresentados, é possível constatar que os professores se apropriam de conhecimentos que constituem a ação docente para melhorá-la, passando a perceber que podem ir além da técnica, constituindo uma epistemologia da prática a partir de reflexões sobre suas ações, vindo ao encontro linha do saber docente da epistemologia da prática (SHULMAN, 1986, 1987; SCHÖN, 1987, 2000) adotada nesta pesquisa.

4.5 BREVE PERFIL DOS SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS

Com o objetivo de traçar um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores investigados solicitou-se aos colaboradores que selecionassem um tópico do conteúdo trabalhado em uma das suas aulas e relatassem o modo como o conteúdo foi desenvolvido. A análise e interpretação dos dados foi realizada a partir de critérios como articulação, consistência e coerência existente entre **conteúdo**, **objetivo**, **método** e **avaliação**.

A tabela 16 evidencia as principais características do saber docente construído em ação a partir dos principais componentes de um plano de aula, conforme a seguir.

TABELA 16: CARACTERIZAÇÃO DO SABER DOCENTE EM AÇÃO

Unidade de análise dos relatos de aula	Frequência	Percentual
1. Destacar tópicos da disciplina e fazer conexões entre o objetivo, o método e a avaliação da aprendizagem.	19	76%
2. Domínio da disciplina e da sua didática específica.	18	72%
3. Capacidade para utilizar materiais instrucionais, procedimentos, exemplos, demonstrações e recursos que tornem o conteúdo compreensível aos alunos.	18	72%
4. Capacidade para destacar um tópico relevante do conteúdo e fazer conexões entre o objetivo e o método.	16	64%
5. Capacidade para utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos.	16	64%
6. Saber articular o conteúdo ensinado com a prática profissional.	6	24%
7. Capacidade para utilizar instrumentos, procedimentos, recursos e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos.	3	12%
8. Capacidade para promover o trabalho em equipe e a cooperação entre os alunos.	2	12%

Fonte: Do autor

Os dados apresentados na tabela 16 evidenciam a capacidade do professor em destacar um tópico da disciplina e articular com o objetivo, método e avaliação da aprendizagem (N=19), seguido de (N=16) professores que evidenciaram a capacidade para utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos (N=16) e de professores que evidenciaram a capacidade de destacar um tópico relevante da disciplina e fazer conexões com o objetivo da aprendizagem do aluno. Entretanto, não ficou destacado em

todos estes relatos procedimentos, instrumentos e critérios com os quais foram avaliados os alunos, revelando limitações dos docentes quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação se apresentou como uma preocupação e neste sentido articulada com conteúdo, objetivo e método em apenas 03 relatos de aula.

Conforme os dados da tabela 16, somente alguns (N=3) dos professores demonstraram capacidade para utilizar instrumentos, procedimentos e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esta dificuldade aponta uma característica importante do saber didático do professor, que precisa ser melhorado por meio de processo formativos e de política adequada da formação do professor em ação. Para Cunha (1996) a avaliação deve ser processual, uma vez que ela serve para identificar e corrigir falhas, atuando como um mecanismo capaz de monitorar o processo de ensino-aprendizagem. Isso indica que se o professor não souber avaliar, não consegue acompanhar e identificar dificuldades e necessidades de aprendizagem tanto do aluno como do professor.

O conhecimento prático dos professores investigados também se caracteriza pelo domínio da disciplina e da sua didática específica (N= 18), ou seja, pela busca de formas de tornar o conteúdo mais compreensível aos alunos (N=18), conforme tabela 16. Esses dados demonstram que o conhecimento dos professores investigados tem como ponto de destaque o domínio do conteúdo da disciplina e de como ensiná-la aos alunos que de acordo com Shulman (1987) precisam estar articulados com o conhecimento também curricular.

Para que o conteúdo se torne compreensível aos alunos é importante a utilização de materiais, procedimentos, exemplos, recursos e demonstrações adequados (N=18). Isso indica que os professores possuem o domínio do conhecimento do conteúdo curricular, que envolve discurso em sala de aula e as formas de apresentá-lo aos alunos, que corrobora com o Libâneo (2013) que relata que é importante o professor dominar métodos e procedimentos de ensino.

