

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MARIA DO SOCORRO CONCEIÇÃO SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
E PESQUISADOR QUE ATUA EM CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS**

São Paulo

2013

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO -

FECAP

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MARIA DO SOCORRO CONCEIÇÃO SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E
PESQUISADOR QUE ATUA EM CURSO 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

2013

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ary Jose Rocco Junior

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

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

FICHA CATALOGRÁFICA

S237i

Santos, Maria do Socorro Conceição

A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de ciências contábeis / Maria do Socorro Conceição Santos. -- São Paulo, 2013.
148 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Ensino
2. Ensino superior - Pesquisa
3. Educação – Estudo e ensino
4. Pesquisadores
5. Professores

CDD 657.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DO SOCORRO CONCEIÇÃO SANTOS

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E PESQUISADOR QUE ATUA EM CURSO 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.

BANCA EXAMINADORA

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

**Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo – FEA-RP/USP**

Prof. Dr. Claudio Parisi

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Prof.^a Dr.^a Vilma Geni Slomski

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 27 de Fevereiro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter chegado até aqui e pela minha imensurável e eterna fonte de inspiração.

A minha família, em especial aos meus pais, pela minha educação.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Claudio Parisi e Prof^a Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo, pelas preciosas contribuições proporcionadas a esta pesquisa.

Aos professores das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação da FECAP, pela sabedoria, dedicação e ensinamentos.

A todos os professores que participaram desta pesquisa, pela disposição, atenção e colaboração para a realização deste estudo.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da FECAP, pela troca de experiências e companheirismo, os quais compartilhei dúvidas e conhecimentos ao longo de todo o processo deste trabalho.

Aos colaboradores da FECAP, pela competência técnica e auxílio.

A todos os demais, que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Prof^a. Dra. Vilma Geni Slomski, minha orientadora, pela paciência, dedicação, pelas ricas contribuições que me ajudaram na construção dessa pesquisa e pelo encorajamento para prosseguir nessa caminhada.

E aos professores – pesquisadores pela colaboração nesta pesquisa.

RESUMO

A formação para o pensar científico se funda na dúvida, na curiosidade e na investigação. Aprender com pesquisa é um processo dialógico que torna o espaço da sala de aula um palco de discussões e argumentações possibilitando o protagonismo do aluno. Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que *modo* a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo. Procurou-se identificar avanços e limitações que podem impactar a eficácia da prática pedagógica no contexto universitário. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio da entrevista em profundidade e da análise documental. Constatou-se que os professores investigados tiveram poucas vivências em pesquisa nos seus processos formativos durante a graduação e pós-graduação, fato que pode ter influenciado na atuação pedagógica e numa melhor orientação das suas opções metodológicas em sala de aula. Quanto ao *modo* como os docentes conduzem suas aulas, constatou-se o empenho em criar situações e ambientes de aprendizagens capazes de proporcionar vivências em pesquisa aos alunos dos cursos de ciências contábeis onde atuam. Entretanto, nem todos os professores ainda utilizam a pesquisa como *atitude cotidiana e princípio educativo*. Na prática pedagógica de alguns professores estudados as aulas foram encaminhadas por meio da problematização dos conteúdos e de metodologias ativas, características estas próprias do ensino com pesquisa. Já na prática de outros a pesquisa apresentou-se como atividade acadêmica, ligada a consulta e a busca de informações. Constatou-se que a pesquisa se faz presente na formação e na prática pedagógica dos professores investigados, entretanto, em alguns casos não se constituiu ainda como princípio educativo com os indispensáveis questionamentos que conduzem a argumentações e à construção de novos conhecimentos. Conclui-se que ensino com pesquisa exige situações de aprendizagem que conduzam os alunos ao questionamento sistemático, metódico, argumentado, onde a pesquisa tenha uma direção mais ampla, que não se esgote em exigências metodológicas, embora estas sejam necessárias. Para além do método, deve haver um questionamento teórico conceitual, que argumentado, é também uma forma de pesquisa. Sendo assim, o *modo* de pesquisar influencia o *modo* de ensinar, os princípios educativos da pesquisa contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, da formação do aluno (futuro professor) e do professor-pesquisador que atua no contexto da universidade.

Palavras-chave: Ensino com pesquisa. Educação contábil. Prática pedagógica. Professor – pesquisador.

ABSTRACT

The training in scientific thinking is founded on doubt on curiosity and research. Learning to research is a dialogical process that makes the space of the classroom a stage of discussions and arguments enabling role of the student. This research aimed to investigate how the research is present in the training and teaching practice teacher and researcher who works in the Accounting course offered by IES city of São Paulo. We sought to identify advances and limitations that may impact the effectiveness of pedagogical practice in the university context. Therefore, we carried out an exploratory qualitative approach. Data were collected through in-depth interviews and document analysis. It was found that the teachers surveyed had few experiences in research in their formative processes during undergraduate and graduate, which may have influenced the pedagogical performance and a better targeting of their methodological choices in the classroom. As to how teachers conduct their classes, it was found the commitment to create situations and learning environments capable of providing research experiences to students of accounting sciences in which they operate. However, not all teachers still use the research as an educational principle and attitude everyday. Pedagogical practice of some teachers studied classes were routed through the questioning of contents and active methodologies, these very characteristics of teaching with research. Already in the practice of other research presented as academic activity, linked to query and search for information. It was found that research is present in the training and teaching practice of teachers investigated, however, in some cases not yet constituted as an educational principle with the essential questions that lead to arguments and to construct new knowledge. We conclude that teaching with research requires learning situations that lead students to the systematic questioning, methodical, argued, where the research have a broader direction, which is not exhausted in methodological requirements, although they are necessary. In addition to the method, there must be a conceptual theoretical questioning, which argued, is also a form of research. Thus, the search mode influences the way they teach, the principles of educational research contribute to the improvement of teaching and learning, and hence the formation of the student (future teachers) and the teacher-researcher who works in the context University

Keywords: Teaching with research. Accounting education. Pedagogical practice. Teacher - researcher.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ciclo dialético da pesquisa em sala de aula.....	62
FIGURA 2 – Limitações e avanços na formação e na prática dos professores.....	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perspectiva cartesiana do conhecimento.....	25
QUADRO 2 - Perspectiva globalizada do conhecimento.....	28
QUADRO 3 - Focos Gerais da análise de conteúdo.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECC	<i>Accounting Education Change Commission</i>
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
ANPCont	Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Ciências Contábeis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPG	Comissão de Pós-Graduação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAC/FEA/USP	Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação e Pesquisa em Administração
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
IMA	<i>Institute of Management Accountants</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	18
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 EM BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA	23
2.2 OS DESAFIOS DA INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO COM A PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	29
2.3 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO COM PESQUISA	33
2.4 O ENSINO COM PESQUISA COMO UM PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	36
2.5 O PROFESSOR - PESQUISADOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	42
2.5.1 A PESQUISA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA/ PRÁTICA	47
2.6 O ENSINO COM PESQUISA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	50
2.6.1 ETAPAS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO COM PESQUISA EM SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA	58
2.7 ESTUDOS SOBRE O ENSINO COM PESQUISA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	64
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	76
3.1 CAMPO DE ESTUDO	77
3.2 SELEÇÃO DA POPULAÇÃO E DIFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	77
3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	78
3.3.1 ENTREVISTA	78
3.3.1.1 Elaboração do roteiro da entrevista	78
3.3.1.2 Pré-teste do instrumento	81
3.3.2 ANÁLISE DE DOCUMENTAL	81

3.3.2.1	Elaboração do instrumento	82
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	83
3.5	MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	83
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	85
4.1	BREVE DESCRIÇÃO DAS DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS PERTENCENTES AO ESTUDO	85
4.2	BREVE PERFIL DOS DOCENTES INVESTIGADOS.....	88
4.3	CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS EM PESQUISA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES INVESTIGADOS	89
4.4	MODOS COMO A PESQUISA SE FAZ PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS	99
4.4.1	EVIDÊNCIAS DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS.....	104
4.4.1.1	A aula como espaço para a produção do conhecimento – o protagonismo do aluno .	105
4.4.2	A PRESENÇA DA PESQUISA NA GESTÃO DO PLANO DE ENSINO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	111
4.4.3	LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA NA PRÁTICA DE ENSINO COM PESQUISA NOS CONTEXTOS INVESTIGADOS	114
5	CONCLUSÕES.....	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	134
	APÊNDICE C – SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA	136
	APÊNDICE D– MODELO PARA ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA	145
	APÊNDICE E – FOCOS GERAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	147

1 INTRODUÇÃO

Vive-se, na atualidade, a reflexão constante sobre o paradigma que sustenta a educação e a ruptura paradigmática que recusa a racionalidade técnica, o ensino cartesiano, rumo ao pensamento complexo e a complexidade na modernidade (MORIN, 2005). AS formas tradicionais de conceber o conhecimento vêm revigorando as discussões sobre currículo, metodologias de ensino e de aprendizagem, indicando novas exigências ao debate pedagógico na Universidade. Esse imperativo impõe mudanças na relação homem/conhecimento tendo em vista as novas formas de pensar a realidade. Neste âmbito, novas percepções de mundo, de homem e de ciência se fazem necessárias (ROZA, 2005).

Para fazer frente a estes desafios surgem novas concepções epistemológicas com implicações pedagógicas e metodológicas que exigem o repensar da atividade docente. (KATO, 2007).

Diante disso, cabe refletir sobre o paradigma científico que sustenta a educação superior na atualidade, diferentes pesquisas apontam a necessidade de mudanças curriculares (CUNHA, 1998; FAZENDA, 2002; MORAES, M. 1996; MORIN, 2001, 2005; SANTOS, 2006; SAVIANI, 2007) sendo que tais investigações indicam que “o problema da educação decorre do modelo da ciência que prevalece num certo momento histórico, influenciando as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem, das quais derivam a mediação pedagógica e suas práticas correspondentes”. (MORAES, M. 1996, p. 3).

Cabe aqui ressaltar que as concepções epistemológicas são anteriores à definição da prática pedagógica. Um novo paradigma de leitura geral da realidade esta em curso, sendo chamado com muita propriedade de "paradigma da complexidade" (MORIN, 2005). A superação do modelo cartesiano e a racionalidade técnica rumo ao pensamento sistêmico e a complexidade requer outra proposta de universidade. Para Morin (2005) só o pensamento sistêmico sobre uma realidade também complexa faz avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento gerado pela humanidade. Hargreaves (2004) corrobora com este pensamento e, numa análise sobre a contemporaneidade, diz que a sociedade do conhecimento é uma sociedade *aprendente*.

Isso remete aos estudos de Santos (2006) que identifica o contexto social contemporâneo como um tempo de transição paradigmática. Análise semelhante está presente

no trabalho de Roza (2005, p. 45) que escreve: “este se configura como uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. As verdades absolutas dão lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede lugar ao conhecimento provisório”.

Nesta mesma linha de pensamento, Roza (2005, p. 46) afirma que “construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa”. Estas colocações indicam que o pensamento sistêmico e a complexidade pressupõem a adoção da pesquisa e da indagação como princípio pedagógico orientador do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva em que professor e aluno se lançam na construção de projetos e de novos questionamentos que superam a pedagogia do programa e da resposta única em busca da pedagogia do projeto.

1.1 JUSTIFICATIVA

A educação contemporânea caminha concomitantemente com o mundo do trabalho, onde a reestruturação dos processos produtivos passou a requerer novos perfis profissionais, isso fez com que os processos de formação fossem repensados nos âmbitos das escolas, universidades, empresas e outras esferas educativas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Este cenário exige novas competências profissionais e deste modo as instituições de ensino superior se veem compelidas a refletirem sobre a função e o compromisso social que possuem na contemporaneidade.

Este dado indica que a universidade é situada no tempo e no espaço. É, portanto, datada. Neste sentido, é condicionada à realidade na qual se faz presente, sendo que esses condicionamentos estão relacionados a diversas ordens, dentre elas a econômica, social, cultural, política e religiosa.

Para Chauí:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim, que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. (CHAUÍ, 2003, p. 01).

A ênfase dada na dimensão social da universidade implica a defesa de propostas educacionais capazes de instrumentalizar os alunos que nela se encontram com conhecimentos, habilidades e valores que lhes forneçam condições de exercerem com consciência e autonomia a cidadania e não apenas capacitá-los para novos postos de trabalho (CASTANHO, 2000). Estas são instâncias pedagógicas e éticas que colocam a universidade acima da função de “apenas formar profissionais para o mercado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANI, 2007), mas torná-los aptos para enfrentar o mundo do trabalho, considerando-os como seres humanos capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e da realidade que os cerca.

A escolha deste tema relaciona-se com as questões anteriormente arroladas, bem como a necessidade sentida pela pesquisadora diante dos problemas e desafios vividos enquanto educadora. Em vista da falta de formação na área da educação superior os professores de áreas mais técnicas enfrentam dificuldades referentes à transposição didática e aos recursos metodológicos capazes de conduzir o aluno para a reflexão e a crítica. Essa lacuna conduz a uma pedagogia da resposta única, centrada no professor e na transmissão de conteúdos, os quais são vistos como uma sucessão de fatos isolados e distanciados da realidade do aluno. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANI, 2007).

Ao lado de dificuldades intrínsecas à formação estão as condições ligadas à forma de contratação dos professores, que na sua grande maioria também exercem atividades fora do ensino superior, não valorizando a atividade didática como deveriam. Existem outras questões ligadas à gestão curricular, historicamente organizada de forma disciplinar, pois as disciplinas são ministradas de forma fragmentada e não alinhadas com um Projeto Político Pedagógico (PPP) e com os objetivos do curso.

Nestes espaços predominam aulas expositivas em detrimento de discussões e atividades de aprendizagem que despertem o interesse e um envolvimento maior do aluno em sala de aula. Este fato é constatado em reuniões pedagógicas, encontros e discussões da pesquisadora com outros professores de graduação, que ressaltam a necessidade de formação pedagógica, da criação de espaços para reflexão conjunta que visem mudanças na prática pedagógica do professor, das condições de ensino e da qualidade da educação que se oferece na universidade.

Pesquisa como a de Slomski et al. (2010) evidencia que os cursos de contabilidade precisam encontrar caminhos mais assertivos e novos paradigmas para ensinar e aprender, na intenção de tornar o ensino mais atraente, e, contudo, agradável, pois aprender precisa ter

sabor e prazer. (MORIN, 2005). Os autores argumentam ainda que uma das principais causas limitadoras e problemáticas da educação superior situa-se na falta de adequação curricular atrelada à ausência de uma política de formação de professores, bem como a falta de condições de ensino, organização e estrutura dos cursos, que passam a existir sem as condições básicas necessárias.

Constata-se, na atual legislação, a exigência de um percentual de docentes com cursos de especialização, mestrado e doutorado. Isso indica que dos quadros docentes que atuam nas IES, existe um contingente significativo com experiência na pesquisa e, conseqüentemente, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método da pesquisa, visto que o objetivo fundamental da pós-graduação é a pesquisa. Esse avanço na formação acadêmica do docente vem acontecendo tanto por iniciativa própria quanto institucional e/ou legal. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No entanto, ser um reconhecido pesquisador “não é garantia de excelência no desempenho pedagógico”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190). Por isso, neste estudo assevera-se que a pesquisa como um princípio educativo que busca melhorar a qualidade da prática de ensino e da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Neste estudo adota-se o conceito de pesquisa proposto por Demo (2011, p. 28) como sendo um "diálogo crítico e criativo com a realidade" e enriquecido por Bagno (2010, p. 18) que afirma ser uma “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”, e também por Pereira (1998) que acrescenta ser a pesquisa uma forma sistemática e organizada de diálogo crítico e criativo com a realidade de modo que os pesquisadores sejam eles docentes, discentes ou a própria comunidade, retiram da realidade elementos para interpretá-la, compreendê-la e transformá-la, pois “não há como pensar em pesquisa sem considerar os sujeitos do conhecimento como protagonistas, sem os quais não se demarca avanço significativo algum, como saber emancipatório, não apenas disciplinar, fragmentado, linear, com tentativas de neutralidade, etc”. (PEREIRA, 1998, p. 8).

Esta concepção de pesquisa serve de base para a proposta de educação pela pesquisa proposta por Demo (2011, p. 102) quando diz que o “questionamento reconstrutivo” permite o desafio da reconstrução do conhecimento, o que significa que não se trata de fazer pesquisa no ensino, mas trazer a pesquisa que o professor produz para a sala de aula, para que o aluno contemple o processo científico de produção do conhecimento na área, em especial sobre o assunto que esta ensinando. É a partir do que já se conhece que se constroem novos saberes.

Neste contexto não tem lugar as **pseudopesquisas**, isto é: **a)** atividades limitadas a fichamentos de livros e textos; **b)** a procura de respostas certas em manuais, em textos científicos ou em experimentos que não passam de exercícios repetitivos em laboratórios; **c)** pesquisas em grupos que, na realidade, tem seus tópicos divididos entre os elementos que o compõem, de modo que cada um acaba conhecendo sua parte do tema e apresentando à classe sua parte, isto quando um do grupo não fizer sozinho o trabalho e ele próprio apresentar sendo que os outros sequer sabem do que se trata.

Para Demo (2011, p. 47) “é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador” e, neste sentido, cabe aqui esclarecer o conceito de professor-pesquisador adotado neste estudo. De acordo com Ramos, dentre os possíveis significados para o termo professor-pesquisador destaca-se:

O de professor que pesquisa o conhecimento específico que ensina; o de professor que pesquisa a sua prática em sala de aula com seus alunos mediante reflexão sobre a ação; o de professor que propõe atividades de pesquisa aos seus alunos; o de professor que aplica em seu cotidiano escolar os princípios e as atitudes da pesquisa; e o de professor que faz tudo isto, pois não consegue se acomodar, necessitando sempre do questionamento permanente sobre conhecimento, sobre a sua ação docente, sobre como os seus alunos aprendem. (RAMOS, 2000, p. 41-42).

Assim, a perspectiva sob a qual este trabalho foi elaborado é a de que o professor-pesquisador não consegue se acomodar, necessitando sempre do questionamento permanente sobre o conhecimento, sobre a sua ação docente, sobre como os seus alunos aprendem e, neste sentido, pesquisa o conhecimento específico que ensina; pesquisa a sua prática em sala de aula mediante reflexão sobre a ação. Especialmente, propõe atividades de pesquisa aos seus alunos, bem como aplica em seu cotidiano escolar os princípios e as atitudes da pesquisa científica. (RAMOS, 2000).

Para Moraes, R. (2002) a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver alunos e professores, num processo de questionamento de “verdades” implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que conduzam a novos conhecimentos e novas questões.

Entender a prática de ensino pela pesquisa implica acreditar numa realidade em permanente construção e na possibilidade de modificá-la pela participação comprometida dos envolvidos. (ROZA, 2005). Esta é a ideia que fundamenta este estudo quando se fala da pesquisa como princípio metodológico em sala de aula, especificamente do professor com formação em pesquisa - professor-doutor - pois entende-se que ele pode ter tido sua graduação assentada em modelos tradicionais, onde a pesquisa não ocupou espaço, vindo a

desenvolvê-la somente nos cursos de mestrado e doutorado, adquirindo habilidades referentes ao método de pesquisa e não ao método de ensino, os quais devem ser de domínio do professor para um possa subsidiar o outro.

Sabe-se que a formação acadêmica conta com especificidades diferentes do método de ensino. Conforme já se discutiu, os novos modelos epistemológicos e sua pedagogia consequente têm especificidades próprias diante da construção do conhecimento, não comportam modelos pré-estabelecidos com etapas rígidas a serem seguidas, conforme as etapas da pesquisa. De modo que o pesquisador - quando professor - pode encontrar ainda dificuldades para tornar a sala de aula um espaço para a dúvida e o questionamento, fatores preponderantes no resultando da formação de um profissional com senso crítico, com autonomia para a busca do conhecimento por conta própria e consciência de que a formação deve ser *contínua*, visto que o conhecimento é provisório e se torna obsoleto com rapidez.

Num esforço para explicitar a concepção de ensino e de professor que orienta esta pesquisa, busca-se o auxílio de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185) que entendem o ensino como um “fenômeno complexo, enquanto prática social realizado por seres humanos com seres humanos se modifica pela ação e relação desses sujeitos, que por sua vez são modificados nesse processo.” O professor neste enfoque é “um profissional que precisa desenvolver seus conhecimentos, habilidades e valores sobre o ensino (saberes de experiência, saberes do campo específicos no qual atua e os saberes pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações complexas, únicas, incertas e conflituosas nas aulas”.

Estas colocações refletem os conceitos das autoras sobre ensino, professor e a didática na contemporaneidade. A didática é elevada a um patamar que vai além do domínio de um conjunto de técnicas e procedimentos a serem aplicados em todo e qualquer contexto, mas essencialmente um conjunto de saberes pedagógicos que estão em acordo com a complexidade, com as incertezas, as dúvidas e a provisoriedade posta pelo modelo econômico atual. Ou seja, uma sociedade onde o fator de produção é o conhecimento, a informação, os intangíveis, o capital intelectual e, neste espaço, a gestão por competência.

Este cenário denota que a educação se relaciona com modelos produtivos, econômicos e sociais emergentes. Neste âmbito está também a profissão docente, que emerge em um dado contexto histórico, tomando contornos conforme as necessidades postas pela sociedade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Para fazer frente a este contexto, a docência requer o domínio dos saberes da docência, e, neste sentido, questiona-se: Qual tem sido a valorização da docência universitária? Do domínio do método de ensino pelas IES, pela

legislação e pelos docentes universitários na realidade brasileira? Que condições de aprendizagem significativa podem-se criar neste espaço?

Esta pesquisa não tem a pretensão de responder a todos estes questionamentos, até por que denotam novas pesquisas. Pretende-se neste espaço discutir a necessidade de renovação dos modos de lidar com o conhecimento científico na contemporaneidade, que apresenta novas questões e novos contornos ao ensino, fato que requer renovação didática, a qual toma como base o paradigma da **dúvida** e a pedagogia do **projeto** em oposição à pedagogia da resposta **única**. (MORAES, R. 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesta nova perspectiva pedagógica utilizam-se metodologias ativas que focam a aprendizagem e a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão. Essa realidade demonstra que existem avanços nos aspectos epistemológicos característicos das diferentes áreas do conhecimento e sua evolução no mundo contemporâneo.

1.2 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

Nas IES brasileiras, especialmente nos cursos de graduação, a pesquisa tem ocupado pouco espaço. Há uma preocupação acentuada com o formalismo do ensino, normalmente orientado pelo modelo napoleônico e pela reprodução de conhecimentos em detrimento da produção do saber. Por sua vez os currículos, na maioria das vezes, são constituídos de listagem de disciplinas com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si, que não necessariamente propiciam a realização da investigação. Por outro lado, os professores, com algumas exceções, não possuem formação para o ensino universitário e, às vezes, nem para a pesquisa, mesmo que possuam titulação acadêmica.

O que se tem observado é que, pela organização curricular e pelo despreparo proposital de docente em vista da omissão da legislação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANI, 2007) existe sobrecarga do professor, desprovimento de recursos, pouco interesse em se difundir a pesquisa a não ser quando convém a determinados grupos para a manutenção do “*status quo*”. (LAMPERT, 2008). O fato é que além dos professores não possuírem as condições apropriadas, não estão predispostos a trabalhar o ensino com e para a pesquisa. Os discentes, por sua vez, acostumados com o ensino conservador e fragmentado, na maioria das vezes, demonstram certa resistência quando o professor modifica a metodologia de ensino.

Este estudo coloca em discussão a pedagogia universitária, a prática pedagógica docente e o paradigma de ensino adotado nas IES. Questiona-se os métodos de ensino/aprendizagem que prevalecem na educação superior, mesmo quando a realidade evidencia que novos paradigmas científicos são necessários frente à sociedade da aprendizagem, do conhecimento em rede, da globalidade e da necessidade de interdisciplinaridade em vista da contextualização dos problemas existentes em cada área epistemológica. (MORIN, 2005).

Foi esta problemática que motivou a realização desta pesquisa, pois se busca a ruptura com a visão conservadora e reprodutora do ensino e a adoção da perspectiva crítica e reflexiva que toma a complexidade e a inovação no ensino como paradigma de ensinar e aprender na universidade. (SANTOS, 2006). A perspectiva da educação pela pesquisa foca o ensino como uma atividade complexa que ocorre em contextos específicos e claramente delimitados. Cada vez mais se busca uma nova compreensão da natureza didática. Não se trata de subestimar as técnicas de ensino, sobretudo numa sociedade tecnológica cada vez mais sofisticada, mas tentar enriquecer as técnicas de ensino com uma concepção dialética e estratégica, para que esta não seja vista como um conjunto de técnicas e procedimentos com regras engessadas a serem empregados em todo e qualquer contexto de ensino, mas simultânea e efetivamente uma autocrítica da prática pedagógica, ou seja, uma ação de sujeitos que entendem e assumem o ensino como uma prática social concreta e complexa. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A educação pela pesquisa é um paradigma científico orientado por uma concepção de homem, mundo e conhecimento onde as verdades absolutas cedem lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede lugar ao saber provisório. Assim construir conhecimento permeado pelas complexas redes contextuais de significações pressupõe adotar uma postura pedagógica com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa. A discussão e rede de negociações em sala de aula pressupõem adotar a pesquisa como princípio pedagógico norteador, onde o professor e aluno se lançam na construção de saberes.

Assim, pesquisa, conhecimento emancipatório, ensino e aprendizagem não se colocam em relações naturais e automáticas, estas instâncias da prática docente têm de ser trabalhadas de modo convergentes. Neste sentido, é preciso repensar os caminhos da aprendizagem em vista das novas formas de conceber a realidade e a aprendizagem orientadas por teorias pedagógicas e epistemológicas que enfatizam o aluno como o centro do processo

de ensinar - aprender. “Em contextos de aprendizagens significativas o aluno é o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, coparticipe do seu processo de construção do conhecimento”. (CUNHA, 1996, p. 32). Diante da necessidade de adequação da pedagogia universitária às novas formas de conceber a realidade e a construção do conhecimento formulou-se a seguinte questão de pesquisa: **De que modo a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica do professor e pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo?**

Autores como Bagno (2010), Cunha (1996, 2011), Demo (1999, 2011), Lampert (2008), Silva e Grezzana (2009), tendo em vista o papel central da pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem, defendem o “ensino com pesquisa” como um princípio metodológico na educação superior e um espaço efetivo para a pesquisa em sala de aula para que o aluno desenvolva seu pensamento científico e, assim, sua autonomia cognitiva, seu senso crítico e sua reflexão.

Nesta concepção de ensino o foco da educação é a aprendizagem do aluno tido como coparticipe do processo de construção do conhecimento. O princípio metodológico do ensino com pesquisa enfatiza a aprendizagem significativa e coloca o aprendente no centro do processo didático, fato que requer atividades de aprendizagem tais como vivências em pesquisa que desperte a reflexão e a crítica em sala de aula. Os acadêmicos encontram na pesquisa espaço para a construção de significados sobre o que aprendem. A pesquisa se apresenta como um recurso pedagógico para o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos da disciplina ministrada e, assim, a articulação entre a teoria e a prática contábil. Assim, qual tem sido o espaço que a pesquisa com caráter mais formal, a produzida pelo professor enquanto pesquisador ocupa na sua sala de aula?

Com esta preocupação procurar-se-á investigar como os docentes concebem o ensino com pesquisa? De que modo acontece a inserção da pesquisa na prática pedagógica do professor? Quais são as limitações e avanços diante do princípio metodológico do ensinar com e pela pesquisa tendo como orientação a ideia de que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência.

Esta compreensão dos processos formativos permite que se adote uma tendência pedagógica crítica sobre o modo de pensar e de fazer o ato educativo, assim como os saberes do desenvolvimento profissional do professor e os modos das ações estejam voltados para a formação humana. Nesse sentido, a pedagogia crítica implica a práxis da apropriação de

conhecimentos, ideias, conceitos, valores, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes que conduzam à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista a problemática estabelecida elaborou-se como objetivo geral investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica do professor e pesquisadores que atua em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo, procurando identificar *avanços e limitações* que podem desconstruir a eficácia da sua prática pedagógica no contexto universitário. Para ao alcance do objetivo geral elaboraram-se objetivos específicos, tais como:

1. Identificar e analisar como o docente investigado concebe a pesquisa na universidade;
2. Identificar e destacar o modo como a pesquisa esta presente no seu processo de formação docente;
3. Identificar, analisar e descrever de que modo a pesquisa se faz presente na prática pedagógica do professor investigado;
4. Destacar limitações e avanços da prática de ensino com pesquisa do professor-pesquisador que atua em curso de Ciências Contábeis no contexto universitário;

Entende-se que, à medida que estudos e pesquisas se voltam para os processos que envolvem o ensinar e o aprender, contribui-se para melhorar o entendimento sobre o ensino universitário, os processos de reestruturação e o desenvolvimento curricular. Nessa direção, espera-se contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico em termos de métodos, conteúdos, avaliação, situações e ambientes de aprendizagem, tendo em vista a eficácia da prática pedagógica, o atendimento das necessidades dos alunos e a da qualidade da educação que se oferece na universidade.

Buscou-se com este estudo a elaboração de um quadro de referências que possa subsidiar política de formação de professores na medida em que a apropriação destas experiências propicie a construção de novos conhecimentos. Considera-se que a análise do cenário em estudo permite a identificação de traços idiossincráticos que auxiliam na

compreensão dessa instância singular e, ao mesmo tempo, permite uma “generalização naturalística”, pois como explica Lüdke e André (1986, p. 23) “é possível, por exemplo, que o leitor perceba a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas, estabelecendo assim uma generalização naturalística”.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre princípios metodológicos que integram ensino com pesquisa na prática docente reforçando assim, a importância da pesquisa na qualificação e no desenvolvimento das competências profissionais tanto dos futuros profissionais da contabilidade/professores como dos próprios docentes que ali atuam.

Nesta mesma linha de pensamento, este estudo poderá contribuir também para um aprofundamento maior do debate em torno das teorias pedagógicas que enfatizam o aluno como centro do processo educativo, e, neste contexto, se fomente as discussões sobre currículos e metodologias, discursos e práticas pedagógicas que constroem e que constituem o cotidiano da Universidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os docentes têm sido instigados a refletirem sobre sua prática pedagógica com vistas a transformá-la, fundamentando sua atuação docente em teorias pedagógicas que focam a aprendizagem significativa, o aluno como principal ator do processo de ensino e aprendizagem e coparticipe do processo de construção do conhecimento. Diante disso, nesta pesquisa serão discutidos tópicos como: busca da qualidade da educação universitária; desafios da indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação; princípios orientadores da prática pedagógica e o ensino com pesquisa; o ensino com pesquisa como um princípio metodológico na educação superior; o professor-pesquisador e sua prática pedagógica; a pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica: busca da relação teoria e prática; o ensino com pesquisa como proposta metodológica no curso de ciências contábeis; etapas de uma proposta de ensino com pesquisa em sala de aula universitária e estudos sobre o ensino com pesquisa como princípio metodológico nos cursos de graduação.

2.1 EM BUSCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Numa sociedade em permanente transformação, sociedade do conhecimento (ASSMANN, 1998), a universidade se transformou em um dos espaços possíveis de produção e disseminação de conhecimento científico. Dessa forma, Martins, Farinelli e Sousa (2011) dizem que na atualidade a universidade brasileira tende a se definir a partir de características básicas, referente aos aspectos estruturais que se constitui de certa autonomia, criticidade, intencionalidade, interdisciplinaridade, publicidade, criatividade, organização curricular, a emergente necessidade do rompimento ao ensino fragmentado: “ceder espaço para as construções em parceria, para as pesquisas oriundas da realidade, para processos de interação entre quem aprende e quem ensina” e, principalmente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma das funções primordiais da Universidade. (ROZA, 2005, p. 48).

Tendo como premissa que a universidade é um espaço possível de produção do conhecimento e que deve zelar pela qualidade desse conhecimento, “a busca por metodologias ativas, onde o ensino esteja articulado com a pesquisa é visto como fonte inesgotável de

novos conhecimentos e transformações” (LAMPERT, 2008, p. 134). Neste sentido, Stenhouse (1985, p. 50), assevera que “o espaço da universidade é fundamental para o desenvolvimento da tradição que coloca a pesquisa no centro da sua atividade”. Apesar da importante função da Universidade como lugar de ensino, em nenhuma circunstância se pode deixar de entendê-la igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento e, conseqüentemente, como lugar de pesquisa, pois sua prática contribui para tirar o ensino superior da atual irrelevância. (SEVERINO, 2007, p. 2).

Essas características e funções da universidade perdem centralidade em meio à vulgarização e expropriação do conceito de universidade e do seu papel social, tendo em vista o que Slomski et al. (2010, p. 165) afirmam quando defendem a função social da universidade e critica o “caráter profissionalizante do ensino superior e a função da universidade como uma entidade administrativa, que se coloca a serviço do mercado de trabalho e à capacitação dos acadêmicos para novos postos de trabalho, em detrimento da formação para a cidadania ativa, para o que a autonomia, o senso crítico e o desenvolvimento intelectual sejam o cerne no processo de inserção social e profissional do aluno.

Diante destes princípios e conceitos complexos “o docente universitário tem sido instigado a refletir sobre sua prática pedagógica com vistas a transformá-la, fundamentando sua docência em teorias educacionais, fato que altera não só a postura docente em sala de aula, como também sua identidade profissional”. (CRUZ; ALMEIDA, 2010, p. 2). O ensino superior brasileiro, desde sua criação, vem orientando suas práticas educativas em um ensino enciclopédico, acadêmico e livresco, com funções bem definidas aos principais atores do processo quais sejam: professor e alunos.

Nesta linha de pensamento, Demo (1994) questiona a qualidade do conhecimento produzido na universidade e dos processos educativos pelos quais é responsável, quais sejam, a disseminação do conhecimento científico e a formação de profissionais e cidadãos nas diferentes áreas, por isso não pode se deixar levar pela lógica de mercado. (DIAS SOBRINHO, 2005). Essas discussões evidenciam a necessidade emergente de resgatar a identidade e a finalidade da educação superior no contexto brasileiro. Desse modo, “o sentido essencial da responsabilidade social da educação de nível superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo”. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172).

Para Roza (2005), neste modelo pedagógico cabe ao professor o papel de condutor direto do ato educativo fundado sobre um conhecimento tido como acabado,

descontextualizado e acumulado historicamente, devendo ser transmitido para novas gerações. Esse profissional deve orientar o processo educativo de modo a garantir que os alunos retenham o que lhes é repassado. O conhecimento nesta lógica é visto de forma fragmentada e isolada, sendo as partes capazes de proporcionar a dimensão do todo. Sua busca é feita com pouca ou nenhuma participação dos alunos. O universo de busca do conhecimento é delimitado principalmente pelo recorte do professor. (CUNHA, 1998). O aluno, neste contexto, assume uma posição passiva frente ao conhecimento não tendo espaço para o exercício da crítica, da síntese, da dúvida. Neste sentido, cabe a ele reter o maior número de informações, para expressá-las tal qual repassadas no momento das avaliações. “Excluem-se assim, processos de resignificação do conhecimento, de análise e de dialogicidade entre os envolvidos, professor e alunos” (ROZA, 2005, p. 50), conforme se observa no quadro seguinte.

PERSPECTIVA CARTESIANA DO CONHECIMENTO
O conhecimento é tido como pronto e acabado, isto é, descontextualizado historicamente. Visto como um acúmulo de fatos isolados e distanciados da realidade dos alunos.
O currículo é centrado na transmissão de conteúdos. O conteúdo é visto e tratado de forma isolada, são as partes que permitem o entendimento do todo. Há uma sequência rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem. Cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada.
O professor é o transmissor do conhecimento. Único informante com o papel de dar respostas certas e cobrar sua memorização. É tido como a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas prontas. É tido como uma enciclopédia, domina a totalidade do conhecimento. É o único que sabe.
O aluno é visto como um indivíduo passivo, objeto da educação, é dependente e recebe passivamente o conteúdo ministrado pelo professor.
O método de ensino baseia-se fundamentalmente em exercícios repetitivos e atividades do livro didático. A pesquisa é vista como uma atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. É valorizado o pensamento convergente, certeza e a resposta única.
A aprendizagem é o acúmulo, retenção da informação. Aprender é acumular conhecimento. A modificação do comportamento acontece por meio do acúmulo e retenção das informações.
O ensino é visto como a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. O ensino é reprodutivo e conservador.
A avaliação é cumulativa usada para verificar/mensurar a quantidade de conteúdo retido. A disciplina mental é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Há um privilégio da memória, valorizando a precisão da resposta e a segurança.

QUADRO 1 - Perspectiva cartesiana do conhecimento

Fonte: Adaptado de Slomski et al. (2010)

Como se pode ver a cultura da passividade acima explorada tem como base uma orientação curricular tradicional, que dada a sua abrangência e complexidade, reúne paradigmas científicos, correntes epistemológicas, visões do conhecimento e teorias pedagógicas tradicionais que “o consideram a partir de elementos pontuais, sem articulação

entre si, como se fossem neutros, dessa forma, conteúdos, metodologias, planos de ensino, objetivos a serem alcançados constituem o currículo numa perspectiva tradicional e isso basta para garantir a sua eficiência”. (MARTINS; FARINELLI; SOUSA, 2011, p. 7).

Neste ponto de vista critica-se a prática pedagógica desvinculada das experiências de vida e reais necessidades dos alunos. A educação tradicional é discutida no estudo de Roza (2005, p. 50) que ressalta que nesta lógica educacional professores e alunos agem orientados pela “cultura da reprodução e da manutenção do *status quo*, onde não é permitida a diversidade, a crítica, a descoberta, o inusitado”. Nesse modelo, o bom professor é aquele que detém o saber. É, portanto, “aquele que traz em sua bagagem de conhecimentos, alta dose de erudição”. Por sua vez “o bom aluno é aquele que se submete às normas institucionais do processo educativo e que a exemplo do bom professor é aquele que detém o maior número de informações”. (ROZA, 2005, p. 50).

