

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
FECAP**

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

EDILEI RODRIGUES DE LAMES

**O PERFIL DO CONHECIMENTO EXPERIENCIAL DO PROFESSOR DE GESTÃO
DE CUSTOS QUE ATUA EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

São Paulo

2011

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO
FECAP**

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

EDILEI RODRIGUES DE LAMES

**O PERFIL DO CONHECIMENTO EXPERIENCIAL DO PROFESSOR DE GESTÃO
DE CUSTOS QUE ATUA EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

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

**Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni
Slomski**

**São Paulo
2011**

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

L228p	<p>Lames, Edilei Rodrigues de</p> <p>O perfil do conhecimento experiencial do professor de gestão de custos que atua em um curso de Ciências Contábeis / Edilei Rodrigues de Lames. - São Paulo, 2011.</p> <p>139 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.</p> <p>1. Professores – Formação 2. Didática 3. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior)</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.124</p>
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDILEI RODRIGUES DE LAMES

O PERFIL DO CONHECIMENTO EXPERIENCIAL DO PROFESSOR DE GESTÃO DE CUSTOS QUE ATUA EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivani Catarina Arantes Fazenda
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Prof^a. Dr^a. Vilma Geni Slomski
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

São Paulo, 09 de novembro de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa Liliane C. J. Lames, sempre delicada e compreensiva quanto ao tempo que precisei para a realização desta pesquisa. Sei que o tempo gasto não mais se recupera, mas acredito que esse sacrifício representará um futuro melhor. Amo muito você, querida!

AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiramente a Deus pelo apoio sempre presente, pela proteção e cuidado dispensado sem medida à minha vida até hoje. A Ele devo tudo que sou.
- À FECAP que me proporcionou momentos que foram muito além do aprendizado.
- À orientação recebida da Prof^a. Dr^a. Vilma Geni Slomski antes e durante a realização dessa pesquisa. Sempre incansável em suas ideias, dicas e parceria. Obrigado!
- Aos membros da banca, Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias e Prof^a. Dr^a. Ivani Catarina Arantes Fazenda, pelas preciosas contribuições proporcionadas a esta pesquisa.
- Aos demais professores do programa pelo compartilhamento de experiências e a troca de ideias e os ensinamentos muito válidos e oportunos.
- Agradeço também aos colegas de mestrado pelo excelente convívio, pela amizade construída, mesmo em meio às turbulências e correrias da pesquisa.
- Aos meus pais, irmãos, familiares e amigos pelo incentivo recebido e compreensão nas muitas ausências.

RESUMO

O presente trabalho é estimulado pelas investigações atuais sobre a formação de docentes universitários que, ao lado de estudos sobre o cotidiano escolar, constituem o conjunto de temas considerados como mobilizadores da reflexão didática e da prática de ensino superior. Saber como o professor vem utilizando seus materiais e recursos e como vem construindo suas atividades pedagógicas têm a ver diretamente com a significação da função docente. Essa pesquisa teve como objetivo delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória - qualitativa. Os dados foram coletados por meio de observação e de entrevista, buscando identificar aspectos da vida profissional e da prática pedagógica do professor, sob a forma de descrição e interpretação de suas experiências vivenciadas, de seu *habitus* e de seus saberes procedimentais. Constatou-se que a construção do *saber experiencial* do professor acontece por meio do domínio de campos didáticos tais como: a) *o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos*; b) *o planejamento de ensino*; c) *a gestão da sala de aula*; d) *a gestão do conteúdo*. Pode-se perceber que o saber docente do professor se estrutura a partir das experiências por ele vivenciadas no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e organizacional. Seu modo de *ser* e de estar na docência, seu *habitus professoral*, tende a configurar as *disposições*, ou as maneiras de agir na prática pedagógica. Estas *disposições* se fazem presentes nas aulas do professor, seja em forma de um saber fazer, seja como instrumento de expectativas e/ou padrões de julgamento e de avaliação de alunos e de comportamentos. Conclui-se que o processo de construção do saber experiencial do professor não ocorre no vazio, seu desenvolvimento profissional e suas atuações pedagógicas estão inseridos em contexto real e específico, com os quais suas práticas devem estar em sintonia e para os quais devem dar respostas. Neste sentido, este trabalho contribui com dados para a criação de propostas de acompanhamento e de fomento às experiências dos professores para que possam desenvolver a criatividade e a originalidade da prática cotidiana e da geração de um *habitus* reflexivo indispensável para o aprimoramento dos saberes docentes.

Palavras-chave: Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Experiencial. *Habitus Professoral*. Educação Contábil.

ABSTRACT

The present work is stimulated by current investigations about university teacher's formation that, besides daily school life studies, constitute a set of topics considered mobilizers of the didactic reflection and superior teaching practice. To know how the teacher has been using the materials and resources and how has been constructing the pedagogical activities, has to do directly with the significance of the teaching function. This research had as an objective delineate the experiential knowledge outline of the professor who teaches the discipline of Cost Management in the Account Science course offered by a Higher Education Institution in the state of Sao Paulo, trying to identify the processes which structure and give meaning to their pedagogics practices in the university context. To this end, there was an exploratory research - qualitative. Data were collected through observation and interviews in order to identify aspects of professional life and the teacher's pedagogic practice, under the form of description and interpretation of their lived experiences, their habitus and their procedural knowledge. It was verified that the construction of the teacher's experiential knowledge happens through the mastery of educational fields such as: a) the way teacher presents the material to learners, b) the planning of education, c) the management of the classroom, d) the management of content. We can notice that the teacher's teaching knowledge is structured from the experiences he lived in the personal, academic, professional and organizational. His way of being and living as a teacher, his professorial habitus tends to set the rules, or ways of acting in pedagogical practice. These rules are present in the teacher's class, whether as a know-how, or as an instrument of expectations and/or standards judging and evaluating of students and their behaviors. It is concluded that the process of building experiential knowledge of the teacher does not occur in emptiness, their professional development and their teaching performances are inserted in a real and specific context, where their practices must be in line and responding. In this sense, this work contribute with data for the creation of proposals of monitoring and promoting to the experiences of teachers so that they can develop their creativity and originality of daily practice and the generation of a reflexive habitus indispensable for the improvement of teacher's knowledge.

Keywords: Didactic and Teaching Practice. Experiential Knowledge. Professorial habitus. Accounting Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 Conteúdo sendo explicado na lousa	96
Figura 2 Movimentação do professor e atenção dos alunos	97
Quadro 1 Características do Conhecimento Experiencial.....	44
Quadro 2 Resumo das Pesquisas sobre o Ensino de Gestão de Custos.....	60
Tabela 1 Componentes dos Saberes Docentes.....	33
Tabela 2 Categorias para análise dos Dados.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Custeio Baseado em Atividades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Contabilidade de Custos
CG	Contabilidade Gerencial
CGE	Contabilidade Gerencial Estratégica
CI	Caderno de Indicadores
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CVL	Custo/Volume/Lucro
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
ISAR	Grupo de Trabalho Intergovernamental de <i>Experts</i> em Padrões Internacionais de Contabilidade e Relatório (Ramo da UNCTAD)
ISCA	Instituto Superior de Ciências Aplicadas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Margem de Contribuição
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Ponto de Equilíbrio
PL	Programação Linear
PR	Estado do Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SC	Estado de Santa Catarina
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
USP-SP	Universidade de São Paulo – Campus São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 SITUAÇÃO-PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES E PROBLEMÁTICA ATUAL	20
2.2 TENDÊNCIAS DA PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	26
2.3 OS SABERES DOCENTES.....	27
2.4 PESQUISAS SOBRE O SABER DOCENTE.....	34
2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA, O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL.....	39
2.6 ENSINO DE GESTÃO DE CUSTOS	47
2.7 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE GESTÃO DE CUSTOS.....	56
3. METODOLOGIA	62
3.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO E CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADO	63
3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.2.1 A OBSERVAÇÃO.....	64
3.2.1.1 <i>A elaboração do instrumento de coleta dos dados – Observação</i>	65
3.2.2 A ENTREVISTA	66
3.2.2.1 <i>A elaboração do instrumento de coleta dos dados - Entrevista</i>	66
3.2.2.2 <i>Pré-teste do instrumento de coleta dos dados – Entrevista</i>	68
3.2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E, PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	72
4.1 O PROFESSOR COLABORADOR DA PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	73