Estas ideias estão em acordo com a tipologia de Shulman (1986) quando destaca que o conhecimento *pedagógico do conteúdo* - “vai além do conhecimento da matéria à dimensão do conhecimento da matéria para ensinar, é uma forma particular de conhecimento de conteúdo relacionada com seu ensino.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Esta categoria do conhecimento do conteúdo compreende:

- a) Os tópicos, temas ou assuntos ensinados com maior regularidade em uma área de conhecimento ou disciplina e as formas mais utilizadas para a apresentação do assunto/ideias;

- a) as formas mais úteis de representação das ideias as analogias mais importantes, ilustrações, imagens, exemplos, explicações e demonstrações. É a forma de representar e formular a matéria para tornar compreensível. Ou seja,
- b) são os modos de representar e articular um assunto que o torna compreensível aos outros. (...) Também inclui,
- c) uma compreensão do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos: as concepções e pré concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem. (SHULMAN, 1986, p. 9).

Em síntese pode dizer que o conhecimento pedagógico de conteúdo destaca o discurso de sala de aula (o ensinado com maior regularidade) e as formas de apresentá-lo. O conhecimento didático do conteúdo inclui o conhecimento do que torna a aprendizagem de certos assuntos mais simples e de outros mais complexos. Inclui as pré-concepções e concepções dos alunos de diferentes idades e origens, inclui a capacidade do professor de dispor de procedimentos capazes de prover a organização da compreensão dos alunos.

4.5.1 DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIANTE DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Em relação às dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, os dados da tabela 17 demonstram ser “*saber lidar com a falta de conhecimentos de base e com as deficiências de formação dos alunos ingressantes*” que (N=10), revelando que as deficiências acadêmicas adquiridas no ensino básico trazem implicações para o ensino universitário, acarretando em dificuldades de aprendizagem, que precisam ser administradas pelos professores.

TABELA 17: DIFICULDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Unidade de sentido quanto aos desafios diante da atuação docente	Frequência	Percentual
Saber lidar com a falta de conhecimentos de base, deficiências de formação dos alunos iniciantes.	10	38,5%
Despertar e manter o interesse e a concentração do aluno na aula.	6	23%
Fazer com que o aluno entenda a importância da disciplina na formação profissional.	2	8%
Dificuldade de fazer com que o aluno seja mais ativo e participativo, modificando sua conduta em aula.	2	8%
Deficiências das condições de ensino	2	8%
Saber lidar com as condições do aluno que trabalha e cursa o ensino noturno.	2	8%
Saber como o aluno aprende.	1	4%
Saber utilizar a pesquisa como estratégia de ensino.	1	4%
A falta de formação pedagógica acarreta desmotivação e a insegurança.	1	4%
Saber lidar com as deficiências de leitura, escrita (comunicação e expressa) dos alunos.	1	4%

Fonte: Do autor

Um outro desafio citado pelos respondentes foi o saber “*despertar e manter o interesse e a concentração do aluno em sala de aula*”, demonstrando dificuldades em

trabalhar os conteúdos de forma crítica, desafiadora, contextualizada e articulada com situações práticas de modo a despertar o interesse dos alunos em aula. Neste quesito quando foi solicitado aos professores suas percepções sobre o nível de domínio que possuem de competências pedagógicas ligada a uma pedagogia ativa e a criatividade na educação. Os professores demonstraram Domínio suficiente (DS), das seguintes competências pedagógicas:

- a) 5. Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos **(100%)**;
- b) 7. Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional **(96%)**;
- c) 14 - Domínio que possuem da capacidade para criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas **(92%)**;
- d) 11. Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula **(85%)**;
- e) 10. Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula **(85%)**;
- f) 22. Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais **(96%)**;
- g) 13. Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos **(96%)**;
- h) 12. Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados **(88%)**.