Estas colocações indicam que a qualidade da educação que se busca **não** se dará somente por meio da democratização do acesso e permanência dos alunos no sistema de ensino, (educação quantitativa que, via massificação do ensino, adota o tecnicismo e o racionalismo) mas, que alunos que permanecem por longo período nos bancos escolares, não somente tenham acesso às informações e sim acesso ao conhecimento e aprendizagens significativas. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Isso significa dizer que a qualidade da educação não pode ser vista pela lógica da racionalidade técnica, mas pela lógica da cidadania ativa, do exercício do direito de participação, da construção da autonomia cognitiva que se dá por meio de metodologias que fomentam conflitos cognitivos como essenciais às atividades de aprendizagem e, assim, à construção do conhecimento no contexto universitário. (SAVIANI, 2007; DIAS SOBRINHO, 2009). Nesse sentido, o centro de referência dos critérios e estratégias de qualidade são o que os alunos aprendem como aprendem e, em que grau, são capazes de pensar e atuar com o que aprendem. (SAVIANI, 2007).

Com esta intenção a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) define como objetivos e metas estabelecer diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às **peculiaridades** das **regiões** nas quais se inserem. Neste sentido, a universidade, como instituição social, lida com a formação humana e o “exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162).

Nessa condição, a universidade:

Caracteriza-se como ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à disseminação e produção do conhecimento. Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 168).

Em decorrência dessas características e finalidades da IES, alguns princípios organizacionais e de funcionamento se impõem:

A convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas e na condução dos projetos e das ações educativas na universidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163).

Essas ideias evidenciam que em uma IES, orientada por princípios democráticos e participativos. O processo de tomada de decisão dá-se de forma coletiva e descentralizada. Essa forma de agir acentua a importância de se perseguirem objetivos comuns assumidos por todos. Em termos de proposta pedagógica do curso de graduação significa clareza sobre qual o papel social da educação superior? Qual o perfil de egresso do curso? Ou seja, que homem se quer formar? Para viver em que sociedade?

Estas questões indicam que os objetivos educacionais se realizam quando ocorre o abandono da visão técnica e burocrática do currículo, sendo adotada uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade e o significado de ensinar e aprender, bem como uma visão integrada e sistêmica de conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Isto implica perceber o currículo como um processo (sua característica é essencialmente dinâmica) de construção social do conhecimento, a partir das experiências socioculturais dos sujeitos, ou seja, através de espaços intersubjetivos que deixam aflorar os significados culturais que os alunos atribuem aos diferentes objetos, no estudo dos saberes científicos. (COIMBRA, 2006).

Sob o ponto de vista das teorias críticas do currículo, as visões e perspectivas se alargam, existindo um entendimento de que já não é possível desconsiderar os aspectos sociológicos, políticos, econômicos, históricos e sociais que “o configuram e o reconfiguram. Nesta perspectiva a dimensão multicultural e as diferentes etnias, raças, culturas, também precisam ser entendidas e tratadas como modos de vida dos sujeitos envolvidos”. (MARTINS; FARINELLI; SOUSA, 2011, p. 7).

Este entendimento é corroborado por Pimenta e Anastasiou (2002) que afirmam ser possível considerar a ciência de modo diferente, em que o método seja, inicialmente,

determinado pelo campo disciplinar com sua lógica interna própria e a clareza de seus determinantes, seus conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção. Isso significa dizer que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica realizada na universidade, este conhecimento é importante para ultrapassar a análise simplista realizada apenas sobre as regras didáticas. Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência que possibilita uma visão mais global e elucidativa dos aspectos educacionais e da prática pedagógica no contexto da universidade. (SAVIANI, 2007).

Com o objetivo de identificar e descrever os principais aspectos da relação pedagógica e, neste contexto, os aspectos metodológicos envolvidos numa perspectiva crítica e interdisciplinar do currículo, extraiu-se do estudo de Slomski et al. (2010), uma breve síntese:

PERSPECTIVA GLOBALIZADA DO CONHECIMENTO
O conhecimento é visto a partir de sua localização histórica de sua produção e percebido como provisório e relativo. Como instrumento para a compreensão da realidade é possível a intervenção. É constituído de partes articuladas que possibilitam a dimensão da totalidade da realidade.
O currículo é centrado na problematização do conteúdo, na inquietação intelectual e no conflito cognitivo, percebidos como essenciais às atividades de aprendizagem. Cada disciplina é concebida como um conjunto do saberes que busca a articulação com as demais áreas do conhecimento sem perder sua especificidade.
O professor é mediador entre o conhecimento e o aluno, intervém no processo de aprendizagem ao criar situações desafiadoras, vinculadas às experiências de vida dos alunos. Sua experiência lhe permite a problematização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.
O aluno é sujeito ativo, participe do processo de construção do conhecimento, suas experiências e seus conhecimentos prévios são valorizados e utilizados como ponto de partida para a criação de situações de aprendizagem.
Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolar. A sequenciação do conteúdo é vista em termos de nível de aprofundamento e metas a alcançar.
O método de ensino baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade. Propõe atividades socializadas com metas abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem, as quais são otimizadas mediante atividades motivadoras e instigantes. É valorizado o questionamento, a dúvida, o pensamento divergente e a incerteza.
A aprendizagem é vista como interação e apropriação ativa do conhecimento. Aprender é construir conhecimento.
O ensino é visto como uma construção social. A pesquisa é entendida como princípio metodológico de ensino e de aprendizagem, estimulando o aluno de graduação ao questionamento e a dúvida no exercício exigente de reconstrução do conhecimento sistematizado. O ensino é motivação para a pesquisa como geração de novo conhecimento.
A avaliação é processual usada para identificar dificuldades e corrigir falhas, é, portanto, um mecanismo capaz de fornecer dados para a monitoração e melhoria do processo de produção do conhecimento por meio de análise e sínteses com ênfase na sua função diagnóstica, formativa e cumulativa.

QUADRO 2 - Perspectiva globalizada do conhecimento

Fonte: Adaptado de Slomski et al. (2010)

O desenho curricular acima evidencia a abertura e a inovação, tem sua fundamentação teórico-metodológica pautada pela ideia de rede, que pode se estruturar por eixos temáticos, onde a interdisciplinaridade não permite o engessamento e a linearidade, evitando-se a fragmentação dos conteúdos em disciplinas e permitindo a articulação de um movimento processual em espiral em permanente construção. Para atender tal situação a proposta pedagógica tem como referência princípios tais como a flexibilidade curricular; as metodologias ativas de ensino com foco na aprendizagem; a interdisciplinaridade; a postura crítico-reflexiva e a indissociabilidade entre teoria e prática. (MARTINS; FARINELLI; SOUSA, 2011).

Nesse sentido, “é importante ressaltar que não há pesquisa sem **dúvida**, sem questão, sem **problematização** e, estas, só nascem da leitura de como o campo científico se instala na prática, na realidade”. (SLOMSKI et al. 2010, p. 178, grifo do autor). Isso permite afirmar neste modelo de educação que é impossível falar de ensino indissociado da pesquisa, porque, para caminhar na perspectiva globalizada, o ensino tem de incorporar os processos metodológicos investigativos, portanto, os modos e caminhos possíveis para se construir conhecimento.

2.2 OS DESAFIOS DA INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO COM A PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

O desafio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação continua em pauta na universidade. Para Cunha (1996) a tradição que coloca a pesquisa no centro da sua atividade universitária indica uma mudança paradigmática que vai além da análise simplista realizada apenas no ponto de vista acadêmico em que a ideia de indissociabilidade se relaciona ao fato de que o professor que transita na dimensão do ensino, tem projetos de pesquisa e de extensão e nessa condição socializa suas experiências e conhecimentos junto aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas concretiza a indissociabilidade. Mesmo que se considere um ganho de qualidade o fato do professor transitar nas três dimensões da vida universitária, ainda assim o ensino não atende a indissociabilidade, pois a ênfase esta no professor como ator principal da relação ensino, pesquisa e extensão e não no aluno. (CUNHA, 1996).

Antes de se falar da importância do enfoque no aluno e nas situações de aprendizagem, faz-se necessário definir o que se entende por pesquisa, ou investigação como normalmente é designada. Para Bagno (2010, p. 17) “a pesquisa significa informar-se; inquirir; perguntar; uma busca feita com cuidado e profundidade”. É uma “investigação feita com o objetivo de obter conhecimento específico estruturado sobre um assunto preciso”.

Neste sentido, Demo (2011, p. 52) complementa dizendo que “em seus níveis mais sofisticados, pesquisa significa sempre o cuidado com a construção mais original possível do conhecimento. A pesquisa representa o desafio de reconstrução do conhecimento”. Neste sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa deve partir do estudo de um problema que desperta o interesse do pesquisador, delimitando sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento a partir do conhecimento já produzido. Para Gamboa e Gamboa (2005, p. 2) “a acumulação de resultados dos processos da pesquisa é conhecida como ciência ou conhecimento científico que uma vez sistematizado se transforma em saber científico e acadêmico, considerado um dos patrimônios mais significativos da humanidade”.

De acordo com esta visão de ciência, cada um em uma situação própria, com base em um questionamento e uma inquietação, deve se apropriar da pesquisa, sendo assim compreendida como uma atividade permanente da vida acadêmica tanto dos professores quanto dos alunos, se tornando acessível a todos. De acordo com Demo (2011), a pesquisa não deve ser uma atividade isolada, sem significados para os sujeitos que estão envolvidos neste processo, pois deve ser voltada para uma prática que vise à aprendizagem, um esforço reconstrutivo pessoal e coletivo. Nesta concepção não é uma disciplina ou matéria, mas o ambiente da aprendizagem, que permeia o curso inteiro, na condição de habilidade básica central.

A literatura pedagógica nas últimas décadas (CUNHA, 1996; DIAS SOBRINHO, 2005; MATURANA e VARELA 2001; MORAES, M. 2004; MORIN, 2005;) tem enfatizado, independente da corrente pedagógica a que se filia, o protagonismo do aluno na educação e “no processo de ensino e aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas, precisam se formar”. (CUNHA, 1996, p. 2).

Para que aconteça uma aprendizagem significativa ele precisa ser o principal ator e construtor do seu próprio conhecimento de maneira ativa e interativa.

Portanto, o termo indissociabilidade tem a ver com uma mudança na forma de pensar e agir na educação, o aluno e o professor como sujeitos do ato de aprender, interação com a cultura sistematizada. Neste sentido, faz-se emergente e necessário retomar a reflexão sobre o ensino, para, assim, avançar na compreensão da prática pedagógica que se dá na universidade.

O panorama usual dos cursos de graduação, segundo Cunha nega quase sempre, a ideia de ensino com pesquisa, em vista da presença do modelo dominante de ciência na educação, a concepção positivista é marcada pela prescrição e certezas tais como:

- a) o conhecimento é tido como pronto e acabado, isto é, descontextualizado historicamente;
- b) a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;
- c) há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança;
- d) dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- e) no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada;
- f) o professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;
- g) a pesquisa é vista como uma atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. (CUNHA, 1996, p. 32).

Este cenário demonstra que apesar do avanço expressivo da pesquisa nas universidades e da formação de professores-pesquisadores pelos programas de pós-graduação o ambiente não muda, ou seja, o ensino com pesquisa não acontece. Prevalece a lógica de organização curricular que separa pensamento e ação, sendo sustentada pela teoria de aprendizagem ambientalista/empirista que parte do pressuposto de que primeiro o sujeito deve “adquirir” conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática e em situações específicas.

Para Cunha (1996) haverá transformação neste cenário quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade, onde seja incorporado os processos metodológicos da atividade de pesquisa, onde a dúvida seja a referência pedagógica. No paradigma complexo da prática do diálogo e da interação, o aluno é o ator principal da ação e é nele que deverá se dar o processo de indissociação entre ensino e pesquisa. Este ensino terá como orientação princípios e procedimentos tais como:

- a) enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- b) estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
- c) valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- d) percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;

e) entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. (CUNHA, 1996, p. 33).

Essas características do ensino com pesquisa na graduação mostram a preocupação com a busca de práticas pedagógicas que ultrapassem o paradigma cartesiano que se realiza com práticas pedagógicas conservadoras. O paradigma sistêmico e a educação dialética é defendida por autores como Moraes, M. (2004), Morin (2005), Maturana e Varela (2001) estes e outros autores mostram que subjacentes a educação qualitativa existe o paradigma educacional emergente complexo, capaz de fundamentar os processos interativos, reflexivos e colaborativos que emergem nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, pela óptica da construção do conhecimento.

Referente a este aspecto, Slomski et al. (2010) dizem que a adoção do método dialético requer um entendimento sobre a finalidade do ensino superior que é essencialmente a formação para a cidadania ativa. Neste sentido, Dias Sobrinho (2005, p. 172) observa que “o sentido essencial da responsabilidade social da educação de nível superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo”. Nesse modelo o currículo é globalizado e interdisciplinar que não se dissocia da pesquisa, porque, para caminhar na perspectiva globalizada, o ensino tem de incorporar os processos metodológicos investigativos. Nesse particular é importante ressaltar que não há pesquisa sem **dúvida**, sem **questão**, sem **problema** e, estas, só nascem da leitura de como o campo científico se instala na prática, na realidade. Na lógica tradicional do currículo, esta prática, quando existe, está sempre colocada ao final da trajetória acadêmica, impedindo completamente o estudante de aprender através de suas dúvidas epistemológicas, que gerariam um ensino com pesquisa, tendo a extensão como ponto de partida e de chegada do conhecimento produzido.

A pesquisa, nesse sentido, é vista como forma sistemática e organizada de “diálogo inteligente com a realidade”. (DEMO, 2011, p. 37). Assim sendo, não há como pensar em pesquisa sem considerar os sujeitos do conhecimento como protagonistas, sem os quais não se demarca avanço significativo algum, como saber emancipatório, não apenas disciplinar, fragmentado, linear, com tentativas de neutralidade. Pela pesquisa, pesquisadores, sejam eles docentes, discentes ou a própria comunidade, retiram da realidade elementos para interpretá-la, compreendê-la e transformá-la. (SLOMSKI et al., 2010).

Partindo-se destas colocações pode-se dizer que o ensino, a pesquisa e a extensão são itens obrigatórios no ensino superior. A formação científica desenvolve o senso crítico e

reflexivo do aluno poder se posicionar na sociedade do conhecimento. Levando em consideração que a graduação dura somente alguns anos enquanto a atividade profissional e os conhecimentos e competências acompanham o aluno, verifica-se na pesquisa a função principal da universidade e ela tem, entre outras, a premissa de ajudar a melhorar o ensino. Cabe à universidade produzir o saber e não, conforme vem fazendo ao longo dos séculos, simplesmente repassando e/ou reproduzindo os conhecimentos advindos de outras áreas. (LAMPERT, 2008).

A análise da dimensão acadêmica da universidade demonstra que o aprimoramento de habilidades específicas para a pesquisa na formação de pesquisadores se torna essencial, uma vez que serão futuros professores. Entretanto, Demo (2011) alerta para o sentido que a pesquisa científica pode assumir na universidade e se distanciar assim, da prática pedagógica do professor, da sua formação e da formação científica do aluno. O autor ressalta o fato de que em muitos casos é vista como um processo que deve ser defendido e cultuado cegamente, sem questionamentos ou críticas. Nessa posição, o sentido que a palavra denota, decorre principalmente porque poucos professores-pesquisadores dispõem em fazer da pesquisa seu princípio educativo. Associado a isso, outro significado presente é ser uma atividade rara, estereotipada, que poucos têm acesso.

2.3 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO COM PESQUISA

Já é consenso que o ensinar e o aprender na universidade estão alicerçados em uma concepção de mundo e de ciência. (CUNHA, 1996; MORAES, M. 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Neste sentido, Santos (2006) em seu estudo identifica o contexto social contemporâneo como um tempo de transição paradigmática entre o moderno (paradigma dominante) e o pós-moderno (paradigma emergente). Para o autor como implicações dessa transição, têm-se, de um lado, as certezas e verdades incontestáveis onde o conhecimento é passível de mensuração e previsibilidade. Isso implica o dualismo de ideias (certo/errado; bem/mal) e, por outro, as dúvidas e incertezas, a imprevisibilidade e a complexidade. Roza (2005, p. 45) em seu estudo faz uma análise semelhante do contexto atual e das novas formas de pensar e afirma que “esta se configura como uma nova percepção

de mundo, de homem, de ciência. As verdades absolutas dão lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede lugar ao conhecimento provisório”.

Corroborando com este pensamento Cunha (1996) assevera que, se por um lado, o paradigma dominante positivista foi importante para o avanço da ciência, por outro, tornou a organização dos currículos escolares e as metodologias de ensino e aprendizagem refém de seus princípios. Fica evidente assim, a relação existente entre as formas de organização da ciência e os processos de aprendizagem, que só recentemente passam a ser questionados, ampliando as discussões sobre currículo e métodos de ensino, trazendo deste modo, novas exigências ao debate pedagógico na Universidade (SANTOS, 2006). Como se vê ação educativa necessita de diretrizes que lhe são fornecidas pela pedagogia, que por sua vez é orientada por diretrizes epistemológicas e concepções do conhecimento. (CUNHA, 1996).

Sob o ponto de vista teórico, a pedagogia é um campo de conhecimentos científicos que trata da natureza e dos fins da educação em uma determinada sociedade. Trata, ainda, dos meios indispensáveis à formação humana integral (SAVIANI, 2003). Sob o ponto de vista prático, a pedagogia cria “um conjunto de condições organizacionais e metodológicas com vistas à operacionalização do processo educativo, orientando-o para o alcance de finalidades cognitivas, sociais, políticas e culturais”. (SAVIANI, 2003, p. 17).

Nesse estudo, assume-se a tendência pedagógica crítica que prevê que o pensar e o agir estejam articulados nos processos formativos, que os saberes e as ações, estejam voltados para a capacitação humana. Neste sentido, a pedagogia crítica implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a autonomia e cidadania ativa dos que são educados no contexto universitário. (SAVIANI, 2003; SANTOS, 2006).

Nesse sentido, os educadores são instigados a refletirem sobre quais ações pedagógicas contribuem para a formação profissional na sociedade do conhecimento e da informação. (SANTOS, 2006). A compreensão de que a concepção de conhecimento é anterior à definição da prática pedagógica realizada na universidade é importante para se ultrapassar a ideia de didática como um conjunto de métodos e técnicas que servem para se aplicarem em todo e qualquer tipo de situação para que o ensino dê certo. Neste sentido, Freire (1997), entende que a pedagogia crítica caracteriza-se por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. A educação, assim, busca contribuir para um processo de formação e transformação social. Com referência a uma proposta crítica de educação Freire esclarece:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46).

Estas reflexões contribuem para o repensar da pedagogia universitária que precisa considerar o aluno como principal ator do processo de ensino-aprendizagem, co-participante ativo e construtor do seu próprio conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANI, 2003). Nesta direção, faz-se necessário refletir sobre a relação pedagógica existente entre aluno-conhecimento-educador. Para um melhor entendimento do papel que o professor exerce na efetivação desse processo, pontos relevantes precisam ser discutidos, dentre estes, estão conceitos como: O que é aprender? Como se aprende? Quem são os aprendentes? O que se ensina e que metodologias de ensino podem favorecer a aprendizagem dos estudantes? (SAVIANI, 2003).

Elaborar o planejamento tendo em vista a articulação destas questões é um exercício que implica entender a mediação pedagógica do processo ensino e aprendizagem como o elemento regulador e facilitador de experiências de sucesso no âmbito da aprendizagem acadêmica.

Nesta perspectiva, é possível conceber o ensino com pesquisa como um conjunto de atividades de aprendizagem com situações desafiadoras e motivadoras (SLOMSKI et al. 2010), é uma nova forma de caminhar, ao mesmo tempo em que se aprende a construir caminhos. Esta perspectiva de ensino supera a reprodução e a transmissão do conhecimento pronto e acabado e deste modo, adota a pesquisa como instrumento para enriquecer sua prática.

Neste sentido, Bagno afirma que:

O professor universitário que se limita a dar suas aulas sem estar engajado em algum projeto de pesquisa não é visto com bons olhos pelos seus colegas. Afinal, a universidade não pode ser apenas um ‘depósito’ do conhecimento acumulado ao longo dos séculos. Ela tem de ser também uma ‘fábrica’ de conhecimento novo. E esse conhecimento novo só se consegue pesquisando. (BAGNO, 2010, p. 20).

Esta observação do autor mostra que a instituição chamada universidade não pode se limitar a mera transmissora de conhecimentos, mas sim considerar a importância da pesquisa na produção de conhecimento, visto que, como afirma Demo:

Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar da

universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. Na ciência, o primeiro princípio é pesquisa (DEMO, 2011, p. 36).

A pesquisa como atividade prática da ciência apresenta-se como um meio para novas descobertas e novas realidades. Neste sentido, o papel do professor universitário deve ser o de suscitar no aluno a curiosidade e a busca do saber pela pesquisa, pois conforme afirma Demo:

Pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda a prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para ter, sobretudo para ser é mister saber (DEMO, 2011, p. 16).

A importância do ensino com pesquisa como princípio educativo é ressaltado também por Dias Sobrinho (2005) quando diz que esta atividade incentiva a capacidade de questionamento crítico do estudante, fazendo com que ele consiga identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas no processo de pesquisa em bibliotecas, acervos culturais, museus, internet; desenvolva a capacidade de selecionar e manusear informações; consiga utilizar a tecnologia disponível adote assim, uma postura científica no tratamento das questões e situações que se apresentam.

2.4 O ENSINO COM PESQUISA COMO UM PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Toda e qualquer proposta de educação traz implícita ou explicitamente uma concepção de homem e de mundo, isto é, são os aspectos filosóficos que dão à educação seu sentido e sua finalidade. A filosofia, sendo a reflexão sistemática sobre o homem e sobre a concepção da vida, está em estreita conexão com a pedagogia, aqui entendida como a reflexão sistemática sobre o ideal da educação e da formação humana (LIBÂNEO, 2001). Neste sentido, a literatura pedagógica crítica (CUNHA, 1996, 2011; DEMO, 1999, 2011) indica que o ensino estará articulado com a pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender, ou seja, quando a prática pedagógica incorporar os processos

metodológicos próprios da atividade de pesquisa. Neste caso, o aluno é protagonista da educação, ator principal no processo de construção do conhecimento.

A partir da promulgação da LDB/1996, foram implementadas reformas curriculares que buscam a melhoria da qualidade de ensino, conclama-se cada vez mais que as ações dos alunos se dêem a partir **de** e **sobre** a realidade, tanto experiencial cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional, instalando-se assim, a associabilidade entre a construção de conhecimentos pela investigação como determinante para a construção de competências.

Diante deste cenário novas iniciativas como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, buscam a qualidade do ensino superior, fazendo frente ao baixo nível de conhecimento dos egressos das IES. Tais iniciativas apoiam-se principalmente na renovação de métodos, na sistemática de organização e funcionamento das instituições tais como: novas lógicas de organização curricular; interdisciplinaridade; projetos interligados de ensino; currículos globalizados e integrados às IES que os professores pertencem e que constitui seu campo de trabalho, bem como a adoção de modelos de formação continuada dos professores articulada à realidade das IES formação em contexto. (NÓVOA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesse processo, a teoria pedagógica e as ciências da educação tem papel fundamental.

Entendendo-se que uma sociedade com cidadãos com formação técnico-científica tem maiores condições de avançar econômica, social e culturalmente, torna-se emergente a aderência a um novo paradigma na educação superior. As novas tendências epistemológicas determinam outras formas de conceber e representar a realidade e exigem o desapego ao modelo franco-napoleônico que caracteriza o ensino nas IES brasileiras e a adesão ao modelo de formação integral do indivíduo, em oposição à formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho. (MASETTO, 2003).

Nesta linha de pensamento, Roza (2005) afirma que a prática pedagógica ao longo do tempo orientou-se pela transmissão do conhecimento, a diretividade do ensino marcada pelo autoritarismo e saber do professor. Neste contexto, o conhecimento representa “verdades” historicamente construídas, que podem ser memorizadas e reproduzidas pelo aluno. A passividade do aluno frente a estas informações pode confirmar a centralidade docente no processo pedagógico. “Neste âmbito não há espaço para perguntas, para a instalação da dúvida e o questionamento dessas ‘verdades’. Esses pressupostos guiados pelo positivismo evidenciam a presença da teoria pedagógica tradicional ou diretiva”. (ROZA, 2005, p. 59).

Estas ideias vem de encontro com o estudo de Slomski et al. (2010, p. 179) que entendem o ensino com pesquisa como uma proposta para o enfrentamento do ensino conservador, novas metodologias e tecnologias são valorizadas trazendo assim benefícios para a aprendizagem e para a melhoria da qualidade do ensino superior. Para Demo (2011), quando a pesquisa é tomada como princípio científico e educativo, contribui para a construção do sujeito histórico, autônomo, crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto, que a educação conservadora lhes impõe. Na mesma linha de pensamento Lampert (2008) assinala que o ensino com pesquisa é uma das opções metodológicas capaz de envolver professor e aluno como sujeitos do processo e não meramente objetos da educação.

Cunha (1996) afirma que é preciso recomeçar, experimentar, ousar, sistematizar, discutir, registrar e aos poucos, construir um novo conhecimento sobre o ensinar e o aprender de uma forma mais criativa, livre e produtiva. O ensino com pesquisa é uma forma de ensinar o aluno a entender o processo investigativo e a manusear suas ferramentas e métodos em busca de soluções para os problemas que vivencia o que propicia conhecimento da realidade de forma contextualizada.

A visão dominante de ciência é regida por um rigoroso determinismo, onde a pedagogia da resposta única privilegia o “**como fazer**” em detrimento do “**por que fazer**”. Tal fato conduz à fragmentação e à especialização e, desse modo, ao surgimento de metodologias de ensino que não permitem conflitos cognitivos, percebidos como essenciais às atividades de aprendizagem. Chaves (2007, p. 30) afirma que “os grandes desafios humanísticos, científicos e tecnológicos têm quase sempre caráter interdisciplinar e somente podem ser resolvidos por equipes de profissionais de diversas áreas”.

Conforme Demo (2011, p. 2) para que aconteça a educação pela pesquisa “a relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum”. A motivação nesse processo é fundamental. É necessário criar situações de aprendizagem que conduzam os alunos a interpretar e a criar com autonomia, a recriar, motivando-os a elaborações próprias, passando de objetos para sujeitos do processo.

A pesquisa por sua vez deverá nutrir o ensino, redimensionando-o de modo a superar a reprodução de conhecimentos acabados. Em vista das mudanças tecnológicas e da evolução da ciência o conhecimento de torna-se obsoleto com rapidez. Os conteúdos precisam ser contextualizados e dinâmicos. Por isso, o professor não pode se tornar um repetidor de informações, mas situar a sua disciplina num contexto histórico social mais amplo. Pela problematização dos conteúdos redimensiona seu ensino na pesquisa trabalhando nas

fronteiras do conhecimento, em qualquer área em que atue, direciona o olhar do aluno para o futuro, ampliando, assim, a sua visão de mundo. (BALSAN, 2000).

Assim, buscar estratégias para motivar os alunos e despertar o prazer da descoberta ou para compreensão da teoria e prática da investigação, cabe ao professor o importante papel na formação do espírito científico do aluno. O professor deve encontrar caminhos para conduzir à prática de mecanismos de aprendizagem que permitam ao aluno adquirir uma sólida cultura científica. O aluno precisa desenvolver a auto-disciplina e o auto-controle, por meio do trabalho intelectual vivenciando um rigoroso controle da lógica, aprendendo a pensar para atingir a culminância desse processo de aprendizagem. (PINTO; ARAÚJO; FONSECA, 2005).

Neste cenário, a reconstrução se dá a partir do que já se conhece – conhecimento historicamente construído; a criatividade advém da reelaboração pessoal, de níveis de domínio do conhecimento cada vez mais elaborados de desenvolvimento da competência na pesquisa. Demo (2011) considera fundamental a valorização das experiências sociais e culturais dos alunos bem como a criação de condições estruturais, de espaços e materiais ligados às necessidades curriculares e disponibilizados aos alunos.

Percebe-se então que a pesquisa como princípio educativo proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute em ganhos dos envolvidos. É uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Deve articular a integração entre o ensino e a extensão, constituindo-se numa prática de fomento à iniciação científica. (CUNHA, 2011). Por meio da pesquisa o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível. (CUNHA, 2011; MORAES, M., 2004;).

O ensino com pesquisa na graduação é uma proposta para o enfrentamento da sociedade do conhecimento e da informação. Apresenta-se como uma reação a um ensino conservador advindo do modelo napoleônico, que perdura como única forma de ensinar na universidade. O ensino com pesquisa enquanto princípio didático pode tornar-se realidade e, como proposta inovadora, poderá introduzir novas metodologias e tecnologias e trazendo assim benefícios para a melhoria da qualidade da educação que a IES oferece. (CUNHA, 2011).

A pesquisa, além de ser um ato educativo, reflexivo e formativo, é um ato político, por isso “deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno” (DEMO, 2002, p. 6). O

questionamento e a dúvida despertam no estudante as atitudes de pesquisador, tendo a pesquisa como fonte de saber, pode transformar o ambiente acadêmico em um espaço dinâmico de criatividade e de inovação. (ROZA, 2005). Portanto, é preciso desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar os conteúdos acadêmicos e criar práticas pedagógicas capazes de instigarem os alunos ao questionamento, à investigação, de modo que pesquisem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem de modo crítico. (DEMO, 1999). Com isso, suscitam-se os mecanismos didático-pedagógicos que visem à problematização, à busca e à construção crítica e científica do conhecimento.

Tendo em vista essas ideias, o currículo se constitui, então, no elemento nuclear de qualquer PPP. É ele que viabiliza o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta dissertação defende-se o conceito de **currículo** como um desdobramento necessário do **projeto pedagógico**, ele transforma intenções e orientações previstas no projeto, em objetivos, conteúdos etc., ou seja, em plano de ação. Enquanto a projeção e concretização do PPP, o currículo define: “**O que ensinar**”? **O para que ensinar**? **O como ensinar**? E as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (SAVIANI, 2003).

Estes questionamentos demonstram que pelo currículo se define quem formar e para que formar? Daí o investimento no aperfeiçoamento do currículo e das práticas metodológicas no interior das IES. Isso significa dizer que é preciso ficar atento aos conteúdos que estão sendo ensinados, ao modo como estão sendo ensinados, à efetividade desses conteúdos para a vida cultural e prática.

Diferentes autores (CUNHA, 1996; DEMO, 2011; FREIRE, 1992; LAMPERT, 2008; LIMA, 2004; MORIN, 2005) salientam a importância do ensino com pesquisa e ponderam que a sala de aula pode se tornar um ambiente de discussão e de investigação, de pesquisa. Para tanto, o professor deverá criar atividades de aprendizagem nas quais o aluno utilize de forma sistemática alguns dos pressupostos básicos do ato de pesquisar, que segundo Lima (2004), estão ligados a procedimentos metodológicos, tais como: questionamentos, argumentação, produção de textos e reflexão constante sobre a prática.

Nesse âmbito, a **problematização** é vital para a construção do conhecimento e pode significar um potente instrumento de qualificação formal e política do processo educativo. A **argumentação** visa instrumentalizar o aluno com elementos capazes de fundamentar determinadas ideias ou de demonstrar determinado conteúdo. A **produção escrita** representa a possibilidade de o aluno aprender a posicionar-se como autor e produtor do seu próprio

material, bem como reconstruir os já existentes. A **discussão** e a interação por meio dos textos produzidos constituem-se em fóruns de discussões e interações, de troca de experiências e de aprendizagens colaborativas.

Demo (1999) classifica o processo de **produção escrita** como “elaboração de mão própria”, onde os envolvidos professor e aluno se voltam para a escrita, tecem argumentos para fundamentação, pois entende que:

[...] a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente, em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz. (DEMO, 1999, p. 19).

Para Perelman e Tylteca (1996) a **argumentação** é um constructo teórico-prático que visa predispor os indivíduos à ação, nos mais diferentes campos da existência. A necessidade de argumentar se coloca a partir do momento em que se estabelecem controvérsias sobre determinados objetos (teorias científicas, visões filosóficas, normas éticas, concepções pedagógicas, etc.) e que devem ser intensamente debatidas e expostas para que se conheça tais crenças e, a partir daí se procure trabalhar por meio da argumentação e da orientação.

É inegável a valorização atribuída ao caráter construtivo do processo de ensino e de aprendizagem quando prioriza a formação de um aluno capaz de selecionar, assimilar, processar e interpretar, conferindo significado a sua aprendizagem. Por isso, não se concebe mais a figura do professor e do aluno como simples transmissores e receptores de conhecimento. A didática envolve processos de interação a partir de três polos: o aluno (sujeito cognoscente), o conhecimento (o objeto cognoscível) e o aluno mediados pelo trabalho do professor. (LAMES, 2011; PINTO; ARAUJO; FONSECA, 2005).

Trata-se, portanto, de uma nova postura em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que implica problematizar a realidade, os conteúdos e mobilizar para a ação conjunta, na busca de soluções para problemas formulados. Assim, produzir conhecimento, nessa direção, tem a intenção de promover um processo permanente de trocas, não aceitando como acabados ou como fim em si mesmo os conteúdos curriculares.

2.5 O PROFESSOR - PESQUISADOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo em vista que o foco desta pesquisa é a educação superior numa perspectiva crítica, faz-se necessário apresentar o conceito de **prática pedagógica** defendido neste estudo.

Estudos sobre a prática docente e sobre os conhecimentos do professor (BOURDIEU, 1972; LAMES, 2011; PERRENOUD, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SCHÖN, 2000; SLOMSKI; MARTINS, 2008) passam a ser relevantes, na medida em que o professor é considerado um dos principais atores do “fazer docente”.

A prática do professor é compreendida nestes estudos como uma atividade que vai além de sua atuação em sala de aula. É uma prática situada num determinado local e momento histórico e deve ser compreendida considerando a ligação entre a dinâmica interna da vida escolar e as condições externas a esta. O conhecimento do professor está ligado à ação desenvolvida na prática e à sua capacidade em resolver problemas advindos dessa mesma prática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e conforme denomina Schön (2000), é um conhecimento prático. É possível ser desenvolvido a partir da reflexão que o professor realiza na e sobre a ação ou situação problemática enfrentada por ele, o que favorecerá a competência de sua atuação.

A valorização do professor como profissional passa, desta forma, pelo estudo do conhecimento que informa a sua ação prática e da maneira como esse conhecimento se desenvolve ao longo de sua atuação, estudo que é necessário fazer tendo em conta a disciplina e/ou a série em que atua e as condições concretas em que desenvolve seu trabalho na universidade. (LAMES, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SLOMSKI; MARTINS, 2008).

Tendo em vista estas questões a prática docente em questão, será considerada como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, considerando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico de seus alunos. Isto vem de encontro com o que alerta Perrenoud (1993), para o autor é importante que se verifique o papel da investigação pedagógica, buscando maior eficácia de resultados, voltando o olhar da investigação aos materiais que se produzem e se prescrevem como discursos teóricos e receitas que levem em conta o cotidiano dos professores, seus instrumentos de trabalho em sala de aula, seu *habitus*.

Nesta perspectiva, para a análise da prática pedagógica que tomam lugar na sala de aula do professor – pesquisador partiu-se do conceito de **prática** tal como teorizado por Bourdieu quando alerta que a prática deve ser considerada mais como expressão do *habitus*, do que como concretização de receitas. Para o autor o *habitus* é:

Um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos ou ainda um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando as experiências passadas, funciona em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza. (BORDIEU, 1972, p. 209).

Segundo esta perspectiva, o *habitus* articula pensamento e a ação num movimento que contempla: o que está por acontecer, o que foi feito, o que o professor desejaria fazer, o que se pode fazer o que se deveria fazer numa determinada situação, considerando os recursos didáticos e os obstáculos encontrados na ação.

Na educação pela pesquisa o professor desempenha um papel fundamental de mediação, ajudando o aluno a passar ativamente de uma experiência de vida prática, confusa e fragmentada, para uma compreensão mais organizada e unificada, tentando fazê-lo alcançar um nível superior de elaboração do conhecimento. (DEMO, 2011). O professor busca a unidade entre a teoria e a prática, utilizando estratégias que incentivem a autonomia do aluno e o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criativa. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de métodos de raciocínio, de investigação e de reflexão. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em acordo com estas colocações Veiga (2004, p. 17) corrobora ao apresentar quatro dimensões do processo didático na atuação do docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, diz que “ensinar a pesquisar é estimular a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade”. Para esta autora, a pesquisa “é atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo”. Deve ser “instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação”, sendo “o ponto de partida e de chegada para a apreensão da realidade”. Acrescenta ainda Veiga (2004, p. 17), que aprender a pesquisar, portanto, deve fazer parte do cotidiano da academia/escola e da sala de aula, uma vez que “é muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação”.

Conforme se pode perceber a autora evidencia a importância e papel formativo da pesquisa na vida do aluno e do docente. Porém, destaca em primeira instância na formação do docente, pois “o papel do professor-pesquisador é o de criar condições para que os alunos

aprendam a pesquisar, pesquisando temáticas vinculadas à formação do aluno” e também motivá-los e fornecer instrumentos “para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento”. (VEIGA, 2004, p. 21).

Uma prática universitária renovada tem como premissa principal a pesquisa, cujo objetivo, dentre outros, é o de ajudar a melhorar a qualidade do ensino na graduação, principalmente através do ensino com pesquisa. Cabe à universidade produzir o saber e não, conforme vem fazendo ao longo dos séculos, simplesmente repassar e/ou reproduzir os conhecimentos advindos de outras áreas (MORAES, M., 2004) e, neste sentido, deve se reger pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e, neste espaço, a prática pedagógica com base na pesquisa. Esta postura auxiliará a enfrentar os desafios de um mundo complexo e caracterizado pela mudança. (MORIN, 2005).

Com algumas exceções, a realidade dos cursos de graduação ou de pós-graduação, praticamente relegam a pesquisa. A maior preocupação é com o ensino (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber/pesquisa. Por sua vez, os currículos dos cursos, se transformam em listagem de disciplinas, com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si, fato que não motiva a realização da investigação. (CUNHA, 2011).