4.2 CONTEXTO, TEMPO E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA DOCÊNCIA	77
4.3 A RELAÇÃO ENTRE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	83
4.4 NA PRÁTICA DA SALA DE AULA, UM RETRATO DE SABERES, ESTRATÉGIAS, ROTINAS E NOVAS PRÁTICAS.....	87
4.4.1 PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES	88
4.4.2 O MODO COMO O PROFESSOR APRESENTA A MATÉRIA AOS ALUNOS	89
4.4.2.1 <i>O que tem fundamentado suas aulas</i>	91
4.4.2.2 <i>Visão sobre a avaliação</i>	93
4.4.3 GESTÃO DA SALA DE AULA	94
4.4.4 GESTÃO DO CONTEÚDO.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	121
APÊNDICE B – Roteiro básico para a observação em sala de aula	122
APÊNDICE C – Roteiro básico da entrevista realizada com o professor após observação	123
APÊNDICE D – Registro da observação em sala de aula	126
APÊNDICE E – Síntese das respostas das questões da entrevista – Categoria 01	131
APÊNDICE F – Síntese das respostas das questões da entrevista – Categoria 02	132
APÊNDICE G – Síntese das respostas das questões da entrevista – Categoria 03.....	133
APÊNDICE H – Síntese das respostas das questões da entrevista – Categoria 04.....	135
APÊNDICE I – Síntese das respostas das questões da entrevista – Categoria 05	136

1 INTRODUÇÃO

O acesso à informação, ao conhecimento e à escolarização em todos os níveis tem sido cada vez maior. Com o advento da sociedade do conhecimento, as universidades precisam repensar a formação do docente do ensino superior. Para Pimenta (2002), na atualidade, há uma preocupação com o número crescente de profissionais não qualificados para a docência universitária, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação, considerando-se aí o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela complexidade, inovação e competitividade, podendo impactar a empregabilidade, na qual a profissão do professor universitário está em crescimento.

Quando se questiona o desempenho do profissional formado pela universidade, é a qualidade do ensino ministrado que está sendo avaliada. Este dado remete à reflexão sobre o papel do docente, sobre a prática do ensino universitário e sobre a construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da universidade como instituição produtora do conhecimento científico, e também formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social. Somente a universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que professores atuem como educadores. (SLOMSKI, 2008a).

Torna-se, portanto, necessário que as universidades invistam na qualificação e profissionalização dos seus professores, especialmente quanto à sua formação didático-pedagógica, possibilitando a cada um apropriar-se dos saberes necessários à profissão, antes que estudantes e a sociedade se queixem da pertinência da formação e da insuficiência dos conhecimentos produzidos, divulgados e adquiridos.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema deve-se à preocupação do autor deste trabalho com a busca de melhoria da sua prática de ensino. Ao iniciar-se na docência universitária deparou-se com limitações e deficiências quanto à formação pedagógica e necessidade de melhoria de sua prática de ensino. Esta necessidade de atualização fez com que se encaminhasse para a

especialização, (na área da Contabilidade, Auditoria e Controladoria) e foi quando a instituição realizou o convite para a docência, alegando-se a necessidade de um professor que conhecesse bem a área específica de atuação, no caso, Ciências Contábeis. Para a contratação do professor, considerou-se suficiente ter o conhecimento específico da área e possuir vivência profissional na contabilidade.

A primeira disciplina ministrada foi Contabilidade Gerencial e, apesar de conhecer esta área, o início da trajetória como professor teve seus descaminhos, desesperos, dúvidas e dificuldades advindas das limitações na área da educação. Esta foi a primeira percepção da necessidade de haver formação específica para a docência. No ano seguinte, houve dedicação integral às atividades de ensino onde a docência passou a ser profissão.

Outra disciplina ministrada foi a de Contabilidade de Custos, relacionada à anterior, ramificação de um mesmo conteúdo, muitas vezes denominado de Contabilidade de Custos e que nesta pesquisa, denominou-se de Gestão de Custos. Esta pesquisa adota o termo Gestão de Custos para se referir às disciplinas que compõem o conteúdo de Custos, procurando reforçar a necessidade de uma visão integrada do conteúdo.

As dificuldades enfrentadas e a percepção de que vivia problemas comuns aos demais colegas na docência em Contabilidade, despertaram a preocupação com a formação do professor na área de Custos. Entende-se que um dos obstáculos refere-se à visão fragmentada e disciplinar do curso onde a disciplina de Gestão de Custos é dividida em três ou mais disciplinas, não raras vezes trabalhadas em blocos, como se fossem conteúdos distintos evidenciando haver pouca interdisciplinaridade.

Aliado a isso, a vivência no ensino permitiu compreender que, a formação para a docência precisava ultrapassar a pesquisa autônoma em livros sobre didática do ensino superior, a conversa com os pares ou mesmo a aplicação dos métodos utilizados pelos professores de referência na graduação, na tentativa de obter êxito na nova trajetória profissional.

Nesse período, finalizava-se um artigo na especialização (LAMES; ALMEIDA, 2009) intitulado “Um estudo sobre as competências do contador versus perfil desejado pelas empresas sob a ótica dos futuros profissionais da área”, que constatou que o egresso em contabilidade está aquém do esperado pelas empresas e que o aluno percebe isso, indicando a dicotomia que existe entre o ensino oferecido pela academia e o requerido pela profissão impactando assim a qualidade da educação superior.

Estas constatações indicaram a necessidade de continuar os estudos pós-graduados, culminando na entrada no mestrado, o que melhorou a compreensão sobre a formação do professor de nível superior, no contato com profissionais da área da educação superior, temas, problemas e pesquisas que envolviam literaturas críticas sobre a formação de professores.

Algumas disciplinas foram fundamentais para fomentar a discussão e amadurecer o desejo de pesquisa na área da educação superior. Dentre elas destacam-se: Metodologia de pesquisa; Desenvolvimento de projetos, Didática do ensino da Contabilidade e Produção de artigos científicos. Os debates em sala de aula, os seminários apresentados, a preocupação em colocar o aluno em contato com a pesquisa, especialmente pela exigência de artigos em diversas disciplinas, culminou com a elaboração de um artigo que fosse uma prévia da dissertação, um projeto piloto. O tema foi escolhido na pretensão de que a dissertação não estivesse longe da experiência docente, nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração, e por ser a contabilidade um tema de domínio e interesse do pesquisador.

Assim sendo, escolheu-se a temática da “Docência no Ensino Superior: saberes que fundamentam a prática do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo” e desenvolveu-se a pesquisa (LAMES et al., 2011) sob uma plataforma teórica embasada nos saberes docentes descritos por Tardif e Raymond (2000) que são classificados em categorias, associados às fontes sociais de aquisição e ao modo de integração do trabalho docente.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor, procurando identificar os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis procurando identificar os componentes e a natureza dos conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica no contexto da universidade.

O estudo revelou que os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor são de natureza diversa e abrangem diferentes tipos e fontes sociais de aquisição (saber pessoal, saber dos programas, livros didáticos, exercícios, tecnologias e outros materiais e o saber técnico, disciplinar) concluindo que o saber do professor possui caráter temporal e coletivo, pois seus atores identificam-se com aqueles que os precederam, que instituíram e reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura, o que remete aos processos nos quais vão sendo adquiridos na carreira docente, na prática da profissão professor. Este artigo forneceu as bases da dissertação e encaminhou novos referenciais teóricos, dentre estes, o conceito de *habitus* de Perrenoud (2003) para

estudar o conhecimento experiencial do professor. Para tanto, pretendeu-se, nessa pesquisa pensar num caminho metodológico que consiga traçar esse perfil para, a partir dele, desenvolver políticas de formação do professor, adequadas à realidade do ensino superior.

1.2 SITUAÇÃO-PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

As investigações atuais sobre a formação de professores universitários, ao lado dos estudos sobre o cotidiano escolar e sobre as relações entre escola e cultura, constituem o conjunto de temas considerados como mobilizadores da reflexão sobre didática e prática do ensino superior. Neste âmbito, as investigações buscam maior eficácia de resultados focando seus estudos no cotidiano dos professores, nos materiais que produzem e prescrevem como discursos teóricos, seus instrumentos de trabalho em sala de aula, seu *habitus* profissional. Saber como o professor vem utilizando seus materiais, seus recursos em sala de aula, como vêm construindo suas atividades pedagógicas têm a ver diretamente com a valorização da profissão docente.

Diante disso, as reflexões inseridas neste trabalho representam apenas um enfoque dentre as tantas interpretações possíveis para o conhecimento da didática e da prática de ensino do professor universitário, em especial, aos professores nos quais a política de formação para a área do ensino ainda não está determinada.

Entende-se que os conhecimentos experienciais dos professores e as formas como eles são construídos e socializados são produtos da prática social e das condições em que se dão, ou seja, ao mesmo tempo em que surgem da prática, favorecem de um lado a reprodução da sua vida social e, de outro, podem representar formas de sua superação.