Estes dados indicam que o conhecimento pedagógico dos respondentes ainda está distante de um modelo de educação crítica e de uma metodologia ativa na educação superior. Existem outros pontos difíceis e que precisam ser superados pelos professores que são: *“Fazer com que o aluno entenda a importância da disciplina na formação profissional”*; *“fazer com que o aluno seja mais ativo e participativo”*; *“deficiências das condições de ensino”*; *“lidar com as condições do aluno que trabalha e cursa o ensino noturno”*.; *saber como o aluno aprende”* entre outras. De acordo com Garcia-Ramos (1997) o professor deve desenvolver as aulas de forma a despertar o interesse dos alunos sobre o assunto a fim de motivar e aumentar sua participação em aula.

Estes dados indicam que a qualidade da formação do aluno universitário passa pela qualidade da formação dos professores. A universidade precisa implementar uma política para a formação do professor universitário, para que estejam preparados para enfrentar os desafios e exigências da sociedade da informação e do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Vasconcelos (2000) entende que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Estas colocações indicam que o professor bem preparado usa os meios mais adequados para trabalhar os conteúdos em sala de aula, considerando sempre as reais necessidades dos alunos, pois se “a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”. (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 90).

5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo, procurando identificar que tipo de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária, bem como os saberes que ali se manifestam.

Constatou-se uma predominância do sexo masculino (69%) do público pesquisado, sendo que a idade média é de 31 a 60 anos. Em relação à formação acadêmica, a maioria (77%) possui especialização, seguido de 73% que possuem mestrado, e de 35% que possuem doutorado. Quanto ao tempo de experiência da docência universitária, existe um predomínio de 11 a 20 anos (31%). Quanto a carga horária de trabalho semanal como docente, 8 (31%) trabalham entre 12 e 20 horas, seguido de 7 (27%) que trabalham em período integral, sendo que a maioria (62%) não exercem outra atividade na IES além de docente. Estes dados indicam que o curso é formado em sua maioria por docentes com formação acadêmica, experientes e com dedicação na docência universitária.

Em relação à formação para a docência no ensino superior, verificou-se que a maioria (81%) dos respondentes já tiveram alguma formação para a docência no ensino superior, seja através de um curso da área da educação, por uma disciplina de metodologia do ensino superior ou por estágio na área da educação, o que demonstra o envolvimento dos pesquisados na formação para a docência universitária. Quanto ao modo que se inseriu na docência, 42% indicaram que foi através de sua formação específica na matéria, seguido de 27% que foi pela indicação de um amigo, o que demonstra que muitos se inserem na docência pelo domínio do conteúdo específico.

Quanto às percepções dos docentes sobre o domínio das competências pedagógicas, com relação às atitudes, conhecimentos e habilidades que mobilizadas na prática pedagógica, destacam-se com um nível de **Domínio Total (DT)** as competências: 1) *Demonstrar interesse, disposição e ética na docência* com 21 (81%) dos respondentes; 2) *Ser pontual e honrar com os compromissos* com 18 (69%) dos respondentes; 3) *Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem* com 18 (69%) dos respondentes; 4) *Responder com maturidade as perguntas dos discentes* com 17 (65%) dos respondentes; 5) *Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra* com 16 (62%) dos

respondentes; 6) *Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos* com 16 (62%) dos respondentes.

Estes dados revelam que o saber atitudinal e os valores morais e éticos se destacam nos conhecimentos práticos dos docentes investigados. Quanto as competências pedagógicas **mais** desenvolvidas destacam-se com um percentual de 100% das respostas: 1) *“Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra”*, com 26 respondentes (100%); 2) *“Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos”*, com 26 respondentes (100%); 3) *“Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados”*, com 26 respondentes (100%); 4) *“Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem”*, com 26 respondentes (100%); 5) *“Demonstrar interesse, disposição e ética na docência”*, com 26 respondentes (100%);

Já em relação as competências **menos desenvolvidas**, de acordo com as percepções dos docentes são: 1) *“Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa”*, com 19 (73%) dos respondentes; 2) *“Motivar os alunos para obter a participação em aula”* com 22 (85%) dos respondentes; 3) *“Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula”*, com 22 (85%) dos respondentes; 4) *“Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula”*, com 22 (85%) dos respondentes; 5) *“Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados”*, com 23 (88%) dos respondentes.