Este fato chama a atenção para uma questão importante e que marca o ensino superior que é a importância da formação continuada do professor para a pesquisa e para o ensino. A prática de ensino exige formação pedagógica do professor e a frequência a cursos na área da educação. Já a formação continuada para a prática da pesquisa na universidade, se dá por meio de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) para que ele consiga dar conta, da melhor forma possível, da complexidade que é a docência no ensino superior.

Neste momento cabe esclarecer que esta “condição fatal da educação pela pesquisa requer que o professor seja pesquisador”. (DEMO, 2011, p. 47). Neste sentido, faz-se necessário esclarecer o conceito de professor-pesquisador adotado neste estudo, que tem como base a educação pela pesquisa ou educar para pensar cientificamente. Corroborando com este pensamento Demo (2011, p. 3) assevera que:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador ‘profissional’,

sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um ‘profissional da pesquisa’ mas, um profissional da educação pela pesquisa.

Essas ideias indicam que para além da prática da pesquisa na universidade, o **professor-pesquisador** tem a pesquisa como base de sua prática pedagógica. Conforme Demo (2003, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

Sobre esta questão Cunha (2011, p. 452) afirma que “em tese, a pesquisa torna os professores mais capacitados para atuar em sala de aula porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência”. A autora menciona a necessidade de questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, pois não sabemos se os professores-investigadores que atuam na educação superior constroem processos investigativos com seus alunos e se desenvolvem a docência entendendo a pesquisa e a aprendizagem como comunidades de indagação, onde ambos são agentes de aprendizagem.

Por isso, para um ensino de qualidade, o professor-pesquisador é aquele que vê na pesquisa e na construção do conhecimento a base para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Assim, o professor que pesquisa tende a incentivar o aluno na busca do conhecimento. (DEMO, 1997). Ramos (2000) corrobora com esta tentativa de definição e diz que dentre os possíveis significados para o termo **professor-pesquisador** tem-se:

O de professor que pesquisa o conhecimento específico que ensina; o de professor que pesquisa a sua prática em sala de aula com seus alunos mediante reflexão sobre a ação; o de professor que propõe atividades de pesquisa aos seus alunos; o de professor que aplica em seu cotidiano escolar os princípios e as atitudes da pesquisa; e o de professor que faz tudo isto, pois não consegue se acomodar, necessitando sempre do questionamento permanente sobre conhecimento, sobre a sua ação docente, sobre como os seus alunos aprendem. (RAMOS, 2000, p. 41-42).

Assim, a perspectiva sob a qual este trabalho foi elaborado é a de que o professor-pesquisador é antes de tudo um professor que pesquisa o conhecimento específico que ensina em sua prática pedagógica e propõe atividades de pesquisa aos alunos, aplicando em seu cotidiano os princípios e as atitudes de pesquisa. Para Moraes, R. (2002) a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver alunos e professores, num processo de questionamento de “verdades” implícitas nas formações discursivas, propiciando a parti daí, a construção de argumentos que conduzam a novos conhecimentos e novas questões. Deste

modo, faz-se necessário aqui esclarecer também o que se entende por pesquisa em sala de aula, uma vez que:

É preciso cautela para não banalizá-la nem reduzir o valor do conhecimento que ela pode produzir, pois não é pesquisa qualquer opinião, fala ou discussão. Também não é pesquisa qualquer debate ou troca de experiências em reuniões ou sala de aula, onde se socializam considerações gerais, reflexões dispersas, sem os indispensáveis questionamentos que levam a argumentações e à construção de novos conhecimentos. (GRILLO et al. 2006, p. 2).

Dessa maneira, a educação pela pesquisa na universidade exige uma formação do professor para que atenda um paradigma científico da complexidade e da dúvida, capaz de orientar uma pedagogia de igual tendência com vistas a formação de profissionais capazes de atender as novas demandas da economia onde profissões ligadas à área dos negócios demandam blocos de competências referente a organização, ao social/relacional e técnico-profissional. Fala-se desta forma em relação a uma prática de pesquisa em sala de aula universitária onde a **pesquisa** é vista como:

Processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária esta instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser misturada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. Na ciência, o primeiro princípio é pesquisa. (DEMO, 1997, p. 36).

Estas características primordiais das IES evidenciam a dicotomia entre ensino e pesquisa que precisa ser superada pela ideia de universidade que se diferencia pela relação indissociada do ensino com a pesquisa, pois, para que uma instituição seja caracterizada como Universidade ela precisa ter como um dos seus princípios a investigação e a produção da ciência. (DEMO, 1997).

Segundo Barnett (2005), para que essa relação seja possível são necessários três pressupostos básicos: os professores precisam estar comprometidos com suas disciplinas para que sejam docentes que estimulem seus estudantes para a prática da investigação; o docente deve desenvolver novas práticas que superem os limites entre os domínios professor e estudante; e por último, a partir do impacto que a sociedade do conhecimento tem causado no ensino universitário, é preciso que o professor assuma um papel de trabalhador do conhecimento numa “era de supercomplexidade”, segundo Barnett (2005), para que ele consiga responder eficazmente aos desafios atuais da docência no Ensino Superior.

2.5.1 A PESQUISA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA/ PRÁTICA

Considerar a ideia da pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica no ensino superior, inicialmente abre espaço para pensar a relação teoria-prática, questão pouco explorada e praticada na universidade. Fazenda (1992, p. 75), em seu estudo, faz uma breve revisão sobre o assunto e diz que existe uma representação máxima da dicotomia cujo exercício acaba determinando o aparecimento de dois tipos distintos de profissionais “os pesquisadores de um lado reivindicando a soberania da teoria e os professores do outro idolatrando a prática, e entre eles, os alunos e a sala de aula”. Entretanto, a autora pondera que a pesquisa representa uma estratégia fundamental para o ensino pois pode tornar a sala de aula um ambiente de pesquisa é uma decisão associada com a perspectiva crítico-dialética de educação pois o professor acredita ser o conhecimento uma construção do ser humano e não uma cópia da realidade. (FAZENDA, 1992).

A ideia da importância da pesquisa na formação do professor fez parte das preocupações de pesquisadores como Stenhouse (1985), educador inglês que defendia a pesquisa no dia-a-dia da sala de aula. Seus estudos foram responsáveis diretos pela deflagração na Inglaterra do movimento do professor, como pesquisador e como profissional. Este autor defende a pesquisa no cotidiano do professor e na sala de aula, diz também que todos os professores deveriam fazer da sala de aula, o seu próprio laboratório, a fim de realizar práticas variadas para avaliar o aprendizado do aluno. Incentivava por outro lado, o professor a utilizar a pesquisa como um elemento didático, pois entendia que a única forma de construir o conhecimento, é por meio da investigação. (STENHOUSE, 1975).

Marangon (2003), ao descrever o pensamento de Lawrence Stenhouse, afirma que o professor deve experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de auxiliar seus alunos em suas aprendizagens. Segundo Stenhouse (1985) o professor deve fazer uso da pesquisa como ação rotineira na sua prática, procurando reorganizar e redirecionar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Neste contexto pode-se inferir que a pesquisa desenvolve o senso crítico e a reflexão, elementos necessários para a autonomia do aluno.

Outro pesquisador que reforçou a necessidade da inserção da pesquisa na sala de aula foi Schön (1983), sua pesquisa caminhou na linha do professor reflexivo. As linhas de

investigação destes autores estão em conformidade com as teorias críticas de formação de professores que se opõe aos enfoques investigativos tradicionais. Criticam o modelo racional e técnico de formação docente que propõe rigidez ao ensino onde a “[..] qualidade do ensino manifesta-se na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua consecução. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação”. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 32).

Autores como Pérez Gómez (1997); Schön (1983); Stenhouse (1975), defendem o enfoque crítico de formação docente, a utilização do conhecimento e do método científico na análise da prática e na derivação de regras que normatizam e regulam a intervenção do professor. Schön (1983) foi um dos maiores críticos do modelo tecnicista, suas ideias apontam os limites de uma formação voltada para a reprodução do conhecimento, discute a substituição deste modelo por outro que capacite o profissional a refletir criticamente sobre as suas ações. De acordo Lüdke (2000), a partir da proposta de Schön intitulado “*reflexive practitioner*” surgiu a ideia de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. “Daí a crítica ao processo de formação de professores principalmente quanto à dicotomia teoria e prática e à distância entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos docentes no dia-a-dia de sua profissão”. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 32).

A legislação sobre a formação de professores nos últimos anos têm enfatizado a necessidade do professor desenvolver competências investigativas nos alunos sendo a pesquisa elemento essencial em sua formação e atuação educativa. Tal preocupação esta relacionada ao fato de que o professor enfrenta situações complexas e desafiadoras que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Tal fato o obriga muitas vezes a agir de forma improvisada diante das situações não planejadas. (PERRENOUD, 2003).

Neste sentido os professores necessitam de capacitação sobre o ensino e também sobre a pesquisa. Precisa saber utilizar os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, tais como o levantamento de hipóteses, a delimitação de problemas, o registro de dados, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, a verificação etc. Segundo o PARECER CNE, de posse desses conhecimentos:

O professor será capaz de produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2001, p. 28).

Percebe-se assim que a pesquisa apresenta-se como “matéria-prima” no processo de ensino e aprendizagem, já que a atividade de ensinar “requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. (BRASIL, 2002, p. 2).

Estudos como os de Perrenoud, (1993); Zeichner (1998); Pereira (1998); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Esteban e Zaccur (2002); Lüdke (2000, 2004), mostram que a pesquisa é fundamental na formação do professor tendo em vista que percebem a prática educativa como uma atividade complexa que exige dele uma postura reflexiva e que envolve constantemente a investigação como um instrumento necessário e eficaz para analisar e criar situações alternativas de ensino.

Percebe-se assim que, os estudos ressaltam a importância de uma postura reflexiva; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido Gatti (2003) afirma que um docente de ensino superior não pode dispensar a pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado, como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção e nessa dimensão para o bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção do conhecimento e atividades de ensino.

Numa análise crítica sobre a questão Cunha (2011, p. 452) afirma que “em tese, a pesquisa torna os professores mais capacitados para atuar em sala de aula porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência”. A autora menciona a necessidade de questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, pois não sabemos se os professores investigadores que atuam na educação superior constroem processos investigativos com seus alunos, e se desenvolvem a docência entendendo a pesquisa e a aprendizagem como comunidades de indagação, onde ambos são agentes de aprendizagem.

Nesse contexto a importância da pesquisa na formação do professor decorre da necessidade de uma formação voltada para a reflexão sobre as suas ações, desse modo possa desenvolver habilidades investigativas nos alunos.

A relação pesquisa e formação de professores certamente necessita de maior análise e reflexão, pois se a pesquisa torna docentes mais competentes, por outro lado, esses se tornaram mais competentes no domínio da pesquisa e do aprofundamento temático de sua

área, bem como no desenvolvimento de significativas habilidades intelectuais, não raras vezes essa condição os afasta da necessária visão generalista e da capacidade articuladora de seu campo de conhecimento.

2.6 O ENSINO COM PESQUISA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Tendo em vista que este estudo tem como objeto de estudo a prática da educação pela pesquisa na universidade nesta subseção se buscará apresentar brevemente o perfil do modelo dominante de ciência, sua pedagogia, metodologia e política de formação consequente. Será feita uma breve apresentação do curso de ciências contábeis com foco no currículo e formação do contador e neste contexto a necessidade de mudanças curriculares e da implementação da educação pela pesquisa na universidade em especial na educação contábil. Os estudos que subsidiaram este tópico e a proposta metodológica sugerida foram de Moraes, Galiazzi e Ramos, (2002), Slomski et al. (2010) e Demo (2003, 2011).

As formas tradicionais de conceber o conhecimento vêm revigorando a discussão sobre currículo e métodos de ensino-aprendizagem, trazendo novas exigências ao debate pedagógico na universidade. (SLOMSKI et al., 2010). Diante disso defendem-se teorias pedagógicas que enfatizem o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Numa aprendizagem significativa professor e aluno são sujeitos do ato de aprender, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, o aluno é copartícipe do próprio processo de construção do conhecimento. (CUNHA, 1996, 2011).

Neste sentido, questiona-se o papel da universidade, pois sua função não é apenas capacitar os acadêmicos para novos postos de trabalho, a consciência e a autonomia são pontos-chaves no processo de desenvolvimento e aprendizagem que propicie a inserção social e profissional. (SAVIANI, 2007). O ensino com pesquisa apresenta-se como condição para que se alcance a qualidade necessária na educação superior. Nesta direção à investigação na sala de aula torna-se instrumento para formação do profissional que a sociedade do conhecimento e da informação exige.

Como o conhecimento se torna obsoleto com rapidez em vista das mudanças tecnológicas e da evolução da ciência, o professor não pode se tornar “um dador de aulas” um

repetidor de informações que se superam com rapidez. Esse perfil está em desacordo com o perfil do docente necessário na contemporaneidade. Os conteúdos precisam ser contextualizados, vivos e dinâmicos. Ou seja:

O professor que situa a sua disciplina no contexto histórico-social, que vê as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução dos problemas que desafiam a própria ciência e a profissão. Neste sentido o professor direciona o olhar dos alunos para o futuro, trabalhando nas fronteiras do conhecimento em qualquer área em que atue: exatas, biológicas, tecnológicas, etc. (BALSAN, 2000, p. 116).

Este perfil de educador contemporâneo é que possibilita a formação de um profissional capaz de enfrentar os desafios do mundo do trabalho na atualidade. Para este enfrentamento deverá estar consciente de que sua formação nunca será completa, mas sim contínua, devendo se tornar aprendiz durante a vida toda. Entretanto, esta consciência não seria relevante se este discente não for educado segundo o paradigma da dúvida e da complexidade, onde tem lugar a educação problematizadora, que contempla metodologias ativas, que enfoca formas para lidar com a ambiguidade e exercer a prática de definir problemas e projetar soluções. (FLORES, HOELTGEBAUM, SILVEIRA, 2007).

Esta educação crítica, reflexiva e autônoma, desperta no aluno o espírito investigativo e a necessidade de ir além de uma representação do real, mas descobrir e explicar o real por conta própria, que somente o exercício e a vivência na pesquisa poderá lhe oferecer. A pesquisa neste cenário e como função primordial da universidade tem entre outras, a premissa de ajudar a melhorar o ensino pela pesquisa. Lampert parte do princípio que:

A universidade inovadora e empreendedora deverá oferecer uma pedagogia diferenciada que atenda às novas exigências de uma sociedade cambiante. A universidade precisa repensar suas convicções. Através de uma visão de criticidade, deverá estudar novos modos de pensar, ler o mundo, gerar conhecimentos e conduzir o processo ensino-aprendizagem. (LAMPERT, 2008, p. 137).

Assim sendo, quando se questiona o nível de conhecimento do egresso, é a qualidade do ensino que está em avaliação. Assim caminha a reforma universitária instituída pela LDB (1996), que para sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, com os paradigmas do mundo moderno e com a formação científica e tecnológica dos alunos, instituiu a adequação dos cursos de graduação por meio das DCNs. As DCNs superam os currículos mínimos obrigatórios, permitindo uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. Essa organização deve prever: a) permeabilidade em relação às mudanças que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais; b) a interdisciplinaridade; c) a formação sintonizada com a realidade social; d) a perspectiva de uma educação continuada ao longo da

vida; e) a articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para atender ao que propõem as diretrizes no que concerne à Contabilidade, o Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Resolução CNE/CES n. 10, de 16/dezembro de 2004 as DCNs para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Esta resolução em seu Art. 3º dispõe que o curso deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

- I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (BRASIL, 2004).

Estas diretrizes indicam a necessidade de redirecionamento da educação do contador e sua contribuição no processo de geração de valor às organizações, buscando incorporar as competências que lhe deem condições de atuar diante das demandas organizacionais com entendimento do negócio e com uma postura além de técnica e científica também empreendedora, proativa e inovadora. (KOUNROUZAN, 2009).

Nesta direção caminha a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) por meio da resolução CNE/CES n. 10/2004, para o curso de Contábeis menciona competências requeridas pelo futuro contador. Em seu Art. 4º propõem que o curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (BRASIL, 2004).

Percebe-se pelo exposto que no nível superior, assim como em qualquer nível de ensino, o desenvolvimento intelectual dos estudantes, em especial na graduação em Contabilidade requer o desenvolvimento de capacidades técnicas, valores e comportamentos sociais, incluindo habilidades de comunicação, capacidade de planejamento, pensamento estratégico, crítico e analítico e habilidades de cálculo, incluindo lógica. (INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS - IFAC, 2010).

O estudo do perfil de competências do futuro contador tem sido preocupação de pesquisadores como Pires, Ott e Damascena (2010) que formulam questionamentos sobre a formação gerencial proporcionada ao futuro contador. Os autores levantam questões como: Os cursos de Ciências Contábeis estão desenvolvendo nos alunos as competências gerenciais? A educação mais ampla é preferida a uma educação focada em regras? Conhecimentos ligados às organizações e ao mundo do trabalho devem ser desenvolvidos, para que o futuro contador seja um membro efetivo, tomador de decisões na empresa?

Machado et al. (2009) afirmam que para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, a ciência contábil necessita estar em constante aprimoramento de suas técnicas, assim como contar com profissionais capacitados, portadores de senso crítico e que sejam capazes de acompanhar tal evolução da sociedade e que para que isso ocorra, é importante repensar os métodos e as técnicas aplicados ao ensino da ciência contábil, os quais deverão direcionar maior atenção em suas atividades de pesquisas e desenvolvimento de novas teorias.

No contexto internacional, o IFAC (2010) mantém um comitê de educação (*Educacion Committee*) cujo objetivo é desenvolver guias para a educação contábil, discussões sobre a qualificação do profissional da Contabilidade, treinamento e educação continuada em vista da preparação para os desafios e em exigências contemporâneas. Estudos internacionais sobre competências do contador aparecem mais fortemente nos órgãos de classe a partir de 1950, mas o uso e a adoção do termo competência somente ocorreriam nos anos 90. Dentre os estudos mencionados, destacam-se os do *Institute of Management Accountants* (IMA) na década de 90, da *Accounting Education Change Commission* (AECC)

em 1996, do *American Institute of Certified Accountants* (AICPA) em 1999 e do *International Federation of Accountants* (IFAC) em 2003.

As mudanças de perfil desejado do contador estão bem evidenciadas no *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) (1999), que revisou a lista e expandiu as competências requeridas para os profissionais de sucesso na profissão. O IFAC (2010) responsável pela harmonização internacional dos requerimentos de qualificação profissional também se posiciona a respeito das competências profissionais esperadas dos contadores, tendo estabelecido o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) emite as Normas Internacionais de Educação para profissionais contabilistas. De acordo com estas normas, para considerar-se competente o profissional contábil deve possuir:

- a) habilidades intelectuais tais como: conhecimento, entendimento, aplicação, síntese e avaliação;
- b) habilidades técnicas e funcionais tais como: aplicações estatísticas e matemáticas, proficiência em tecnologia da informação, modelos de decisão e análise de risco, mensuração;
- c) habilidades pessoais tais como: comportamento, atitude, iniciativa, autoconhecimento, autoaprendizado, estabelecimento de prioridades e cumprimento de prazos;
- d) habilidades interpessoais e de comunicação tais como trabalho em equipe, interação com culturas de pessoas diversas, capacidade de comunicação formal, informal e verbal, ouvir e escrever em outras línguas, incluindo sensibilidade cultural;
- e) habilidades de gestão organizacional de negócios tais como planejamento estratégico, projetos de gestão, gestão de pessoas, etc. (IFAC, 2010).

O *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) pronunciando-se a respeito do perfil do profissional contábil para o futuro, afirmou que este deverá construir uma profissão forte e dinâmica, adequando-se às demandas conforme as mudanças de mercado, aos desafios éticos e técnicos, adotando novas tecnologias e novos tipos de relatórios, promovendo a qualidade em todas as áreas da profissão, convergindo para padrões internacionais e atendendo as necessidades de todas as entidades.

A aquisição de conhecimentos, habilidades e valores dependem de um ensino que faça a ponte entre a teoria e a prática, ligando ciência e trabalho. O Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que dissocia o pensamento e a ação; a falta de contato com a realidade parece ser acentuada. Os professores, no esforço de conduzir os alunos a aprender, em geral, dão importância ao conteúdo em si, e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a dissociação entre teoria e prática.

Entretanto, a formação de contadores capazes de responder aos desafios que a profissão lhes coloca, depende da construção de PPP para o curso de Ciências Contábeis e da

elaboração de currículo globalizado orientado pelo princípio metodológico do ensino pela pesquisa. Esta metodologia apresenta-se como a mais adequada no atual cenário econômico, cultural e político vigente. Essa proposta busca-se no que Doll Junior (2002) ressalta quando diz que um dos desafios educacionais do mundo pós-moderno é planejar um currículo que tanto acomode quanto dimensione; um currículo que (combinando termos e conceitos de Kuhn e de Piaget) tenha a tensão essencial entre o desequilíbrio e o equilíbrio, para que surja um equilíbrio mais abrangente e transformador.

Assim, neste estudo, defende-se um currículo para a área contábil que seja capaz de integrar as áreas do conhecimento e atividades de aprendizagem que provoquem conflitos cognitivos e questionamentos, enfim, atividades de aprendizagem que conduzam à investigação, argumentação e à construção de conhecimentos, habilidades e valores que possibilitem a autonomia cognitiva, de modo que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (CUNHA, 2011).

Será um passo para uma educação emancipatória e construtiva e, nesse âmbito, o ensino de Contabilidade, certamente, será diferente.

A emergência de um novo paradigma na educação contábil e a aderência às novas tendências epistemológicas que determinam outras formas de conceber e representar a realidade exige o desapego ao modelo franco-napoleônico que caracteriza o ensino nas IES brasileiras e a adesão ao modelo de formação integral e humanista do indivíduo, ao invés da formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho. Acredita-se que uma sociedade com cidadãos formados cientificamente tem maiores condições de avançar econômica, social e culturalmente. (MASETTO, 2003).

Na proposta de ensino com pesquisa, segundo Lampert (2008) o professor deixa de ser um repassador de informações para ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, desafiador e construtor e reconstrutor de conhecimentos, numa atitude de pesquisador,

Esta postura envolve o professor e o aluno como sujeitos ativos, autônomos, em um processo de contínuo e constante de questionar discursos, conceitos, princípios, realidades, através da construção de argumentos que possam reconstruir as verdades até então aceitas como universais. Como resultados imediatos, o aluno adquirirá a atitude de questionar, construir argumentos e comunicar resultados. Aprenderá a vivenciar os principais passos de pesquisa; coletar, interpretar e inferir sobre dados; produzir textos. (LAMPERT, 2008, p. 144).

Quanto à aprendizagem significativa Lampert diz que esta proposta metodológica, favorecerá:

O desenvolvimento da autonomia do aluno; a trabalhar, de forma individual e grupal; a trabalhar de forma cooperativa e com outros; a conhecer-se melhor; a superar limitações; a dialogar com seus colegas e professores; a discutir e argumentar, defender ideias; aprender a aprender; a refletir sobre sua aprendizagem; a navegar no desconhecido; a aprofundar conhecimentos; a ter a capacidade de enfrentar desafios; e a construir, de forma contextualizada, um saber. (LAMPERT, 2008, p. 144).

Considerar o aluno um sujeito ativo e o centro do processo de ensino-aprendizagem exige que os conteúdos sejam contextualizados ou relacionados com as experiências de vida dos alunos, ligados à realidade, local, regional e global. (BRASIL, 1996). Um ensino criativo motiva e desperta para a investigação. Desse modo, adotar uma metodologia que desperte a curiosidade e a indagação, evitando, assim, o dogmatismo, as certezas absolutas e a estabilidade e se caracterize por despertar a inquietude e a constante busca do saber poderá contribuir com a qualidade que, durante este trabalho já foi defendida.

A pesquisa, em geral, caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar respostas aos problemas e interrogações que se apresentam nos mais diversos âmbitos de trabalho. Demo (2011) considera a dúvida e a indagação a base para o educar pela pesquisa e isso implica uma transformação do entendimento da palavra aprender, que passa do **memorizar** para o **aprender com significado** e, desse modo, construir conhecimentos. Nessa concepção de didática, supera-se o conceito de ensinar como instruir, treinar e domesticar e incentiva o construir conhecimento, o mediar processos de aprendizagens significativas e, dessa forma, desenvolve o senso crítico, a postura científica e a autonomia do aluno. (SANTOS, 2006; SAVIANI, 2007).

Isso significa propor uma mudança tanto no papel do aluno quanto do professor, que deixa de ser o único detentor e transmissor do conhecimento para ser mediador entre o conhecimento e o aluno, desafiador, interventor com postura de pesquisador. Entendido como um profissional crítico e reflexivo que domina sua área de ensino e os saberes da docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O aluno deixa de ser um simples receptor de informações para se tornar um aprendiz ativo coparticipante do processo de construção do seu conhecimento.

As discussões até aqui realizadas, tiveram a intenção de fundamentar o conceito de pesquisa em sala de aula e de ensino com pesquisa como princípio metodológico no ensino superior que este estudo defende. Entende-se como pesquisa em sala de aula:

Um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso, novos argumentos que possibilitem atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer,

estágios esses que estão comunicados a todos os participantes do processo. (MORAES, R. 2002, p. 11).

De acordo com este entendimento, o ensino com pesquisa é um conjunto de atividades de aprendizagem e situações desafiadoras, na qual professor e aluno são sujeitos do ato de aprender, na perspectiva da formação de profissionais; cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, “aprender com pesquisa é um processo interativo e dialógico que envolve a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua respectiva validação”. (LAMPERT, 2008, p. 12).

A pesquisa, nesse sentido, é vista como forma sistemática e organizada de "diálogo inteligente com a realidade". (DEMO, 2011, p. 37). Assim sendo, não há como pensar em pesquisa sem considerar os sujeitos do conhecimento como protagonistas, sem os quais não se demarca avanço significativo algum, como saber emancipatório, não apenas disciplinar, fragmentado, linear, com tentativas de neutralidade. Pela pesquisa pesquisadores, sejam eles docentes, discentes ou a própria comunidade retira da realidade elementos para interpretá-la, compreendê-la e transformá-la.

Conforme o que já se discutiu, a pesquisa em sala aula estimula o debate, desperta a criatividade e a reflexão, assenta-se na busca do conhecimento pelos alunos e pelos professores. Nessa direção, Freire (1992, p. 192) argumenta que “toda docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”.

As discussões até aqui realizadas, tiveram a intenção de fundamentar o conceito de *pesquisa em sala de aula* e de *ensino com pesquisa como princípio metodológico* no ensino superior. Este estudo defende uma proposta de pesquisa em sala de aula como:

Um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitem atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses que estão comunicados a todos os participantes do processo (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002, p. 11).

A pesquisa, nesse sentido, é vista como forma sistemática e organizada de “diálogo crítico e criativo com a realidade”. (DEMO, 2011, p. 128). Através dela, pesquisadores (sejam eles docentes, discentes ou a própria comunidade) retiram da realidade elementos para interpretá-la, compreendê-la e transformá-la.

2.6.1 ETAPAS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO COM PESQUISA EM SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

A proposta metodológica de ensino com pesquisa na universidade tem como base epistemológica o materialismo histórico e a teoria crítica do currículo da qual deriva a tendência educacional histórica e cultural, surgida nas últimas décadas do século XX. Apresenta princípios e fundamentos próprios sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contrapondo-se ao modelo educacional tradicional, “estimula no aluno o pensamento reflexivo, crítico, a capacidade de resolução de problemas novos, a criatividade, a possibilidade de ser um elemento de transformação da realidade que o circunda”. (NAJJAR; ALVES, 2009, p. 146).

A tendência pedagógica histórica e cultural propõe a educação problematizadora, também denominada libertadora, tem, portanto, um caráter reflexivo e “[...] implica um constante ato de desvelamento e busca de explicação dos fatos” (FREIRE, 2005, p. 70). Com base nos princípios da pedagogia libertadora e na educação a educação problematizadora dá-se por meio do diálogo entre o educador e o educando, ambos considerados sujeitos do processo ensino-aprendizagem, os quais desempenham o papel de investigadores críticos. Esta educação é em sua essência, desafiadora, pois o problema é trabalhado e discutido dentro de um contexto amplo, onde outros problemas podem ser confrontados em um processo contínuo, tornando-se cada vez mais crítica. Estas características do modelo de educação problematizadora conduzem a mudanças. Por desenvolver o pensamento crítico, permite o despertar da consciência crítica, a superação das contradições, concorrendo para a transformação social. (GADOTTI, 1992; FREIRE, 2005).

Para Freire e Shor (2003), o ato de conhecer implica a qualidade da prática no sentido de produzir comportamentos no aluno como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza. Sendo assim, a educação deve ser de natureza integradora, para que professores e alunos possam criar e recriar o conhecimento e compartilhá-lo mutuamente. A estimulação do diálogo reflexivo e crítico dentro de um clima de responsabilidade, direcionamento, determinação e disciplina. Nessa concepção, não há dicotomia entre ensino e pesquisa, pois esta última desenvolve-se na própria sala de aula.

Isso significa dizer que a sala de aula transforma-se em ambiente de pesquisa uma vez que o primeiro pesquisador deste espaço é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma incumbência própria “da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas

preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade”. (FREIRE; SHOR, 2003, p. 21).

A partir deste momento buscar-se-á, de acordo com o modelo teórico adotado, discutir conceitos que melhorem o entendimento e significado da educação pela pesquisa e apontar caminhos para a aplicabilidade desta metodologia em sala de aula.

Demo (2003) percebe a pesquisa como caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno. O autor defende que os sujeitos, quando percorrem este caminho, atingem certa independência intelectual, porque aprendem a pensar por si, a (re) construir conhecimentos, saem da condição de objeto para atuar na condição de sujeito. Conforme essa concepção dos autores, a pesquisa se configura como uma experiência educativa e de emancipação.

Demo (2003) afirma que a educação pela pesquisa pode e deve ser realizada nas escolas, consagrando o “questionamento reconstrutivo”, que significa um movimento dialético de construção do conhecimento na sala de aula configurado pelo “questionamento” e a produção de novos conhecimentos. Ou seja:

a) O **Questionamento**. Compreende a capacidade de tomada de “consciência crítica, [...] de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico”, implicando a formação desse sujeito, que o mesmo autor denomina “sujeito competente”, ou seja, ser capaz não só de fazer críticas, mas, com base na crítica, intervir alternativamente;

b) A **Reconstrução**. Significa “a instrumentação mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado”, conhecimento este que não precisa ser totalmente novo, e que, no entanto, deve ser reconstruído. Isso significa dizer que reconstruir conhecimentos, “inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender”. (DEMO, 2003, p. 11).

Considera-se critério da pesquisa o questionamento reconstrutivo, por conter, no espírito, o que é comum a todo processo educativo escolar e universitário, e, ao mesmo tempo, “permitir sua realização própria em ambiente acadêmico, incluindo elaborações mais avançadas e mesmo sofisticadas”. (DEMO, 2011, p. 101). O “questionamento reconstrutivo” começa, pois, com o saber procurar e questionar (pesquisa). O aluno será motivado a tomar iniciativa, apreciar leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e mesmo o senso comum. Exercita sobre todo esse material o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito crítico. Aprende a

duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, por meio da qual o sujeito que desperta, começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto.

Em acordo com este modelo Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002) visualizam o processo do Educar pela Pesquisa como um ciclo dialético composto por três fases: questionamento, construção de argumentos e comunicação, que interagem e se completam constituindo dinâmicas e novas questões, conforme a seguir:

a) A primeira fase inicia-se através do **questionamento/problematização** dos conteúdos e de teorias existentes. Nesta fase são apontadas falhas e limitações nos objetos de estudo e procura-se identificar novos caminhos para ampliar os seus entendimentos e buscar novas soluções. Contudo, estes novos caminhos devem possuir uma base teórica sólida. Implica refletir sobre a realidade conhecida, sobre os fatos e sobre o que está acontecendo, tanto local, como globalmente. É uma atitude necessária para evitar a ingenuidade, a alienação e o senso comum.

b) A segunda fase é onde ocorre a **construção de argumentos** para solidificar as novas ideias. Após os argumentos terem sido construídos e organizados eles devem ser comunicados. Para Latorre e Gonzáles (1992), na argumentação defendem-se pontos de vistas para, a partir dela, persuadir ou convencer um interlocutor mediante provas ou motivos que estão relacionados ao objeto da argumentação. Nessa fase, os alunos, usarão diferentes fontes de consulta como a internet, bibliotecas físicas e virtuais, revistas científicas, livros, relatórios, diálogo, entrevistas com pessoas especializadas ou, ainda, mediante experimentos e informações para equacionar a problemática em questão. Munido das informações, o aluno deverá organizar suas ideias; interpretar, analisar e avaliar os dados para emitir juízos e dar respostas confiáveis ao seu questionamento. Entretanto, as inferências e conclusões são provisórias, pois o conhecimento é dinâmico e provisório. Na etapa da argumentação, o aluno tem a possibilidade de relacionar teoria/prática, elaborar argumentos e fundamentos capazes de dar respostas aos seus questionamentos.

c) A terceira fase é a **comunicação** em decorrência natural da construção de argumentos, debatidos, criticados e compartilhados. Essa fase constitui a culminância do processo de ensino com pesquisa. Nesse momento, o aluno, por meio de diferentes procedimentos (seminários, painel, exposição dialogada, produção de artigo, elaboração de relatório, comunicação em congresso, a própria sala de aula), terá a possibilidade de comunicar os resultados do seu trabalho. Nela, o aluno aprenderá a se comunicar quer de

maneira oral ou escrita, de forma clara, sequencial, objetiva e fundamentada, o que auxiliará na formação de sua personalidade. O aluno deverá apresentar os resultados de forma oral e escrita, pois estará exercitando e aprofundando na habilidade de escrever, imprescindível na sociedade do conhecimento. (LATORRE; GONZÁLES, 1992). Da produção individual chegam ao coletivo, comunicados e reconstruídos. Tem como objetivo colocar os argumentos produzidos para a análise e avaliação de um grupo maior. Os autores destacam, como produtos relevantes desta prática, a construção pelos alunos da habilidade de questionar, de argumentar com qualidade, de criticar e de aceitar a crítica, e de comunicar resultados à medida que são produzidos, reconhecendo-se a qualidade política que daí emerge, transformando os sujeitos que nela se envolvem pelo fortalecimento de sua autonomia.

A partir destas análises e sínteses podem surgir novas críticas o que pode desencadear um novo movimento no ciclo, ou seja, um novo questionamento, uma nova construção de argumentos e uma nova comunicação. Assim o *educar pela pesquisa* pode ser visto como um movimento interativo e recursivo e somente acontece quando mediado pelo “questionamento”, “construção de argumentos” e “comunicação”. (BERTOLETTI et al., 2003; DEMO, 2003; MORAES; GALIAZZI e RAMOS, 2002), segundo a figura 1 abaixo.

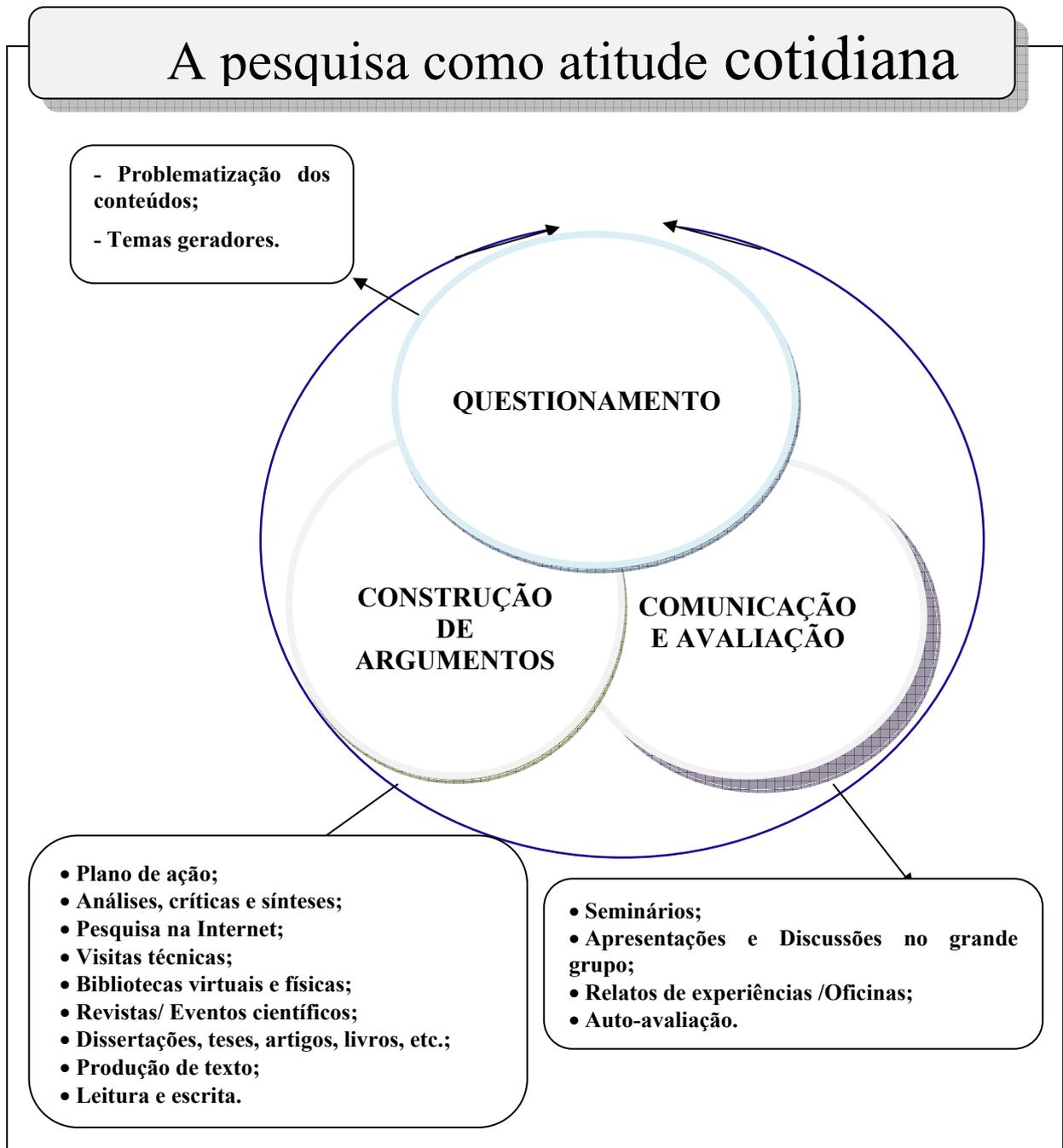


FIGURA 1 - Ciclo dialético da pesquisa em sala de aula

Fonte: Bertoletti et al. (2003); Demo (2003); Moraes, Galiazzi e Ramos (2002)

Conforme já foi discutido, a ideia de pesquisa que permeia a proposta de educação pela pesquisa vai além da mera consulta a livros. Demo (2003) distingue “pesquisa como atitude cotidiana” de “pesquisa como resultado específico”. Como “atitude cotidiana”, a pesquisa está na vida ao se cultivar a consciência crítica, ao intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora, privilegiando a prática consciente. “Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”. Já

como “resultado específico”, pesquisa significa a realização de um projeto pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído. (DEMO, 2003, p. 12-13).