Ao admitir-se que existem limitações no que se refere à formação pedagógica do professor na área da educação superior e que estas têm dificultado a sistematização da sua prática de ensino, trazendo dificuldades para que ele a compreenda e a modifique substancialmente no sentido da adequação e transposição didática dos conhecimentos disciplinares (determinados pelas propostas curriculares) para sua prática de ensino, surgiu o seguinte questionamento: **Quais são as características do conhecimento experiencial do**

professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo?

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que o processo de construção dos conhecimentos experienciais dos professores resulta da transição nos campos acadêmico e profissional contábil, das redes de interações que estabelecem com seus pares e alunos, das representações sociais e do trabalho cotidiano que constroem e que é incorporado ao seu capital cultural e revelado através de seu *habitus*, que formam e transformam sua prática pedagógica (ELBAZ, 1983; PERRENOUD, 1993, 1997, 1999, 2002; PERRENOUD et al. 2001; NÓVOA, 1995; GARCÍA, 1997; GAUTHIER, 1998; SARMENTO, 1994; BOURDIEU, 2000).

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

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Em vista desta problemática, elaborou-se o seguinte objetivo: Delinear o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário. Como objetivos específicos estabeleceram-se:

- Caracterizar e analisar os aspectos gerais constituintes do conhecimento experiencial do professor que atua na disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis, procurando identificar os conhecimentos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas;
- Descrever que tipos de conhecimentos docentes podem estar determinando as práticas pedagógicas do professor de Gestão de Custos no contexto da universidade;

- Evidenciar possíveis problemas e dificuldades, bem como sucessos e inovações no âmbito da prática pedagógica do professor que atua na disciplina de Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis na IES contemplada pelo estudo;

- Ampliar as discussões e estudos sobre o ensino da Gestão de Custos, na tentativa de fazer emergir caminhos que conduzam a inovações metodológicas e à implementação de políticas que favoreçam a formação de profissionais reflexivos, considerando suas experiências e fomentando a construção de novos conhecimentos, a fim de favorecerem a aprendizagem dos seus alunos.

Tendo em vista os objetivos acima, e em consonância com o pensamento de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), bem como de Perrenoud (2001) elaborou-se a ideia de que os conhecimentos experienciais dos professores são *habitus*, e referem-se a um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados (conhecimentos, habilidades e valores), obtidos ao longo de um processo de socialização profissional, “fabricados artesanalmente”, ou seja, na prática cotidiana. Os conhecimentos práticos são construídos e/ou incorporados pelos professores ao longo da vivência familiar, estudantil e docente, nas atividades de informação e formação, na prática cotidiana (aplicados na transmissão de conhecimentos) e na instrução.

Para Perrenoud (2001), *habitus* são as rotinas construídas ao longo da trajetória profissional e utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que o professor considera oportuno, é o fio “condutor” das suas práticas pedagógico-cotidianas. Deste modo, a definição de conhecimentos experienciais dá-se em vista do papel que esses conhecimentos assumem no espaço escolar/universitário. Segundo Perrenoud (2001), o *habitus* se manifesta por meio de: a) rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho); b) ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência); c) da improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência); d) em momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação).

Para a análise dos *eventos pedagógicos* que ocorrem na sala de aula do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos, toma-se o conceito de prática tal como teorizada por Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994). Para esses autores a prática é composta por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas e permeadas por interações, conflitos e contradições constantes; tendo um marcado caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e matérias; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; e apresentando como características: imprevisibilidade das situações, interação

permanente, comunicabilidade, coenvolvendo a linguagem verbal com outras linguagens, e instantaneidade das respostas.

Estas características do saber experiencial permitem pressupor que os conhecimentos dos professores de Gestão de Custos se manifestam, também, por meio de “rotinas” e de “improvisações regradas” que o professor utiliza para intervenção em situações específicas no processo de ensino-aprendizagem, sendo por elas legitimadas e dando respaldo à competência docente.

Assim, presume-se que o professor de Gestão de Custos constrói empiricamente seu conhecimento docente a partir da experiência cotidiana, com base no processo de oralidade e nas tradições culturais, sociais e acadêmicas. Isso pode ser identificado na prática pedagógica, seja através de instrumentos formais (livros, meios de comunicação, planejamentos, cursos, treinamentos, outros), seja pela experiência assimilada da prática de seus antigos professores, seja na troca de experiências com os colegas.

Entretanto, entende-se, conforme Perrenoud (2002), que a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus*, havendo a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* do professor, de se verificar suas condições de produção. É neste ponto que se espera que esteja a contribuição deste trabalho, pois a revelação destes fatores e conhecimentos pode ser fonte para o processo de construção de novos conhecimentos pedagógicos, elemento desencadeador de reflexões e de implementação de políticas de formação continuada dos professores que contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos e, conseqüentemente, para o oferecimento de um ensino de qualidade na área Contábil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico é discutida a formação do professor universitário com o objetivo de caracterizar a política e a prática desta formação no Brasil. As tendências da pesquisa educacional sobre a formação do professor têm o objetivo de discutir os pontos de vista sobre o problema, as possibilidades de abordagens didáticas e os resultados das pesquisas nesta área tendo em vista o conceito de docência como profissão e a profissão docente como ofício feito de saberes para a formação de professores reflexivos.

Em seguida são abordados os saberes docentes, complementados pela discussão dos conceitos de prática pedagógica, de professor profissional e do conhecimento experiencial, principal alvo dessa pesquisa. Também são abordados alguns aspectos sobre o ensino Gestão de Custos e sua importância na formação do profissional contábil, como contextualização à realidade contábil no ensino superior.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES E PROBLEMATICA ATUAL

Nos últimos anos, tem-se afirmado a importância do papel do professor como educador, atento permanentemente às necessidades e ao desenvolvimento dos seus alunos e como membro da comunidade escolar, empenhado na construção do projeto pedagógico da IES na qual atua. Em contrapartida, os professores não podem exercer o seu papel com competência sem uma formação adequada para ministrar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática pedagógica.

Não negando a importância das outras vertentes da formação, há que valorizar a formação didática, que apóia o ensino de saberes específicos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é importante fazê-lo de modo convergente com os domínios e objetivos da formação e com o que se sabe acerca do desenvolvimento profissional dos professores.

Cada vez mais se ampliam as exigências de que os professores universitários obtenham título de mestre, de doutor, neste sentido, são implementadas políticas de expansão

dos programas de pós-graduação. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino superior.

A atual política da pós-graduação no Brasil centra a avaliação na pesquisa e na produção científica dos professores, ficando em segundo plano o compromisso de investimentos maiores com propostas de formação do pós-graduando para o ensino superior. Entretanto, ao ingressarem nas universidades, o que lhes resta é o ensinar. São professores acima de tudo, consumidos pelas aulas e pela burocracia do ensino, não lhe sendo oferecida condição de reflexão.

Tais constatações apontam preocupações e questionamentos acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários. Autores apontam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação, não tem sido suficiente para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998, 2003; PIMENTEL, 1993).

Estes programas estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e primam pela capacitação para a pesquisa. De acordo com Cunha (2001, p. 79) “há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos”, ficando assim, por vezes, prejudicado o aprendizado didático-pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente.

Por não encontrar amparo maior na legislação, argumentam Pimenta e Anastasiou (2002), a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo de cada instituição, responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo reforçando a crença de que docência é vocação e não uma profissão como outra qualquer e que, para tanto, precisa de formação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Rosella et al. (2006, p. 39), o caminho para a redução de tais problemas passa pela formação em serviço: “da mesma forma que para outros profissionais, os desafios impostos pela profissão docente exige do professor educação continuada, independente de possuir titulação acadêmica”.

Em Ciências Contábeis, a Resolução do CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004 e posterior alteração para a Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis em Nível de Bacharelado. Tais resoluções evidenciam uma crescente preocupação quanto à formação dos egressos em contabilidade, exigindo que o projeto pedagógico permita ao aluno desenvolver competências e habilidades diversas, como a capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais e gerenciais, visão sistêmica e interdisciplinar, capacidade de trabalhar em equipe, dentre outros. Características que podem desenvolver um cidadão cômico, pleno.

Nada é dito quanto à formação pedagógica do docente que precisa estar preparado para atender a demanda na formação de egressos na área de contabilidade, na intenção de perseguir um ensino de qualidade. No entanto, pode-se inferir que essa formação pretendida aos futuros contadores certamente exigirá profissionais docentes altamente capacitados, dotados de competências profissionais que possam responder às demandas sociais.