Estes resultados indicam que a ação docente é fundamentada pelo conhecimento do conteúdo específico, seguido do conhecimento didático da disciplina. Entretanto, possuem baixos índices de desenvolvimento das competências pedagógicas ligadas aos saber pedagógico, ao campo da didática e das ciências da educação, capaz de apoiar seu processo formativo e o saber prático construído na ação.

Quanto aos saberes que permeiam a prática pedagógica dos docentes investigados destaca-se a capacidade do professor em selecionar um tópico do conteúdo da disciplina e de articular com o objetivo, o método e a avaliação da aprendizagem (N=19), seguido da capacidade para utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos (N=16) e da capacidade de destacar um tópico relevante da disciplina e fazer conexões com o objetivo da aprendizagem do aluno (N=16). Entretanto, não ficou destacado em todos

nos relatos os procedimentos, instrumentos e critérios com os quais os alunos foram avaliados, revelando limitações dos docentes quanto ao processo da avaliação do ensino e da aprendizagem na docência universitária. Por outro lado, destaca-se o domínio da disciplina e da sua didática específica (N= 18) que permite que o professor seja capaz de buscar formas de tornar o conteúdo mais compreensível aos alunos (N=18) como predominante do conhecimento prático dos professores investigados.

Diante da aproximação com a prática pedagógica dos professores, através dos relatos de aula, percebe-se que a grande maioria dos pesquisados, dominam conhecimentos voltados para o conteúdo específico, que são necessários para a atuação na docência universitária. Percebe-se um domínio forte de conhecimentos curriculares, no que se refere ao domínio da disciplina, das metas e propósitos do ensino-aprendizagem, de métodos e estratégias de ensino. Os conhecimentos pedagógicos são percebidos em menor nível, onde fica um pouco de lado a preocupação com esse conhecimento que vai além do conhecimento específico, mas se preocupa com a forma que o aluno aprende.

Diante destes dados percebe-se ainda limitações dos professores pesquisados quanto a formação para a docência universitária, no sentido da formação pedagógica e da necessidade de fundamentação científica da prática pedagógica. Uma política de formação dos docentes em ação que toma o saber prático construído pelos professores como ponto de partida, vem de encontro com a formação de profissionais reflexivos e críticos que refletem na e sobre a ação, que ensinam pesquisando e pesquisam no ensino. O saber docente, além do saber prático, é nutrido também pelas ciências da educação, para que assim, possam ampliar seus conhecimentos pedagógicos e alcançar os objetivos da formação profissional de qualidade e o cumprimento da função social da educação superior.

Quanto as limitações e possibilidades que podem determinar o desempenho dos docentes diante das exigências e desafios da docência universitária, 35% dos pesquisados responderam que a maior limitação é saber lidar com a falta de conhecimentos de base, deficiências de formação dos alunos iniciantes, seguido de 21% que acreditam que a maior limitação é despertar e manter o interesse e a concentração do aluno na aula. Esses dados revelam que as deficiências acadêmicas adquiridas no ensino básico trazem reflexos altamente significativos para os alunos quando iniciam o ensino universitário, acarretando em dificuldades de aprendizagem, que precisam ser administradas pelos professores. Outro fator importante é quanto ao interesse do aluno na aula, e em manter a concentração, algo que diante das novas tecnologias e facilidades de acesso a redes sociais e conversas *online*, se

torna um obstáculo que pode dificultar a aprendizagem, cabendo ao professor, se envolver na preparação das aulas, utilizando recursos e métodos diversificados, para que os objetivos do ensino se concretizem.

A constatação de que as oportunidades de desenvolvimento profissional dos docentes se iniciam e se fortalecem com a prática pedagógica fortalece a ideia de que seus saberes precisam ser valorizados e evidenciados. Esses dados sugerem um repensar da formação dos educadores universitários, particularmente, sobre o preparo que o futuro professor recebe para estar na sala de aula e para enfrentar situações novas, complexas e multifacetadas como a formação de profissionais para o trabalho na sociedade da informação e do conhecimento.

Conclui-se que o saber prático, construído na ação docente caracteriza-se por um saber existencial, social e pragmático permeado por crenças, valores e princípios éticos decorrentes das suas experiências e trajetória docentes, pessoais, profissionais e acentuadamente contextual.