A educação pela pesquisa supera o “mero aprender por aprender” indicando a substituição de procedimentos tais como “cópias diretas, provas reprodutivas/decoradas, reprodução de textos (apenas fichamento), realização do que é estritamente mandado e redução da educação à disciplina”, por outros procedimentos mais desafiadores. Alguns desses procedimentos seriam: “Refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta”. O autor ainda destaca, dentre algumas estratégias didáticas, do ponto de vista metodológico, que facilitam ou instigam o questionamento reconstrutivo: o recurso a *motivações lúdicas*, um ambiente instigador, que aproveite e extraia a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém. (DEMO, 2003, p. 29).

De acordo com a proposta de educação apresentada por Demo (2003, p. 27), “torna-se essencial que cada IES tenha condições de oferecer ambientes de pesquisa e de investigação colaborativa com sua biblioteca renovada” e variada, com materiais diversos e disponíveis: “livros, revistas científicas, livros didáticos de toda sorte, vídeos, filmes, bases de dados importantes sobre a realidade nacional, regional e local”; além de material referente “às necessidades curriculares, literatura em geral”.

Nesta direção torna emergente falar da formação dos professores que precisam estar habilitados a trabalhar de forma a criar situações por meio das quais os alunos aprendam a gerenciar, a selecionar e a tratar as informações e os conhecimentos de forma competente e com significado. Nesse sentido, o desafio da pesquisa leva naturalmente a organizar o trabalho de outra maneira, porque supõe outro tipo de participação, disposição dos espaços e tempos, ambiente, apoios, estímulos, exigindo também outras formas de dedicação, presença ativa, comunicação, tarefas individuais e coletivas. (LAMPERT, 2008; SLOMSKI et al., 2010).

Esses argumentos fazem pensar que o desafio da pesquisa conduz naturalmente a uma mudança na organização do trabalho pedagógico, porque supõe outro tipo de participação, de disposição dos espaços e tempos, do ambiente. O educar pela pesquisa exige apoios e estímulos diferenciados, ou seja, outras formas de dedicação, presença ativa, comunicação, tarefas individuais e coletivas. Nesta direção, a educação pela pesquisa é uma estratégia metodológica que pode constituir-se numa inovação no processo educacional e

pode contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade de ensino na universidade e, em especial, na área Contábil.

O mundo do trabalho busca profissionais com visão ampla do mundo, com pensamento sistêmico, que não se isolem em especializações pois embora lhes permitam exercer a profissão, negam-lhe a competência exigida pelo mundo do trabalho global. (MORIN, 2005). O ensino com pesquisa na educação contábil pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino que se oferece e o perfil de contadores que se espera que possam atuar não apenas como técnicos, mas como gestores de informações úteis para tomadas de decisões empresariais.

A pesquisa, nos cursos de graduação, precisa ser abordada e fomentada de forma sistemática e com caráter teórico-prático, sendo entendida como passo inicial e essencial para que o aluno desenvolva uma postura científica e um pensamento crítico: “aprende-se pesquisa pesquisando, quanto antes ela iniciar maior probabilidade de seu sucesso”. (AZZI, 1994, p. 77). Espera-se que as discussões aqui propostas ofereçam condições de avaliar a educação que se tem e pela pesquisa se discuta condições para a mudança. Para o alcance dessa meta, torna-se indispensável à valorização da pesquisa, que alcançara sua devida importância por meio de ações interdisciplinares em que a pós e a graduação atuem em conjunto.

2.7 ESTUDOS SOBRE O ENSINO COM PESQUISA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é recente, diferentes pesquisadores (BEHRENS, 2005; DEMO, 1994; HOFFMANN, 1985; LATORRE; GONZÁLES, 1992; LIMA, 2004; MORAES, R. 2002; ZAN, 1992) entre outros, tem se dedicado ao assunto. Tais pesquisas ressaltam a importância da escolha da pesquisa como metodologia de trabalho no contexto escolar. Para Moraes, R. (2002, p.11) “aprender com pesquisa é um processo dialógico que envolve a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua respectiva validação”.

Paulo Freire corrobora com a ideia de que a pesquisa nutre o ensino e vice-versa, o ensino sem pesquisa fica chão, e a pesquisa sem o ensino da mesma forma, um se encontra no corpo do outro. Para o autor, enquanto se ensina, investiga-se, busca-se, repercurando. Ensino

porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1997, p. 32).

Outra confirmação de que a ideia de pesquisa na universidade não é recente, encontra-se nas preocupações e buscas de autores nacionais e internacionais (BOTTEY, 1988; HOFFMANN, 1985; TÓJAR HURTADO, 1997) os quais enfatizam o ensino e a pesquisa como funções primordiais da universidade. A ideia de que a universidade não somente prepara para o mercado de trabalho, mas a cidadania, tendo como instrumento fundamental a investigação para a busca de novas tecnologias, produtos, maneiras, aplicações, teorias e explicações da realidade. O estudo de Bottey (1988) evidencia que desde suas origens, a função da universidade é dupla: investigação e docência. Esta ideia é corroborada pelo estudo de Hoffmann (1985) que defende que a universidade deve ser organizada e estruturada para a vida moderna a fim de atender às principais funções: a pesquisa (buscando e organizando os conhecimentos) e o ensino (distribuindo conhecimentos). Já no estudo de Tójar Hurtado (1997) encontra-se um entendimento de a universidade, para desenvolver suas funções, precisa de pesquisa e de ensino. Esses resultados de pesquisas e afirmações evidenciam que estas dimensões das universidades se encontram relacionadas e devem enriquecer e oferecer seus frutos à sociedade em que estão inseridas, confirmando assim a importância e necessidade de ambas as atribuições das universidades serem defendidas praticadas e valorizadas na educação superior.

A preocupação em investigar a inserção da pesquisa no ensino e a ação pedagógica ancorada na pesquisa se fez presente no Brasil, mais intensamente nos anos noventa, principalmente com os estudos de (DEMO, 1994, 1999, 2002, 2011; CUNHA, 1996, 2011; MORAES, M. 1996), estes autores ao apresentarem o problema da pesquisa evidenciam também a releitura do conhecimento e sua crítica, fato que exige o repensar do ensino universitário, em sua natureza complexa e diversificada e neste âmbito a busca por caminhos alternativos da aprendizagem, ou a busca de metodologias que melhor suportem as novas formas de aprender.

Na educação contábil, as pesquisas sobre a temática em questão defendem a investigação em sala de aula e questionamentos que colocam a didática e prática de ensino em questão. Foram identificadas por meio de um levantamento minucioso que envolveu a análise e crítica da produção científica em contabilidade nos últimos cinco anos que compreendem o período de 2008 a 2012 em anais de Congressos USP de Controladoria e Contabilidade;

ANPCont; EnANPAD e nas revistas da área de contabilidade Revista de Contabilidade e Organizações; Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade; Revista Universo Contábil.

O objetivo foi o de conhecer o que já se fez e o que ainda não se fez na literatura existente do estado do conhecimento deste trabalho que trata da **pesquisa no ensino como princípio metodológico**.

A revisão da literatura no âmbito nacional mostra que esta temática esteve presente a partir dos estudos como o de Marion e Marion (1998); Laffin (2000); Silva (2002); Slomski e Martins (2008); Slomski et al. (2010); Krüger, Valmorbidia e Ensslin (2012) e Mazzioni (2009). Tais pesquisas foram selecionadas pelo fato de perceberem a prática pedagógica como uma atividade complexa que exige do professor uma postura reflexiva e que envolve a investigação como um instrumento necessário e eficaz para analisar e criar situações alternativas de ensino e atividades de aprendizagem significativa em sala de aula.

Marion e Marion (1998) apresentam reflexões e análises que destacam a importância da pesquisa no ensino de contabilidade. Os autores enfatizam a pesquisa no ensino de contabilidade como forma de utilizar metodologias ativas em sala de aula. Em suas conclusões chamam a atenção para o panorama atual das instituições de ensino superior que de maneira geral se preocupam com um ensino formal (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber. Os professores nestes espaços se limitam a transmitir o conhecimento através de mera cópia daquilo que já existe, estimulando os alunos a repetirem várias vezes os conhecimentos (treinamento) e são avaliados (através de provas) se fizeram "igualzinho" aquilo que o professor ministrou. Essa metodologia tradicional, unidirecional, leva o aluno a se tornar mecânico-prático da contabilidade, sendo treinado para atender a legislação vigente, normas e regulamento.

Finalmente os autores sugerem um processo de mudança de paradigma no ensino da contabilidade e a necessidade de novas metodologias de ensino e de aprendizagem para que os alunos se tornem críticos, desenvolvam a capacidade de autoaprendizagem e autonomia para a busca de novos conhecimentos. Para que isto aconteça sugerem mudanças curriculares e a ênfase em novos métodos de ensino que permitem ao aluno questionar, analisar, julgar e tomar decisões. Neste espaço a pesquisa tem papel fundamental para que a qualidade da educação superior aconteça e, assim, o desenvolvimento das competências necessárias para o enfrentamento dos desafios que a profissão contábil apresenta na contemporaneidade.

Laffin (2000) em seu estudo corrobora com Marion e Marion (1998), o autor enfatiza a pesquisa como uma alternativa metodológica nos cursos de Ciências Contábeis. Chama a atenção para o formalismo do ensino e a prática da reprodução do conhecimento na área Contábil. Em suas conclusões reforça que a pesquisa deve ser utilizada como recurso metodológico, no âmbito do ensino da contabilidade, a partir de uma concepção de educação dialética e de um paradigma de ciência emergente.

Ressalta também o autor que o ensino da contabilidade deve promover ações que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática e que configurem a graduação como o lugar de referência da produção e da pesquisa. Tal posicionamento implica em redimensionar a prática docente que ainda hoje se fundamenta em transmissão/recepção, já que uma educação de qualidade pressupõe ser construtiva e participativa, colocando o aluno no centro do processo de ensinar e aprender, de tal forma que seja vista e tratado como sujeito e não objeto da educação. Seus resultados apontam que a concepção de pesquisa, assim como a orientação teórico-metodológica, deverá estar evidenciada na filosofia que orienta o perfil do aluno e incorporada na prática de ensino.

Silva (2002) em estudo semelhante apresentam reflexões sobre a importância da pesquisa científica para o ensino da contabilidade que corroboram com os estudos já analisados. Em suas observações o autor critica a concepção tradicional de ensino, ressaltando que esta prepara indivíduos para alienação. Como caminho a ser perseguido para os futuros bacharéis em Ciências Contábeis é a linha progressista e crítica de educação, a qual pode proporcionar ao aprendiz uma aprendizagem autônoma, pois não devem possuir um conhecimento restrito e reprodutor, mas necessitam de uma formação generalista e interdisciplinar. Porém para que isso ocorra faz-se necessário um constante repensar das metodologias aplicadas pelos professores de contabilidade onde o ensino precisa passar por algumas modificações essenciais para que o espírito científico possa fazer parte inseparável das Instituições de Ensino Superior.

O estudo de Albuquerque (2002) sob o título “A atuação docente de ensino superior na formação de graduandos para o pensar cientificamente”, traz contribuições para um aprofundamento maior do conhecimento sobre a educação científica no ensino superior. Evidencia a importância do pensar científico, de modo a despertar tanto no professor – pesquisador como nos alunos de graduação, o interesse pela prática da pesquisa. Para coleta dos dados a autora utilizou o questionário com questões estruturadas e “livres”, aplicados a professores do ensino superior e também de entrevistas aplicadas junto a professores, ex-

alunos, diretora e Reitor de pós-graduação. As informações analisadas são discutidas, buscando sugerir estratégias possíveis de implementação, as quais poderão culminar com os fóruns de discussão envolvendo docentes, alunos e administradores institucionais. Entre as conclusões ressalta o fato de que a maioria dos docentes manifesta o desejo de utilizar a pesquisa como instrumento metodológico no processo de ensino aprendizagem. Contudo, os docentes revelam que sentem dificuldade para desenvolver esta prática, principalmente pela ausência de referencial teórico e pela pouca ou nenhuma experiência que possuem com pesquisa. Como propostas, destacam-se a implementação de um eixo de formação acadêmica privilegiando a concomitância ensino-pesquisa, desde o início da graduação, e, um projeto de capacitação docente, na perspectiva docente-pesquisador.

O estudo de Albuquerque serviu de inspiração para a escolha da temática deste estudo e para a elaboração de questões sobre a concepção e prática da educação com pesquisa na educação superior. A presente pesquisa espera contribuir para a problemática identificada no estudo de Albuquerque quanto o aprofundamento teórico e prático dos educadores quanto a educação para o pensar científico, com a melhoria da prática pedagógica no contexto universitário.

Slomski e Martins (2008) discutiram e analisaram as principais tendências investigativas sobre a formação de professores na perspectiva reflexiva e, apontam os saberes e as competências exigidas para a concretização da prática de ensino, inclusive na área contábil. Ressaltam que o professor deve desenvolver a postura reflexiva e a capacidade para a reflexão *na, sobre e para* a prática, bem como compartilhar os resultados e processos dessa reflexão com os outros profissionais. Os autores constataram que no modelo reflexivo de formação do professor acontecem revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, onde atividades de ensino com pesquisa e ensino por projetos são desenvolvidas. Concluem que os saberes, competências, habilidades e valores necessários à prática reflexiva podem ser adquiridos por meio de um processo formativo que tenha a prática de sala de aula como ponto de partida.

Nesse sentido, um Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada que incorpore o conceito “professor reflexivo” requer alterações nas condições de trabalho, remuneração, tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática se realizem. Ressaltam que o modelo reflexivo é fundamental na formação de professores, especialmente na área Contábil, pois visa ao desenvolvimento de atitudes e competências

problematizadoras das práticas de ensino que propiciam o alcance da autonomia pessoal e profissional tanto do aluno como do docente.

Slomski et al. (2010) em estudo posterior apresentam o ensino com pesquisa como proposta para o enfrentamento da sociedade do conhecimento. Procuraram aprofundar as discussões e ressaltar o debate em torno das mudanças curriculares e da qualidade do ensino na universidade. Identificam e apontam o modelo e a prática curricular capaz de orientar o trabalho educativo na área Contábil, com vistas a possibilitar aprendizagens significativas em sala de aula e, assim, atender às reais necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas.

Ressaltam que as mudanças curriculares atuais conclamam, cada vez mais, que as ações dos alunos se deem a partir de e sobre a realidade, tanto experiencial cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional, evidenciando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como a metodologia mais adequada para por em prática o dispositivo legal vigente que sinaliza as competências e habilidades e valores que os profissionais devem possuir para o exercício de suas atividades. Nessa pesquisa Slomski et al. (2010), enfatizam que o ensino com pesquisa é uma proposta para o enfrentamento dos desafios e exigências da contemporaneidade e é uma reação ao ensino conservador advindo do modelo napoleônico, que perdura como única forma de ensinar na universidade.

O ensaio teórico de Slomski et al. (2010) motivou a escolha do tema desta pesquisa e forneceu as bases para o recorte teórico-metodológico adotado. Por meio de entrevistas em profundidade com pesquisadores e professores se pode questionar conhecer suas bases epistemológicas e suas práticas pedagógicas consequentes diante da proposta de educação pela pesquisa no ensino superior.

A pesquisa de Bernardo, Nascimento e Nazareth (2010) procurou identificar características relacionadas ao ensino, pesquisa, práticas interdisciplinares e suas inter-relações nos cursos de Ciências Contábeis em Minas Gerais. Os dados foram coletados através um questionário semiestruturado que envolveu 38 instituições de ensino superior e foi respondido pelos coordenadores dos cursos e professores. Os resultados demonstraram que, além da predominância de cursos noturnos, a inserção dos discentes no mercado de trabalho (um dos fatores limitantes ao desenvolvimento de pesquisas), as práticas interdisciplinares têm relação estreita com a atualização das grades curriculares e com as ofertas das disciplinas Controladoria e Contabilidade Internacional.

O estudo revelou que pesquisa em contabilidade ainda está se consolidando, e por sua vez a educação carece de melhorias para a adequação da pesquisa no ensino. O mercado por sua vez demanda por contadores com “perfil trabalhador”, portanto técnico. Isso se deve à herança pragmática dos cursos técnicos e a baixa interação graduação e pós-graduação. Desta forma conclui que os cursos investigados engatinham em direção a uma educação (formação profissional) mais completa, sistêmica, menos isolada e fragmentada.

Krüger, Valmorbida e Ensslin (2012) analisaram a inserção dos graduandos em Ciências Contábeis das Universidades Federais do Sul do Brasil na prática da pesquisa científica no que diz respeito à leitura, à elaboração e à publicação de artigos científicos. Para verificar se os alunos fazem leitura de artigos científicos os autores elaboraram um questionário com 16 questões, o qual foi enviado a todos os alunos que cursam Ciências Contábeis nas seis universidades investigadas. Ao todo 262 alunos responderam ao questionário. O estudo constatou, com base nas respostas, que a maioria (225 alunos) já realizou a leitura de pelo menos um artigo científico e o maior motivo para essa leitura foi à elaboração de trabalhos e a exigência de alguma disciplina.

O estudo indica também que dos 225 alunos investigados 125 afirmaram já ter escrito pelo menos um artigo científico, sendo que a maioria desses artigos foi elaborada por exigência de alguma disciplina também. O estudo indica como sugestão além da leitura dos científicos um incentivo maior para que passem a pensar na sua publicação. Assim, trabalhariam a partir de normas técnicas e do rigor científico, fato que traria mais benefícios aos alunos e contribuiria, contribui também para a sociedade, através da disseminação dos novos conhecimentos adquiridos com a pesquisa.

Mazzioni (2009) em seu estudo que embora não tenha como foco o ensino com pesquisa teve como preocupação saber como o professor ensina? Que estratégia se utiliza para fazer apresentar os conteúdos aos alunos? Deste modo focou o aluno e buscou compreender as estratégias de ensino aprendizagem são mais significativas no curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Aplicou questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionadas a docentes e discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis. Responderam aos questionários 9 docentes (de um total de 16) e de 83 universitários (de um total de 106) do sétimo e oitavo períodos, os últimos dois semestres do curso, conforme amostra intencional. Trouxe como resultado a caracterização da aula tradicional, que inclui uma exposição oral dialogada, a resolução de

exercícios e a realização de seminários. Para sua realização, o data show, o quadro branco e o laboratório de informática são os recursos didáticos mais utilizados.

Apesar deste trabalho não ter focado o ensino com pesquisa como um princípio educativo na educação contábil, os resultados evidenciam a inexistência da pesquisa em sala de aula e conseqüentemente um ensino técnico, conservador e reprodutivo. Isto permite aos pesquisadores concluir que não há compreensão suficiente por parte dos alunos em relação ao processo de desenvolvimento das habilidades necessárias ao profissional contábil e das estratégias de ensino adotadas pelos docentes para que tais habilidades sejam estimuladas e promovidas ao longo do curso, pois as estratégias e recursos não permitem ao aluno questionar, analisar, julgar e tomar decisões e, por conseguinte melhorarem sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No âmbito internacional, estudos e pesquisas no sobre a educação para o pensar científico, apresentam propostas de ensino com e para a pesquisa como uma reação ao ensino conservador, que persiste na educação superior e na contabilidade em particular.

Nesta direção caminha o estudo de Irving (2011) em um trabalho similar oferece subsidios para uma discussão de trabalhos anteriores que suporta a integração da pesquisa em um curso de contabilidade a partir de uma pesquisa que propõe um modelo para implementação de ferramentas on line. Constatou em pesquisa criada para avaliar esta experiência que 94% dos entrevistados indicaram que este projeto melhorou substancialmente o seu nível de conhecimento, competências e habilidades relacionadas à contabilidade (durante os últimos quatro anos, mais de 200 estudantes participaram nesta abordagem baseada em pesquisas para a aprendizagem).

O autor conclui que além de ressaltar a compreensão dos alunos de conhecimentos de contabilidade, esta experiência de pesquisa desenvolve o pensamento crítico e as habilidades interpessoais, qualidades essas que são exigidas por uma profissão contábil no qual julgamentos, estimativas e face-a-face com os clientes são comuns. Ressalta que essas qualidades vão assumir uma importância cada vez maior em vista das prescritivas da International Financial Reporting Standards (IFRS) no horizonte.

Posteriormente Bierstaker (2007), em seu estudo, descreve duas tarefas desenvolvidas e utilizadas em sala de aula para apresentar aos alunos a pesquisa em contabilidade. O primeiro trabalho requer crítica dos alunos a artigos de pesquisa de uma revista profissional e uma revista acadêmica. O segundo trabalho exige que os alunos

entrevistem um profissional de contabilidade (auditor externo ou interno) usando perguntas que desenvolveu a partir do primeiro trabalho. Conforme o autor os trabalhos de pesquisa têm sido implementados em suas aulas de auditoria, e tem sido bem recebido pelos alunos e entrevistados. Constatou que este exercício proporciona aos alunos uma oportunidade valiosa para a familiarização com revistas acadêmicas e profissionais antes de começar suas carreiras.

Depois de completar esta missão, eles saem com uma compreensão muito melhor do valor de ambos os tipos de publicações e levam este conhecimento destes valiosos recursos com eles, ao começarem suas carreiras.

A entrevista dá aos alunos a oportunidade de reunir-se com um profissional de auditoria e aprender mais sobre um assunto que está interessado e proporciona aos alunos exemplos e histórias que ajudam a vincular novas informações ao seu conhecimento e conecta o que é ensinado na sala de aula ao mundo real. O autor concluiu que há muitos benefícios educacionais para essas atribuições, incluindo: educar estudantes sobre ricas fontes de informação que eles podem usar em suas carreiras; ganhando mais conhecimento sobre um tópico de auditoria da sua escolha; pensar criticamente sobre os pontos fortes e fraquezas da abordagem que é tomado por cada artigo, e aprender diretamente com um profissional de auditoria que tem informações valiosas tanto sobre o tema específico que os alunos estão interessados, bem como orientação profissional ampla. Interagir com um praticante de auditoria também fornece aos alunos uma oportunidade valiosa para ganhar um mentor.

A pesquisa de Bauer e Bennett (2003) teve como objetivo investigar a integração da pesquisa na graduação. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário em 2.444 ex-alunos da universidade de “Delaware”. Recebeu respostas de 996 egressos. Nesse instrumento os respondentes foram convidados a indicar o nível a que 32 competências e habilidades tinham sido reforçados por seus anos de estudos na universidade.

Os resultados apontaram que os inquiridos tiveram integração com a pesquisa, quando comparados com aqueles sem experiência de pesquisa, relataram maior aprimoramento de importantes habilidades cognitivas e pessoais, bem como maior satisfação com o seu ensino de graduação. Dentre as competências estão o desenvolvimento da curiosidade intelectual, adquirir informação de forma independente, entender as descobertas científicas, analisar criticamente a literatura, aptidão para a análise de dados, uma tolerância maior para os obstáculos, a vontade de resolver os problemas de forma independente, um maior interesse na disciplina, comunicação e expressão, agir como um líder, possuir objetivos de carreira claros. Os resultados confirmam também que a integração da pesquisa no ensino

aumentou a probabilidade dos entrevistados de buscar uma pós-graduação. Concluiu que ocorreram benefícios da integração da pesquisa no ensino, que também ocorreram ganhos na aprendizagem e que esta proposta de ensino proporciona melhoria do ensino de graduação e deve ser incentivada.

Reva (2005) destaca em sua pesquisa focou a vinculação da pesquisa ao ensino. O autor parte de um pressuposto amplamente aceito da vida acadêmica no Reino Unido que, em qualquer instituição de ensino superior digno de seu nome, a pesquisa e o ensino não só deve ter lugar no mais alto nível, mas devem se reforçar e se alimentarem mutuamente. A pesquisa de Reva validou as premissas: deve haver uma ligação evidente e forte entre as próprias pesquisas e o ensino e que uma participação ativa no processo de investigação deve, no mínimo, garantir a qualidade do ensino e, na melhor das hipóteses, esses pressupostos devem ser dados como certos.

O autor defende que a "pesquisa pessoal" e o ensino não só devem ser associados, mas devem ser forte e claramente ligados. Que há uma ligação entre a investigação e o ensino é óbvio, pois quase tudo o que é ensinado no currículo da graduação é um produto de pesquisa de alguém e sua publicação. É incerto que a pesquisa que os acadêmicos devem abertamente vincular a seu ensino é a pesquisa já realizada e publicada por outros em livros, revistas, ou se o que está a ser introduzido no ensino é a sua própria investigação pessoal.

O autor conclui fazendo uma crítica aos "tradicionais" métodos de ensino superior, e incentiva outras abordagens, e que apesar das contribuições da literatura e da riqueza de evidências demonstrando a inadequação dos métodos "tradicionais" de ensino, muitos acadêmicos ainda se recusam a mudar.

Já estudo de Kamoun e Fakhry (2011) propõe uma estrutura para avaliar as vantagens da integração da pesquisa no ensino de graduação, em seguida, para ilustrar a abordagem proposta apresentam um estudo de caso. Os autores propõem um **planejamento cuidadoso**, uma **implementação criteriosa** com base nas melhores práticas e uma **avaliação minuciosa**, como alguns dos ingredientes básicos para a integração bem sucedida de pesquisa em sala de aula. Neste modelo, os professores são capazes de integrar sua própria experiência e de outros, proporcionando aos alunos informações atualizadas que muitas vezes faltam nos livros didáticos. Os autores enfatizam que a integração da pesquisa em sala de aula pode ser vista como uma ferramenta para promover as mudanças necessárias no ensino e educação, esta oportunidade também expõe os alunos para o mundo desconhecido da academia e da pós-graduação.

O estudo de caso apresentado teve como objetivo integrar a pesquisa do próprio instrutor em um curso de "Gestão de Redes Corporativas", este estudo tomou duas formas (1) Integração de pesquisa do corpo docente como conteúdo do curso e (2) Projeto de pesquisa baseados em equipe. A integração de pesquisa do corpo docente como material do curso complementar, foi capaz de expor os estudantes a temas tão importantes como as melhores práticas de manutenção de rede, gerenciamento de endereços IP, sistemas de gestão, aspectos de gestão de redes VoEP, considerações de projeto em redes em malha óptica, entre muitos outros. Referente à forma 2 - Em projetos de pesquisa baseados em equipe, foi atribuída aos alunos a tarefa de **ler artigos** de pesquisa selecionados de professores em gerenciamento de rede para responder as perguntas atribuídas.

A pesquisa de Kamoun e Fakhry (2011) constatou que os estudantes apreciaram a oportunidade de aprender por conta própria e a colaborar, eles também acreditaram o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem aumentou sua credibilidade e motivou para prosseguir os estudos de pós-graduação. Do lado negativo, os alunos se queixaram de que as pesquisas atribuídas não eram fáceis de ler por causa da presença de muitos termos estranhos. Outros destacaram que não foram devidamente treinados para executar a busca por literatura apropriada e preparar citações bibliográficas. Os dados concluíram que não há dúvidas de que, na graduação da educação contemporânea, **ensino e pesquisa** estão cada vez mais intimamente relacionados. Os méritos gerais de divulgação das atividades de pesquisa como um meio valioso de aprendizagem dos alunos têm sido demonstrados em vários contextos. O **planejamento cuidadoso**, a **implementação criteriosa**, com base nas melhores práticas e **avaliação minuciosa**, são ingredientes básicos para orientar e atingir seus objetivos desenvolvendo atividades de aprendizagem.

Nesta sessão procurou-se, por meio de uma revisão das pesquisas publicadas, selecionar trabalhos que pudessem subsidiar este estudo, seja pela relevância de seus temas de pesquisa e objetivos, seja pelos resultados, encaminhamentos e achados. Por meio desta revisão crítica, foi possível constatar intenções e ações que visam a utilização da pesquisa em sala de aula, deixando transparecer uma necessidade ainda pouco expressiva entre os educadores. Fato que reforça a importância e emergente necessidade de redobrar os esforços em busca da inovação pedagógica e ruptura com um ensino tradicional, onde o professor e alunos se tornem protagonistas e coautores do processo educativo.

Os dados apresentados nesta sessão, embora em percentuais ainda pouco representativos, não se pode deixar de perceber a preocupação com o assunto por parte de

alguns pesquisadores /educadores. Este movimento sinaliza uma busca por transformar as práticas docentes, provocando um maior envolvimento e participação do aluno no processo educativo e a pesquisa como mote desencadeador da construção do conhecimento.

Considera-se que aprender com pesquisa é um processo dialógico e desafiador que envolve a problematização, a construção de argumentos e sua respectiva validação, assim, o ensino pela pesquisa busca a excelência e a inovação no ensino superior tendo a apropriação e produção do conhecimento científico como condição para viver na sociedade aprendente e enfrentar os desafios da modernidade.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica de professores - pesquisadores que atuam em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo, entendeu-se que a pesquisa exploratória de cunho qualitativo seria o caminho mais adequado.

Para Collis e Hussey (2005, p. 24) “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”. Nesta mesma linha de pensamento Triviños (1987, p. 109) acrescenta que os estudos exploratórios “permitem ao investigador ampliar sua experiência em torno de determinado problema”. Os estudos exploratórios se caracterizam por “serem mais flexíveis em sua metodologia em comparação com os estudos descritivos ou explicativo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1991, p. 60). Pode-se dizer com base nos estudos de Malhotra (1993); Sampieri, Collado e Lucio (1991) que os estudos exploratórios se caracterizam pela:

- a) familiarização com o problema de pesquisa;
- b) formulação de problemas mais precisos ou criação de hipóteses que possam ser testadas por estudos posteriores;
- c) determinação de variáveis a serem verificados numa pesquisa posterior;
- d) investigação do comportamento humano e conceitos que possam ser estudados em estudos posteriores.

Considera-se que o modelo de pesquisa adotado permitirá desvendar como os professores, sujeitos específicos inseridos em contextos determinados e vivendo um cotidiano próprio, concebem o ensino com pesquisa e de que modo a pesquisa é utilizada em sala de aula, pois a compreensão desse processo não poderia deixar de ser qualitativa.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo se justifica em vista de que não faria o menor sentido a busca por eixos centrais de investigação generalizáveis, estatísticos que aqui teriam pouco a dizer. Além disso, a pesquisa qualitativa sempre contém “uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Levando-se em conta estes princípios qualitativos com a perspectiva de conhecer como acontece a inserção da pesquisa em sala de aula e na prática pedagógica dos professores investigados fez-se necessária a abordagem e o tipo de pesquisa adotado neste estudo.

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Este estudo delimitou-se a 02 IES situadas na cidade de São Paulo, uma privada e uma pública, que oferecem curso de graduação em Ciências Contábeis e pós-graduação *stricto sensu*, nas quais os sujeitos investigados atuam. Mediante a preocupação de que o professor estivesse inteiramente ligado ao desempenho de suas funções docentes juntos ao curso de graduação e também ministrasse aulas na pós-graduação na instituição investigada, os principais requisitos na escolha das IES foram: ser destaques na formação de contabilistas; facilidade de acesso; ser campo de ação dos sujeitos estudados.

Bourdieu (1990), em seu conceito de campo, explica a necessidade de considerar o campo de ação dos atores nas pesquisas, uma vez que as pessoas estão situadas num espaço social e não em qualquer lugar. Neste sentido, corroboram Zeichner e Liston, (1996, p. 43) afirmando ainda que “as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas” estão explicitamente influenciadas pelo contexto em que eles trabalham, “regras, regulações e mandatos exteriores ao controle e influência dos professores” e que frequentemente exercem coações severas sobre a liberdade dos professores para agir na base de suas próprias teorias e práticas, com isso a ação pedagógica fica debilitada e muitas vezes não consegue trabalhar as dificuldades pedagógicas em sala de aula.

3.2 SELEÇÃO DA POPULAÇÃO E DIFINIÇÃO DA AMOSTRA

A população desta pesquisa foi composta por professores – Doutores formados pelo programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da universidade de São Paulo, EAC/FEA/USP, base de dados 1º semestre de 2011 num total de 226 professores.

A amostra foi composta por 03 professores. O critério de seleção desses colaboradores deveu-se ao fato de: a) ser doutor e pesquisador na área contábil; b) possuir produção científica de destaque; c) atuar no curso de graduação em Ciências Contábeis oferecido pelas IES selecionadas; d) estar orientando projetos de pesquisa na graduação. 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” (MICHELAT, 1982, p. 199). Considera-se que esta amostra é representativa tendo em vista o problema estudado e o tipo de método escolhido para solucioná-lo.

3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio da entrevista semi-estruturada e de análise de documentos.

3.3.1 ENTREVISTA

De acordo com Bogdan e Biklen (1999), a entrevista como técnica de coleta de dados torna-se uma das estratégias mais representativas em um processo de investigação qualitativa.

A proposta é captar as intenções e ações (modo como o professor lida com a pesquisa em sala de aula), segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 17), “o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de se moldar a questões previamente elaboradas.” Já para Bourdieu (1990) este tipo de entrevista pode proporcionar uma situação de comunicação excepcional, livre de constrangimentos, com possibilidade de que os entrevistados expressem seus mal-estares, faltas ou necessidades, que tenham a oportunidade de proferir um discurso extraordinário para se fazer ouvir, levar sua experiência, explicar-se, construir seu ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo.

3.3.1.1 Elaboração do roteiro da entrevista

Para captar como acontece a inserção da pesquisa na prática de ensino do professor, elaborou-se um roteiro de entrevista a partir da pesquisa de Albuquerque (2002) cuja pesquisa

objetivou conhecer concepções e ações dos professores que atuavam nos cursos de graduação em educação de uma IES do estado de São Paulo. A autora utilizou o questionário com questões estruturadas e “livres”, aplicados a professores do ensino superior e também de entrevistas aplicadas junto a professores, ex-alunos, diretora e Reitor de pós-graduação.

Para o roteiro de entrevista foram utilizadas questões presentes no questionário de Albuquerque (2002), referentes ao perfil demográfico, vivências em pesquisa, concepções sobre pesquisa na universidade; a prática da pesquisa na universidade; a prática de ensino com pesquisa, por entender que estas questões abarcavam a problemática em estudo e poderiam contribuir para o alcance do objetivo desta pesquisa que trata de estudo exploratório e busca *insights* e familiaridade com o assunto para investigações posteriores. Deste modo, o roteiro de entrevista esta dividido em cinco partes interligadas a saber:

a) A **primeira parte** da entrevista tem como objetivo conhecer as características profissionais do docente, a partir de questões como: formação acadêmica; tempo de experiência no ensino superior; cursos nos quais ministra aulas; disciplinas que leciona; tempo de dedicação na IES; outras atividades fora da docência, e formação na área da educação.

b) A **segunda parte** da entrevista tem como objetivo identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação e pós-graduação, a partir de questões como: vivências positivas e negativas mais marcantes; professor que chamou a atenção positivamente ou negativamente; atividades de pesquisa realizadas durante o curso que considerou importantes para a aprendizagem dos assuntos estudados; como foi a pesquisa na iniciação científica; teve a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa desenvolvido por um de seus professores; Se sim, teve dificuldades; professores estimularam a fazer pesquisa durante a graduação; professor que relatou suas pesquisas em sala de aula; trajetória como aluno de pós-graduação *Stricto Sensu*; experiências que favoreceram o desenvolvimento de suas competências e valores para a pesquisa na universidade; tem recebido estímulo para pesquisar.

c) A **terceira parte** da entrevista teve como objetivo identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação, a partir de questões como: conceito de pesquisa; para que serve a pesquisa; o que é Pensar cientificamente; o que é um professor pesquisador; qual a importância da Iniciação Científica na formação do aluno.

d) A **quarta parte** da entrevista teve como objetivo identificar e analisar de que modo a pesquisa é utilizada na universidade, a partir de questões como: atualmente está desenvolvendo algum Projeto de Pesquisa; com quem; experiência mais recente em pesquisa; convida alunos para participarem dos seus projetos de pesquisa; importância dos alunos participarem; perspectivas e projetos futuros;. orienta/ou projetos científicos na graduação; costuma comentar seus projetos de pesquisa com seus alunos.

e) A **quinta parte** da entrevista teve como objetivo identificar de que modo o pesquisador-professor que atua em cursos de Ciências Contábeis educa pela pesquisa, a partir de questões como: ensina utilizando artigos científicos em sala de aula; suas pesquisas são utilizadas como recurso pedagógico nas suas aulas; com que frequência; quais atividades desenvolve se utilizando dos artigos científicos/pesquisa; que metodologias de ensino você mais utiliza em aula; que tipo de avaliação você mais utiliza com seus alunos; relato de uma aula em que você utilizou a pesquisa como recurso didático, destacando: a) conteúdo trabalhado; b) qual era o objetivo; c) atividades e exercícios desenvolvidos; d) como avaliou; e) tempo; f) bibliografias; tipo de situações e atividades favorecem o desenvolvimento do pensamento científico?