A Resolução do CFC n. 560/83 que dispõe sobre as prerrogativas contábeis, já reconhecia, décadas atrás, a necessidade de adequação da contabilidade às necessidades de um mundo do trabalho dinâmico no qual o contador deveria fornecer subsídios para a tomada de decisão. Ela olha a profissão de forma mais ampliada, e faz referência ao contador que assume a docência como escolha profissional.

Pode-se afirmar neste sentido que esta formação é, em parte, determinada por conceitos de escola, ensino e currículo predominantes em cada época, que por sua vez ajudam a definir a função docente como profissional na escola e na aula. Historicamente, o professor aparece alternativamente “como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões e resolve problemas” (GÓMEZ, 1992, p. 95). Na realidade, cada uma dessas funções estão orientadas pelas concepções de escola/universidade e de ensino, além de uma teoria do conhecimento, da sua transmissão e aprendizagem, bem como por uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação docente.

Nos últimos 30 anos, a concepção de ensino predominante na formação de professores é a da **racionalidade tecnológica**. Esta concepção enfoca o professor como “técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (GÓMEZ, 1992, p. 96). A concepção que encara o professor como técnico teve origem no positivismo, prevalecendo ao longo de todo o século XX. Segundo esse modelo de formação

A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação (GÓMEZ, 1992, p. 96).

A literatura crítica aponta a existência de problemas derivados desse modelo. Gómez (1992, p. 98), por exemplo, descreve essa formação como linear e simplista, baseada em dois componentes:

Um componente científico cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, e um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula. Neste último, distinguem-se duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências requeridas para uma intervenção eficaz (GÓMEZ, 1992, p. 98).

Estas colocações reafirmam que as limitações do modelo racional e técnico tanto para a formação e atuação do professor como do aluno. Gómez (1992) indica, ainda, como limite desse modelo centrado numa concepção positivista, a “primazia do contexto de justificação sobre o contexto de descoberta que forçou a investigação e a intervenção prática a ajustarem-se aos padrões que validam, a priori, o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas”. Para ele (1992, p. 100), há duas razões básicas que impedem esse modelo de oferecer uma solução geral para os problemas educativos:

Em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino quer seja no âmbito da estrutura das ‘tarefas académicas’ ou no âmbito da ‘estrutura de participação social’, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios (DOYLE, 1980; GÓMEZ, 1983; ERICKSON, 1982); em segundo, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas (GÓMEZ, 1992, p. 100).

Mesmo apoiado no pressuposto de que a investigação académica é fundamental para o desenvolvimento da profissionalização docente, os cursos de formação, nessa perspectiva, conferem maior importância ao conhecimento teórico em detrimento de outros tipos de conhecimentos derivados da prática profissional. O resultado é que esse tipo de formação parece provocar o distanciamento entre a investigação e a prática cotidiana da sala de aula.

Sobre a formação técnica em detrimento da formação reflexiva, Schön (1983) afirma que este modelo é incompleto, pois ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, ou nas zonas indeterminadas da prática. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185), ao discutir as características deste modelo, dizem que “o professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento”. Não necessita assim de domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. As autoras descrevem que neste modelo “tradicional” ou “prático-artesal”:

A finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. Nessa perspectiva o ensinar se identifica com transmitir de geração a geração os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Desse ensino necessário para a manutenção das espécies tem-se o “professor artesão” ou “tradicional” cuja atividade é artesal. A formação do professor se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo. O conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 184).

Em decorrência da inadequação dos modelos tradicionais no que se refere a uma prática social mais abrangente, e para a ação profissional que se defronta com contextos de grande complexidade e incertezas, Schön, (1983) propõe uma nova epistemologia, identificada como uma “epistemologia da prática”. Este modelo parece implícito nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, utilizam em todas as situações, vistas como conflituosas e centrais em suas práticas profissionais (SCHÖN,1983). Especificando um pouco mais, Guarnieri (1997, p. 5) aponta que:

Essa perspectiva, que tenta superar o modelo da racionalidade técnica, tem se pautado num redirecionamento das relações teoria-prática, ao centrar a análise na prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar no âmbito da cultura escolar e das condições cada vez mais adversas de seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática quanto com os conhecimentos teórico-acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar.

Nesta mesma direção, caminham os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002). As autoras discutem o modelo reflexivo classificando-o como crítico-reflexivo. Neste modelo o ensino

apresenta-se como uma atividade complexa que ocorre em contextos singulares, onde a prática pedagógica é determinada pelo contexto:

Com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, no meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 185).

O modelo crítico-reflexivo não nega a importância do conhecimento produzido pela academia e seu domínio por parte dos professores, no entanto, sua ênfase recai no desenvolvimento pessoal e profissional como resultante de um processo de indagação e reflexão do cotidiano profissional ou do conhecimento prático, ou epistemologia da prática (SCHÖN, 1995). Este modelo traz um repensar da educação para a prática reflexiva, aponta que a solução de problemas da prática não passa somente pela aplicação de determinadas técnicas, mas também permeia outras instâncias que se caracterizam pela incerteza, singularidade e conflito de valores.

O pensamento pedagógico de Schön¹ pode ser identificado pela defesa que o autor faz do conceito de reflexão na formação profissional e a partir das situações práticas reais. O componente reflexivo ganha dimensão em qualquer prática profissional, e, especialmente, em situações novas ou diferentes apresentadas pela prática na qual uma solução técnica é insuficiente para resolvê-las.

Estas discussões reafirmam a importância da formação pedagógica do professor universitário por um lado e, por outro, denunciam a omissão da legislação e a falta de uma política oficial de formação para ministrar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos para exercer seu papel com competência.

¹ Schön realiza seus estudos sob a influência teórica de Dewey, Montessori, Tolstói, Froebel, Pestalozzi e Rousseau. Aprofundou os estudos sobre a formação profissional na década de 70 quando foi convidado a colaborar num projeto sobre a formação de arquitetos na escola de Arquitetura e Planejamento do MIT. Seus livros “The reflective Practitioner” (1983) e “Educating the Reflective Practitioner” (1987) contribuíram para popularizar e estender para o campo da educação as suas teorias. Mas é principalmente na obra de 1987, segundo Alarcão (1995, p. 11), que se encontra a síntese do seu pensamento.

2.2 TENDÊNCIAS DA PESQUISA EDUCACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores vem sendo considerada como um *continuum* (GARCÍA, 1995), ou seja, um processo de desenvolvimento para toda vida. Para o autor, a formação de professores não deve ter um único foco, único ponto, pois ao longo de sua trajetória de ser formador do outro, também precisa se formar. Segundo Freire (1996, p. 25), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Este ponto de vista sobre a formação inicial/continuada é relativamente recente nos debates sobre a formação de professores nos diferentes níveis de ensino. Sua importância se deve ao fato desta concepção propiciar o entrelaçamento dos percursos formativos e, conseqüentemente a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, num processo contínuo de aprendizagens processuais. Assim, implica crescimento, mudança e inovação no decorrer da carreira.

Diferentes estudos acerca das dimensões do desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999; SACRISTÁN, 1995; ZEICHNER, 1993; dentre outros); dos modelos e estratégia utilizados para compreensão de tal desenvolvimento (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994; ELLIOTT, 1997 e outros); dos ciclos da carreira (HUBERMAN, 1995; CAVACO, 1995); do conhecimento específico do professor (SHULMAN, 1986; CLANDININ; CONNELLY, 1988; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1992 e 1995, etc.); das etapas de desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem do adulto e dos diversos fatores e contextos que influenciam esses processos, apesar de apresentarem diferentes perspectivas, pois seus pressupostos possuem divergências e ambigüidades, têm contribuído para com esse novo entendimento de desenvolvimento profissional, entendendo que a formação envolve toda carreira docente.

Sob esse enfoque, a formação de professores reconhece que “o aprender a ensinar” é um processo que se prolonga durante a carreira do professor, o que exige uma formação continuada ao longo de seu percurso profissional. Nesse sentido, a formação inicial ou básica passa a ser redimensionada em sua importância diante das competências que o professor deve ter para o desenvolvimento do seu trabalho. Ela prepara o professor para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993) e lhe confere a habilitação e titularidade necessárias para que o aluno se torne professor. Desta forma, conforme conclui Mello (1998, p. 19), “se o curso de formação

básica é condição para um sujeito ‘tornar-se’ professor, ‘ser professor’ implica estar em contínua formação”.

A relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam tem sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa em educação. Cada vez mais se tem procurado valorizar a prática de ensino como espaço de construção de saberes, e o professor como sujeito do seu fazer docente. Estudos como os de García (1997); Shulman (1987, 1989, 2004); Schön (1983, 1987); Nóvoa (1992); Zeichner (1993); Perrenoud (1993); Knowles, Cole e Presswood (1994), entre outros, tratam da questão da competência para ensinar e sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o trabalho pedagógico.

2.3 OS SABERES DOCENTES

A docência vista como profissão é uma atividade que demanda saberes próprios e requer formação profissional para seu exercício; conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

O estudo da profissão docente tem sido objeto de interesse de educadores e pesquisadores de vários países como Canadá, França, Inglaterra, Portugal e Brasil, com destaque para os trabalhos de Shulman (1986, 1987); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (1999); Tardif e Raymond (2000); Schön (1987, 2000); Nóvoa (1992, 1995); Pimenta (1999); Pimenta e Anastasiou (2002); Guarnieri (1997), entre outros. Esta visão da didática e prática docente tem sua marca de intensificação na década de 80 em vista do movimento de profissionalização do ensino e com isso um apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos docentes.

O esgotamento do modelo da racionalidade técnica, e das abordagens psicologizantes que concentravam a atenção nos processos de aprendizagem, despertou renovado interesse pela busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de

subjetividades e intencionalidades (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PIMENTA, 1999, 2002).

Neste contexto, o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica para dar conta dessa problemática. Os estudos e pesquisas nesta linha investigativa têm como base de entendimento a originalidade da cultura escolar e os saberes nela produzidos, efetivamente mobilizados e comunicados pelos professores. Estas tendências investigativas sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor e os novos achados na área da didática do ensino superior têm despertado interesse sobre os processos que estruturam e dão sentido às práticas pedagógicas dos professores universitários.

Para Mizukami (1986 p. 66) o sucesso profissional na tarefa de ensinar exige do professor o domínio e a articulação dos vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, que é “um conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem”. Esse conjunto de saberes denomina-se conhecimento profissional do professor. Libâneo (2001, p. 69), ao referir-se aos conhecimentos profissionais do professor, define-os como:

O conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e competências como as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

Em vista do objetivo e do enfoque desta pesquisa nos componentes dos saberes docentes, foram eleitos para uma interlocução nesta pesquisa os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (1999) e Tardif e Raymond (2000) e seu grupo de pesquisa, os quais foram coordenados a partir da Universidade de Montreal, no Canadá, e Shulman (1986, 1987).

Justifica-se a escolha, pelo fato destes trabalhos serem inspiradores dos estudos no Brasil e de encontrar nas reflexões destes autores a possibilidade de melhor conhecer e compreender os saberes dos docentes mobilizados pelos professores no ensino, caracterizando, assim, os componentes e a natureza dos diferentes saberes necessários ao exercício do magistério superior. Nestes trabalhos, os autores discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. O eixo das discussões dos autores centrou-se na premissa de que **a competência docente** integra uma pluralidade de saberes.

Num dos primeiros textos publicados no Brasil (Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente), os autores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) chamam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza, e também discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. Eles identificam na práxis docente quatro grandes categorias como saberes essenciais ao ensino: o saber disciplinar que caracteriza o conhecimento específico; a formação para o Magistério, representado pelo conhecimento pedagógico geral; saberes curriculares que se caracterizam pelo saber pedagógico do conteúdo; o saber da experiência caracterizado pela prática de ensino. Neste sentido, o ensino é um ofício feito de saberes e são mobilizados pelos professores quando ensinam.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002), quando discutem os saberes da ação docente, atribuem à noção de saber um sentido amplo, entendem que este engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e os valores, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Nesse sentido, reconhecem que existem algumas ideias pré-concebidas, sobre a formação de professores tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados.

Já Shulman (1986) identifica grandes áreas de conhecimento profissional do professor. A categorização proposta por ele inclui: a) conhecimento do conteúdo disciplinar; b) conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*); c) conhecimento pedagógico geral; d) conhecimento do currículo; e) conhecimento do aluno e de suas características; f) conhecimento dos contextos; g) conhecimento dos fins educativos e h) conhecimento de si mesmo. A seguir estes saberes, são melhores especificados e articulados com a proposta de Tardif, Lessard e Lahaye (1991):

a) Os saberes disciplinares ou específicos: Correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Em relação a este componente do conhecimento de base para o ensino, Shulman (1987) entende que o domínio do conteúdo específico da área é essencial, pois os professores devem conhecer mais do que simples fatos, termos, e conceitos de uma disciplina. “A organização e conexão das ideias, formas de pensar e de argumentar a construção do conhecimento dentro da disciplina é um fator importante” (SHULMAN, 1987, p. 676). A

importância atribuída a esta categoria é destacada por Wilson, Shulman e Richert (1987), quando explicam que:

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente. Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que se seja capaz de ensinar. Os professores devem encontrar formas de comunicar os conhecimentos para os outros. [...] Eles devem ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria” [...] Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino [...] que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 109 - 110).

Entretanto, o autor salienta que embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. Para Shulman (1987) os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros.

As estruturas substantivas descritas por Shulman (1987), sobre uma área do conhecimento, incluem paradigmas explicativos utilizados pela área. As estruturas sintáticas de uma área, por sua vez, referem-se a padrões que uma comunidade disciplinar estabeleceu de forma a orientar as pesquisas na área. Refere-se à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. A estrutura sintática envolve conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento.

Shulman (1986, 1987, 1989), em suas pesquisas, vem estudando a base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas em vista das seguintes questões-problemas: O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos sobre o ensino? Shulman (1986, 1987, 1989) chama a atenção para a necessidade que o professor tem de conhecer bem os conteúdos que ensina. O autor refuta que o professor não tem de conhecer estes conteúdos do mesmo modo que o cientista, mas de um modo diferente. Muito em especial, tem de conhecer as boas maneiras de torná-los compreensíveis e relevantes para os alunos.

b) Saberes profissionais para o Magistério: Tardif, Lessard e Lahaye (1991) referem-se a esses saberes como um conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São os saberes oriundos das Ciências da Educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Esta categoria do saber docente é vista e tratada por Shulman (1987, 1989) como conhecimento pedagógico geral. Para o autor, este conhecimento transcende uma área específica, incluindo conhecimentos de teorias e princípios relacionados aos processos de ensino/aprendizagem; conhecimentos do aluno (características, processos cognitivos, de desenvolvimento e a forma de como aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto o contexto micro, como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão escolar, até o contexto macro; como o de comunidades e de culturas, manejo de classe e interação com os alunos; conhecimentos de outras disciplinas, podendo colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área; currículo como política em relação ao conhecimento oficial, tais como: programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos da matéria, em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas, propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

c) Saberes Curriculares: Na opinião de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são os saberes relativos à área didática. Os saberes curriculares tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela Didática para a operacionalização dos saberes disciplinares. É o processo de transformação e adequação dos “*savoirs savants*” em “*savoirs scolaires*”, o que Chevallard (1985) classificou como “transposição didática”, ou seja, a passagem dos saberes científicos para saberes escolares.

Entende-se que quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações (ou deformações!) adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino. É, de acordo com Chevallard (1985), a entrada no texto do saber, o campo conceitual que delimita os conceitos nucleares do objeto em estudo.

Esta categoria do saber docente é tratada por Shulman (1987) como conhecimento pedagógico do conteúdo. Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado quando se

amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessárias para tal ensino.

Durante o exercício profissional, os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos. Esse conhecimento, específico da docência é denominado conhecimento pedagógico do conteúdo e pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento por que

incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. (...) também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986, p. 9).

A partir dessa compreensão da matéria, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, de que forma os alunos a aprendem, de que maneira os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhores incluídos no currículo. Sendo influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino. A maneira pela qual essas formas de conhecimento se relacionam uma às outras permanece um mistério aos pesquisadores (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

d) Saberes da experiência: Esta é a quarta e última categoria dos saberes docentes citados nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e se refere aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; é a ação pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo os autores, os saberes docentes são aqueles adquiridos para/no trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. Para os autores citados (p. 221), o saber fazer do professor deve expressar os seguintes domínios de saberes: “o (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Embora se tenha explanado sobre a classificação dos saberes por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de forma linear, Tardif e Raymond (2000) na reflexão que fazem sobre a organização dos saberes docentes, chamam a atenção para a importância de se fazer uma leitura abrangente destas categorias.

É importante salientar que embora Shulman (1987) não faça referência ao conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência docente está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico do professor e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico, sendo parte da vida do docente.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes experienciais são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica. Tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*. Esta categoria do saber é objeto do presente estudo e será retomada após o tópico seguinte.