Como limitação desta pesquisa, ressalta-se o fato de se ter utilizado professores do mesmo contexto universitário, não sendo possível fazer análises comparativas e identificar tipos de identidades culturais que contextos educacionais podem desenvolver na educação superior. As influências entre contextos e culturas podem trazer dados significativos para as investigações sobre o saber docente, bem como evidenciar dificuldades e possibilidades que podem determinar o desempenho em sala de aula.

Como pesquisas futuras, sugerem-se:

- a) Investigar os saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis no Brasil a partir da matriz de competências desenvolvida neste estudo;
- b) Como os professores constroem a prática pedagógica e realizam a transposição didática tendo em vista a formação pedagógica que receberam?
- c) Investigar o professor como “ator racional”. Que racionalidade é essa? Que saberes são esses? Que julgamento faz?

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANASTASIOU, M. A. L. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, M. A. L. (Org). **Tempo e espaços de formação**. 1. ed. Chapecó: Argos, 2003. cap. 5, p. 163-195.
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças USP**, São Paulo, SP, v. 19, n. 48, p. 91-102, set/dez. 2008.
- ARAUJO, T. S. et al. Professores: Que problemas mais os afligem? In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ564.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 2, p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARP, A. D. **Docência universitária: percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em Instituições de Ensino Superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2012.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2007.
- BEUREN, I. M. et al (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CANDAU, V. M. O Currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n.73, p.79-83, dez. 2000.

CASTELLS, M. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____.; CARDOSO, G. **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Lisboa: Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS, E. P. Análise da percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS 5.**, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: ANPCONT, 2011. Disponível em: <http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/v/images/35-2.pdf> Acesso em: 18 de agosto de 2015.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis**: modelos colaborativos virtuais. 2004. 383 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

_____.; CASA NOVA, S. P. C. Dimensões da qualificação docente em contabilidade: um estudo por meio da técnica Delphi. In: **CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E**

CONTABILIDADE. São Paulo, 12., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2012. Disponível em: http://www.congressosp.fipecafi.org/web/arti_gos1220_12_/120.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

CRUZ, C. F. et al. Uma análise do desempenho do curso de ciências contábeis no ENADE a partir do processo de raciocínio da teoria das restrições. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 3, n. 3 p. 33-48, set/dez. 2009.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 39-56.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

_____. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

_____ et al. **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade: o caso do vestibular da UFPel**. Pelotas: Ed. UFPel, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 7-17, 1992.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FORESTI, M. C. P. P. Subsídios à construção da prática pedagógica na universidade. **Interface**, Botucatu, v.1, n.1, p. 69-82, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARCIA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: **CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, 5., 1992, Santiago de Compostela. **Anais eletrônicos...** Santiago de Compostela: Universidad de Sevilla, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233966597_Como_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensenan_Algunas_contribuciones_de_la_investigacion_sobre_conocimiento_didactico_del_contenido>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

GARCIA RAMOS, J. M. Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 8, n. 2, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. **Revista Avaliação Campinas**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 65-86, mar. 2012.

HAIR JUNIOR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Tradução Adonai Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. 5 ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de cronbach. **Produto & Produção**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 2, p. 85–103, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. **Parecer sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória na docência no ensino superior de contabilidade.** 2002. 191f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

. Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Bahia, v. 6, n. 3, p. 66-77, 2012.

LAMES, E. R. **O perfil do conhecimento experiencial do professor de custos que atua em um curso de ciências contábeis.** 2011, 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola e Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2011.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LÉVY, P. **A máquina universo: criação, cognição cultura informática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

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

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 74, abr. 2001.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Ciência da Educação**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHALL, P. D. et al. The Accounting Education Gap. **The CPA Journal**, Nova York, n. 80, p. 6-10, jun 2010.

MARTINS, G. A., THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2007.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEGLIORINI, E.; WEFFORT, E. F. J.; HOLANDA, V. B. Amostragem. In: CORRAR, L. J.; THEÓPHILO, C. R. (Coord.). **Pesquisa operacional: para decisão em contabilidade e administração**. São Paulo. Atlas, 2004, p. 19-66.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, G. J. ; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACHIONE JR., E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, SP, v.15, n.48, p. 462-481, jul./set. 2013.