Das 28 perguntas do roteiro de entrevista as questões da parte I e parte II caracterizam os participantes da pesquisa. Já as questões das partes III - IV e V respondem mais diretamente aos objetivos da pesquisa, e neste sentido, procurou-se agrupar a parte III a V, questões 13 a 28 em três categorias sendo caracterizadas da seguinte forma:

Categoria 01 – Composta pelas questões 13 a 17 caracteriza o conceito de ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação;

Categoria 02 – Composta pelas questões 18 a 23 caracteriza o envolvimento do professor com a produção científica na universidade;

Categoria 03 – Composta pelas questões 24 a 28 caracteriza o modo como o pesquisador - professor educa pela pesquisa (questionamento, argumentação e comunicação) como processo de produção de conhecimentos e eleva a universidade / sala de aula como um espaço/tempo que oficializa o saber científico conforme proposto por Demo (2011).

3.3.1.2 *Pré-teste do instrumento*

Após construir um instrumento de coleta de dados, realizou-se pré-teste, a fim de verificar sua clareza e validação. Este exercício permitiu fazer correções de questões que não estavam claras, e eliminar as questões que estavam repetidas.

3.3.2 ANÁLISE DE DOCUMENTAL

Nesta pesquisa utilizou-se a análise documental como mais uma técnica de coleta de dados que tem como base instrumental os materiais impressos fundamentalmente para fins de leitura, e fonte de informação. É desenvolvida em documentos conservados no interior das organizações públicas ou privada de qualquer natureza, ou documentos pessoais. Este tipo de técnica tem como fonte materiais que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2007).

Na pesquisa documental, as fontes são diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos de “primeira mão” que não receberam tratamento analítico. Nesta categoria, estão os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui, inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. Por outro lado, há os documentos de “segunda mão”, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, balancetes, regulamentos, etc. (GIL, 2007).

O documento analisado nesta pesquisa foi o plano de ensino da disciplina que cada professor ministra na IES que atua.

3.3.2.1 Elaboração do instrumento

Para fazer a coleta dos dados nos planos de ensino de cada professor foi elaborado um formulário constituído dos aspectos didáticos que fazem parte do plano de ensino e que caracterizam a disciplina que o professor ministra. Esta parte da pesquisa teve como objetivo triangular os dados obtidos na entrevista, especialmente, os dados da prática de ensino com pesquisa a fim confrontar o discurso falado com o discurso escrito em busca de pontos de aproximação e possíveis divergências entre o que o professor diz e o que de fato faz. Neste confronto se buscará os elementos que caracterizam as inovações da prática pedagógica, bem como limitações advindas da proposta de educar pela pesquisa, pois o que caracteriza o **novo fazer** são os elementos transformadores presentes na **ação**, porém confrontados com suas concepções e reflexões sobre a prática.

Deste modo, o plano de ensino se constitui no instrumento que orienta a prática de ensino e neste sentido foram centralizados tópicos didáticos presentes no planejamento, tais como: a) perfil de aluno a formar; b) objetivo geral da disciplina; c) conteúdos trabalhados; d) métodos de ensino; e) avaliação da aprendizagem; d) autores e bibliografias consideradas básicas para o ensino da disciplina, conforme o quadro a seguir.

Forma como o professor pensa a disciplina que ministra por meio de macro-questões como:	
Planejamento X Preparação das atividades docentes	a) <i>Quem ensinar</i> (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano em que leciona a disciplina)?
	b) <i>Para que o professor ensina</i> (que aluno formar? Perfil do egresso que busca formar em vista da matriz curricular existente)?
	c) <i>Porque ensinar</i> (objetivo geral e específico a alcançar em vista dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas nos alunos)?
	d) <i>O que ensina</i> (conteúdos ministrados, tópicos e sub-tópicos)?
	e) <i>Como ensina</i> (atividades, exercícios que propõe aos alunos para o alcance dos objetivos propostos; métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino utilizados)?
	f) <i>Como acompanha e faz a adequação do ensino</i> (instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação da aprendizagem)?
	g) <i>Que fundamentos teóricos utiliza</i> (autores, livros didáticos, textos científicos, apostilas, artigos científicos, pesquisas, teses, dissertações - referências bibliográficas utilizadas)?

QUADRO 3 - Focos Gerais da análise de conteúdo

Fonte: Da autora

Entendeu-se que os itens mencionados acima não deveriam ser analisados de forma isolada do planejamento de ensino e das atividades docentes como um todo, assim, este levantamento nos planos de ensino das disciplinas foi realizado a partir dos focos acima estabelecidos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Mediante a finalização e pré-teste do roteiro de entrevista, realizou-se contato com os professores através de carta-convite para agendar as entrevistas, inicialmente foram sete os professores convidados, sendo que apenas três aceitaram o convite. Uma vez efetivados os contatos com os professores, realizou-se as entrevistas, que aconteceram na própria instituição de ensino que o professor leciona.

No encontro com os professores fez-se uma apresentação pessoal, bem como título e objetivos da pesquisa e o modo como a mesma seria conduzida. Cada professor, antes do início da entrevista, assinou um termo de consentimento **livre e esclarecido**, que tinha por objetivo manter a integridade do depoente.

As entrevistas duraram em torno de 50 minutos, mediante autorização dos professores colaboradores foram gravadas. Depois de encerradas, iniciaram-se as transcrições literais das mesmas. Após esta etapa, enviou-se o material ao professor que imediatamente **validou seu conteúdo** retornando ao pesquisador.

3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram submetidos a análises qualitativas que segundo Lüdke e André (1986), significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. Deste modo, as análises estarão presentes em todos os estágios da investigação, tornando-se mais formais e sistemáticas após o encerramento da coleta dos dados.

De posse de todo o referencial empírico (entrevista e análise dos documentos), desenvolveu-se um processo continuado de análise e interpretação, tentando estabelecer relações, identificar categorias, tendências e padrões, desvendando-lhes o significado. Como observam Mazzotti e Gewandsznajder (1998), trata-se de um processo complexo e não linear, que implica em um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que permeiam a pesquisa, desde a sua fase inicial.

Corroborando com este ponto de vista, Lüdke e André (1986) colocam que a análise de dados implica dois momentos: a) a organização de todo o material, dividindo-o em partes; b) a procura de relações entre essas categorias.

A este processo Bardin (2004, p. 37) classifica como “análise de conteúdo” e cita que se fazer uso da técnica de análise de conteúdo prevê três etapas principais devam ser seguidas: 1ª) A pré-análise; 2ª) A exploração do material; e, 3ª) O tratamento dos resultados. Após estes procedimentos procurou-se encontrar categorias de análise e apresentar os resultados.

Deste modo, nesta investigação, depois de uma primeira análise dos dados obtidos, procurou-se identificar temas e relações, construir interpretações, gerar novas questões e definir as categorias descritivas que no capítulo a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De posse das informações coletadas mediante a aplicação dos instrumentos de pesquisa procedeu-se a organização e análise dos dados que foram agrupadas em 04 grandes categorias gerais a saber: a) breve relato das duas realidades envolvidas na pesquisa; b) perfil dos docentes investigados; c) concepções e vivências em pesquisa na formação dos docentes investigados; d) modos como a pesquisa se faz presente na prática pedagógica dos docentes investigados. Entende-se que são os processos formativos presentes nos blocos temáticos a-b-c que orientarão a educação pela pesquisa (DEMO, 2011) e que será evidenciado no eixo temático de letra “d”, tendo em vista o modelo teórico assumido neste estudo, segundo Demo (2011); Moraes, Galiazzi e Ramos (2002). O movimento dialético e a ideias de dinamicidade caracteriza a construção do conhecimento em sala de aula e a modalidade de educação pela pesquisa que se organiza em três momentos distintos: **a) questionamento; b) construção de argumentos; e c) comunicação**. Tais momentos interagem de diferentes formas sendo a universidade/sala de aula um espaço/tempo que oficializa o saber científico conforme proposto por Demo (2011).

4.1 BREVE DESCRIÇÃO DAS DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS PERTENCENTES AO ESTUDO

Com o objetivo de contextualizar os campos de estudo desta pesquisa apresenta-se uma breve descrição que pode contribuir para caracterizar a realidade nas quais os docentes investigados pertencem. Os documentos que subsidiam esta descrição estão disponibilizados nas páginas eletrônicas das instituições educacionais investigadas.

a) Alguns dados sobre a IES pública envolvida no estudo

A IES na qual o professor-pesquisador leciona é uma instituição pública de ensino e pesquisa mundialmente reconhecida pela excelência de sua produção acadêmica e de seus

cursos, tanto de graduação quanto pós-graduação. Localiza-se na capital de São Paulo, foi criada em 1934, sendo uma das primeiras universidades do país. De acordo com seu estatuto (art. 2º) tem como finalidade:

- I) promover e desenvolver todas as formas de conhecimento, por meio do ensino e da pesquisa;
- II) ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais;
- III) estender à sociedade serviços indissociáveis das atividades de ensino e pesquisa. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP, 1988).

É constituída de Unidades (Faculdades, Escolas e Institutos); Órgãos de Integração; Institutos Especializados e Órgãos Complementares, distribuídos nos *campi* da Capital e do Interior.

O curso de Ciências Contábeis é oferecido pelo departamento de contabilidade e atuária. Os docentes desta instituição atuam num contexto onde o programa de graduação tem por missão ser um centro de excelência em **ensino, pesquisa e extensão** em Economia, Administração e Contabilidade, referenciadas por padrões internacionais, contribuindo para a formação de profissionais e pesquisadores competentes e éticos, para o contínuo desenvolvimento da sociedade brasileira.

Atualmente ingressam anualmente 150 alunos em Ciências Contábeis, sendo 50 no período matutino e 100 no noturno. A duração ideal do curso de Ciências Contábeis é de 8 semestres e a máxima é de 14, tanto para o período diurno como para o noturno. Para a conclusão do Curso de Ciências Contábeis, os alunos devem cursar 37 disciplinas obrigatórias, correspondente a 156 créditos, e 12 optativas livres, correspondendo a 24 créditos, sendo essas últimas direcionadas às áreas de interesse próprio.

Quanto ao curso de pós-graduação nesta instituição, sua criação se deu em abril de 1970, com a criação da Comissão de Pós-Graduação (CPG). Esta IES oferece o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, com área de concentração em Controladoria e Contabilidade. Em 1970 o Departamento de Contabilidade e Atuaria passou a oferecer o curso em nível de mestrado e a partir de 1978, em nível de doutorado.

O programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da IES tem como missão formar docentes e pesquisadores capazes de contribuir fortemente para o contínuo aperfeiçoamento da qualidade de vida da sociedade brasileira e a competitividade de seus agentes econômicos, através da produção e disseminação de conhecimentos nas áreas específicas de Ciências Contábeis.

O departamento de Contabilidade é reconhecido nacionalmente nas áreas de pesquisa e ensino, sendo precursor no aperfeiçoamento na difusão de metodologias que aumentem a qualidade e transparência das informações contábeis das empresas e no desenvolvimento de modelos avançados de gestão econômica de apoio à decisão. Tem entre seus professores os autores dos principais manuais de referência técnica e didática em Contabilidade e Controladoria do país.

Este Departamento foi responsável, durante muitos anos, pelo único curso de Mestrado em Contabilidade e Controladoria, reconhecido no Brasil. Foi também, até recentemente, o único a manter o curso de Doutorado em Contabilidade e Controladoria no país sendo, portanto, um destacado centro formador de pesquisadores e professores na área. Professores e pesquisadores vêm de todos os Estados da Federação para cursarem o programa de pós-graduação. Esta IES por algum tempo manteve um Mestrado especial para professores de universidades públicas, como forma de suprir a carência de cursos de qualidade na área voltados à pesquisa e à docência.

b) Alguns dados sobre a IES privada envolvida no estudo

A outra IES na qual um dos professores pesquisadores investigados leciona é uma instituição privada reconhecida pela sua tradição no ensino Contábil, localizada na cidade São Paulo. Esta IES foi instalada em 2 de junho de 1902, quando houve uma subscrição pública para possibilitar o ensino técnico necessário à profissão comercial e à preparação de empregados, negociantes, administradores, tradutores e agentes consulares. Em 1911, a escola divulgou a obra do frade Luca Pacioli, pai da contabilidade moderna, o que possibilitou a sistematização do método das partidas dobradas, feito este fundamental para a escrituração contábil no mundo.

Na década de 60, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 a escola foi obrigada a reformular seu estatuto e como instituição isolada, a entidade precisou constituir um Conselho de Curadores. Assim, mantendo sua tradição a escola continuou organizada em torno de dois grandes segmentos representados pela Escola Técnica de Comércio, que abrigava o ginásio comercial e o colégio comercial e a Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo com cursos superiores de Ciências Econômicas e Contábeis.

O centro universitário aprimora a formação dos alunos acompanhando as tendências do mercado de trabalho, por isso oferece condições para que possam assumir funções de gerenciamento e aplicação dos sistemas de informações contábeis, gerenciais e estratégias nas organizações públicas e privadas, nos âmbitos nacional e internacional. A duração do curso de Ciências Contábeis é de oito semestres, tanto para o período diurno como para o noturno.

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis deste centro universitário em estudo, antigo Mestrado em Controladoria Estratégica, foi criado em 1999 e recomendado pela CAPES sob o ofício nº 106/102 de 18 de março de 2002. As primeiras defesas de dissertações aconteceram a partir em 2001, completando 10 anos de sua existência em 2010, tendo assim, formado 258 mestres, produzido e acumulado conhecimento científico em 258 dissertações de mestrado até esta data.

Para Laudelino, Navarro e Beuren (2010, p. 2) “a pesquisa institucionalizada agrega valor à IES, promovendo uma melhor qualidade do ensino, o que melhora a sua avaliação interna e externa, além de permitir maior visibilidade aos discentes e sua inserção nos mercados regional, nacional e internacional”. Neste sentido, houve uma evolução significativa nos últimos anos, da produção do conhecimento na área Contábil, sendo expressivo o número de Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* recomendados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior no Brasil (CAPES).

Com o objetivo de divulgar as pesquisas científicas produzidas nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, foram criadas revistas científicas. Esforços também foram empreendidos com vistas ao aperfeiçoamento da produção científica com a criação de espaços apropriados para a discussão e aprimoramento do conhecimento produzido, tal como a realização de eventos científicos e demais oportunidades para os acadêmicos inovarem e aprimorarem suas ideias.

4.2 BREVE PERFIL DOS DOCENTES INVESTIGADOS

Com a intenção de manter o anonimato dos docentes investigados, estes foram indicados como professora A, professor B e C. Os mesmos residem e trabalham em IES públicas e privadas da cidade de São Paulo. Possuem idades entre 36 e 61 anos. Quanto à

formação tem-se que todos possuem graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de Ciências Contábeis. Em relação à formação na área da educação, a professora A informou que possui como formação complementar o *Curso de Didática do Ensino Superior*. Já o professor B, informou que cursou a disciplina de *didática* em um curso para a formação de professores; também realizou um *Curso de aplicação do método do caso no ensino de Administração*, na Harvard Business School. O professor C informou que cursou a disciplina de *didática e prática do ensino superior*. Concernente a experiência na docência do ensino superior constatou-se que todos os professores possuem mais de 10 anos de atuação e lecionam no curso de graduação em Ciências Contábeis. As disciplinas que lecionam são metodologia da pesquisa, gestão de custos, didática do ensino superior e outras mais ligadas à área gerencial. Dois destes professores atuam no curso de pós-graduação *stricto sensu*, em ciências contábeis, com exceção de um que no momento esta ministrando aulas somente no curso de graduação. Os docentes são todos de dedicação exclusiva nas IES em que atuam, sendo que também exercem atividades fora da IES, porém, todas as funções exercidas são ligadas ao ensino e à consultoria Contábil.

4.3 CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS EM PESQUISA NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES INVESTIGADOS

Este estudo tem como objeto de pesquisa a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e, neste âmbito, a melhoria da qualidade da educação superior contábil. Neste sentido a pesquisa quando vista como uma das estratégias educativas em sala aula pode ser o ponto de partida para os avanços no processo de ensino – aprendizagem na educação superior. Pois, sabe-se que os professores, principalmente, pesquisadores tiveram a pesquisa como base para a docência, embora se saiba que a docência é uma profissão como as demais e exige uma base de conhecimentos advindos das ciências da educação, principalmente da psicologia, da filosofia, da didática, da política, da sociologia, etc.

Assim, uma das questões fundamentais deste estudo foi saber qual era o **conceito de PESQUISA** que fundamentava a formação dos docentes investigados, que quando questionados não tiveram dificuldades para responder e explicar. Percebeu-se então pelas falas que a pesquisa é o meio pelo qual se torna possível a construção do conhecimento, é

uma estratégia para a busca de respostas para os problemas que emergem da realidade, os quais precisam ser desvendados para dar conta dos desafios impostos diante das situações adversas, conforme se pode observar:

Pesquisar é produzir um pouquinho de conhecimento. Determinados assuntos que não se conhece tão bem, você vai investigar procurar o que outros já fizeram para tentar dar sua contribuição ou sua visão, então acho que é um processo de construção do conhecimento (Professora A).

[...] pesquisar é ir à busca da resposta para aquilo que ainda não se sabe, que é muito mais do que aquilo que já se sabe, aquilo que já se tem resposta (Professor B).

[...] é dado um conjunto de conhecimentos e de habilidades que tenho, eu olhar uma realidade, eu identificar os problemas dessa realidade, sistematizar esse problema por meio de uma questão de pesquisa e empreender esforços para solucionar ou contribuir na solução desses problemas (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012)¹.

Conforme se pode ver, a vivência da pesquisa no processo de formação dos professores permitiu uma visão crítica, analítica, metódica e planejada diante das questões que se apresentam, pode-se dizer que a metodologia da pesquisa científica deve ser considerada na universidade como uma prática que constitui um conjunto específico de conhecimentos científicos, com características específicas sobre o ensino e a pesquisa, com mecanismos e métodos próprios de exercício intelectual conforme se pode observar nos relatos dos professores:

Para mim, pesquisar é buscar conhecimento, esse é o conceito que me bate de imediato. É buscar o conhecimento, isto é, ir a busca do desconhecido, ou seja, diminuir a relação daquilo que ainda não se sabe.

[...] por que eu estou bem convencido, de que aquilo que a gente não sabe é muito mais do que aquilo que a gente já sabe. Então se aquilo que a gente não sabe é mais do que aquilo que a gente já sabe, então pesquisar é ir diminuindo cada vez mais essa lista

[...] eu acho que pesquisar envolve você olhar a realidade que te cerca, você ver essa realidade com os melhores olhos possíveis, você procurar identificar os problemas dentro dessa realidade, você dar forma a eles e você definir caminhos para que você busque solução para eles (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Além das questões já destacadas outro aprendizado importante observado na fala dos professores se refere à formação continuada e que a construção do conhecimento, a auto-formação se dá ao longo da vida, quando o professor B, diz: “estou bem convencido, de que aquilo que a gente não sabe é muito mais do que aquilo que a gente já sabe”. O professor deve se perceber como um eterno aprendiz, “só é um bom ensinante quem é bom aprendente” já dizia Paulo Freire, o homem é inacabado e possui consciência de seu inacabamento, isso é

¹ Destacamos que os trechos das entrevistas e planos de ensino a serem apresentados no decorrer desta dissertação não terão a indicação dos entrevistados, uma vez que, por questões éticas, um compromisso quanto à preservação da identidade de cada um deles em relação a suas falas foi assumido quando da realização da pesquisa.

importante para que ele se torne autônomo (FREIRE, 2000, p. 40). A ideia de educação deste autor está fundada no caráter processual e inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se torna homem pela educação, por isso a educação é formação humana.

Estas concepções de pesquisa estão em acordo também com o pensamento de Demo (2011, p. 28) quando afirma que a pesquisa é "diálogo crítico e criativo com a realidade", e com Bagno (2010, p. 18) que acrescenta que é “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. Pereira (1998, p. 8) também concorda que a pesquisa é uma forma sistemática e organizada de diálogo crítico e criativo com a realidade de modo que os pesquisadores sejam eles docentes ou discentes, retiram da realidade elementos para interpretá-la, compreendê-la e transformá-la.

Entretanto, embora se perceba uma visão da pesquisa como princípio científico e seu papel no processo de construção e não de reprodução do conhecimento, a articulação entre pesquisa e ensino parece ser ainda um grande desafio para o saber e a prática docente, bem como para o próprio processo de formação de professores e alunos nos diferentes níveis de ensino, especialmente o superior.

Mesmo que o professor do ensino superior, durante a graduação e/ou pós-graduação tenha elaborado e desenvolvido projetos de pesquisa, por meio de Programas de Iniciação Científica e/ou de pós-graduação, ainda assim, indaga-se se a pesquisa tem “sido princípio educativo” além de princípio científico nos seus processos formativos?

Considera-se que a forma como a pesquisa se faz presente, ou não, na formação de professores, pode influir na composição de seus saberes docentes, e também na sua futura atuação profissional, principalmente no tocante a questões que envolvem a concepção de ensino e aprendizagem e suas implicações nas metodologias de ensino (FREIBERGER; BERBEL, 2010).

Quanto à **vivência em pesquisa durante o curso de graduação** os professores afirmam não terem tido contato com a metodologia da pesquisa científica e com a investigação, pois o curso de graduação de ciências contábeis tem sido com enfoque técnico-profissional, conforme se pode vê com o depoimento dos docentes que assim se expressaram:

Na graduação não tivemos contato com a pesquisa, nem com a investigação (Professora A);

Foi muito pobre quase zero [...] não tinha a disciplina de iniciação científica e nem se exigia trabalhos de conclusão de curso (Professor B);

Na minha graduação eu não tive isso, foi eminentemente de aulas expositivas (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estes dados indicam que com algumas exceções, a realidade dos cursos de graduação praticamente relega a pesquisa. A maior preocupação é com o ensino (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber/pesquisa. Por sua vez, os currículos dos cursos se transformam em listagem de disciplinas, com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si, fato que não motiva a realização da investigação. (CUNHA, 2011).

Quanto às **experiências dos docentes como alunos nos curso de pós-graduação** (mestrado e doutorado), ao serem questionados sobre a trajetória como aluno de pós-graduação *Stricto Sensu*, verificou-se que um dos docentes menciona uma “*vivência intensa*” em pesquisa e motivadora do aluno para ser pesquisador:

Quando eu entrei para fazer o mestrado à instituição estava em processo de pedir reconhecimento. Foi bastante cobrado a publicação de artigos, então **a questão da pesquisa no mestrado foi bastante intensa**, principalmente por esse motivador. (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Todavia, os demais docentes apontaram outra realidade dos cursos de pós-graduação, com foco apenas no trabalho final e na quantidade de disciplinas a serem cursadas, pois disseram não haver uma cobrança tão forte quanto é hoje na pesquisa e na formação do pesquisador. O tempo de duração do curso se dividia em disciplinas, atividades extracurriculares como participação em palestras, eventos científicos e demais atividades ligadas à pós-graduação e o tempo dispensado para a elaboração da dissertação ou tese, sem que houvesse um foco mais intenso e preocupação em desenvolver no aluno habilidades ligada à metodologia do trabalho científico e a produção de artigos, mas sim o próprio trabalho final e certificação, conforme, se pode perceber pelos depoimentos dos entrevistados:

No mestrado as atividades passaram a ser a de preparar os alunos para apresentar seminários, [...] apesar da mudança **não havia uma exigência de publicação** tão grande quanto a que existe hoje (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estes resultados evidenciam a necessidade de mudança paradigmática na educação superior, em especial na pós-graduação, que tem reflexos direto na formação do professor seja na prática da pesquisa na universidade seja para atuação em cursos de graduação.

Para Demo:

Se na escola o professor não precisa ser um profissional da pesquisa, já que é um profissional da educação pela pesquisa, na universidade pesquisa é profissão. Ou seja, é ao mesmo tempo, no mesmo diapasão, princípio científico e educativo. Sem pesquisa, não há vida acadêmica, a menos que a reduzamos a uma tática incolor de repasse copiado. Se assim for, não combina com a formação da competência de sujeitos históricos. (DEMO, 2011, p. 91).

Quando questionados sobre as **experiências vivenciadas que favoreceram o desenvolvimento de suas competências e valores para a pesquisa na universidade**, os professores B e C reconheceram que foi uma trajetória bastante incipiente e não havia uma exigência para a produção de pesquisa, indicando a distância dos entrevistados com a pesquisa,

[...] eu acho que o grande motivador foi a consciência da necessidade de preparar a dissertação (Professor B).

[...] tive que voltar aos livros, tive que voltar aos colegas e nos anos seguintes eu continuei pesquisando, continuei estudando o assunto até o ponto que eu adquiri traquejo de construir instrumentos de pesquisa para levantar dados e tratar os dados (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Já para a professora A, percebe-se que houve uma aproximação maior com a pesquisa, pois havia muita exigência para publicação,

Eu acho que um ponto positivo foi essa **cobrança de ter que produzir**. Não generalizando, mas, em alguns momentos a gente acaba se acomodando e quando você tem alguém cobrando, nas disciplinas, por exemplo, tanto no mestrado quanto no doutorado a exigência de publicação, faz com que você tenha que publicar, então alia isso a pesquisa, a publicação, a apresentação de trabalho (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Embora os dados revelem que a maioria dos professores não tenham tido grandes experiências que favorecessem o processo de pesquisa, seus relatos denotam a necessidade da vivência em pesquisa e que essa falta ao longo dos anos pareceu ter influenciado no que diz respeito a facilitar a busca do conhecimento. Sobre tais aspectos, comenta Demo:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador ‘profissional’, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um ‘profissional da pesquisa’ mas, um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2011, p. 3).

Numa análise crítica sobre a questão Cunha (2011, p. 452) afirma que “em tese, a pesquisa torna os professores mais capacitados para atuar em sala de aula porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência”. A autora menciona a necessidade de questionar se o bom ensino decorre da pesquisa, pois não sabemos se os professores investigadores que atuam na educação superior constroem processos investigativos com seus alunos, e se desenvolvem a docência entendendo a pesquisa e a aprendizagem como comunidades de indagação, onde ambos são agentes de aprendizagem.

Quando questionados **se hoje recebem estímulo para pesquisar**, os três professores afirmaram que “sim” os estímulos vêm da própria instituição e também de órgãos apoiadores.

Sim a gente tem a cobrança da própria universidade que faz parte do professor que tem dedicação exclusiva que você também seja um pesquisador, então tem que ser professor e também cumprir com a produção do conhecimento, pesquisas na área, dentro de temas que você goste que você efetivamente esteja pesquisando (Professora A).

Sim, vários estímulos, de toda ordem inclusive financeiro. O que eu percebo que o estímulo é da instituição que ensino [...] e dos órgãos apoiadores (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Essas respostas evidenciam e reforçam a importância do estímulo a prática da pesquisa pela instituição de ensino. Para Cunha (2011), com algumas exceções, a realidade dos cursos de graduação ou de pós-graduação, praticamente relegam a pesquisa, a maior preocupação é com o ensino (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber/pesquisa. Por sua vez, os currículos dos cursos, se transformam em listagem de disciplinas, com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si, fato que não motiva a realização da investigação.

Sabe-se da importância da pesquisa na formação tecnológica e científica do aluno e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores modificando gradualmente seu processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa estimula a prática da autonomia, da responsabilidade intelectual, do pensamento crítico-analítico e do ser criativo frente aos conteúdos técnicos e metodológicos empregados na elaboração dos vários trabalhos científicos e acadêmicos.

Quando questionou-se sobre **quais profissões a pesquisa é imprescindível para enfrentar os desafios da profissão**, a professora A, ressalta ser esta a base para qualquer profissão:

[...] **todas** desde a medicina, a contabilidade, a área de ciências de humanas. A todo o momento as pessoas têm que tá descobrindo coisas novas para melhorar a profissão, na nossa área de contabilidade o que é bom, e o que não é para a profissão isso vem da pesquisa, das descobertas que são feitas e da evolução (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O professor B e C, também reconhecem a importância da pesquisa na formação do aluno:

Eu acho que a **profissão de contador** requer pesquisa. Como qualquer profissional que as empresas imaginam que devam agregar valor, eles são contratados para agregar valor e para ajudar as organizações a resolverem os problemas, então saber o tecnicismo contábil, saber as normas é dever de ofício, mas importante do que isso, o contador precisa avaliar essas consequências dessa aplicação, ou seja, a habilidade

de pesquisa é decisiva nessa situação (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Esses dados evidenciam a concordância de que o mundo do trabalho requer profissionais com visão ampla do mundo, com pensamento sistêmico, que não se isolem em especializações que, embora lhes permitam exercer a profissão, negam-lhe a competência exigida pelo mundo do trabalho global (MORIN, 2005). Acredita-se que uma sociedade com cidadãos formados cientificamente tem maiores condições de avançar econômica, social e culturalmente. (MASETTO, 2003).

Quando questionados sobre o que entendem por **pensar cientificamente**, todos os professores estabelecem uma relação direta com o ato de pesquisar, uma vez que falam de questionamento, elaboração do conhecimento, sair do senso comum:

[...] sair um pouquinho do senso comum, do “achismo” e produzir um pensamento baseado, fundamentado em algo que já foi pesquisado, que já foi construído, um conhecimento que já foi elaborado e a partir disso você começa a pensar na sua própria função na sua colaboração para a pesquisa, para ciência em quaisquer que seja a sua área (Professora A).

[...] é contestar o que se acredita que é, como por exemplo, entrar numa sala de aula, conscientes (o professor e os alunos) de que tudo que já se escreveu sobre aquele assunto tá sujeito a ser contestado, é ir contra o que já [...] é um processo, digamos assim, dialético puro, quer dizer contestar, discordar (Professor B).

[...] pensar é refletir sobre aquela situação até você efetivamente resolver o problema. No fundo o pensar científico tem sempre o olhar indagativo (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Esses dados revelam que a formação para o pensar cientificamente se funda na dúvida, na curiosidade e na investigação. Demo (2011, p. 3) esclarece que a educação pela pesquisa ou o educar para pensar cientificamente requer um professor-pesquisador. Na mesma linha de pensamento Albuquerque, diz que pensar cientificamente é:

Um exercício reflexivo, crítico e criativo, que capacita o sujeito desta ação à tomada de decisões, ao estabelecimento de relações e, por conseguinte, à autonomia para julgar e eleger critérios responsáveis gestores de tais julgamentos. Em outras palavras Pensar Cientificamente é pensar sob a mesma perspectiva adotada ao se empreender uma pesquisa científica, o que proporciona autonomia intelectual para a apropriação dos saberes já conhecidos e para a busca de novos conhecimentos. (ALBUQUERQUE, 2002, p. 48).

Quando questionados sobre o que é um **professor-pesquisador**, todos os pesquisados tinham a mesma convicção de que o professor pesquisador não é reproduzidor de saberes, seu agir e pensar não se funda no reproduzitivismo:

É aquele professor que tem curiosidade, interesse por alguns temas, alguns assuntos e acabou indo atrás, buscando evidências buscando antecedentes sobre determinado assunto e de alguma forma ele possa construir algo novo (Professora A).

É aquele professor que não apenas reproduz na sala de aula aquilo que já está nos livros (Professor B).

O professor pesquisador, não é o professor conteudista apenas, o professor pesquisador é aquele professor que antes de tudo ele tem um compromisso para colaborar na transformação de seus alunos (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Os dados indicam que o professor-investigador tem a preocupação em não apenas reproduzir conhecimento e sim construir algo novo. Conforme Ramos:

O professor-pesquisador é aquele que: pesquisa o conhecimento específico que ensina; pesquisa a sua prática em sala de aula com seus alunos mediante reflexão sobre a ação; propõe atividades de pesquisa aos seus alunos; aplica em seu cotidiano escolar os princípios e as atitudes da pesquisa; é o de professor que faz tudo isto, pois não consegue se acomodar, necessitando sempre do questionamento permanente sobre conhecimento, sobre a sua ação docente, sobre como os seus alunos aprendem. (RAMOS, 2000, p. 41-42).

Corroborando com este pensamento Slomski e Martins (2008, p. 9), definem o professor-pesquisador como “aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, está dentro do paradigma do *professor reflexivo*”.

Quando questionados sobre a **importância da iniciação científica na formação do aluno de graduação**, os professores foram unânimes em enfatizar sua importância, pois são competências necessárias para o desenvolvimento do senso crítico, da análise e da síntese, comportamentos essenciais para a inserção no mundo do trabalho.

[...] é uma boa oportunidade para os alunos principalmente os alunos que entram na universidade, é bastante válida, você mostra o caminho das pedras para o aluno, ele vai sentir bastante dificuldade nesse início, mas a construção aí é bastante positiva, a bagagem que ele acaba adquirindo por esta participação é bastante positiva (Professora A).

É importante, até porque se na minha visão o pensar cientificamente é contestar, acho que é importante o aluno ter uma postura crítica (Professor B).

[...] é necessária, porque o aluno está na graduação por diversas razões, é para ele se tornar um cidadão melhor, e para ele ter uma inserção e manutenção competente no mundo do trabalho” (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se então o papel formativo da pesquisa. Para Cunha (2011) deve-se articular a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, constituindo-se numa prática de fomento à iniciação científica, pois é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Por meio da pesquisa o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática

de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível. (CUNHA, 2011; MORAES, M., 2004).

Quando questionado se **atualmente está desenvolvendo algum Projeto de Pesquisa e com quem**, os três professores afirmam que “*sim*” e os projetos são sempre desenvolvidos em parceria:

Sim, inclusive tenho até uma continuidade da minha tese que é uma pesquisa que eu faço da relação entre governança e analista de investimento (Professora A).

Sim, sempre em parceria com alguém (Professor B).

Sim. Tenho 02 projetos que estão no meu currículo Lattes e a maioria da minha produção é relacionada a esses projetos. Com parcerias de alunos que são co-autores comigo e professores (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Os dados revelam na fala dos professores a preocupação com a prática da pesquisa. Para Bagno (2010, p. 20), “O professor universitário que se limita a dar suas aulas sem estar engajado em algum projeto de pesquisa não é visto com bons olhos pelos seus colegas”, o autor salienta que a universidade deve produzir conhecimentos novos, os quais só se descobrem fazendo pesquisa.

Quanto a **experiência/projeto mais recente em pesquisa, o que, para quem e com quem?** A professora A, destaca que o mais recente foi o da sua tese que por sinal exigiu muito rigor metodológico. O professor B está desenvolvendo projeto no âmbito de gestão de custos, com cerca dez professores e alunos da instituição que é vinculado, já o professor C, confirma que atualmente desenvolve dois projetos que estão disponível na plataforma Lattes com parcerias de alunos e professores.

Quanto a **convite à alunos para participarem dos seus projetos/pesquisa em desenvolvimento, e a importância dos alunos participarem**, os três professores afirmam que “*sim*”. A professora A, enfatiza que já na disciplina que leciona começa a instigar no aluno para a pesquisa. O professor B destacou dois pontos importantes para que o aluno participe dos projetos de pesquisa: por eles estarem numa universidade forte em pesquisa e porque a área de contabilidade que comparada com outras ainda é pobre em pesquisa.

Nessa disciplina [...] eu já passo um pouco dessa instigação para pesquisa, muitas vezes os alunos ainda não tiveram nenhum acesso a artigos e às vezes nunca leram um artigo [...]. Mesmo que você não vá ser um pesquisador, na vida prática, no dia a dia você também precisa solucionar problemas, metodicamente através de processos de metodologia, então acho que esse processo científico acaba ajudando tanto na vida do pesquisador, do professor, mas também na vida prática (Professora A).

Sempre. Tem duas coisas (importância): Primeiro, eles estão aqui numa universidade forte em pesquisa; Segundo, numa área que é a de contabilidade que comparada com outras áreas ainda é pobre em pesquisa, muito pobre, mais um

motivo para envolvê-los e por fim você tem o problema da divisão de esforços, dividir o peso, porque, na medida que o aluno vai pesquisar e vem conversar comigo, nós estamos dividindo o trabalho, se eu fosse fazer a pesquisa toda sozinho eu ia ter que dedicar muito mais tempo, então acho que no fim das conta tem essa vantagem, que é dividir o pesos. (Professor B).

Sim! (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se a necessidade do rompimento com o ensino fragmentado: “ceder espaço para as construções em parceria, para as pesquisas oriundas da realidade, para processos de interação entre quem aprende e quem ensina” e, principalmente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma das funções primordiais da Universidade. (ROZA, 2005, p. 48).

Quando questionado **quantos dos seus alunos participaram de Projetos de Iniciação Científica sob sua liderança em 2011 e quais suas perspectivas futuras**, a professora A diz que ainda não orientou trabalho de iniciação científica, pois ainda é nova na instituição, porém pretende para o ano de 2013. O professor B teve apenas um, porém a ideia é aumentar. O professor C não teve projetos de iniciação científica recentes.

Aqui na [...] eu ainda não orientei trabalhos de iniciação científica porque eu entrei em 2011, pretendo para o ano que vem 2013 (Professora A).

Em 2011 foi 1 (um) só. A ideia é aumentar, por exemplo, em 2012, 2013 ter pelo menos 2 ou 3. Até porque a coordenação do programa de pós está exigindo muito que a gente se engaje em pesquisa de iniciação científica com bolsa CNPQ, então a gente vai ter que aumentar (Professor B).

Na iniciação científica eu ainda não tive projetos (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Quando questionado se **orientou trabalhos científicos na graduação, quantos, e se continua orientando ou orienta quando é solicitado**, a professora A, responde que sim e continua orientando TCC, o professor B diz que já orientou, mas nos últimos 2 anos não tem orientado e o professor C não tem orientado, pois tem outras atividades.

Sim eu continuo orientando (TCC) (Professora A).

Já orientei, mas nos últimos 2 anos não tenho orientado (Professor B).

[...] a verdade eu faço um esforço danado para não sofrer de produtivismo. Enquanto pesquisador eu não posso sofrer disso (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estes resultados evidenciam que algumas limitações para o exercício da pesquisa são evidenciadas na fala dos professores, uma vez que a produção científica não está só vinculada

a clareza das concepções, mas também a espaços acadêmicos e tranquilidade para produzir entre o docente e o discente.

No entanto Laffin enfatiza que:

O TCC, como parte constitutiva do curso, evidencia não só uma concepção de ensino que está diluída e definida na filosofia do curso, mas também indicia o perfil do aluno que se pretende formar para um contexto social mais abrangente por meio de um currículo que privilegia a pesquisa. (LAFFIN, 2000, p. 100).