A Tabela 1, a seguir, apresenta um resumo das diferenças e acréscimos de cada autor ao estudo do saber docente:

TABELA 1 – Componentes dos saberes docentes

Categoria dos Saberes Docentes	
Schulman (1986, 1987)	Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002)
1. Conhecimento pedagógico do conteúdo (<i>pedagogical content knowledge</i>).	1. Saberes curriculares que se caracteriza pelo saber pedagógico do conteúdo.
2. Conhecimento do conteúdo disciplinar.	2. Saber disciplinar que caracteriza o conhecimento específico.
3. Conhecimento pedagógico em geral.	3. A formação para o Magistério representado pelo conhecimento pedagógico geral.
4. Conhecimento do currículo.	4. Saber da experiência, caracterizado pela prática de ensino.
5. Conhecimento do aluno e de suas características.	
6. Conhecimento dos contextos educativos.	
7. Conhecimento dos fins educativos.	
8. Conhecimento de si mesmo.	

Fonte: Do autor

Estes são alguns dos componentes do conhecimento que serve de base para o ensino e que deve fazer parte da formação do professor. Vale ressaltar que este quadro representa

apenas as ideias de dois dos autores que defendem a docência como profissão, realizada a partir de conhecimentos docentes, isto é, um ofício feito de saberes.

2.4 PESQUISAS SOBRE O SABER DOCENTE

As referências estrangeiras têm orientado a busca de novos caminhos de pesquisa sobre os saberes e a formação docente na realidade brasileira. Alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil.

Os professores acumulam um conhecimento que é resultado de um processo de aquisição que se deu ao longo da vida e que é expresso no seu modo de pensar, escrever, verbalizar e fazer. Por outro lado, há um conhecimento que se revela por meio de um discurso sobre uma prática ou um modo de agir. É sobre esse conhecimento que os pesquisadores têm se debruçado e usado o termo concepção epistemológica, ou conhecimento da prática.

A título ilustrativo, neste estudo serão citadas algumas das principais pesquisas que têm orientado a busca de caminhos para conhecer os saberes e a formação dos docentes, partindo, inicialmente dos estudos sobre o saber docente com abordagem mais ampla e em seguida mencionando alguns que tratam da temática especificamente na educação contábil. Convém mencionar que tais estudos não podem ser generalizáveis pois apresentam características próprias, uma vez que são ligadas à maneira de pensar e de agir de cada indivíduo.

Uma das primeiras pesquisas neste sentido foi realizada pela investigadora canadense Elbaz (1983) que a partir de uma abordagem interpretativa se propõe a descrever que tipo de conhecimento os professores adquirem e desenvolvem. A autora afirma que o conhecimento do professor tem um caráter fundamentalmente prático. É um conhecimento que se forma para exercer a prática pedagógica, a qual lhe vai dando corpo. O próprio conhecimento da disciplina, adquirido de forma teórica, é desenvolvido e refinado durante as experiências de ensino. Elbaz (1983) diferencia diversos domínios de conhecimento do professor, entre os quais se destacam: (a) conhecimento do conteúdo, que engloba o conhecimento da disciplina e das áreas que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, bem como as teorias sociais e (b) conhecimento experiencial, que é orientado pelo conhecimento do conteúdo. É a conjugação destas duas vertentes do conhecimento com os seus valores, crenças

e teorias pessoais - a que esta autora chama de conhecimento prático do professor - que determina a forma como este atua nas situações de sala de aula. Elbaz (1983) considera duas possíveis origens do conhecimento prático do professor: a teoria e a experiência. Não negando o papel da primeira, ela valoriza a prática no desenvolvimento do saber.

Já na década de 1990, no Brasil, vários estudos importantes surgiram sobre os saberes, dentre estes, destaca-se a pesquisa de Caldeira (1995), em que houve a preocupação de investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal. Partindo dessa suposição (de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar), a autora procurou descrever e analisar a prática docente de uma professora do ensino fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. Ressalta-se a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores.

O estudo desenvolvido por Borges (1995) procura analisar a construção do saber docente junto a professores de Educação Física. Focaliza especificamente a trajetória profissional de dois professores de Educação Física a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Identificou-se que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar. Dessa forma, analisando a divisão existente entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, propõe que "talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática" (BORGES, 1995, p. 14).

Guarnieri (1997) desenvolveu um estudo acerca da atuação de professores iniciantes. O autor parte da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Revisando as novas perspectivas de pesquisa que analisam a questão da competência para ensinar, enfatiza que "esses novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores 'uma epistemologia da prática' que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor" (GUARNIERI, 1997, p. 2).

Considerando tais ideias no desenvolvimento da pesquisa, Guarnieri (1997) destaca a possibilidade de que na prática pedagógica do professor iniciante apareçam alguns aspectos

como: a) a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; b) a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; c) a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. Suas análises enfatizaram o quanto o professor aprende a partir da prática, porém reconhecendo a necessidade de que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, favoreçam a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Outra pesquisadora que tem se dedicado ao estudo dos saberes docentes é Pimenta, que em 1999 desenvolveu suas primeiras investigações. Dentre estas, merece destaque a que foi realizada a partir de sua prática com alunos de licenciatura a fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas. Destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor enquanto aluno, com os professores significativos, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento específico, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

A autora citada enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

A partir dos estudos apresentados, percebe-se que, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, na investigação sobre esses saberes, é importante considerar não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e este é transformado em saber da experiência.

Na área contábil, Nossa (1999) já evidenciava a preocupação com a formação deficiente dos professores e apregoava a educação continuada destes. Seu trabalho de pesquisa procurou identificar as principais causas do desempenho sofrível de grande parte dos professores da área contábil, assim como levantar propostas para solucionar o problema.

Apesar de não mencionar diretamente os saberes docentes, seu discurso evidencia a necessidade dos professores possuírem determinados saberes, ultrapassarem os limites do conhecimento específico, refletindo sobre suas ações enquanto educador e sendo preparados para o ensino, inclusive na prática, na profissão docente. Dentre as conclusões obtidas, evidencia-se a necessidade de um espaço para formação do professor em serviço, além da necessidade de troca de experiências entre os pares.

Laffin (2001), nesse mesmo sentido, aborda a necessidade de reunir junto aos saberes tácitos, o conhecimento específico da disciplina, assim como um saber pedagógico que permita ao professor efetuar a transposição didática, ampliando a possibilidade de aprendizado do aluno. Em seu ensaio teórico, o autor defende a formação continuada dos professores como um espaço que permita reflexões sobre seu fazer docente que são transformadas em intervenções que permitam a reelaboração da sua prática docente. É somente buscando os saberes necessários à prática educativa que o professor se tornará autônomo e conseguirá sociabilizar seu conhecimento.

O artigo de Tourna, Hassall e Joyce (2006) evidencia que tem havido um interesse crescente no desenvolvimento dos professores de contabilidade. Nele são analisadas as histórias de carreira dos professores de contabilidade de diferentes países europeus com o objetivo de desenvolver um arcabouço teórico para fornecer novos *insights* sobre o processo de desenvolvimento profissional.

Através da análise comparativa dessas experiências na docência, conduziram ao desenvolvimento de um modelo conceitual proposto para a obtenção de uma compreensão do desenvolvimento profissional dos educadores de contabilidade. Com base nestas conclusões, o documento propõe que a consciência dos fatores-chave e o processo de desenvolvimento profissional dos educadores de contabilidade pode fornecer uma nova maneira de entender as relações complexas entre as identidades, o sistema de crenças e comportamentos relacionados ao ensino, pesquisa e administração (TOURNA, HASSALL, JOYCE, 2006).

No Brasil, estudos sobre o saber docente, de forma mais sistematizada nas Ciências Contábeis, começam a aparecer a partir das pesquisas de Slomski (2007, 2008 a/b); Slomski et al. (2009); Araújo et al. (2009); Araújo, Santana e Carneiro (2009) e Santana (2009) intensificando o debate sobre a formação de professores na área contábil, compondo quadros teórico-práticos para o estudo das práticas docentes.

Slomski (2007) apresenta, discute e analisa as novas tendências investigativas sobre a formação de professores que valorizam os saberes docentes e defende a docência como

profissão. Os saberes que servem de base para o ensino, são adquiridos por meio de processos que abrangem a história de vida pessoal dos docentes, a formação profissional para o magistério, o conhecimento científico da disciplina que ensina, os currículos e materiais instrucionais e a prática de ensino. Nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, abrangem diferentes categorias e são adquiridos através de processos de aprendizagem e socialização que atravessam tanto a vida quanto a carreira docente.