_____; _____. Os saberes dos professores-referência no ensino da contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças USP**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: _____. REALI, M. M. R (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-94.

_____ et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A.M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 74, abri. 2001.

MORAIS, J. F. R. Universidade: seus desafios neste final de século. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 51-65, 1992.

MORAN, J. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 101-111.

NEVES, A. P.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Desempenho dos estudantes das instituições públicas e privadas no ENADE: um estudo no estado de Roraima**. Brasília: Inep. 2006. Disponível em: <www.aedb.br/seget/arquivos/.../237_237_segetAlberiorevisado.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 12, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educacion**, v. 33, n. 1, p 1-13, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/delolectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. .São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PRADOS, R. M. N. et al. Educação e didática: saberes, práticas, diferentes leituras. **Interfaces**, Suzano, n. 2, p. 34-37, out. 2010. Disponível em: <<http://www.unisuz.edu.br/interfaces/downloads/edicao-2/artigo-6.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, PR, n. 34, p. 169-184, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. cap. 3, p. 63-92.

SANTANA, A. L. A. **O perfil do professor de ciências contábeis e seu reflexo no exame nacional de desempenho dos estudantes**: um estudo nas Universidades Federais do Brasil. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade)—Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, N. D. A.; CUNHA, J. V. A. D.; CORNACHIONE JR., E. B. Análise do desempenho dos cursos de ciências contábeis do estado de Minas Gerais no ENADE/2006. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**, 3., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPCONT, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256875535_ANALISE_DO_DESEMPENHO_DOS_CURSOS_DE_Ciencias_CONTABEIS_DO_ESTADO_DE_MINAS_GERAIS_NO_ENADE2006. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A V.; SILVA JR, C. (Orgs.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SCHÖN, A. D. **The reflective practioners**: how professionals think in action. [S. l.]: Belsic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions.** San Francisco: Jossey - Bass Publ., 1987.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Art. Med, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington D.C, v.15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 1-21, Feb. 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SILVA, A. C. R. Ensino da contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2006. **RUC - Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 82-94, jul./set. 2008.

SILVEIRA, C. et al. Fatores que afetam o desempenho no ENADE em IES da cidade de Uberlândia – MG: um estudo multicase. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**, 8., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPCONT, 2014. Disponível em: http://www.furb.br/_upl/files/especiais/anpcont/2014/37_3.pdf?20140810074116. Acesso em: 30 de março de 2015.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **RCO - Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87 – 103, set./dez. 2007.

_____. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. In: **CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**, 8., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.congressusp.fipecafi.org/web/artigos82008/633.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

_____. Saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam no curso de ciências contábeis. In: **RESEARCH ARENA EM ENSINO CONTÁBIL**, Ribeirão Preto: USP, 2015.

_____; MARTINS, G. A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **RUC- Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 6-21, out./dez. 2008.

_____ et al. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **RCO - Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 160 – 188, jan./abr. 2010.

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

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. In: **SEMINÁRIO AVANÇADO MINISTRADO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNISINOS**. Porto Alegre, jun. 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

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

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. **SIMPÓSIO EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE**, 6., 2006, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: INEP, 2006.

Disponível em: [http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20 da%20edu%20superior.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf) . Acesso em 26 de março de 2015.

_____. **A profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papyrus, 2008.

_____; CASTANHO, M. E. (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papyrus, 2000.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 333-351, 2009.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes

Prezado(a) Professor(a)

Solicitamos sua colaboração para responder o questionário anexo, composto de três partes a saber: parte I – com 9 questões, parte II com 1 questão e a parte III composta por 2 questões. Você precisará dispensar em torno de 15 minutos do seu tempo para respondê-lo.