Quanto a **comentar seus projetos de pesquisa com seus alunos**, os três professores foram enfáticos ao afirmarem que “sim”. Nesse cenário é possível reconhecer a importância da prática da pesquisa na universidade uma vez que “o espaço da universidade é fundamental para o desenvolvimento da tradição que coloca a pesquisa no centro da sua atividade” (STENHOUSE, 1985, p. 50). Apesar da importante função da Universidade como lugar de ensino, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entendê-la igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento e conseqüentemente, como lugar de pesquisa, pois sua prática contribui para tirar o ensino superior da atual irrelevância. (SEVERINO, 2007, p. 2).

4.4 MODOS COMO A PESQUISA SE FAZ PRESENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS

Neste tópico apresentam-se situações de ensino e de aprendizagem que evidenciam a presença da pesquisa na prática pedagógica dos docentes investigados, esta categoria resultou das indagações sobre o *modo* como acontece a inserção da pesquisa na prática pedagógica dos professores investigados segundo o modelo de Demo (2011); Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002) que é o *questionamento, argumentação e comunicação*.

Sabe-se que o ensino com pesquisa tem sido um desafio na graduação, pois vai além da análise simplista de que a indissociabilidade se concretiza pelo fato do professor ser pesquisador e transitar na dimensão do ensino, ter projetos de pesquisa e de extensão e nessa condição socializar suas experiências e conhecimentos junto aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas. A pesquisa, além de **princípio científico**, precisa ser **princípio educativo**, considerando sua importância na aprendizagem e desenvolvimento profissional do aluno, sujeito em formação.

Neste momento faz-se necessário esclarecer a diferença entre a pesquisa como **princípio científico** e a pesquisa como **princípio educativo**, sutil, porém, que torna possível a articulação entre ensino e pesquisa na universidade. Demo (2003) define a pesquisa como **atitude cotidiana**, está na vida ao se cultivar a consciência crítica, ao intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora, privilegiando a prática consciente, além disso, trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente. Já a pesquisa como resultado específico significa a realização de um projeto pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído.

Mesmo que o professor seja pesquisador, indaga-se se a pesquisa tem sido utilizada em sala de aula como um princípio educativo (DEMO, 2003). Ensinar com pesquisa na graduação requer mudança da prática pedagógica tradicionalmente influenciada pelo paradigma conservador positivista e a pedagogia tecnicista que vem orientando o processo de ensinar e aprender na universidade. Este modelo não é satisfatório à medida que contribui para a formação de sujeitos reprodutores de conhecimentos (BAGNO, 2010; CUNHA, 2011).

Já o paradigma sistêmico e a educação dialética é defendida por autores como Moraes, M. (2004), Morin (2005), Maturana e Varela (2001) Cunha (2011), Demo (2003, 2011) estes e outros autores mostram que subjacentes a educação qualitativa existe o paradigma educacional emergente (complexo ou sistêmico) capaz de fundamentar os processos interativos, reflexivos e colaborativos que emergem nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, pela ótica da construção do conhecimento.

Estas reflexões instiga a formular as mesmas questões feitas por Freiberg e Berbel (2010) em seu estudo quando diz: Se o professor aprende apenas a reproduzir conhecimentos, como poderá, em sua atuação, exercer práticas pedagógicas investigativas que exigem o desenvolvimento do pensamento crítico e outras habilidades que, por sua vez, não foram exercitadas em seu processo de formação? Como poderá promover situações de ensino e aprendizagem que contemplem a (re) construção de conhecimentos e não somente a cópia e a reprodução dos mesmos a seus alunos, se não as experienciou?

Ao se perguntar aos professores quanto a **ensinar utilizando artigos científicos em sala de aula, se suas pesquisas são utilizadas como recurso pedagógico nas suas aulas. Com que frequência? Que atividades desenvolve se utilizando dos artigos científicos? E com quais objetivo?** A professora A, foi a que mais teve segurança em responder que sim, ratificando que o uso da pesquisa acontecia a todo momento na sala de aula,

Sim a todo o momento. Eu levo a pesquisa para a sala de aula apresentando resultados que foram encontrados sobre um determinado assunto, o que já foi pesquisado sobre aquilo, quais os resultados que foram encontrados. Para mim é bastante tranquilo levar a pesquisa como recurso pedagógico para a sala de aula, principalmente quando se trata de Teoria da contabilidade, eu preciso trabalhar com evidências, com trabalhos que já foram elaborados anteriormente e apresentar isso para os alunos como uma construção do conhecimento. A frequência com que eu uso a pesquisa na sala de aula eu diria que depende do curso, no caso da disciplina de Teoria eu diria que 80% da disciplina eu acabo usando a pesquisa, as evidências de pesquisas anteriores para desenvolver a disciplina. Eu acho que a todo o momento você tem que apresentar isso para os alunos. (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O professor C também confirma o uso de pesquisas como recurso pedagógico,

Sim uso, em grande parte usando artigos de pesquisa. Artigos que pesquisaram determinados aspectos, isso eu uso muito em perícia contábil, que é a disciplina de graduação que hoje me dedico mais [...]. Em média três ou quatro artigos por semestre. Eu uso para ilustrar as aulas e eu peço para os alunos lerem os artigos e fazerem seminários. Eu trago as minhas pesquisas e de outros também (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se na fala desses professores o exercício de educar pela pesquisa, ou seja, se utilizam da pesquisa como princípio científico e educativo. A esse respeito Moraes, R. (2002) observa que a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver alunos e professores, num processo de questionamento de “verdades” implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que conduzam a novos conhecimentos e novas questões. Laffin (2000, p. 99) comunga do mesmo pensamento quando diz “ao ser utilizado como recurso metodológico, no âmbito do ensino da contabilidade, a partir de uma concepção de educação e de sociedade, contribui para a construção social dos sujeitos e do conhecimento”.

Já o professor B, não tem a prática de educar pela pesquisa como uma atitude cotidiana e diz que esporadicamente a usa como recurso pedagógico e quando usa não foi planejado, porém, esse professor concebe que deveria usar com mais frequência.

Não é uma coisa que eu use sistematicamente, que eu use sempre, mas, muitas vezes conforme a temática que eu estou trabalhando em sala de aula eu trago publicações recentes que me ocorram, aí eu trago, cito, falo dos resultados daquela pesquisa para com isso tentar motivar os alunos, então isso eu faço com certa frequência, mas, não é rotineiro e sistêmico. “Eu estou imaginando que poderia usar sistematicamente e intencionalmente, mas de fato eu não venho usando sistematicamente” (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

A esse respeito Laffin se posiciona quando diz que:

Os professores com formação específica em Ciências Contábeis apresentam restrições às abordagens pedagógicas inibindo novas alternativas, no e para o

processo ensino-aprendizagem, visualizando e configurando muitas vezes a prática pedagógica como mera transmissão de conhecimentos, via reprodução do ensino. Fato este que aponta para a racionalidade técnica no ensino superior de ciências contábeis. (LAFFIN, 2000, p. 101).

Quanto a **metodologias de ensino mais utilizadas em aula**, a professora A, enfatiza que depende da disciplina, mas utiliza um pouquinho de tudo, o professor B diz que as metodologias que mais usa é a resolução de problemas, os exercícios e casos. O professor C, assim como a professora A, usa um pouco de tudo.

Aula expositiva, estudo de caso, gosto bastante de resolução de casos, exercícios, seminários que aí você vê a desenvoltura do aluno o interesse a preocupação dele antes daquela apresentação e aí pelo seminário você consegue perceber se ele foi ou não dedicado se ele se empenhou. Dependendo da disciplina, na de análise, por exemplo, eu gosto bastante de usar o laboratório de informática, fazer com que os alunos tenham a prática [...]. Ler e apresentar uma resenha, porque aí você acaba forçando o aluno a ter um conhecimento prévio antes da aula e dá uma base para que ele possa discutir sobre a aula que vai ser ministrada (Professora A).

Por coincidência no primeiro semestre de 2012 eu prometi a mim mesmo, fiz uma promessa, que nunca mais na minha vida eu ia dar aula expositiva, porque eu fico imaginando como que os coitados dos alunos aguentam as aulas expositivas. Uma coisa que eu quase não uso mais são os slides e faço um pouco de aula expositiva, mas, a principal é a resolução de problemas, exercícios e casos. Tem outra coisa que eu faço com bastante frequência é trazer para aula de acordo com o tema que está sendo dado, são as situações reais e atuais (Professor B).

Aulas expositivas, estudos em pequenos grupos, seminários, atividade orientada, em algumas circunstância eu já usei a dramatização. Bom, porque eu uso tudo isso? Eu leciono didática do ensino da contabilidade, pra mim é um cenário mais fácil. Essas são as atividades que eu frequentemente mais utilizo (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

A esse respeito Lampert (2008, p. 134) diz que “a busca por metodologias ativas, onde o ensino esteja articulado com a pesquisa é visto como fonte inesgotável de novos conhecimentos e transformações”. Nesse sentido Slomski et al. (2010, p. 179) enfatizam que o ensino com pesquisa é uma proposta para o enfrentamento de um ensino conservador, a didática ali proposta poderá introduzir novas metodologias e tecnologias trazendo assim benefícios para a aprendizagem e para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Demo (2011, p. 43) corrobora com esta ideias quando diz ser “parte de todo processo emancipatório” pois quando a pesquisa é tomada como princípio científico e educativo, se contribui para a construção do sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto. Na mesma linha de pensamento Lampert (2008) assinala que o ensino com pesquisa é uma das opções metodológicas capaz de envolver professor e aluno como sujeitos do processo e não meramente objetos da educação.

Quanto ao **tipo de avaliação que mais utiliza com seus alunos**, a professora A e o professor C, fazem uma mescla, levando em conta também o critério da instituição, já o professor B salienta que usa a avaliação que os pedagogos dizem *que menos deveria utilizar que é a prova*.

Uma parte da avaliação é participação e aí essa participação envolve presença, participação em aula, resolução de exercícios, estudo de caso, dependendo da disciplina o seminário, a proposta de pesquisa, a avaliação tradicional a prova. Eu sempre faço uma mescla de participação com o seminário com a avaliação tradicional (Professora A).

Aqui [...] nós temos uma coisa chamada NI que é nota intermediária e nós temos PO, então conhecida essa regra eu fiz a mesma coisa, eu tenho uma atividade que eles tem que desenvolver até a NI, que vale 2,5 pontos e a NI vale 1,5 pontos e eu tenho uma outra atividade que eles tem que desenvolver que vale 2,0 pontos e a PO vale 4,0 pontos. Professor C

O tipo de avaliação que eu mais utilizo é aquela que os pedagogos falam que menos deveria utilizar que é a prova. Atualmente é só prova, já usei outras no passado, mas, atualmente na graduação são provas (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se que em situações onde a avaliação é cumulativa o aluno assume uma posição passiva frente ao conhecimento não tendo espaço para o exercício da crítica, da síntese, da dúvida, e é orientado pela perspectiva cartesiana do conhecimento. Neste sentido, cabe a ele reter o maior número de informações, para expressá-las tal qual repassadas no momento das avaliações. “Exclui-se assim, processos de resignificação do conhecimento, de análise e de dialogicidade entre os envolvidos, professor e alunos” (ROZA, 2005, p. 50).

Conforme se pode observar nos três casos estudados a pesquisa esteve presente de diferentes modos na prática pedagógica dos professores investigados. Em um dos casos foi além da simples consulta a livros e se aproximou do que Demo (2003) denomina da “pesquisa como atitude cotidiana” a qual esta na vida ao se cultivar a consciência crítica, ao intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora, privilegiando a prática consciente. “Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”. Já nos outros dois casos a pesquisa revelou-se como “resultado específico”, indicando procedimentos menos desafiadores e mais de reprodução do que de produção de novos conhecimentos. Para Demo (2003, p. 29) dentre algumas estratégias didáticas, do ponto de vista metodológico, que facilitam ou instigam o questionamento reconstrutivo esta o recurso a *motivações lúdicas*, um ambiente instigador, que aproveite e extraia a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém. a realização de um projeto

pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído. (DEMO, 2003, p. 12-13).

Marion e Marion (1998) chamam a atenção para o panorama atual das instituições de ensino superior que de maneira geral se preocupam com um ensino formal (normalmente a reprodução de conhecimentos) em detrimento da produção do saber, onde os professores nestes espaços se limitam a transmitir o conhecimento através de mera cópia daquilo que já existe, estimulando os alunos a repetirem várias vezes os conhecimentos (treinamento) e são avaliados (através de provas) se fizeram "igualzinho" aquilo que o professor ensinou, onde essa metodologia tradicional, unidirecional, leva o aluno a se tornar mecânico-prático da contabilidade, sendo treinado para atender a legislação vigente, normas e regulamento.

4.4.1 EVIDÊNCIAS DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES INVESTIGADOS

A “educação pela pesquisa” tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, conforme Demo (2003, p. 2) ele precisa “manejar a pesquisa como princípio **científico e educativo** e a tenha como atitude cotidiana”. Ainda de acordo com o autor, não é o caso de fazer do professor um pesquisador *profissional*, *mas de cultivar a pesquisa*, mas como um instrumento principal do processo educativo.

Portanto, na educação superior, “não se busca um *profissional da pesquisa*, mas um profissional da educação pela pesquisa”, conforme explica o professor C, quando diz que não se trata de fazer pesquisa científica em sala da aula “Eu ainda não consegui fazer num curso de graduação, ao final do curso produzir um ‘paper’, então eu me utilizo da pesquisa eu trago o resultado da pesquisa como recurso”. Ou então, “algumas ações que são ações que seriam aplicadas numa pesquisa”.

4.4.1.1 A aula como espaço para a produção do conhecimento – o protagonismo do aluno

Foi solicitado aos docentes que **relatassem uma aula em que utilizou a pesquisa como recurso didático**. Os dados foram organizados seguindo o modelo teórico adotado por Demo (2003, 2011); Moraes, Galiazzi e Ramos (2002).

a) A fase do **QUESTIONAMENTO** - a pedagogia da dúvida

Os procedimentos didáticos e pedagógicos utilizados pela professora A, evidenciam o protagonismo do aluno, sua mobilização para o conhecimento, sua motivação e organização para buscar respostas para os questionamentos, incertezas e para a necessidade de conhecer, de forma ordenada, lógica, a presença do educar pela pesquisa no que se refere a problematização dos conteúdos,

Os alunos vão apresentar um seminário. Então como é que eu trabalhei esse seminário? Eu distribuí vários temas, várias teorias que são utilizadas na contabilidade, dei uma primeira parte que era **toda teoria**, quais são os fundamentos dentro da contabilidade e a segunda parte que é para estimular a pesquisa.

Com base nesses temas eles vão estudar **o que é a teoria**, por exemplo, de agência, e aí eu peço, olha o seu grupo vai conhecer sobre teoria de agência, mas, eu preciso que você passe isso para os outros alunos que vão estudar a outra teoria, então na primeira parte eles fazem essa exposição conceitual (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Este relato mostra a necessidade de se adotar metodologias ativas em sala de aula que despertem a curiosidade e a indagação, evitando, assim, o dogmatismo, as certezas e a estabilidade que se caracteriza pelo despertar da inquietude e a constante busca do saber (MORAES, M., 2004), essa é uma atitude necessária para evitar a ingenuidade, a alienação e o senso comum. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2002).

Em acordo com este pensamento Demo (2003, p. 11) observa que o termo “questionamento” compreende a capacidade de tomada de “consciência crítica, [...] de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico”, implicando a formação desse sujeito, que o mesmo autor denomina “sujeito competente”, ou seja, ser capaz não só de fazer críticas, mas, com base na crítica, intervir alternativamente.

A postura docente do questionamento e da dúvida vem da **pedagogia problematizadora** antropológica, onde o aluno com sua cultura se torna o protagonista, o

professor como interventor, partindo desta cultura existente para desenvolver os conteúdos. (MORAES, M., 2004; MORIN, 2005).

b) A fase **ARGUMENTAÇÃO** – a intervenção/instrumentalização científica para a busca do conhecimento

A fase da argumentação é classificada por Demo (2003, p. 11) como o momento da “reconstrução” que significa “a instrumentalização mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado”, conhecimento este que não precisa ser totalmente novo, e que, no entanto, deve ser reconstruído. Isso significa dizer que reconstruir conhecimentos “inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar” aprender a buscar e interpretar as informações. Segundo este autor esta fase inclui também a aprendizagem das formas de comunicação do conhecimento e a troca de informações.

Em continuidade ao seu relato a professora A, evidencia a fase de construção de argumentos para solidificar o conhecimento e novas ideias em construção:

Depois eu peço que eles, pesquisem então eles vão apresentar os conceitos básicos sobre o tema, vão abordar o que já foi abordado sobre esse assunto em âmbito nacional e internacional. E onde que eles vão buscar? Em Congresso brasileiro de finanças; Congresso USP; ENAMPAD; AMPICONT; Revista Brasileira de Contabilidade; Revista de Administração; RAI; RAC.

Eles vão ter que buscar artigos que usaram essa fundamentação teórica na elaboração dessa teoria e a partir daí eles vão apresentar no mínimo 2 artigos, então eles tem que coletar e aí para cada artigo tem que identificar o problema de pesquisa, os objetivos daquele artigo que ele selecionou, qual foi a metodologia adotada, os resultados encontrados, então eles vão verificar aí se as conclusões são coerentes com os objetivos que estão propostos naquele artigo. E o referencial deve está relacionado com o tema, cada grupo, vai pesquisar artigos, por exemplo, que usem a teoria dos prospectos, a teoria de agência, a teoria do capital humano e assim sucessivamente (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se que a professora A, se utiliza da pesquisa como princípio educativo, como uma atitude cotidiana (DEMO, 2003). Para Latorre e Gonzáles (1992), na fase da argumentação defende-se pontos de vista e a partir dela persuadir ou convencer um interlocutor mediante provas ou motivos que estão relacionados ao objeto da argumentação. Nessa fase, os alunos, usarão diferentes fontes de consulta como a internet, bibliotecas físicas e virtuais, revistas científicas, livros, relatórios, diálogo, entrevistas com pessoas especializadas ou, ainda, mediante experimentos e informações para equacionar a

problemática em questão. Munido das informações, o aluno deverá organizar suas ideias; interpretar, analisar e avaliar os dados para emitir juízos e dar respostas confiáveis ao seu questionamento.

c) A fase da **COMUNICAÇÃO** dos resultados

Uma das estratégias de ensino utilizada para a pesquisa em sala de aula, conforme a professora A, foi o seminário, que diga-se de passagem, é a técnica mais utilizada na graduação, entretanto, questiona-se sua validade quando sem propósitos definidos. Pode-se dizer que a professora em questão percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos estabelecidos. Deste modo, a atitude investigativa possibilita o desenvolvimento de comportamentos tais como troca de experiências, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, etc., competências profissionais necessárias para enfrentar os desafios da profissão na sociedade do conhecimento:

Os alunos vão apresentar um seminário. Então como é que eu trabalhei esse seminário?

[...] eu peço para eles adotarem uma postura crítica sobre os métodos que estão sendo empregados e os resultados. E aí depois eles vão identificar oportunidades para novas pesquisas e eu peço para eles apresentarem uma proposta do grupo, problema com antecedentes, o que levou o grupo a pensar nesse problema e uma possível metodologia, quer dizer, como eles ainda não tiveram metodologia esse é um primeiro passo, um estímulo para a pesquisa e eles já começam a pensar nessa estruturação (Professora A). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se neste relato, em primeiro lugar, a forma como os alunos comunicam seus achados bem como o papel da pesquisa no desenvolvimento do senso crítico, argumentativo e a abertura para novos conhecimentos que a atividade proporciona. Essa é a fase de culminância da atividade de ensino com pesquisa. Nesse momento, o aluno, por meio de diferentes procedimentos (seminários, painel, exposição dialogada, produção de artigo, elaboração de relatório, comunicação em congresso, a própria sala de aula), terá a possibilidade de comunicar os resultados do seu trabalho. Nela, o aluno aprenderá a se comunicar quer de maneira oral ou escrita, de forma clara, sequencial, objetiva e fundamentada, o que auxiliará na formação de sua personalidade, pois estará exercitando e aprofundando na habilidade de escrever, imprescindível na sociedade do conhecimento. (LATORRE; GONZÁLES, 1992).

Percebe-se também que o modo como a pesquisa é utilizada em sala de aula promove a negociação, abertura e a inovação, quando propõe atividades socializadas com metas abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem, as quais são otimizadas mediante atividades motivadoras e instigantes, valorizado o questionamento, a dúvida, o pensamento divergente e a incerteza, quando a professora A diz “eu peço para eles adotarem uma postura crítica sobre os métodos que estão sendo empregados e os resultados [...], identificar oportunidades para novas pesquisas [...]”.

Fica claro nestes trechos que subjacentes a educação qualitativa existe o paradigma educacional emergente complexo, capaz de fundamentar os processos interativos, reflexivos e colaborativos que emergem nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, pela óptica da construção do conhecimento conforme Moraes, M. (2004), Morin (2005), Maturana e Varela (2001).

A partir do exemplo acima pode-se perceber o ensino com pesquisa no que relata a professora A, que traz para a entrevista uma situação de ensino e de aprendizagem onde ficam claros os momentos de **questionamento**, **argumentação** e **comunicação** do conhecimento, bem como o esforço do professora para fazer com que sua aula seja dinâmica e o aluno seja co-participante do seu processo de aprendizagem.

Já o professor C salienta que sua experiência de ensino com pesquisa começou a uns 6 ou 7 anos,

Minha experiência de ensino com pesquisa ela começou a uns 6 ou 7 anos e eu comecei inserindo algumas atividades para variar o cardápio de estratégia de ensino, era uma estratégia de ensino muito focada na aula expositiva, aula de conteúdo e aplicação de exercícios, então uma primeira atividade de ensino com pesquisa foi uma atividade de promover a interação entre aquilo que se discute em sala de aula e o que se discute nas organizações (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Percebe-se que o professor C fica em dúvida sobre o que é educar com pesquisa, ou seja, se realmente utilizou a pesquisa como recurso didático, quando após relatar algumas experiências com pesquisa, menciona “*se isso é lecionar com pesquisa eu acho que eu leciono, porque eles vão a uma realidade, eles colhem dados, eles trazem, eles apresentam e a gente debate, a gente compara com outras coisas*”.

A aula que eu apliquei o caso de ensino é um exemplo legal. Outra aula que eu utilizei e na verdade aí eu não sei dizer para você se foi eu que utilizei ou eu orientei os alunos para utilizarem é quando no início do semestre eu seleciono o artigo em cima do qual tem que fazer o seu seminário e aí em cima do seminário eu vou debatendo com o aluno. Eu tenho a aula que eles têm que fazer a entrevista com o perito e aí eu já saquei que o melhor é quando eles podem fazer a entrevista e eles

vão e filmam, eles retransmitem a entrevista e quando eles analisam o laudo eu criei um roteiro de análise para o laudo e esse roteiro de análise do laudo está baseado num artigo que eu sou co-autor [...] (Professor C). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Pinto, Araújo e Fonseca (2005), complementam dizendo que o aluno precisa desenvolver a auto-disciplina e o auto-controle, por meio do trabalho intelectual vivenciando um rigoroso controle da lógica, aprendendo a pensar para atingir a culminância desse processo de aprendizagem, cabe ao professor encontrar caminhos para conduzir à aprendizagens que permitam ao aluno desenvolver o pensamento científico.

Neste sentido, Demo (2003) recomenda cuidado ao se propor a pesquisa em sala de aula, para não banalizá-la nem reduzir o valor do conhecimento que ela pode produzir, o autor ressalta que não pode ser considerado pesquisa qualquer opinião, fala ou discussão. Também não pode ser considerado pesquisa debates, troca de experiências nas quais se socializam pontos de vista, considerações, reflexões desconexas, sem a devida problematização e questionamentos que conduzam a argumentações e à construção de novos conhecimentos.

Essas características do ensino com pesquisa na graduação mostram a preocupação com a busca de práticas pedagógicas que ultrapassem o **paradigma cartesiano** que se realiza com práticas pedagógicas conservadoras. O panorama usual dos cursos de graduação, segundo Cunha (1996) nega quase sempre, a ideia de ensino com pesquisa, em vista da presença do modelo dominante de ciência na educação, a concepção positivista é marcada pela prescrição e certezas tais como:

- a) o professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas:

Por exemplo, eu me lembro agora, aconteceu nesse semestre eu tava falando de grau de alavancagem operacional e aí na hora eu lembrei que tinha saído um artigo falando como o grau de alavancagem operacional influenciava o preço das ações na bolsa, aí eu lembrei assim e falei “olha pessoal saiu um artigo assim, tal, tal, tal” e aí na aula seguinte eu levei os dados do artigo para eles. Por que o aluno tá ali preocupado nas variáveis que afetam a cotação dos preços das ações na bolsa e aquela matéria que eu tava dando de custos, como calcular o grau de alavancagem operacional, tinha acabado de sair um artigo dizendo que esse grau de alavancagem, a empresa mais alavancada, menos alavancada tinha efeito na cotação das ações na bolsa e aí eu falei desse artigo, então esse tipo de coisa eu procuro fazer com certa frequência. (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O fundamento **epistemológico empírico** enfatiza a experiência, o saber - fazer em contraposição ao por que fazer. Ao pensar, ao criar, questionar e investigar e reforçar a ideia de que o conhecimento surge da realidade advinda das percepções ou impressões que são

representações do real. Como exemplo da influência do positivismo na educação pode-se citar os relatos que foram obtidos em função do seguinte questionamento: **Na sua opinião, que tipo de situações de atividade e exercícios favorece o desenvolvimento do pensamento científico?** Obteve-se como resposta:

Em minha opinião é uma situação que diz respeito mais proximamente a realidade deles, do dia a dia deles. O recurso didático mais eficaz é aquele que mexe com o dia a dia deles, o que tem relação, o que identifica com o dia a dia. Eu percebo que a reação dos alunos é muito diferenciada entre eles, ou seja, em contábeis a impressão que me passa é que a maioria dos alunos está interessada ou se comove mais com a ferramenta mesmo, com a tecnologia, com a técnica, mas, do que com a ciência, talvez tenha haver com a natureza da profissão que é tipicamente aplicada, então o que eu noto é que o **como fazer**, eles percebem mais importante do que o **o que saber** no nível de graduação (Professor B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Para Becker (1993) na concepção empiricista, o conhecimento é exterior ao sujeito. O empirismo representa uma posição filosófica que considera a experiência como referência e critério de validação do conhecimento. A partir dessa concepção, a forma de conhecer deriva da experiência sensível e dos dados acumulados. Para os empiristas nada está no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos, ensejando uma valorização **excessiva da experiência**.

Por outro lado, quando a professora A, e o professor B, foram questionados sobre **que tipo de situações de atividade e exercícios favorece o desenvolvimento do pensamento científico?** respondem ao questionamento feito sob outro prisma para eles:

É ele fazer, não adianta nada você falar que tem que ser assim, ou assado, ele pode assimilar naquele momento, mas ele não vai compreender em profundidade se ele não pegar e fizer exatamente pesquisa, então você tem que cobrar exigir um pouco para que ele tenha essa experiência (Professora A).

Eu acho que quanto mais o aluno enfrenta as situações inéditas e não estruturadas. Eu acho que quando você tira o aluno da zona de conforto. E para isso o professor precisa ser altamente estruturado (Professr B). (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estas falas dos professores reforçam as ideias de Cunha (1996) quando diz que haverá transformações na educação universitária quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender, onde seja incorporado os processos metodológicos da atividade de pesquisa, onde a **dúvida** seja a referência pedagógica.

Outro ponto central na educação pela pesquisa refere-se ao papel do aluno como protagonista, que investiga que busca e que cria estratégias próprias para conhecer. Percebe-se então concepção sistêmica, aberta e dialética no interior da qual o conhecimento encontra sua

possibilidade de renovação. Tal concepção epistemológica implica, por parte do docente, a adoção de uma “metodologia consciente” que privilegie uma pedagogia em constante ruptura com o conhecimento usual. (CUNHA, 1996).

Pode-se dizer então que a formação do professor - pesquisador inicia-se com uma prática pedagógica que, na visão de Bachelard (2000. p. 122) “se estrutura na dialética estabelecida por tensões e na abertura integral, dialetizando o pensamento e aumentando a garantia de criar cientificamente fenômenos complexos, ainda não descobertos”.

4.4.2 A PRESENÇA DA PESQUISA NA GESTÃO DO PLANO DE ENSINO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Em busca do *modo* como a pesquisa esta inserida na prática pedagógica dos docentes, analisou-se o planejamento de ensino semestral das disciplinas em que os professores estavam lecionando quando foi realizada a pesquisa, respectivamente: Teoria da Contabilidade, 60 horas semestrais; 5º período; Contabilidade de Custos, 60 horas semestrais, 4º período; Perícia Contábil e Arbitragem, 68 horas semestrais, 8º período. Nestes planos constam os conteúdos, objetivos pedagogicos, metodologia, avaliação, bibliografia e que de alguma forma poderia fornecer subsídios para triangular as informações colhidas por meio da entrevista com cada professor.

Quanto ao plano de ensino da **professora A**, os **objetivos**, encaminhamentos **metodológicos** e a **avaliação** proposta consta que os **conteúdos** devem ser trabalhados de forma que o aluno:

- ✓ Compreenda a evolução e a mudança de paradigma de pesquisas em contabilidade;
- ✓ Entenda os principais aspectos sobre o reconhecimento, mensuração e divulgação dos itens patrimoniais e de resultado, sob uma perspectiva econômica;
- ✓ Trate as questões conceituais e práticas da teoria da contabilidade, propiciando, ao aluno, uma forma crítica de pensar e o conhecimento de diversas opções metodológicas;
- ✓ Consiga discutir os pressupostos teóricos que subsidiam a elaboração dos pronunciamentos contábeis (CPCs);
- ✓ Elabore propostas de pesquisa, com teorias aplicadas à contabilidade. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Concluí-se que a pesquisa esta presente na prática pedagógica da professora A, conforme se pode observar nos procedimentos metodológicos presentes no plano de ensino:

Aulas expositivas, durante as quais, a professora fomentará a discussão e contará com a participação dos alunos; Resolução e discussão de casos; Seminários para apresentação e elaboração de uma proposta de pesquisa; Formação de grupos para a realização de um trabalho, no segundo bimestre, consistindo de uma revisão dos principais fundamentos teóricos e de evidências empíricas já encontradas na literatura nacional e internacional sobre alguns temas discutidos em teoria da contabilidade. Sugestão de temas, discutidos em Teoria da Contabilidade; Escolher um tema e se preparar para apresentação do tema escolhido, no final do semestre. Com base nas pesquisas feitas sobre o tema escolhido, cada grupo deverá apresentar uma proposta de pesquisa (problema de pesquisa com antecedentes, referencial teórico e metodologia. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Para melhor ilustrar que há evidencias de que os princípios educativos da pesquisa estão sendo explorados no processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se as orientações fornecidas aos alunos para a realização do seminário conforme se pode observar abaixo:

Seminários. Cada tema escolhido será apresentado. O uso de retroprojeter, quadro-branco, tabelas, notebook com “data show” fica a critério de cada grupo. Na apresentação de cada tema: Apresentar os conceitos básicos sobre o tema escolhido; - Abordar o que foi pesquisado sobre este assunto no âmbito nacional e/ou internacional (Congresso USP, ENANPAD, ANPCONT, Congresso Brasileiro de Finanças, RAC, RAE, RAUSP, RCO, RC&F, READ, BBR, JAE, ACCOUNTING REVIEW, etc.), da seguinte maneira: - Apresentar a relação dos artigos escolhidos para a apresentação (no mínimo, 2 artigos); Para cada artigo:- identificar o problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada, os resultados encontrados e verificar se as conclusões são coerentes com os objetivos propostos.

O referencial teórico dos artigos deve estar relacionado ao tema do seminário escolhido. - Adotar uma postura crítica sobre os métodos empregados e resultados obtidos; - Identificar oportunidades para novas pesquisas (questões que ainda não foram abordadas) e apresentar uma proposta do grupo (problema de pesquisa com antecedentes, referencial teórico e metodologia).

Proposta de Pesquisa, por escrito: Os alunos deverão entregar, no dia da apresentação dos seminários, uma proposta de pesquisa, por escrito, com, no máximo, 5 páginas (sem considerar a capa do trabalho). Todos os trabalhos deverão se basear em um conjunto de artigos sobre os temas apresentados na disciplina. Todos os trabalhos deverão apresentar as seguintes características: - Capa: Título do trabalho, nome dos alunos e data; - (1) Introdução: contextualização e antecedentes do tema (descrever o que levou o grupo a pensar no problema de pesquisa); formulação do problema ou questão de pesquisa; objetivos a serem alcançados com a pesquisa; justificativa para a importância da questão de pesquisa; - (2) Referencial teórico: estudos anteriores que fornecem base teórica; estudos empíricos anteriores diretamente relacionados ao tema a ser pesquisado; definição dos principais conceitos adotados; - (3) Metodologia: estratégia de pesquisa; técnicas de coleta de dados; técnicas de análise dos dados; base de dados. - Referências Bibliográficas; Usar espaço simples entre linhas e para as outras formatações do trabalho usar as normas da ABNT. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Os dados revelam a atitude investigativa, o planejamento e a pesquisa orientada. O modo como a professora A, conduz os alunos demonstra que foram criadas as condições para a experimentação e o desenvolvimento de atividades de pesquisa, reflexão e crítica, onde se fazem presentes os procedimentos para a argumentação e comunicação dos resultados da pesquisa.

Quanto ao plano de ensino do **professor B**, os **objetivos**, a **metodologia** e a **avaliação** proposta constam que os **conteúdos** devem ser desenvolvidos de forma que o aluno:

- ✓ Seja capaz de tomar decisão, planejamento e controle nas organizações;
- ✓ Entenda os principais conceitos, critérios, métodos e sistemas envolvidos na gestão e mensuração de custos. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Concluí-se que os princípios educativos da pesquisa ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver nos alunos o pensamento crítico, o espírito científico e o “questionamento, argumentação e a comunicação”. Conforme o que consta na metodologia:

Aulas expositivas, debates; Ilustração dos conceitos por meio de exemplos reais e hipotéticos e com a utilização de exercícios; Exercícios resolvidos em sala; Exercícios para resolução em casa.

Dimensões processo didático-pedagógico: Conceitual: o que é: definições pertinentes ao tema.

a) **Procedimental:** como fazer: ferramentas, cálculos, relatórios.

b) **Utilitarista:** para que serve: qual é a utilidade e rol de decisões gerenciais.

c) **Sistêmica:** relacionamento lógico entre todos os temas da matéria estudados. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

De acordo com o plano de ensino do **professor B**, “uso de: aulas expositivas; debates; Ilustração dos conceitos por meio de exemplos reais e hipotéticos e com a utilização de exercícios resolvidos em sala e em casa” parece persistir um ensino técnico e reprodutivista, fato também constatado na bibliografia do plano de ensino.

Quanto ao plano de ensino do **professor C**, os **objetivos**, os encaminhamentos **metodológicos** e a **avaliação** proposta evidenciam que os **conteúdos** devem ser trabalhados de forma que o aluno:

- ✓ Conheça os vários aspectos da Perícia Contábil.
- ✓ Saiba o que é Perícia e assistência técnica pericial contábil em procedimentos extra-judiciais e arbitrais;
- ✓ Saiba aplicar as técnicas do exame pericial;
- ✓ Saiba identificar e avaliar alternativas de aplicação da perícia contábil nos vários ramos do Direito;
- ✓ Exemplifique e ilustre aspectos práticos da atividade pericial. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Concluí-se que a pesquisa consta mais como uma estratégia didática de coleta de informações, trabalho acadêmico no qual o aluno consulta o material de acordo com o tema em estudo, registra e entrega ao professor para fins de nota, fato também constatado na bibliografia do plano de ensino:

Leitura prévia pelos alunos dos temas tratados nas aulas expositivas; Aulas expositivas e dialogadas; Seminários e apresentações dos alunos; Palestras com peritos contábeis; Visita e entrevista com peritos contábeis; Resoluções de casos sobre perícia contábil. (DADOS DO PLANO DE ENSINO, 2012).

Pode-se perceber a presença de alguns pressupostos da metodologia de resolução de problemas, com elementos que se relacionam à autonomia intelectual e a outros aspectos que compõem a proposta de educação pela pesquisa, entretanto, o plano de ensino não evidencia os princípios do educar pela pesquisa. Os dados contidos no plano de ensino, de modo geral, evidenciam que os princípios educativos da pesquisa ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver nos alunos o pensamento crítico, científico e analítico: questionamento, argumentação e a comunicação dos resultados.

O professor produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2001, p. 28).

4.4.3 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA NA PRÁTICA DE ENSINO COM PESQUISA NOS CONTEXTOS INVESTIGADOS

Os dados até aqui apresentados revelam que persiste ainda uma forte tendência a um saber fechado e estático que conduz a um ensino voltado muito mais para a aquisição e reprodução de conhecimentos e busca de respostas imediatas negando quase sempre, a possibilidade de ensino com pesquisa, tendo em vista a presença do modelo dominante de ciência na educação (positivismo).

Em síntese pode-se destacar pontos que revelam limitações e avanços na formação e na prática dos professores investigados tais como:

- a) Ausência da formação em pesquisa durante o curso de graduação;
- b) Ausência da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica de alguns professores, tendo em vista a presença ainda marcante do positivismo, da pedagogia tecnicista e da reprodução do conhecimento;
- c) Presença da pesquisa como princípio científico tendo em vista suas vivências e práticas da pesquisa como pesquisadores, na pós-graduação, na universidade e na comunidade científica;
- d) Indícios da presença da pesquisa como *princípio educativo* e como atitude cotidiana na sala de aula e na prática pedagógica de alguns professores;
- e) Indícios da presença pedagógica científica e do paradigma da dúvida tendo em vista o uso de metodologias ativas evidenciando um ensino voltado para a problematização, o despertar do espírito crítico e reflexivo e o desenvolvimento de competências nessa direção.

O desenho a seguir ilustra os pontos destacados acima e caracteriza o objeto investigado, bem como delimitações, conceitos e modelo teórico adotado.