Os estudos de Slomski (2008a/b) apresentam os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil e destaca como principais competências: as *atitudinais; de ação; metodológicas e da comunicação*. A autora conclui que o modelo reflexivo é fundamental na formação de professores, especialmente na área contábil, pois visa o desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas de ensino e o alcance da autonomia pessoal e profissional do corpo docente.

A pesquisa de Slomski et al. (2009) foi desenvolvida junto aos professores utilizando-se o modelo tipológico de Tardif e Raymond (2000) que identifica e classifica os saberes dos professores ao invés de propor critérios internos que permitem discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, buscando dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, às organizações que os formam e/ou que eles trabalham, com seus instrumentos, enfim, com sua experiência no trabalho. O estudo conclui que em vista das limitações no que se refere à formação para a docência, é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

Araújo, Santana e Carneiro (2009) num ensaio teórico, tecem críticas ao ensino da contabilidade e apresentam os saberes necessários à docência defendidos por Freire (1996) e ressaltam que é preciso buscar modelos mais interativos de educação compatíveis com a Pedagogia da Autonomia, necessários para motivar os alunos à participação e aprendizagem ativa, uma das características da educação problematizadora. Este tipo de educação “certamente irá contribuir para a formação desejada para o educando de Ciências Contábeis que ingressará no mundo do trabalho e formará um ser humano capaz de contribuir para a qualidade de vida das gerações futuras” (ARAÚJO; SANTANA; CARNEIRO, 2009, p. 15).

Outra pesquisa na área contábil, desenvolvida por Santana (2009) em sua dissertação de mestrado, traça o perfil de professores universitários utilizando o conceito de saber docente proposto por Freire (1996) e traz como conclusão que os professores investigados

caracterizam-se pela dedicação ao exercício da docência; pelo seu estilo próprio de ensino; pelo modo de conduzir as aulas, avaliar os alunos; e pela defesa dos direitos destes.

Slomski e Martins (2010) ao analisarem as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, as quais valorizam o “professor reflexivo” e se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação docente; constataram a necessidade de uma política de formação de professores para o ensino superior que valorize suas experiências, a reflexão sobre a prática e a prática profissional como espaço para a construção do conhecimento e aprendizagem profissional. Conclui-se que a reflexão sobre a prática proporciona autonomia e oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao tratar do ensino com pesquisa como proposta metodológica para formação de contadores globalizados, Slomski et al. (2010), verificam que as mudanças curriculares atuais exigem, 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, evidenciando a indissociabilidade entre ensino e investigação como princípio didático mais adequado para por em prática o dispositivo legal vigente que sinaliza as competências e habilidades que os profissionais devem possuir para o exercício de suas atividades.

A pesquisa, ora realizada, está de acordo com as pesquisas sobre o saber docente (LAFFIN, 2001; SLOMSKI, 2007, 2008a/b; SLOMSKI et al., 2009; SANTANA, 2009; ARAÚJO; SANTANA; CARNEIRO, 2009, SLOMSKI et al., 2010) e tem como foco o saber da experiência oriunda da prática, que não envolve a educação formal para o ensino, mas que o professor utiliza em seu ensino, adquirido no decorrer de sua prática.

2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA, O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL

Nos últimos anos, têm aumentado o número de pesquisas que enfatizam o conhecimento que o professor adquire no seu cotidiano, na sua vivência na docência, nas improvisações, acertos e desacertos da prática profissional como professor, denominado conhecimento experiencial do professor.

O conhecimento experiencial refere-se ao aprendizado que o professor adquire em sala de aula. Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 167) corroboram essa realidade quando afirmam que o professor “aprende-se a fazer, fazendo”. Noutras palavras, o professor aprende a *ser*, sendo.

Ponte (1992) destaca que o saber comum ou prático se diferencia do saber profissional. Para o autor o saber profissional é marcado pelo acúmulo de grande experiência prática em um domínio, produto de uma atividade profissional e torna-se mais eficaz à medida que pode referir-se a conhecimentos de ordem científica (PONTE, 1992). Já o saber comum ou o conhecimento vulgar é o menos exigente de todos. Ao ser construído, os processos de socialização ocupam papel decisivo ao serem articulados com a interpretação das experiências de natureza mais imediata. Nele, o papel das crenças é muito forte, mas condicionado pelo grau de impregnação da cultura social pelo conhecimento científico e pelas vivências pessoais.

Neste contexto, a expressão “conhecimento prático” do professor refere-se ao tipo particular de aprendizagens e informações que a prática profissional proporciona, misturado com as experiências e características pessoais do professor. Assim, esse conhecimento é pessoal, idiossincrático e expresso em um contexto específico (CLANDININ; CONNELLY, 1985). O conhecimento experiencial do professor pode significar ainda:

Um corpo de convicções conscientes ou inconscientes que surgem da experiência íntima, social e tradicional e são expressas nas ações de uma pessoa. As ações em questão são todos aqueles atos que constituem a prática de ensino. O conhecimento prático pessoal é o conhecimento que está imbuído com todas as experiências que constituem a existência de uma pessoa. Significa que é derivado de e entendido em termos de história pessoal, profissional e experiências de uma pessoa” (CLANDININ; CONNELLY, 1985, p. 362).

Corroborando este pensamento, Zabalza (1994) afirma que “quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando com um corpo de conhecimentos a partir do qual, os professores descrevem e justificam a sua ação” (ZABALZA, 1994, p. 51).

Nesta linha de pensamento, vários estudos têm procurado evidenciar os conhecimentos práticos dos professores. Dentre eles destacam-se: Elbaz (1981, 1983); Connelly e Clandinin (1988); Perrenoud (1993, 1997, 1999) e Pacheco e Flores (1998). Elbaz (1983) acredita que o conhecimento prático do professor abrange as experiências de primeira mão no que se refere “aos estilos de aprendizagem dos alunos, interesses, necessidades,

pontos fortes, necessidades, dificuldades, um repertório de técnicas, de instrução e competências de gestão na sala de aula” (ELBAZ, 1983, p. 5).

Já Connelly e Clandinin (1988) o encaram como sendo o conhecimento do professor na prática da sala de aula. E Connelly, Clandinin e Fang He (1997) incrementam ao utilizarem o termo conhecimento prático pessoal referindo-se a ideia dos professores poderem falar do conhecimento entendido e complementam ser ele uma forma particular de reconstrução das situações passadas como também da busca de intenções futuras que são necessárias na atuação presente.

Pacheco e Flores (1998, p. 29) definem o conhecimento prático como:

Composto de experiências, orientado para a ação, derivado da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, adquirido pela prática e pelo confronto de experiências, ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor, caracterizado pelas ideias de reconstrução, singularidade, contextualização e intersubjetividade.

Esse conhecimento prático é definido como um tipo particular de conhecimento que os professores produzem na prática e para a prática, o que inclui sua experiência pessoal e sua visão de mundo (CLANDININ; CONNELLY, 1985; ELBAZ, 1981; SCHÖN, 1983).

Beineke (2001) salienta que é necessário analisar as dificuldades da função docente, considerando que os professores atuam em situações complexas e que enfrentam problemas de natureza essencialmente prática. Para Beineke (2001) há uma questão epistemológica envolvida: - Qual a natureza do conhecimento que os professores utilizam quando ensinam?

Perrenoud (1997) recorre ao termo *bricolage* advindo do *bricoleur* para referir-se ao conhecimento que o professor adquire na prática pedagógica. Esse termo lembra a atividade criadora ao recolher e adaptar recursos e materiais disponíveis e dar-lhes nova utilização a partir das necessidades e objetivos que necessita. É aplicado ao fato do professor, ao enfrentar a ação docente, lançar mão do que tem à sua disposição no cotidiano e se apropriar das situações já experimentadas para construir e dar conta de sua prática profissional no realizar das várias atividades que lhe são exigidas.

O *bricolage* não é definido pelo seu produto, mas pelo modo de produção. Da mesma forma, ao professor é constantemente exigido trabalhar com os meios que se têm disponíveis, recriar e reutilizar ideias, coisas e situações. “A prática pedagógica da sala de aula não é a concretização de uma teoria e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões” (PERRENOUD, 1997, p. 40).

Campos e Diniz (2001) argumentam que é a partir do conhecimento prático, do conhecimento sobre a prática profissional que o professor adquire certo saber baseado na experiência denominado saber da experiência. Para essas autoras, a diferença entre o conhecimento prático e o saber da experiência é que o último não envolve necessariamente o diálogo reflexivo ou o nível de elaboração e articulação existentes no conhecimento prático.