Ressaltamos que o referido protocolo tem caráter estritamente acadêmico por isso não possui identificação pessoal. Os dados coletados serão analisados em termos globais. Após iniciar o preenchimento do questionário não será possível retornar às questões anteriores e nem reabrir o link. Sua contribuição e colaboração é voluntária, entretanto, fundamental para a realização desta pesquisa, pela qual agradecemos antecipadamente.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Eu, professor (a) do Curso de Ciências Contábeis da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, estou ciente das informações recebidas e concordo em participar da pesquisa sobre os saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. Estou ciente também de que, em nenhum momento, terei minha identidade exposta em virtude de minha participação nesta pesquisa. Diante do exposto, voluntariamente decido:

- () Aceitar
() Não aceitar

PARTE I – DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Sexo:

- () Masculino
() Feminino

2. Qual sua faixa etária:

- () até 30 anos
() De 31 a 40 anos
() De 41 a 50 anos
() De 51 a 60 anos
() mais de 60 anos

3. Assinale as alternativas pertinentes a sua formação acadêmica:

Graduação

- () em Ciências Contábeis
() em áreas afins
() em outras áreas

Você cursou Pós-graduação nível Lato Sensu - Especialização?

- () Sim
() Não

Em caso positivo, em que área do conhecimento foi seu curso de especialização?

Você cursou Pós-graduação nível Stricto Sensu - Mestrado?

- () Sim
() Não

Em caso positivo, em que área do conhecimento foi seu curso de mestrado?

Você cursou Pós-graduação nível Stricto Sensu - Doutorado?

- Sim
 Não

Em caso positivo, em que área do conhecimento foi seu curso de doutorado?

4. Tempo de experiência na docência do ensino superior:

- Menos de 3 anos
 Entre 3 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Mais de 20 anos

5. Carga horária de trabalho semanal como docente do ensino superior:

- Menos de 12 horas
 Entre 12 e 20 horas
 Entre 21 e 32 horas
 Entre 33 e 39 horas
 40 horas

6. Quais as disciplinas que ministra atualmente no curso de Ciências Contábeis?

7. Exerce outra função na IES além de docente?

- Sim
 Não

8. Em relação à formação para a docência no ensino superior, assinale as alternativas que já cursou.

Se outro, especifique.

- Curso na área de educação
 Disciplina de metodologia do ensino superior
 Estágio supervisionado na área de educação superior
 Não frequentou cursos na área da docência universitária
 Outro: _____

9. De que modo se inseriu na docência do ensino superior:

- Indicação de um amigo
 Sua formação acadêmica específica na matéria
 Pela sua experiência na profissão contábil
 Através de convite de um conhecido que trabalha na área contábil
 Outro _____

PARTE II - AUTO-AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS NA PRÁTICA DOCENTE

10. Assinale nas colunas ao lado da lista de competências docentes (qualidades, capacidades, habilidades e atitudes) a alternativa que corresponde a sua opinião. Cada item deverá ter apenas uma resposta. Utilize o quadro com a escala de opinião abaixo.

Lembre-se que não há resposta errada, desde que corresponda ao que você pensa.

(0) Nenhum Domínio	Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.
(1) Domínio Muito Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.
(2) Domínio Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.
(3) Domínio Suficiente	Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência.
(4) Domínio Quase Total	Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”.
(5) Domínio Total	Posso me considerar um profissional “especialista” nesta competência.

		Nível de domínio das competências					
		Nenhum Domínio	Domínio Muito Insuficiente	Domínio Insuficiente	Domínio Suficiente	Domínio Quase Total	Domínio Total
COMPETÊNCIAS DOCENTES							
1	Motivar os alunos para obter a participação em aula.						
2	Ter o hábito de apresentar o plano de ensino no início da disciplina.						
3	Ter domínio do conteúdo da disciplina que ministra.						
4	Destacar os conceitos, os objetivos e as ideias principais de cada assunto trabalhado nas aulas.						
5	Explicar os conteúdos utilizando exemplos, recursos e demonstrações que facilitem a compreensão dos conteúdos.						
6	Estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ministrados em cada aula.						
7	Relacionar os assuntos e os conceitos ensinados com a prática profissional.						
8	Relacionar os conhecimentos novos com conteúdos anteriormente ministrados.						
9	Utilizar a avaliação da aprendizagem para identificar dificuldades e repensar a prática pedagógica.						
10	Problematizar os conteúdos das disciplinas e utilizar a pesquisa para estabelecer relação teórico-prática e a apropriação ativa do conhecimento em sala de aula.						
11	Utilizar recursos e estratégias para trabalhar com os diferentes perfis existentes em sala de aula.						
12	Conhecer e utilizar instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem em acordo com os objetivos e conteúdos ministrados.						
13	Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos.						
14	Criar situações de ensino e de aprendizagem utilizando situações reais de empresas, casos e a experiência profissional para tornar a aprendizagem baseada em problemas.						
15	Aceitar críticas e sugestões dos discentes para melhorar as aulas e o processo de ensino aprendizagem.						
16	Respeitar as opiniões e valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.						
17	Desenvolver valores éticos e estimular atitudes positivas nos alunos.						
18	Responder com maturidade as perguntas dos discentes.						
19	Criar um clima de confiança em sala de aula e um ambiente propício para a aprendizagem.						
20	Ser pontual e honrar com os compromissos.						
21	Demonstrar interesse, disposição e ética na docência.						