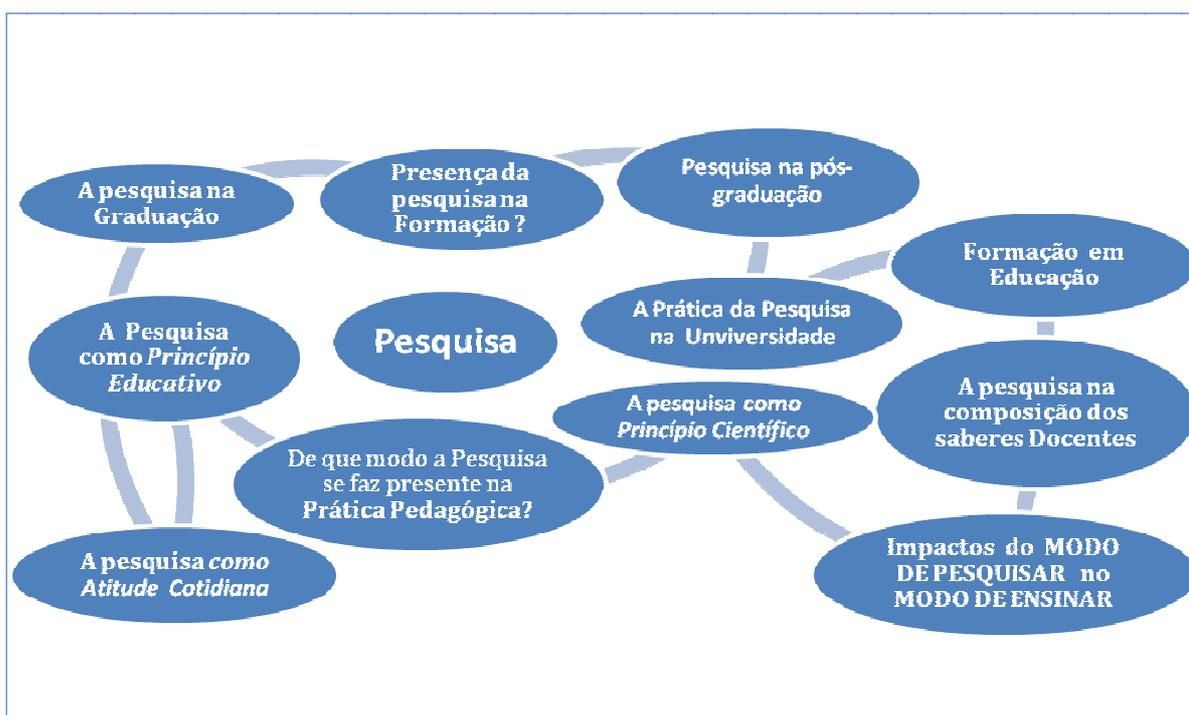


Figura 2 – Limitações e avanços na formação e na prática dos professores

Fonte: Baseado em Demo (2003)

A concepção positivista é marcada pela prescrição de certezas da educação tecnicista. Este cenário da pesquisa é visto como uma estratégia didática de coleta de informações, como um trabalho escolar no qual o aluno consulta o material de acordo com o tema em estudo, registra e entrega. A investigação fica fora do alcance de alunos de graduação, “em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida”. (CUNHA, 1996, p. 32).

Este cenário demonstra que apesar do avanço expressivo da pesquisa nas universidades e da formação de professores-pesquisadores pelos programas de pós-graduação o ambiente não muda, ou seja, o ensino com pesquisa não acontece. Prevalece a lógica de organização curricular que separa pensamento e ação, sustentada pela teoria de aprendizagem ambientalista/empírica que privilegia o pensamento convergente e a pedagógica da resposta única.

Este fato está diretamente relacionado com a omissão da política nacional de formação de professores universitários fomento da educação universitária que não prioriza a formação pedagógica do professor para este nível de ensino, colocando-a a cargo das IES.

Entretanto, muitas vezes as falas dos professores entrevistados contemplaram aspectos muito aproximados dos princípios educativos da pesquisa, já analisados com base em Demo (2003), evidenciando um ensino voltado muito mais para a problematização, o despertar do espírito crítico e reflexivo e o desenvolvimento de competências nessa direção. No paradigma complexo da prática do diálogo e da interação, o aluno é o ator principal da ação e é nele que deverá se dar o processo de indissociação entre ensino e pesquisa. Para Cunha (1996) se faz necessário incorporar os processos metodológicos da atividade de pesquisa, onde a dúvida seja a referência pedagógica.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo a pesquisa esta presente na formação e na prática pedagógica de professores - pesquisadores que atuam em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo. No que se refere a formação pela pesquisa, constatou-se que os professores investigados tiveram poucas experiências de pesquisa como princípio científico em seus processos formativos, seja na graduação ou na pós-graduação, bem como vivências que pudessem lhes servir de referências para estimular a aplicação desses recursos e orientar as opções metodológicas na sua atuação docente.

Pode-se dizer que o professor, em sua prática docente, se depara com problemas e dificuldades de ordem formativa, epistemológica e pedagógica. Essas dificuldades e impasses têm reflexos na formação acadêmica e intelectual do aluno. Esta realidade precisa ser tomada como referência para analisar as práticas científicas, incluindo a prática docente e a epistemologia subjacente a elas. Ou seja, estes dois fatores devem ser considerados pelas políticas de formação dos professores: a) a epistemologia que fundamenta a prática do professor; b) a própria formação e vocação para a pesquisa, que em tese estão articulados como dimensões intrínsecas ao ensino.

Nesta direção, este estudo constatou que na prática de um professor, a pesquisa tornou-se *atitude cotidiana*, pois as aulas foram encaminhadas por meio da problematização dos conteúdos e de metodologias ativas, características estas próprias do ensino com pesquisa. Entretanto, na prática dos outros dois professores, a pesquisa não passou de atividade acadêmica, ligada a consulta e busca de informações, ainda distante do objetivo educacional ligado ao seu *princípio educativo*.

Essa realidade da sala de aula revelada pelas falas dos professores investigados indica limitações no que se refere ao atendimento dos princípios da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na universidade e desta forma a formação científica do profissional que dela egressa. A política de formação de professores no Brasil precisa de revisão para que de fato contribua para fortalecer e regulamentar o trabalho pedagógico em sala de aula. São conhecidas as discussões que revelam que as diretrizes nacionais (LDB/1996) apresentam limitações no que concerne à formação do professor, tem-se que estas se iniciam na educação infantil e se estendem para os outros níveis de ensino. As determinações legais constantes nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para atuarem na Educação Básica

são fragmentadas e no que concerne ao nível superior são omissas, pois não priorizam o ensino com a pesquisa.

É fato também ser recente a oferta de programas de iniciação científica aos estudantes de graduação, bem como a ênfase na produção científica dos alunos da pós-graduação nas universidades brasileiras a fim de promover a participação de alunos (futuros professores) em pesquisa, bem como se utilizarem destes princípios na educação superior. Entretanto, as diretrizes e políticas de formação dos docentes para a educação universitária e a formação na pesquisa não atende a profissionalização do educador para os diferentes níveis de ensino.

Em resumo, tem-se como preocupação o fato já bastante disseminado e discutido de que o professor não experiencia a pesquisa em seu processo de formação, não se apropriando de seus princípios educativos necessários para atuar nos níveis elementares, e, assim tanto o aluno como o professor do ensino carecerem da formação para o pensar cientificamente, pois quanto mais o professor tiver experienciado os pressupostos teóricos/práticos da pesquisa em sua formação, como acadêmico, mais ele possibilitará essa vivência a seus alunos.

Nestas condições, indagou-se os docentes a fim de conhecer o *modo* como conduziam suas aulas e se empenhavam para criar situações de aprendizagens para garantir vivências em pesquisa aos alunos dos cursos de ciências contábeis onde estavam inseridos. Contatou-se em alguns depoimentos e documentos analisados a presença de metodologias ativas, características estas do ensino com pesquisa. Fato que permite dizer que os conceitos de pesquisa se aproximam dos *princípios científicos* e orientam os procedimentos e metodologias de ensino que por sua vez se aproximam do conceito da pesquisa como *princípio educativo*.

Constatou-se também que os professores investigados conhecem e valorizam o “pensar científico”, ou seja, o caráter construtivo do processo de ensino-aprendizagem que prioriza a formação de um aluno que seja capaz de identificar, selecionar, assimilar, processar e interpretar as informações. Estes comportamentos e posturas ativas do aluno lhes imprimem protagonismo e coautoria no processo de construção do conhecimento e, assim, significado ao seu processo de aprendizagem.

Os diferentes eventos selecionados para desvendar e explicar o problema da pesquisa permitiu constatar que o educar pela pesquisa promove a (re) construção do conhecimento e aprendizados que superam um ensino conservador e a reprodução de informações. Neste

espaço dialógico e interativo não tem lugar a figura do professor e do aluno como simples transmissores e receptores de conhecimento, mas sim, os processos de interação entre a tríade: o aluno no seu esforço para aprender, o objeto do conhecimento e a mediação do professor que interage, procurando instrumentalizar, problematizar, instigar a dúvida e motivar a construção do saber, integrando assim, ensino, pesquisa e novas condições de aprendizagem,

Como uma das possíveis conclusões do estudo pode-se dizer que o conhecimento e a reflexão crítica dos princípios educativos da pesquisa impactam significativamente o processo de ensino e aprendizagem e a formação do aluno e do professor. Assim, a pesquisa como *atitude cotidiana* e como *princípio científico*, deve se contrapor àquela orientada pelo senso comum, assim, o *modo* de pesquisar determina o *modo* de ensinar, retroalimentando-se por meio do processo de (re) construção de conhecimentos, do exercício do pensamento crítico e do espírito científico que a atividade de pesquisa pode despertar. Deste modo, experiências com pesquisa como atividade acadêmica e como recurso educativo apresentam-se como a metodologia mais apropriada para a formação de professores-pesquisadores.

Como limitação deste estudo destaca-se a insuficiência do uso da entrevista em profundidade e da análise do plano de ensino como técnicas para a coleta de dados em um estudo ainda pouco explorado como este na área contábil. Sendo assim, com base nesta pesquisa novos estudos e questionamentos que busquem respostas para questões como: **Que atividades e situações de aprendizagem conduzem a aprendizagens significativas e despertam no aluno a motivação para aprender e se desenvolver nas disciplinas curriculares e no curso de graduação em contabilidade que é oferecido pelas IES brasileiras?** Tal problemática demanda pesquisas a serem desenvolvidas tais como:

a) Sugerem-se novos estudos a partir desta pesquisa, porém para analisar o planejamento, execução de aulas nas quais estejam presentes a pesquisa como princípio educativo e metodologias ativas. A partir determinada disciplina, selecionar um tópico do conteúdo e acompanhar seu planejamento, desenvolvimento e avaliação. Além disso, seja também aplicado um questionário nos alunos para triangular percepções, significados e reações tanto dos alunos como dos professores.

b) Sugerem-se novos estudos onde além da entrevista com o professor, seja também a feita observação em sala de aula. A observação deve ser utilizada com o objetivo de conhecer a atuação do professor em sala de aula, a forma como desenvolve seu trabalho, tendo contato com suas intenções e ações na interação direta com seus alunos e com o local específico de sua atuação. Num momento posterior, buscar o modo que insere a pesquisa em

sua prática de ensino, ou a expressão do conhecimento experiencial/*habitus* profissional do professor: esta parte da entrevista terá como objetivo aprofundar-se no *habitus* do professor evidenciado por meio da observação em sala de aula, quando pelo uso de um roteiro de observação procurou-se investigar os componentes essenciais e o modo como ministra a disciplina se valendo dos *princípios educativos* da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AICPA - American Institute of CPAs. Disponível em: <www.aicpa.org>. Acesso em: 02 nov. 2012.

ALBUQUERQUE, E. X. **A atuação docente de ensino superior na formação de graduandos para o pensar cientificamente**. 2002. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, Campinas, 2002.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZZI, R. G. Pesquisa (em psicologia e educação) e a universidade: alguns pontos para reflexão. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 5, n. 13, p. 77-85, mar. 1994.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BALSAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I., CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 115-136.

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, K. W.; BENNETT, J. S. Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. **Journal of Higher Education**, Newark, v. 74, n. 2, p. 210-230, Mar./Apr. 2003. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/62238094?accountid=34586>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BECKER, F. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERNARDO, D. C. R.; NASCIMENTO, J. P. B.; NAZARETH, L. G. C. Representações do ensino, pesquisa e interdisciplinaridade dos cursos de ciências contábeis no estado de Minas Gerais. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 111-133, jul./set. 2010.

BERTOLETTI, A. C. et al. Educar pela pesquisa uma abordagem para o desenvolvimento e utilização de softwares educacionais. **Revista RENOTE Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 1-10, set./2003.

BIERSTAKER, J. L. Using student-centered writing assignments to introduce students to accounting research and facilitate interaction with accounting practitioners. **Global Perspectives on Accounting Education**. Villanova, v. 4, p. 61-68, 2007. Disponível em: <http://gpae.bryant.edu/~gpae/Vol4/Using_Student-Centered_Writing_Assignments.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.

BOTEY, J. Universitat escoles d'adults. **Educar**, Barcelona, n. 13, p. 81-94, 1988.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Geneve: Librairie Droz, 1972.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9**, de 08 de maio de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

_____. **Resolução CNE/CES n. 10**, de dezembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Resolução n. CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

CASTANHO, S. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-50.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

CHAVES, A. **O ciclo de formação geral e a reforma do ensino superior**. [2007]. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/2005.3.7.17.4.56.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 4-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

COIMBRA, I. D. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. **Candombá – Revista Virtual**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

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

CRUZ, A. R. S.; ALMEIDA, M. O. Ser professor na atualidade: representações de estudantes sobre a influência da pesquisa nas práticas pedagógicas dos docentes no contexto da sala de aula universitária. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju, 2010. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_13/e13-07.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2011.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741996000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.

_____. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Editores Associados, 2011.

_____. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 51- 85.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pesquisa**: princípio educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina; Universitária Metodista, 2009. p. 33-55.

DOLL JUNIOR, W. Ghosts and the curriculum. In: DOLL JUNIOR, William; GOUGH, Noel (Orgs.). **Curriculum visions**. New York: Peter Lang, 2002. p. 23-70.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, I. C. A. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: _____ (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 75-84.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FLORES, D. C.; HOELTGEBAUM, M.; SILVEIRA, A. O ensino do empreendedorismo nos cursos de pós-graduação em administração no Brasil. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ, 1, 2007, Recife, PE. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD-ROM.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 207-45, set./dez. 2010.

FREIRE, P.; SHOR I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Fundação Educacional do Pará, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1992.

GAMBOA, S. S.; GAMBOA, M. C. Epistemologia e paradigma. In: FENSTERSEIFER P. et al. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n.16, p. 73-82, 1. sem. 2003.

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

GRILLO et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr./2006. Disponível em:

<<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/pesquisa%20sala%20de%20aula2.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, R. **Alienação na universidade**: crise dos anos 80. Florianópolis: UFSC, 1985.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS – IFAC. **International accounting standards board education – IAESB**. 2010. Disponível em: < www.ifac.org>. Acesso em: 20 jan. 2012.

IRVING, J. H. Integrating research into an undergraduate accounting course. **Issues in Accounting Education**, Sarasota, v. 26, n. 2, p. 287-303, 2011. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/871222294?accountid=34586>>. Acesso em: 05 set. 2012.

KAMOUN, F.; FAKHRY, H. Improving the nexus between research and teaching in undergraduate IS education. **The Review of Business Information Systems**, Littleton, v. 15, n. 2, p. 25-35, 2011. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/866359044?accountid=34586>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

KATO, M. F. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional**: possibilidades. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007.

KOUNROUZAN, M. C. **O perfil do profissional contábil**. [2009]. Disponível em: <<http://www.oswaldocruz.br/download/artigos/social17.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

KRÜGER, L. M.; VALMORBIDA, S. M. I.; ENSSLIN, L. Inserção dos alunos de ciências contábeis na pesquisa científica: uma análise nas universidades públicas do sul do Brasil. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 12., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA-USP, 2012. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos122012/482.pdf>>. Acesso em 28 out. 2012.

LAFFIN, M. A pesquisa nos cursos de ciências contábeis. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 99-106, 2000.

LAMES, E. R. **O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de ciências contábeis**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2011.

LAMPERT, E. Ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

LATORRE, A.; GONZÁLEZ, R. **El maestro investigador: la investigación en el aula**. 2. ed. Barcelona: Grao, 1992.

LAUDELINO, J. A. S.; NAVARRO, R. M.; BEUREN, I. M. Análise da abordagem da controladoria nas dissertações e teses dos programas acadêmicos de mestrado e doutorado em ciências contábeis no Brasil. **Revista de Contabilidade UFBA**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 21-33, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, V. M. R. A escolha da pesquisa como princípio educativo. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 36, p. 151-170, jul./dez. 2004.

LÜDKE, M. C. A. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 116 -136.

_____ (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2004.

_____; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. P. et al. Incentivo à pesquisa científica durante a graduação em ciências contábeis: um estudo nas universidades do estado do rio grande do sul. **RIC - Revista de Informação Contábil**, Recife, v. 3, n. 2, p. 37-60, abr./jun. 2009.

MALHOTRA, N. K. **Marketing research: an applied orientation**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993.

MARANGON, C. Lawrence Stenhouse: o defensor da pesquisa no dia-a-dia. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 165, set./2003.

MARION, J. C.; MARION, M. M. C. A importância da pesquisa no ensino da contabilidade. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**, v. 7, 1998.

MARTINS, R. A. S.; FARINELLI, M. R.; SOUSA, W. D. D. Os desafios da formação profissional: a pesquisa nos cursos de licenciatura e serviço social da UFTM. **Revista Educação Skepsis**, São Paulo, n. 2, v. 3, jul. de 2011. Disponível em: <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>. Acesso em: 05 de nov. 2012.

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

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA-USP, 2009. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2008.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MICHELAT, G. **Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia, críticas metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. [S.1.]: Polis, 1982.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 16. n. 70, abr./jun. 1996.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: _____; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 127-142.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos**. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NAJJAR, E. C. A.; ALVES, L. M. S. A. Competências e habilidades para pesquisa em alunos de graduação de terapia ocupacional. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 145-159, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras ALB, 1998.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

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

PINTO, C. B. G. C.; ARAÚJO, C. L. G.; FONSECA, D. M. A prática docente das bases epistemológicas da metodologia científica no ensino superior. **Universitas-História**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2005. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br>. Acesso em 20 jul. 2009.

PIRES, C. B.; OTT, E.; DAMACENA, C. A formação do contador e a demanda do mercado de trabalho na região metropolitana de Porto Alegre-RS. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 315-327, 2010.

RAMOS, M. G. Os significados da pesquisa na ação docente e a qualidade no ensino. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 40, p. 39-56, 2000.

REVA, B. B. Why link personal research and teaching? **Education & Training**, Oxford, v.47, n. 6, p. 393-407, 2005. Disponível em:
<<http://search.proquest.com/docview/237074775?accountid=34586>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ROZA, J. P. **A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais**. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. A prática da metodologia científica no ensino superior e a relevância da pesquisa na aprendizagem universitária. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, Viçosa, v.1, n.1, set./dez. 2007.

SILVA, A. C. R. A importância da pesquisa científica no ensino da contabilidade: caminhos da investigação. In: CONGRESSO DE CONTABILIDADE, 1., 2002, Porto / Portugal. **Anais eletrônicos...** Porto / Portugal, 2002. Disponível em:
<<http://www.ciencialivre.pro.br/media/5a3ccb55aae3ff24ffff8073ffffd502.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

SILVA, S. P.; GREZZANA, José Francisco. **Metodologia do ensino na educação superior: pesquisa como princípio educativo**. 20. ed. Curitiba: Ibpx, 2009.

SLOMSKI, V. G. et al. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 8, p. 161-188, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-64862010000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2011.

_____. MARTINS, G. A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 06-21, out./dez. 2008.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

_____. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **The reflexive practioners: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TÓJAR HURTADO, J. C. Innovación educativa y desarrollo profesional docente en la universidad. In: _____; GUTIÉRREZ DE TENA, R. (Orgs.). **Innovación educativa y formación del profesorado: proyectos sobre la mejora de la práctica docente en la universidad**. Málaga: Universidad de Málaga, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. **Resolução n. 3461**, de 7 de outubro de 1988. Baixa o estatuto da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3461-de-7-de-outubro-de-1988#t1>>. Acesso em: 17 fev. de 2012.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Resumo dos trabalhos**. Curitiba: 2004. p.13-30.

ZAN, A. C. Análise da prática pedagógica: a pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços – crônica extraída das vivências de um projeto. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et al. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO- FECAP MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Esclarecimentos ao Colaborador da Pesquisa

Título da pesquisa: *A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica de professores – pesquisadores que atuam em curso de ciências contábeis.*

Responsável pelo projeto: Maria do Socorro Conceição Santos

Registro no CRC: SP-250121/O-3

Instituição: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP/SP

Prezado Professor

A pesquisa “**A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica de professores – pesquisadores que atuam em curso de ciências contábeis**” procura investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica de professores - pesquisadores que atuam em curso de Ciências Contábeis. Para sua realização, será necessário: a) uma entrevista semi estruturada. O instrumento buscará identificar *avanços e limitações* que podem impactar a eficácia da sua prática pedagógica no contexto universitário. O instrumento de coleta de dados não possui **identificação** e tem caráter estritamente **acadêmico**.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, _____ anos, estou ciente das informações recebidas e **concordo** em participar da pesquisa *A importância da pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica de professores – pesquisadores que atuam em curso de ciências contábeis.* Estou ciente de que em nenhum momento serei exposto a risco devido à minha participação nesta pesquisa e que poderei a qualquer momento recusar-me a continuar participando. Sei também que os dados oriundos do instrumento respondido por mim serão utilizados para fins científicos, com garantia de **anonimato**. Fui informado que não terei nenhum tipo de despesa nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nessa pesquisa. Diante do exposto, **concordo**, voluntariamente em participar do referido estudo.

Assinatura: _____

Data _____ / _____ / _____

Atenciosamente

Maria do Socorro Conceição Santos
RG 36.301.628.4 SSP-SP
Fone: 19 3903-4585
(Pesquisadora)

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
RG: 55203418934
Fone: 11 3272-2337
(Orientadora)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo a pesquisa está presente na formação e na prática pedagógica de professores - pesquisadores que atuam em curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo procurando identificar *avanços e limitações* que podem impactar a eficácia da sua prática pedagógica no contexto universitário.

PARTE I – PERFIL ACADÊMICO DO DOCENTE PESQUISADOR

Esta parte da entrevista tem como objetivo conhecer as características profissionais do docente.

1. Qual é a sua formação na graduação?
2. Qual é a sua formação na Pós-Graduação, área específica:
 - a. Especialização. Qual?
 - b. Mestrado. Qual?
 - c. Doutorado. Qual?
 - d. Pós-Doutorado. Qual?
3. Tempo de experiência no ensino superior?
4. Em quais cursos você ministra aulas?
5. Disciplinas que ministrada nos cursos de graduação? De pós-graduação?
6. Você é docente de dedicação exclusiva na IES?
7. Tem outra atividade além da docência?
8. Tem alguma formação na área da **Educação**? Qual?

PARTE II – VIVÊNCIA EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Esta parte da entrevista tem como objetivo identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação enquanto aluno de graduação e pós-graduação..

9. Conte como foi sua vivência em pesquisa durante a graduação destacando:
 - i. Experiências positivas e negativas mais marcantes durante o curso;
 - ii. Teve algum professor que te chamou a atenção positivamente ou negativamente?
 - iii. Atividades de pesquisa realizadas durante o curso que considerou importantes para a aprendizagem dos assuntos estudados?
 - iv. Conte um pouco como foi sua pesquisa na iniciação científica?
 - v. Teve a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa desenvolvido por um de seus professores? Se sim, teve dificuldades? Quais? Quais as causas destas dificuldades?
 - vi. Na sua formação seus professores estimularam a fazer pesquisa? Teve algum professor que relatava suas pesquisas em sala de aula?
10. Como foi sua trajetória como aluno de pós-graduação *Stricto Sensu*?
11. Poderia descrever algumas experiências vivenciadas que favoreceram o desenvolvimento de suas competências e valores para a pesquisa na universidade?
12. Hoje você tem recebido estímulo para pesquisar? Se sim, de quem?

PARTE III – CONCEPÇÕES SOBRE A PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Esta parte da entrevista pretende identificar e descrever como os professores concebem o ensino com pesquisa no processo de formação do aluno de graduação.

13. Para você o que significa Pesquisar?
14. Em quais profissões a pesquisa é imprescindível para enfrentar os desafios da profissão?
15. Para você, o que é Pensar cientificamente?
16. Para você o que é um professor pesquisador?
17. Para você qual a importância da Iniciação Científica na formação do aluno?

PARTE IV – A PRÁTICA DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Esta parte da pesquisa tem como objetivo identificar e analisar de que *modo* a pesquisa é utilizada na universidade.

18. Você atualmente está desenvolvendo algum Projeto de Pesquisa? Com quem?
19. Qual sua experiência/projeto mais recente em pesquisa? (O que? Para que? Com quem?).
20. Você convida alunos para participarem dos seus projetos/pesquisa em desenvolvimento? Qual seria a importância dos alunos participarem?
21. Em 2011, quantos dos seus alunos participaram de Projetos de Iniciação Científica sob sua liderança? Quais são suas perspectivas futuras?
22. Você orientou trabalhos científicos na graduação? (Quantos? Continua orientando ou orienta quando é solicitado?).
23. Você costuma comentar seus projetos de pesquisa com seus alunos?

PARTE V – A PRÁTICA DO ENSINO COM PESQUISA EM SALA DE AULA

Esta parte da entrevista pretende identificar de que modo o pesquisador – professor que atua em cursos de Ciências Contábeis educa pela pesquisa

24. Você ensina utilizando artigos científicos em sala de aula? Suas pesquisas são utilizadas como recurso pedagógico nas suas aulas? Como? Com que frequência? Quais atividades você desenvolve se utilizando dos artigos científicos. Qual o objetivo?
25. Que metodologias de ensino você mais utiliza em aula? (Aula expositiva, estudos de caso, trabalhos em grupo, aulas práticas, leitura de textos, dinâmicas de grupo, estudo dirigido, painéis, palestras por convidados, estudo do meio/vistas técnicas, seminários, outros).
26. Que tipo de avaliação você mais utiliza com seus alunos? (Provas oficiais, Resumos/Resenhas de texto, Provas surpresa, Pesquisa Bibliográfica, Listas de exercícios, Relatórios de laboratório, Seminários, Chamada oral, etc.).
27. Relate uma aula em que você utilizou a pesquisa como recurso didático, destacando:
 - a) Conteúdo trabalhado;
 - b) Qual era o objetivo;
 - c) Atividades e exercícios desenvolvidos;
 - d) Como avaliou;
 - e) Tempo;
 - f) Bibliografias.
28. Na sua opinião, que tipo de situações de atividade e exercícios favorece o desenvolvimento do pensamento científico?

APÊNDICE C – SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS	
1. Qual é a sua formação na graduação?	A) B) C)	Ciências contábeis; Ciências contábeis; Ciências contábeis.
2. Qual é a sua formação na Pós-Graduação, área específica:	A) B) C) A) B) C) A) B) C)	Lato Sensu Contabilidade Gerencial Não fez Extensão em Sistemas de Informação Stricto Sensu Ciências Contábeis Controladoria e Contabilidade Controladoria e Contabilidade Doutorado Controladoria e Contabilidade Controladoria e Contabilidade Controladoria e Contabilidade
3. Tempo de experiência no ensino superior?	A) B) C)	12 anos 28 anos 22 anos
4. Em quais cursos você ministra aulas?	A) B) C)	Ciências Contábeis; Ciências Contábeis / Administração; Ciências Contábeis.
5. Disciplinas que ministrada nos cursos de graduação? De pós-graduação?	A) B) C) A) B) C)	Na Graduação • Análise das Demonstrações Contábeis; Teoria da Contabilidade; e Trabalho de Conclusão de Curso II. • Gestão de Negócios; e Análise de custos. • Análise das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Introdutória; História do Pensamento Contábil; Introdução à Pesquisa Contábil; Perícia Contábil; e Arbitragem. Na Pós (Strito Sensu) • Não ministra. • Gestão Estratégica de Custos. • Seminários de Pesquisa II; Seminários de Pesquisa I; Controle Interno e Gerenciamento de Riscos; Didática do Ensino da Contabilidade; Gestão do Ensino da Contabilidade; Metodologia de Pesquisa; Seminários de Pesquisa em Contabilidade.
6. Você é docente de dedicação exclusiva na IES?	A) B) C)	Sim Sim Sim
7. Tem outra atividade além da docência?	A) B) C)	Não Não Sim
8. Tem alguma formação na área da Educação? Qual?	A) B) C)	Sim. <i>Curso de Didática do Ensino Superior.</i> Sim. Disciplina de <i>didática</i> em um curso para a formação de professores; também realizou um <i>Curso de aplicação do método do caso no ensino de Administração</i> , na Harvard Business School. Sim. Disciplina de <i>didática e prática do ensino superior.</i>
9. Conte como foi sua vivência em pesquisa durante a graduação?		
A	Na graduação não tivemos contato com a pesquisa, com a investigação. Eram trabalhos mesmo de disciplinas, mas, o primeiro contato com a pesquisa foi na pós-graduação, na especialização. Na época a grade do curso tinha uma formatação que não dava ênfase a pesquisa, tanto que não tivemos nem a	

	<p>monografia, o trabalho de conclusão do curso.</p> <p>Posso ter tido alguma pequena experiência com as disciplinas isoladamente, mas, nada que fosse orientado.</p> <p>Nós não tivemos metodologia de pesquisa na grade do curso. Então o primeiro contato mesmo foi na especialização.</p>
B	<p>A minha vivência com pesquisa na graduação foi muito pobre quase zero, praticamente zero, realmente na época que fiz a graduação não tinha essa preocupação de se contemplar atividades de pesquisa na graduação.</p> <p>Na época não tinha a disciplina de iniciação científica e nem se exigia trabalhos de conclusão de curso. Então a minha experiência em pesquisa, enquanto eu fiz graduação, no contexto do curso foi praticamente zero.</p> <p>Então eu diria assim que a única experiência minha em pesquisa durante o período que eu fiz graduação, não foi dentro do curso em si, mas, paralelamente ajudando um professor a preparar o livro dele, nada mais. E tenho certeza que isso aconteceu com toda a minha turma. O enfoque era muito profissional mesmo, e não tinha enfoque em pesquisa, bem diferente de hoje.</p>
C	<p>Na minha graduação eu não tive isso. Na minha duração foi eminentemente de aulas expositivas.</p> <p>Nós tínhamos aulas presenciais em sala de aula, aulas expositivas, raras as vezes preparamos seminários e algumas vezes os professores ilustravam com alguns dados da realidade mais fora isso eram aulas expositivas no sentido tradicional.</p> <p>Foi a época que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases e a resolução 3/92. Então o que valia era a LDB se não me engano, não lembro agora se era de 61 ou 68, então você tinha praticamente um currículo padrão e esse currículo se replicava pelas instituições, foi um curso de conteúdo e aula expositiva.</p>
10. Como foi sua trajetória como aluno de pós-graduação Stricto Sensu?	
A	<p>Quando eu entrei para fazer o mestrado à instituição estava em processo de pedir reconhecimento. Foi bastante cobrado a publicação de artigos, então a questão da pesquisa no mestrado foi bastante intensa, principalmente por esse motivador.</p> <p>A instituição precisava ser reconhecida e mostrar um tanto de publicações de docentes e também de discentes e a contra partida era a cobrança que era feita para nós alunos e como eu sempre fui bastante dedicada, sempre cumpri com as obrigações.</p> <p>E a questão da publicação que desde o mestrado a gente procura sempre tá produzindo trabalhos, participando de congressos, enviando esses artigos para periódicos, para se manter atualizado.</p> <p>No mestrado a minha pesquisa era na área de finanças, mais eu tive oportunidade de fazer 2 linhas de pesquisas tanto em contabilidade gerencial quanto em finanças.</p>
B	<p>Então, aí começou realmente a ficar bem interessante, pois quando eu entrei no mestrado, como é natural eu comecei a me interessar por pesquisa, e aí desde trabalhos que tinha que fazer no âmbito das disciplinas que tinha que pesquisar.</p> <p>Olha eu diria, assim, vamos dizer que comparando com o que é hoje, era fraca ainda.</p> <p>Então eu diria assim, que ainda foi uma experiência pobre comparando com o que é hoje, mas, claro que mais do que era na graduação, evidentemente por que agora já era mestrado, mas ainda assim era um enfoque bem diferente e não tinha uma grande ênfase, nem mesmo, por exemplo, hoje a gente sabe que os alunos devem preparar artigos, no mínimo apresenta o artigo em congresso enquanto estão no mestrado doutorado e naquela época não tinha essa exigência era praticamente zero.</p>
C	<p>A primeira experiência foi um choque, porque quando eu entrei no mestrado era uma sistemática de aula completamente diferente daquela que eu tive na graduação e no curso de extensão que eu fiz, se bem que o curso de extensão já tinha algumas inovações, os professores já eram mais atentos, eles já eram mais ligados, se bem que na época eu imagino que eles não tivessem alguma formação específica, foi muito mais um senso de observação e oportunidade deles.</p> <p>No mestrado as atividades passaram a ser atividades em que os alunos tinham que preparar os seminários, eles tinham que vir para sala de aula e realizar os seminários e apesar da mudança não havia uma exigência de publicação tão grande quanto a que existe hoje. Então nós vínhamos para a sala de aula, preparávamos os seminários, alguns professores aplicavam provas, alguns professores mesclavam seminários com atividade prática e exercício, em algumas disciplinas a carga de exercícios era bastante forte.</p>
11. Poderia descrever algumas experiências vivenciadas que favoreceram o desenvolvimento de suas competências e valores para a pesquisa na universidade?	
A	<p>Eu acho que um ponto positivo foi essa cobrança de ter que produzir. Não generalizando, mas, em alguns momentos a gente acaba se acomodando e quando você tem alguém cobrando, nas disciplinas, por exemplo, tanto no mestrado quanto no doutorado a exigência de publicação, faz com que você tenha que publicar, então alia isso a pesquisa, a publicação, a apresentação de trabalho.</p> <p>A exigência é bastante positiva nesse sentido, te tira do comodismo. Então você tem aquela obrigação que para mim acaba sendo um prazer, eu gosto de estudar de pesquisar e a gente acaba unindo o útil ao agradável nesse caso.</p>
B	<p>Olha, eu acho que o grande motivador foi a consciência da necessidade de preparar a dissertação. Foi a conscientização de que eu tinha que fazer uma dissertação de bom nível.</p> <p>Agora acho que uma lembrança importante é também quando a gente se reunia com os colegas para preparar os</p>

	trabalhos das disciplinas e aí tinha o debate, tinha a reflexão. Então que me lebre eram essas oportunidades, as discussões em grupo para gerar os trabalhos finais das disciplinas, mais eu acho que o grande evento mesmo foi o processo da dissertação.
C	<p>Teve um momento que foi muito marcante, foi o ENAMPAD de 2003, que por alguma razão, provavelmente por falta de outros trabalhos o artigo em cima de uma dissertação que eu orientei foi aceito no ENAMPAD e eu fui apresentar em Atibaia e lá eu peguei e saí apresentando e disse que fiz uma correlação dos meus dados aí tinha uma pessoa na plateia que hoje tem o doutorado, aí essa pessoa perguntou para mim que tipo de relação, que tipo de teste eu tinha realizado, aí eu parei e ele fez a pergunta de novo e eu disse olha eu não tenho condições de te responder e como eu não vou te enrolar eu vou fazer o seguinte, eu admito que eu não consigo responder e eu tenho que voltar para fazer uma lição de casa. E aí eu mudei radicalmente a minha forma de tratar a orientação e a minha forma inclusive de cuidar da disciplina. Isso significa que eu tive que voltar aos livros, tive que voltar aos colegas e nos anos seguintes eu continuei pesquisando, continuei estudando o assunto até o ponto que eu adquiri traquejo de construir instrumentos de pesquisa para levantar dados e tratar os dados.</p> <p>E então eu tive uma trajetória que em síntese foi quase incipiente referente ao que vi de metodologia no mestrado e doutorado. Quando vim para o mestrado me deparei com outra realidade, e por conta desse processo de mudança que nós tivemos na área de contabilidade no Brasil, que passaram a ter mais programas de mestrado, a ter mais pessoas com formação de pesquisa, você ter uma exigência maior, e aí tem outras variáveis também que começaram a fazer diferença, eu passei a avaliar trabalhos para eventos para revistas, então eu passei a ter a oportunidade de ver diferentes abordagens metodológicas.</p> <p>E outra coisa que marcou bastante foi também o fato de eu participar de bancas em outras instituições.</p>
12. E hoje você tem recebido estímulo para pesquisar?	
A	<p>Sim a gente tem a cobrança da própria universidade que faz parte do professor que tem dedicação exclusiva que você também seja um pesquisador, então tem que ser professor e também cumprir com a produção do conhecimento, pesquisas na área, dentro de temas que você goste que você efetivamente esteja pesquisando.</p> <p>Outro fator motivador é que meu marido também é professor de contabilidade e a gente acaba pesquisando junto, então um ajuda o outro, um tem ideia e aí o outro ajuda, a gente tá sempre pesquisando junto e colocando aí esse conhecimento em função do dia a dia da experiência.</p>
B	<p>Sim, vários estímulos, de toda ordem inclusive financeiro.</p> <p>O que eu percebo que o estímulo é da instituição que ensino e dos órgãos apoiadores.</p>
C	Sim.
13. Para você o que significa Pesquisar?	
A	<p>Pesquisar é produzir um pouquinho de conhecimento. Determinados assuntos que não se conhece tão bem, você vai investigar procurar o que outros já fizeram para tentar dar sua contribuição ou sua visão, então acho que é um processo de construção do conhecimento.</p>
B	<p>Para mim pesquisar é buscar conhecimento, esse é o conceito que me bate de imediato.</p> <p>É buscar o conhecimento, isto é, ir a busca do desconhecido, ou seja, diminuir a relação daquilo que ainda não se sabe. Por que eu estou bem convencido, de que aquilo que a gente não sabe é muito mais do que aquilo que a gente já sabe. Então se aquilo que a gente não sabe é mais do que aquilo que a gente já sabe, então pesquisar é ir diminuindo cada vez mais essa lista rsss.</p> <p>Então voltando ao centro da tua pergunta, pesquisar é ir em busca da resposta para aquilo que ainda não se sabe, que é muito mais do que aquilo que já se sabe, aquilo que já se tem resposta.</p>
C	<p>Eu acho que pesquisar envolve você olhar a realidade que te cerca, você ver essa realidade com os melhores olhos possíveis, você procurar identificar os problemas dentro dessa realidade, você dar forma a eles e você definir caminhos para que você busque solução para eles.</p> <p>E aí tem outro detalhe também que eu acho que a gente ainda faz pouco, que é devolvermos isso para a realidade, como é que a gente transforma isso num benefício para a realidade e para as pessoas e para a sociedade que nos cerca, essa é uma questão que precisa ser bem tratada a nossa pesquisa ainda está muito entre pares.</p> <p>Não adianta a gente pesquisar e falar só para os nossos pares, nós temos que pesquisar e falar para a sociedade. Se você perguntar para mim de que maneira eu não sei.</p> <p>Pesquisa é dado um conjunto de conhecimentos e de habilidade que tenho, eu olhar um realidade, eu identificar os problemas dessa realidade, eu sistematizar esse problema por meio de uma questão de pesquisa e eu empreender esforços para solucionar ou contribuir na solução desses problemas.</p>
14. Em quais profissões a pesquisa é imprescindível para enfrentar os desafios da profissão?	
A	<p>Eu acho que em todas desde a medicina a contabilidade, a área de ciências de humanas. A todo o momento as pessoas têm que tá descobrindo coisas novas para melhorar a profissão, na nossa área de contabilidade o que é bom o que não</p>

	é para a profissão isso vem da pesquisa, das descobertas que são feitas e da evolução.
B	<p>Poxa vida, me bate assim de imediato bem espontaneamente, medicina por que acho que é importante, e aí pegando o gancho dessa sua pergunta com a anterior. Na minha cabeça é muito clara a diferença entre pesquisa e tecnologia, então na verdade o que me parece que o que se precisa para se exercer a profissão é tecnologia é o como fazer, é como mais ou menos se a pesquisa fosse o que, o saber e o exercício da profissão é o como fazer na prática.</p> <p>Só que aí na minha concepção é mais tecnologia do que pesquisa. Bom tudo bem você tem a pesquisa tecnológica é verdade, mas, é diferente da pesquisa científica é isso que quero dizer.</p> <p>Mas, assim, de bate pronto o que imagino é medicina, engenharia.</p> <p>Mas, me parece que deixar muito claro que ciência é uma coisa e tecnologia é outra coisa, então você tem a pesquisa científica e a pesquisa tecnológica.</p> <p>Pesquisa tecnologia que eu quero dizer é, seria você usar a pesquisa numa sala de aula, por exemplo, para ensinar os alunos a pesquisarem como fazer para exercer a profissão deles que aí no meu entender seria a pesquisa tecnológica mesmo, como, quais os instrumentos, as ferramentas, os artefatos que eles têm que estudar para exercer a profissão, então ele estaria pesquisando as ferramentas.</p>
C	<p>Eu acho que a profissão de contador requer pesquisa. Porque que os contadores são contratados nas organizações? Eles não são contratados apenas fazerem a contabilidade, eles não são contratados apenas para fazerem o balanço, eles não são contratados apenas para atender auditor, eles não são contratados apenas para fazerem o imposto de renda.</p> <p>Como qualquer profissional que as empresas imaginam que devam agregar valor, eles são contratados para agregar valor e para ajudar as organizações a resolverem os problemas, então saber o tecnicismo contábil, saber as normas é dever de ofício, mas importante do que isso, o contador precisa avaliar essas consequências dessa aplicação.</p> <p>Ou seja, então a habilidade de pesquisa é decisiva nessa situação e eu não tenho referencial para te dizer, mas, eu imagino que empresas que estão inseridas em ambientes de mudanças mais rápidas, isso é mais presente, mais claro.</p>
15. Para você, o que é Pensar cientificamente?	
A	<p>Acredito que seja sair um pouquinho do senso comum, do achismo e produzir um pensamento baseado fundamentado em algo que já foi pesquisado, que já foi construído, um conhecimento que já foi elaborado e a partir disso você começa a pensar na sua própria função na sua colaboração para a pesquisa, para ciência em quaisquer que seja a sua área.</p> <p>Seria investigar o que já foi feito, o que pode ser feito, para que você não fique só no eu acho, no senso comum e a partir desse pensamento você acabe dando uma contribuição efetiva, no meu caso para a área de contabilidade.</p>
B	<p>Para mim, pensar cientificamente, antes de mais nada, é contestar o que se acredita que é. Então o pensar cientificamente, por exemplo, é aí voltando para uma sala de aula, não necessariamente na graduação, mas, principalmente no mestrado, entrar numa sala de aula, conscientes (o professor e os alunos) de que tudo que já se escreveu sobre aquele assunto tá sujeito a ser contestado, é ir contra o que já..., para mim esse é o início do pensar cientificamente, é não aceitar o que existe, tentar desconstruir.</p> <p>Então para mim o pensar cientificamente é isso, começa assim, contestando e não aceitando, é claro que depois que você reflete nesse contestar, você pode até chegar a conclusão de que tava certo mesmo, mas, não é que tava certo porque o Eliseu escreveu. Então para mim começa por aí, contestando e nessa busca de... na verdade é um processo, digamos assim, dialético puro, quer dizer contestar, discordar.</p>
C	<p>Pensar cientificamente não é fazer cara de cientista maluco rss.</p> <p>Pensar cientificamente é dada uma situação você pensar e refletir sobre aquela situação até você efetivamente resolver o problema.</p> <p>No fundo o pensar científico tem sempre o olhar indagativo! O olhar científico faz com que a gente tenha sempre a dúvida metódica por princípio, não é aquele cara “não acredito, não acredito, não acredito”, não é aquele cara que desacredita de tudo. Eu acredito, mas acredito com base em alguma fundamentação. Eu acredito de tal forma que a minha crença e a minha convicção possa ser sustentada.</p> <p>Então eu acho que pensar científico, pensar metodológico, agir científico, agir metodológico é dessa maneira. Bom mais a vida é chata! Não a vida não é chata por isso, eu acho até que a vida fica melhor, porque na medida em que você treina isso, você capta muita coisa, isso acaba se incorporando ao seu modo de ser e acaba se incorporando ao seu pensar.</p>
16. Para você o que é um professor pesquisador?	
A	<p>Aquele professor que tem curiosidade, interesse por alguns temas, alguns assuntos e acabou indo atrás, buscando evidências buscando antecedentes sobre determinado assunto e de alguma forma ele possa construir algo novo.</p> <p>É buscar o que já foi feito e tentar dar contribuição com novas pesquisas.</p>
B	<p>É aquele professor que não apenas reproduz na sala de aula aquilo que já está nos livros, até complementando a ideia anterior, então o professor pesquisador é aquele que entra numa sala de aula e que pode até passar para os alunos e deve aquilo que já existe escrito sobre aquele assunto, mas, que ele não aceita aquilo como verdade absoluta. É isso, mas, pode não ser isso!</p>

C	<p>O professor pesquisador é um professor que não morre se roubarem as fichas amarelas dele, ele é um professor que não morre se roubarem o <i>power point</i> dele, é o professor que não morre e conseqüentemente não sucumbe se tirarem o sumário do livro texto dele.</p> <p>O professor pesquisador, não é o professor conteudista apenas, o professor pesquisador é aquele professor que antes de tudo ele tem um compromisso para colaborar na transformação de seus alunos.</p> <p>Então como é que eu faço para que o aluno deseje a minha aula no início e tenha a sensação de quero mais no final? Não dá para ficar no senso comum, não dá para ficar do giz, lousa, saliva (GLS), não dá para ficar no <i>power point</i> apenas. Então eu uso giz, lousa, saliva eu uso PowerPoint, eu procuro estudar a matéria que eu leciono e procuro variar o cardápio de atuação em sala de aula. E para que eu possa fazer isso, e para que eu possa na prática fazer o que acho que é um professor pesquisador, que não são essas coisas todas que eu falei para você no início, quando eu tenho dúvida em definir o que alguma coisa é eu começo a ver o que ela não deve ser, então por eliminação aqueles erros eu não vou cometer, eu posso cometer outros. Ai eu vejo o programa, vejo os conteúdos que eu tenho que dar e como eu tenho que lecionar os conteúdos eu distribuo isso e ao longo das disciplinas eu venho introduzindo melhorias.</p>
17. Para você qual a importância da Iniciação Científica na formação do aluno?	
A	<p>A iniciação científica é uma boa oportunidade para os alunos principalmente os alunos que entram na universidade e anteriormente principalmente no 2º grau às vezes não têm essa oportunidade e como a gente tá num ambiente de pesquisa essa iniciação é bastante valida, você mostra o caminho das pedras para o aluno, ele vai sentir bastante dificuldade nesse inicio, mas a construção aí é bastante positiva, a bagagem que ele acaba adquirindo por esta participação é bastante positiva.</p>
B	<p>É importante, até porque se na minha visão o pensar cientificamente é contestar, acho que é importante o aluno ter uma postura crítica.</p> <p>Agora eu noto, e aí concordo que já é um outro problema, o aproveitamento dos alunos de graduação que eu encontro não tem sido lá grande coisa não, tem deixado muito a desejar, e as vezes isso realmente ocorre no processo de orientação dos TCC's. Então o aluno vem fazer o TCC e já está no final do curso e já cursou disciplinas de iniciação científica, as vezes até 2 semestres e eu vejo que coisas básicas de metodologia ele não sabe, eu sei que outro problema, na minha opinião eles não estão aprendendo, alguns alunos não sabem nem como é a cara de um trabalho científico.</p> <p>Não sei aonde tá o problema, mas, eu acho que é importante a iniciação científica em nível de graduação, mas, a minha avaliação é que não tem sido muito eficaz, eu pego muito aluno fraco em metodologia.</p>
C	<p>Acho que ela é necessária, porque o aluno está na graduação por diversas razões, é para ele se tornar um cidadão melhor, e para ele ter uma inserção e manutenção competente no mundo do trabalho.</p> <p>E por que é que eu acho que mundo do trabalho é uma expressão mais completa do que mercado de trabalho? Porque o mundo do trabalho dá várias possibilidades e quando você enxerga o mundo do trabalho você não vê apenas o emprego, você pode ser dono do seu nariz, como profissional liberal, como empresário, você pode prestar um concurso publico você pode fazer uma série de coisas.</p> <p>Eu acho a iniciação científica fundamental e imprescindível.</p> <p>Veja tem todo um viés, eu não consigo ver uma formação acadêmica de nível superior que permita você entrar e se manter no mundo do trabalho se você não tiver isso. Porque se você for apenas conteudista, qualquer um é conteudista, se você é uma pessoa que quer ajudar as organizações a resolver problemas você precisa passar por isso aqui.</p>
18. Você atualmente está desenvolvendo algum Projeto de Pesquisa? Com quem?	
A	<p>Sim, inclusive tenho até uma continuidade da minha tese que é uma pesquisa que eu faço da relação entre governança e analista de investimento. Na tese eu fiz uma pesquisa com previsão de analista e agora nessa continuidade eu estou tentando investigar o tipo de recomendação que esse analista faz e também na área de contabilidade com parceria com meu marido a minha colaboração é na área de governança e juntando aí a área dele que é ambiental, então estamos estudando um modelo de governança ambiental para as empresas brasileiras, uma verificação de como é que tá essa situação e tentando mapear essa estrutura de governança mais voltado para parte ambiental e social das empresas e a todo momento a gente tá fazendo pesquisa, então surgiu um assunto novo um assunto interessante a gente acaba indo um pouquinho mais a fundo e produzindo algum tipo de trabalho.</p>
B	<p>Sim, sempre com parceria com alguém.</p>
C	<p>Sim. Tenho 02 projetos que estão no meu currículo Lattes e a maioria da minha produção é relacionada a esses projetos. Com parcerias de alunos que são co-autores comigo e professores que participam de banca.</p>
19. Qual sua experiência/projeto mais recente em pesquisa? (O que? Para que? Com quem?)	
A	<p>O mais recente foi o da tese, que foi bastante metódico e que exigiu um rigor metodológico bastante grande.</p> <p>O procedimento de coleta de dados a organização dos dados a parte estatística, que todo esse rigor também é aplicado dentro da pesquisa que te falei de governança com recomendação. Desde a coleta, organização e análise dos dados.</p>

B	No momento o projeto mais importante que eu to envolvido ele vem se desenvolvendo no âmbito do nosso laboratório aqui de gestão de custos, núcleo de pesquisa onde nós somos cerca de dez professores e alunos nesse laboratório, então é o mais importante projeto de pesquisa que estou envolvido atualmente.
C	São os 2 que já citei.
20. Você convida alunos para participarem dos seus projetos/pesquisa em desenvolvimento? Qual seria a importância dos alunos participarem?	
A	Nessa disciplina de Teoria da contabilidade eu já passo um pouco dessa instigação para pesquisa, muitas vezes os alunos ainda não tiveram nenhum acesso a artigos e às vezes nunca leram um artigo, então na disciplina de Teoria da contabilidade eu tenho a oportunidade de fazer com que eles estudem um determinado assunto, uma determinada teoria e que busquem na literatura onde essa teoria foi aplicada na prática, mas, voltado para área de contabilidade. A importância deles participarem é que mesmo quem não vai ser professor, não vai ser pesquisador, acaba adquirindo uma sistemática, o método de investigação, a identificação de problema, de antecedente desse problema, de metodologia, acaba ajudando também na vida prática a resolver determinados problemas, porque na pesquisa você tem um problema e tem que achar uma metodologia para chegar na resposta desse problema. Mesmo que você não vá ser um pesquisador, na vida prática, no dia a dia você também precisa solucionar problemas, metodicamente através de processos de metodologia, então acho que esse processo científico acaba ajudando tanto na vida do pesquisador, do professor, mas também na vida prática.
B	Sempre. Tem duas coisas (importância): Primeiro, eles estão aqui numa universidade forte em pesquisa; Segundo, numa área que é a de contabilidade que comparada com outras áreas ainda é pobre em pesquisa, muito pobre, mais um motivo para envolvê-los e por fim você tem o problema da divisão de esforços, dividir o peso, porque na medida que o aluno vai pesquisar e vem conversar comigo, nós estamos dividindo o trabalho, se eu fosse fazer a pesquisa toda sozinho eu ia ter que dedicar muito mais tempo, então acho que no fim das conta tem essa vantagem, que é dividir o peso.
C	Sim.
21. Em 2011, quantos dos seus alunos participaram de Projetos de Iniciação Científica sob sua liderança? Quais são suas perspectivas futuras?	
A	Aqui na USP eu ainda não orientei trabalhos de iniciação científica porque eu entrei em 2011, pretendo para o ano que vem 2013.
B	Em 2011 foi 1 (um) só. A ideia é aumentar por exemplo em 2012, 2013 ter pelo menos 2 ou 3. Até porque a coordenação do programa de pós está exigindo muito que a gente se engaje em pesquisa de iniciação científica com bolsa CNPQ, então a gente vai ter que aumentar.
C	Na iniciação científica eu ainda não tive projetos.
22. Você orientou trabalhos científicos na graduação? (Quantos? Continua orientando ou orienta quando é solicitado?).	
A	Sim e continuo orientando (TCC).
B	Já orientei, mas nos últimos 2 anos não tenho orientado.
C	Na verdade eu faço um esforço danado para não sofrer de produtivismo. Enquanto pesquisador eu não posso sofrer disso. Não posso , eu não sou um super homem, eu não sou ilimitado, eu preciso comer, beber, dormir e eu gosto de viver bem, eu não fiz voto para ser franciscano, eu gosto de conforto, nunca escondi, eu gosto de viver bem e parte do meu viver bem é o que eu faço e a satisfação que eu emprego no que eu faço isso para mim não tá em discussão.
23. Você costuma comentar seus projetos de pesquisa com seus alunos?	
A	Sim, e aí eu uso principalmente a disciplina de Teoria da contabilidade para que eles tenham um primeiro contato com a pesquisa.
B	Sim, costume.
C	Sim comento.
24. Você ensina utilizando artigos científicos em sala de aula? Suas pesquisas são utilizadas como recurso pedagógico nas suas aulas? Como? Com que frequência? Quais atividades você desenvolve se utilizando dos artigos científicos.	

Qual o objetivo?	
A	<p>Sim a todo o momento. A aula é isso, você mostra um pouquinho do conhecimento baseado em pesquisa, em algo que já foi feito anteriormente.</p> <p>Estar na sala de aula é um desafio e você precisa está preparado, estar embasado e mostrar isso para os alunos.</p> <p>Acho que levar a pesquisa para sala de aula é necessário e tem que ser usado em todas as disciplinas, porque ai você tem contato do professor com a pesquisa e o contato do aluno com a pesquisa.</p> <p>Eu levo a pesquisa para a sala de aula apresentando resultados que foram encontrados sobre um determinado assunto, o que já foi pesquisado sobre aquilo, quais os resultados que foram encontrados.</p> <p>Hoje a gente fala por exemplo que a contabilidade está passando por mudanças da adoção das normas internacionais da contabilidade brasileira e a gente tem que mostrar porque essa convergência é importante e para isso mostrar evidências de trabalhos de pesquisa que já foram feitas para essa relevância da informação para confiabilidade que está sendo dada a dados que estão sendo divulgados. Então é meio que provar com evidências anteriores porque aquele assunto é importante é relevante para formação deles.</p> <p>Para mim é bastante tranquilo levar a pesquisa como recurso pedagógico para a sala de aula, principalmente quando se trata de Teoria da contabilidade, eu preciso trabalhar com evidências, com trabalhos que já foram elaborados anteriormente e apresentar isso para os alunos como uma construção do conhecimento.</p> <p>Algumas teorias que eram validas e que não são mais, e como é que se deu a adoção de uma nova teoria, uma nova visão, um novo conhecimento, então esse processo é importante e temos que mostrar isso para o aluno.</p> <p>A disciplina de Teoria da contabilidade é fácil nesse sentido porque você precisa da pesquisa.</p> <p>Já o aluno tem um pouco de dificuldade, porque tem aluno que nunca leu um artigo na vida. Estamos falando de alunos que estão no 5º período e que não tiveram nenhum contato com artigos, com trabalhos anteriores e principalmente com essa construção de um trabalho.</p> <p>Quando a gente pede para o aluno elaborar um problema de pesquisa, nós temos dificuldades, imagine o aluno que nunca leu um artigo, esse processo é lento mais eu uso na disciplina de Teoria justamente para despertar e quando ele chegar lá no TCC não tenha tantos problemas, pelo menos um artigo ele vai ter lido durante o curso.</p> <p>A universidade incentiva, facilita, dá acesso, base de dados, trabalhos anteriores, coleta de algum tipo de informação. O ambiente da universidade é um ambiente facilitador para a pesquisa.</p> <p>A frequência com que eu uso a pesquisa na sala de aula eu diria que depende do curso, no caso da disciplina de Teoria eu diria que 80% da disciplina eu acabo usando a pesquisa, as evidências de pesquisas anteriores para desenvolver a disciplina. Eu acho que a todo o momento você tem que apresentar isso para os alunos.</p>
B	<p>Não é uma coisa que eu use sistematicamente, que eu use sempre, mas, muitas vezes conforme a temática que eu estou trabalhando em sala de aula eu trago publicações recentes que me ocorram, aí eu trago, cito, falo dos resultados daquela pesquisa para com isso tentar motivar os alunos, então isso eu faço com certa frequência, mas, não é rotineiro e sistêmico.</p> <p>Não vou dizer assim que é uma estratégia de ensino que eu use sistematicamente, tipo assim, para trabalhar tal tema eu vou usar tal pesquisa científica, eu não tenho essa estratégia permanentemente, eu uso sim com certa frequência mais de forma meio errática, quando coincide quando dá certo.</p> <p>Eu estou imaginando que poderia usar sistematicamente e intencionalmente, mas de fato eu não venho usando sistematicamente. Eu procuro sim trazer, por exemplo quando estou falando sobre determinado tema com os alunos e aí me lembro ou já preparei de ante mão algum artigo foi publicado recentemente em algum periódico científico.</p>
C	<p>Sim uso, em grande parte usando artigos de pesquisa. Artigos que pesquisaram determinados aspectos, isso eu uso muito em pericia contábil, que é a disciplina de graduação que hoje me dedico mais, fora as orientações de monografias. Em média três ou quatro artigos por semestre. Eu uso para ilustrar as aulas e eu peço para os alunos lerem os artigos e fazerem seminários. Tem um artigo muito legal, que é um artigo escrito por um perito da policia federal que fez a pericia da falência do banco nacional, ele mostrando que em 1989 o banco nacional já estava com o patrimônio líquido negativo. E ele mostrando como as ações que a administração do banco tomou corroeram o banco e no final eles perguntam como é que a empresa de auditoria não viu isso? O caso de pericia contábil que eu já apliquei. Eu trago as minhas pesquisas e de outros também.</p>
<p>25. Que metodologias de ensino você mais utiliza em aula? (Aula expositiva, estudos de caso, trabalhos em grupo, aulas práticas, leitura de textos, dinâmicas de grupo, estudo dirigido, painéis, palestras por convidados, estudo do meio/vistas técnicas, seminários, outros).</p>	
A	<p>Aula expositiva, estudo de caso, gosto bastante de resolução de casos, exercícios, seminários que aí você vê a desenvoltura do aluno o interesse a preocupação dele antes daquela apresentação e aí pelo seminário você consegue perceber se ele foi ou não dedicado se ele se empenhou.</p> <p>Dependendo da disciplina, na de análise por exemplo eu gosto bastante de usar o laboratório de informática, fazer com que os alunos tenham a prática, então é um pouquinho de tudo.</p> <p>Ler e apresentar uma resenha, porque aí você acaba forçando o aluno a ter um conhecimento prévio antes da aula e dá uma base para que ele possa discutir sobre a aula que vai ser ministrada.</p>
B	<p>Por coincidência no primeiro semestre de 2012 eu prometi a mim mesmo, fiz uma promessa, que nunca mais na minha vida eu ia dar aula expositiva, porque eu fico imaginando como que os coitados dos alunos aguentam as aulas expositivas.</p>

	<p>Então assim, eu faço aulas expositivas, venho fazendo. Uma coisa que eu quase não uso mais são os slides e faço um pouco de aula expositiva, mas, a principal é a resolução de problemas, exercícios e casos.</p> <p>Tem outra coisa que eu faço com bastante frequência é trazer para aula de acordo com o tema que está sendo dado, são as situações reais e atuais. Por exemplo, aconteceu agora 2 ou 3 meses atrás eu trouxe uma Porque uma coisa que eu faço enquanto estratégia, método de ensino, eu não deixo de ler os jornais diariamente, 2 jornais, todo santo dia eu leio 2 jornais principalmente na área de economia e negócios, empresas, então como eu leio o jornal todo dia, tudo que sai atual e que tem haver com a matéria eu levo para sala de aula no mesmo dia, então eu chego e falo para os alunos, “olha está no jornal de hoje”. Vou te dar um exemplo prático do que aconteceu agora recente, “olha a vinícola Salton, no Rio Grande do Sul, vinho,” e aí já aproveito para falar para eles que é um artigo de primeiríssima necessidade, rss tal né, super importante na vida da gente, “então ela vai agora fazer o vinho, a uva shardonai com plantação própria porque até agora ela vinha comprando a uva de terceiros, vinha pagando R\$ 3,00, o kg da uva” aí pego o jornal, mostro o jornal do dia, “olha eles vem pagando R\$ 3,00, o kg e agora eles vão investir R\$ 40.000,00 para produzir a própria uva e segundo eles tão dizendo aqui eles vão economizar R\$ 1,00, por kg. Mais vale a pena? Eles vem pagando R\$ 3,00, vai economizar R\$ 1,00 por kg, quer dizer vai sair R\$ 2,00 o kg fazendo internamente, eles estão investindo R\$ 40.000,00,00. No ano passado eles compraram não sei quantos kg (tinha os dados lá). Pessoal vale a pena?” aí ponho eles para fazer as contas. E aí já trouxe um fato real e atual.</p> <p>Por exemplo em Harvard eles usam os casos reais também, mas, casos passados, nesse caso não é que é um estudo de caso planejado, mas eu trago um estudo de caso real e atual e que tenha relação com aquela matéria, isso sim eu uso sistematicamente.</p>
C	<p>Aulas expositivas, estudos em pequenos grupos, seminários, atividade orientada, em algumas circunstância eu já usei a dramatização. Bom, porque eu uso tudo isso? Eu leciono didática do ensino da contabilidade, pra mim é um cenário mais fácil. Essas são as atividades que eu frequentemente mais utilizo.</p>
<p>26. Que tipo de avaliação você mais utiliza com seus alunos? (Provas oficiais, Resumos/Resenhas de texto, Provas surpresa, Pesquisa Bibliográfica, Listas de exercícios, Relatórios de laboratório, Seminários, Chamada oral, etc.).</p>	
A	<p>Uma parte da avaliação é participação e aí essa participação envolve presença, participação em aula, resolução de exercícios, estudo de caso, dependendo da disciplina o seminário, a proposta de pesquisa, a avaliação tradicional a prova. Eu sempre faço uma mescla de participação com o seminário com a avaliação tradicional.</p>
B	<p>O tipo de avaliação que eu mais utilizo é aquela que os pedagogos falam que menos deveria utilizar que é a prova. Atualmente é só prova, já usei outras no passado, mas, atualmente na graduação são provas. Só que são muitas provas, 4 durante o semestre, 1 por mês e eu dou toda chance do aluno se recuperar durante o semestre e discuto exaustivamente toda dificuldade que eles tem nas provas, mas, o final é a prova mesmo.</p>
C	<p>Eu não dou nota, eu digo para o aluno que a nota já tá dada desde o início do semestre e o desafio deles é manter. Aqui nós temos uma coisa chamada NI que é nota intermediária e nós temos e nós temos a PO, então conhecida essa regra eu fiz a mesma coisa, eu tenho uma atividade que eles tem que desenvolver até a NI, que vale 2,5 pontos e a NI vale 1,5 pontos e eu tenho uma outra atividade que eles tem que desenvolver que vale 2,0 pontos e a PO vale 4,0 pontos.</p> <p>Depois que eu entreguei os critérios da avaliação eu percebi que eu poderia ter melhorado. Na verdade eu acho até que é uma atitude maquiavelica, eu monto o critério para o aluno trabalhar e conquistar o ponto e ainda que ele tenha que estudar mecanicamente e fazer a prova ele está dedicado estudando. Feito isso, eu procuro entender primeiro a regra da instituição.</p>
<p>27. Relate uma aula em que você utilizou a pesquisa como recurso didático, destacando.</p>	
A	<p>Os alunos vão apresentar um seminário. Então como é que eu trabalhei esse seminário?</p> <p>Eu distribui vários temas, várias teorias que são utilizadas na contabilidade, dei uma primeira parte que era toda teoria, quais são os fundamentos dentro da contabilidade e a segunda parte que é para estimular a pesquisa. Com base nesses temas eles vão estudar o que é a teoria, por exemplo, de agência, e aí eu peço, olha o seu grupo vai conhecer sobre teoria de agência, mas, eu preciso que você passe isso para os outros alunos que vão estudar a outra teoria, então na primeira parte eles fazem essa exposição conceitual. Depois eu peço que eles, pesquisem então eles vão apresentar os conceitos básicos sobre o tema, vão abordar o que já foi abordado sobre esse assunto em âmbito nacional e internacional. E onde que eles vão buscar? Em Congresso brasileiro de finanças; Congresso USP; ENAMPAD; AMPICONT; Revista Brasileira de Contabilidade; Revista de Administração; RAI; RAC.</p> <p>Eles vão ter que buscar artigos que usaram essa fundamentação teórica na elaboração dessa teoria e a partir daí eles vão apresentar no mínimo 2 artigos, então eles tem que coletar e aí para cada artigo tem que identificar o problema de pesquisa, os objetivos daquele artigo que ele selecionou, qual foi a metodologia adotada, os resultados encontrados, então eles vão verificar aí se as conclusões são coerentes com os objetivos que estão propostos naquele artigo. E o referencial deve estar relacionado com o tema, cada grupo, vai pesquisar artigos, por exemplo, que usem a teoria dos prospectos, a teoria de agência, a teoria do capital humano e assim sucessivamente.</p> <p>E eu peço para eles adotarem uma postura crítica sobre os métodos que estão sendo empregados e os resultados.</p> <p>E aí depois eles vão identificar oportunidades para novas pesquisas e eu peço para eles apresentarem uma proposta do grupo, problema com antecedentes, o que levou o grupo a pensar nesse problema e uma possível metodologia, quer dizer, como eles ainda não tiveram metodologia esse é um primeiro passo, um estímulo para a pesquisa e eles já</p>

	começam a pensar nessa estruturação.
B	Eu me lembro que no último semestre agora eu fiz isso com relação a uma pesquisa que eu tinha lido um artigo numa revista científica e levei para sala de aula e aí eu comento com os alunos, “olha pessoal a respeito disso saiu recentemente um artigo na revista tal, tal, tal, tal, quem quiser....” aí dou os dados bibliográficos, geralmente tenho um monitor que me ajuda e já passa o link para os alunos. Por exemplo, eu me lembro agora, aconteceu nesse semestre eu tava falando de grau de alavancagem operacional e aí na hora eu lembrei que tinha saído um artigo falando como o grau de alavancagem operacional influenciava o preço das ações na bolsa, aí eu lembrei assim e falei “olha pessoal saiu um artigo assim, tal, tal, tal” e aí na aula seguinte eu levei os dados do artigo para eles. Por que o aluno tá ali preocupado nas variáveis que afetam a cotação dos preços das ações na bolsa e aquela matéria que eu tava dando de custos, como calcular o grau de alavancagem operacional, tinha acabado de sair um artigo dizendo que esse grau de alavancagem, a empresa mais alavancada, menos alavancada tinha efeito na cotação das ações na bolsa e aí eu falei desse artigo, então esse tipo de coisa eu procuro fazer com certa frequência. O objetivo era entender a utilidade, você ensina o que é a alavancagem operacional, mas, para que serve? E aí eu mostrei para eles através de um artigo científico que a alavancagem é útil você conhecer por que isso afeta o valor da empresa, consequentemente o preço das ações, no mercado.
C	A aula que eu apliquei o caso de ensino é um exemplo legal. Outra aula que eu utilizei e na verdade aí eu não sei dizer para você se foi eu que utilizei ou eu orientei os alunos para utilizarem é quando no início do semestre eu seleciono o artigo em cima do qual tem que fazer o seu seminário e aí em cima do seminário eu vou debatendo com o aluno. Eu tenho a aula que eles tem que fazer a entrevista com o perito e aí eu já saquei que o melhor é quando eles podem fazer a entrevista e eles vão e filmam eles retransmitem a entrevista e quando eles analisam o laudo eu criei um roteiro de análise para o laudo e esse roteiro de análise do laudo está baseado num artigo que eu sou co-autor com a Terezinha. Então se isso é lecionar com pesquisa eu acho que eu leciono , porque eles vão a uma realidade, eles colhem dados, eles trazem, eles apresentam e a gente debate a gente compara com outras coisas. Porque tem outro problema também o aluno não tem formação e muitas vezes não há condições por exemplo de fazer pesquisa no nível que a gente faz com vocês.. Eu ainda não consegui fazer num curso de graduação, ao final do curso produzir um paper, então eu me utilizo da pesquisa eu trago o resultado da pesquisa como recurso. Ou então, algumas ações que são ações que seriam aplicadas numa pesquisa. A experiência de ensino com pesquisa ela começou a uns 6 ou 7 anos e eu comecei inserindo algumas atividades para variar o cardápio de estratégia de ensino, era uma estratégia de ensino muito focada na aula expositiva, aula de conteúdo e aplicação de exercícios, então uma primeira atividade de ensino com pesquisa foi uma atividade de promover a interação entre aquilo que se discute em sala de aula e o que se discute nas organizações .
28. Na sua opinião, que tipo de situações de atividade e exercícios favorece o desenvolvimento do pensamento científico?	
A	É ele fazer, não adianta nada você falar que tem que ser assim, ou assado, ele pode assimilar naquele momento, mas ele não vai compreender em profundidade se ele não pegar e fizer exatamente pesquisa, então você tem que cobrar exigir um pouco para que ele tenha essa experiência.
B	Na minha opinião é uma situação que diz respeito mais proximamente a realidade deles, do dia a dia deles. O recurso didático mais eficaz é aquele que mexe com o dia a dia deles, o que tem relação, o que identifica com o dia a dia. Eu percebo que a reação dos alunos é muito diferenciada entre eles, ou seja, em contábeis a impressão que me passa é que a maioria dos alunos estão interessados ou se comove mais com a ferramenta mesmo, com a tecnologia, com a técnica, mas, do que com a ciência, talvez tenha haver com a natureza da profissão que é tipicamente aplicada, então o que eu noto é que o como fazer , eles percebem mais importante do que o que saber no nível de graduação.
C	Eu acho que quanto mais o aluno enfrenta as situações inéditas e não estruturadas. Eu acho que quando você tira o aluno da zona de conforto. E para isso o professor precisa ser altamente estruturado. Agora não porque são quase 10 anos de estrada e 1 (uma) coisa nova a cada ano no final de 10 anos você pelo menos 10 coisas novas, sem contar a interação entre elas, então agora ficou fácil, mas, por exemplo introduzir um caso, aplicar o caso e lecionar em cima do caso, dá muito trabalho. Você trazer um artigo para o aluno lê, você debater, apresentar, você tem lê e tem que saber o que está sendo feito. Eu acho que atitude científica, quanto mais de situações eu criar de construção de conhecimento, mais situações eu vou ter e aí se eu estou numa situação dessa, tem outra coisa que é diabólica e eu preciso está preparado para não saber também, como é que eu confesso para o meu aluno que eu não sei? O aluno tem na cabeça o estereótipo do professor que sabe tudo! “O professor o senhor não sabe?” Eu não, tadinho de mim vou perder o emprego. Tem que ser franco! Isso também não pode ser desculpa para o professor tercerizar tudo para o aluno. Por que o cara faz aquela cara de conteúdo e olhar 43 e no fundo ele está deixando os alunos se ralarem. O professor precisa está convicto que ele precisa assumir alguns riscos e ser persistente, agora eu acho que vale a pena pagar o preço.

Objetivo específico: Identificar e analisar de que <i>modo</i> a pesquisa é utilizada na universidade.						
PARTE IV: A PRÁTICA DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE	Identificar se o docente desenvolve pesquisa, com que frequência, sua disposição para participar de projetos de pesquisa, programas de habilitação ou atualização para a prática de pesquisa.	18. Você atualmente está desenvolvendo algum Projeto de Pesquisa? Com quem?				
		19. Qual sua experiência/projeto mais recente em pesquisa? (O que? Para que? Com quem?).				
		20. Você convida alunos para participarem dos seus projetos/pesquisa em desenvolvimento? Qual seria a importância dos alunos participarem?				
		21. Em 2011, quantos dos seus alunos participaram de Projetos de Iniciação Científica sob sua liderança? Quais são suas perspectivas futuras?				
		22. Você orientou trabalhos científicos na graduação? (Quantos? Continua orientando ou orienta quando é solicitado?).				
		23. Você costuma comentar seus projetos de pesquisa com seus alunos?				
Categorias de análise	Objetivo	Questões	Referencial teórico	Tabulação dos dados	Resultados (unidade de sentido)	Discussão com a teoria
Objetivo específico: Identificar e analisar de que modo o pesquisador – professor que atua em cursos de Ciências Contábeis educa pela pesquisa						
PARTE V: A PRÁTICA DO ENSINO COM PESQUISA EM SALA DE AULA	Identificar e descrever quais são as estratégias utilizadas pelo docente tendo a pesquisa como recurso pedagógico.	24. Você ensina utilizando artigos científicos em sala de aula? Suas pesquisas são utilizadas como recurso pedagógico nas suas aulas? Como? Com que frequência? Quais atividades você desenvolve se utilizando dos artigos científicos. Qual é o objetivo?				
		25. Que metodologias de ensino você mais utiliza em aula? (Aula expositiva, estudos de caso, trabalhos em grupo, aulas práticas, leitura de textos, dinâmicas de grupo, estudo dirigido, painéis, palestras por convidados, estudo do meio/vistas técnicas, seminários, outros).				
		26. Que tipo de avaliação você mais utiliza com seus alunos? (Provas oficiais, Resumos/Resenhas de texto, Provas surpresa, Pesquisa Bibliográfica, Listas de exercícios, Relatórios de laboratório, Seminários, Chamada oral, etc.).				
		27. Relate uma aula em que você utilizou a pesquisa como recurso didático, destacando: a) Conteúdo trabalhado; b) Qual era o objetivo; c) Atividades e exercícios desenvolvidos; d) Como avaliou; e) Tempo; f) Bibliografias.				
		28. Na sua opinião, que tipo de situações de atividade e exercícios favorece o desenvolvimento do pensamento científico?				

APÊNDICE E – FOCOS GERAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

FOCOS GERAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO			
Forma como o professor pensa e ministra a disciplina em sala de aula, por meio de macro-questões como:	Professor colaborador A	Professor colaborador B	Professor Colaborador C
a) <i>Quem ensinar</i> (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano em leciona a disciplina)?			
b) <i>Para que o professor ensina</i> (que aluno formar? Perfil do egresso que busca formar em vista da matriz curricular existente)?			
c) <i>Porque ensinar</i> (objetivo geral e específico a alcançar em vista dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas nos alunos)?			
d) <i>O que ensina</i> (conteúdos ministrados, tópicos e sub-tópicos)?			
e) <i>Como ensina</i> (atividades, exercícios que propõe aos alunos para o alcance dos objetivos propostos; métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino utilizados)?			
f) <i>Como acompanha e faz a adequação do ensino</i> (instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação da aprendizagem)?			
g) <i>Que fundamentos teóricos utiliza</i> (autores, livros didáticos, textos científicos, apostilas, artigos científicos, pesquisas, teses, dissertações - referências bibliográficas utilizadas)?			