22	Conhecer e utilizar as novas tecnologias para otimizar a aprendizagem dos alunos e melhor alcançar os objetivos educacionais.						
23	Participar de grupo de pesquisa, atuando de forma interdisciplinar e colaborativa.						

PARTE III – O SABER DA DOCÊNCIA EM AÇÃO

11. Relate uma aula ministrada considerando as seguintes questões:

a) Qual foi o conteúdo/assunto específico ensinado nesta aula?

b) Que objetivo específico pretendeu alcançar com o conteúdo ministrado nesta aula?

c) Quanto a metodologia utilizada nesta aula descreva:

1. as atividades que foram realizadas pelos alunos.

2. os materiais didáticos, recursos e estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos propostos nesta aula.

d) Quais foram os instrumentos e os critérios de avaliação que utilizou para averiguar o desempenho dos alunos em relação ao conteúdo ministrado?

12) Relate quais são as dificuldades e os desafios encontrados diante da sua atuação em sala de aula do contexto universitário.

APÊNDICE B – CARTA EXPLICATIVA ENVIADA AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)

Sou Patrícia Fernandes Frauches, trabalho no UNASP campus São Paulo e participo do programa de mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP. Venho por meio deste, solicitar sua colaboração para responder a pesquisa intitulada “Saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis”, que estou fazendo sob a orientação da Profa. Dra. Vilma Geni Somski. Sua participação é de grande importância, pois viabilizará a realização da minha pesquisa e o término do curso. Você precisará dispensar em torno de 15 minutos do seu tempo para respondê-lo.

O questionário tem como objetivo coletar dados sobre o perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis dessa IES. A pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, e **não possui identificação pessoal**.

Para participar, acesse o questionário clicando no link abaixo:
<https://docs.google.com/forms/d/1iWoHkTOpbBXNOVtcNONvnx7Fhjn3Slp-SCZrSmBC2ls/viewform>

Coloco-me à disposição, caso tenha dúvidas ou necessite de algum esclarecimento. Por favor, entre em contato pelo e-mail: patricia.frauches@ucb.org.br, ou pelo telefone celular: (11) 98301.4288 e comercial (11) 2128.6235.

Peço a gentileza de após responder o questionário, retornar esse e-mail confirmando sua participação, a fim de colaborar com meu controle dos questionários respondidos, lembrando que isto não será para fins de identificação pessoal. Desde já agradeço sua atenção e espero receber sua valiosa colaboração.

Grata pela atenção,

Patrícia Fernandes Frauches
Orientadora: Dra. Vilma Geni Slomski
Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da FECAP

APÊNDICE C - PARTE III DO QUESTIONÁRIO

1. ANÁLISE DOS RELATOS DAS AULAS (Questão 11):

Categoria	Subcategorias	Relato da aula	TEMAS EMERGENTES
Aula	Disciplina		
	Conteúdo		
	Objetivos		
	Método		
	Avaliação		

2. ANÁLISE DAS DIFICULDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA (Questão 12)

QUESTÃO 12 – RELATE QUAIS SÃO AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS ENCONTRADOS DIANTE DA SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.		TEMAS EMERGENTES
Professor	Relato	
P01		