Alguns autores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; GAUTHIER et al., 1998; THERRIEN, 1996) ao listarem as categorias de saberes docentes incluem o conhecimento prático como uma categoria específica dos saberes, denominando-o de saber da experiência.

Um termo que também tem sido utilizado pela literatura para comentar a construção da prática docente é o termo *habitus* proposto originalmente por Bourdieu (1983) e consiste num sistema de disposições duráveis e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona como uma matriz estruturante das percepções, das apreciações e das ações dos atores sociais. Para Bourdieu (1983, p. 65) isso “torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, corrigir e reformular os resultados obtidos.

Partindo desse ponto de vista, Perrenoud et al. (2001) criam o conceito de *habitus* profissional para se referir àquelas rotinas construídas pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional, as quais são utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que se considera oportuno. Ele é composto de: a) rotinas - construídas pelo professor ao longo de seus anos de trabalho; b) momento oportuno – a utilização dos saberes e das representações explícitas que são capazes de dirigir uma ação; c) ação racional – usar certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido para responder a questões que exijam urgência; e d) improvisação regrada – a parte não prevista na ação planejada devido ao agir com urgência.

Para Silva, M. (2005, p. 58) a experiência e o *habitus* são indissociáveis. Ele cita que “a semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa”.

É pertinente o conceito de *habitus* profissional, por que Perrenoud et al. (2001) verificam que na prática pedagógica ocorrem dois momentos distintos: - aqueles em que há utilização dos saberes formais, de conteúdos, advindo da formação e outros quando está envolvido o *habitus* profissional. Esse segundo está baseado no saber da experiência que acontece no cotidiano escolar e não é reflexivo por se basear na repetição e nas rotinas.

O próprio Tardif (2002), estudioso dos saberes docentes advindos da formação, reconhece que os saberes da experiência, aprendidos no exercício da **prática cotidiana** da profissão acabam por ter primazia sobre os saberes resultantes da formação acadêmica uma vez que é no exercício da prática pedagógica que os professores adquirem saberes experienciais incorporados na prática profissional na forma de *habitus*.

Nesse sentido, o autor define os saberes experienciais como sendo práticos e “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Lahire (2002, p. 69) complementa o que ora está sendo exposto salientando que:

A ação (a prática, o comportamento) é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente.

Para Lahire (2002) o contexto na qual se desenvolve a ação docente influencia a sua prática pedagógica. Neste sentido, o autor mencionado coloca que:

As situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político,...) é mudar as forças que agem sobre nós (LAHIRE, 2002, p. 59).

Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1998) buscando analisar as pesquisas que já foram feitas sobre o conhecimento profissional do professor nos últimos anos, procurando pelas características que de fato poderiam sintetizar os conhecimentos desenvolvidos pelos professores ao longo de sua formação e atuação, os classificam em quatro categorias: os saberes acadêmicos, os saberes baseados na experiência, as rotinas e guias de ação e as teorias implícitas. Os saberes acadêmicos se referem aos conteúdos e àqueles advindos das ciências da educação enquanto os outros três estariam relacionados ao conhecimento prático do professor.

O saber da experiência relacionado pelos autores citados evoca o conhecimento comum do cotidiano. É o saber que se baseia em crenças explícitas e princípios de atuação, normalmente internalizado por verificação ou compartilhamento entre os colegas de profissão na resolução dos conflitos em sala de aula. Não possui métodos específicos, pode apresentar contradições internas, é galgado em argumentos relativamente inconsistentes como os

relacionados à tradição – “sempre foi feito assim” –, além de ser impregnado de valores e conotações morais e ideológicas e ser fortemente influenciado pelos significados socialmente hegemônicos.

Perrenoud (1993, 1997) lembra que a prática docente leva a um conjunto de saberes da experiência que são “produzidos artesanalmente”. Tais saberes são tácitos, normalmente pouco articulados e que são obtidos através dos processos sociais que envolvem o professor. “Ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p.25).

Tendo em vista que esta pesquisa busca caracterizar o conhecimento experiencial do professor, utiliza-se o conceito de conhecimento experiencial segundo o que propõe Perrenoud (1993, 1997) e Perrenoud et al. (2001); Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1998) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991). O quadro abaixo serve para melhor demonstrar esta caracterização:

Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1998)	1. Baseado em crenças explícitas e princípios de atuação.
	2. Internalizado por verificação ou compartilhamento entre os colegas na resolução de conflitos em sala de aula.
	3. Não possui métodos específicos e pode apresentar contradições internas.
	4. Galgado em argumentos inconsistentes, relacionado às tradições internas.
	5. Impregnado de valores e contradições morais e ideológicas.
	6. Influenciado pelo coletivo.
Perrenoud (1993, 1997) e Perrenoud et al. (2001)	1. Nas Rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho).
	2. Rotina econômica (utilização de práticas que deram certo).
	3. Em momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação).
	4. Na ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência).
	5. Na improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência).
	6. Em situações já experimentadas (lançar mão do que tem à sua disposição no cotidiano e se apropriar das situações já experimentadas para construir e dar conta de sua prática profissional no realizar das várias atividades que lhe são exigidas).
	7. Nas atividades em que lança mão dos recursos que possui, trabalho artesanal, de criar materiais e recursos para o ensino, recolher e adaptar recursos e materiais disponíveis e dar-lhes nova utilização a partir das necessidades e objetivos de que necessita. (Bricolagem).
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	1. Expressão da cultura docente.

Quadro 1 - Características do conhecimento experiencial

Fonte: Do autor

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) vão além, e relacionam *habitus* profissional com a expressão da **cultura docente**. Os autores entendem que os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, e constituem **a cultura docente em ação**.

Nesta mesma linha de pensamento, Hargreaves (1996) entende a **cultura docente** como uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. O autor ainda chama a atenção “para a influência do contexto na configuração da cultura docente de diferentes coletivos de professores” (HARGREAVES, 1996, p. 36).

Inovando e procurando novas dimensões para o problema, Silva, T. T. (1992) toma como base o conceito de cultura docente em ação de Tardif e de *habitus* profissional de Perrenoud e diz que na falta de coordenação das atividades pedagógicas, os professores tendem a utilizar como referência suas próprias ações pedagógicas e sua visão idiossincrática de educação profissional criando assim uma “**Pedagogia oculta**”.

Esta pedagogia oculta, ou cultura docente em ação, apesar das diferenças individuais entre os professores, em última instância, formam uma **cultura docente específica**, no sentido de um repertório de respostas comuns a problemas comuns. “É essa cultura que, em cada escola, molda a **pedagogia invisível** específica” (SILVA, T. T., 1992, p. 125).

Estas teorizações e constatações vêm sendo tratadas em estudos que utilizam a teoria crítica sobre o currículo como os de Silva, T. T. (1999); Zabala (2002); Dias Sobrinho (2009); Sacristán (1998). Estes estudos tratam a questão do ponto de vista do currículo oculto e currículo latente entre outras abordagens.

Tendo em vista que esta pesquisa tem como foco o professor e seu saber experiencial, o quadro conceitual e explicativo ora delineado já permite que procure então caracterizar esta prática de ensino do professor como fonte de aprendizagem da profissão, o professor como produtor de conhecimento.

Neste estudo, a prática docente será considerada como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, considerando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico de seus alunos. Ela ocorre em contextos específicos, os quais determinam, em parte, a direção das posições tomadas pelos professores, considerando os problemas

encontrados no cotidiano da escola e em sala de aula. Em tal sentido, poderíamos dizer que é uma prática situada ou contextual (CLANDININ; CONNELLY, 1985).

O ponto de partida para a realização deste estudo encontra-se na crença de que o professor é um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, que se move em circunstâncias muito complexas e contraditórias, debate-se com uma infinidade de tarefas e papéis – educador, gestor de situações de aprendizagem, dinamizador de projetos, investigador – precisa saber usar recursos nas situações de aprendizagem etc. Tudo isso requer a mobilização de um saber e pressupõe a adoção de um quadro de valores profissionais, que, muitas vezes, nem sequer são reconhecidos como importantes pelos próprios professores (GOMÉZ, 1992).

Como referencial teórico optou-se por utilizar uma literatura sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação profissional (epistemologia da prática)², nutrido, porém, pelas teorias da educação (PIMENTA, 2002), adotando uma perspectiva de desenvolvimento profissional, conforme Nóvoa (1995); Perrenoud (1993); Perrenoud et al. (2001); Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1998); Sarmiento (1994); Zeichner e Liston, (1996); Bourdieu, (1990); Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entre outros. Desse modo, toma-se como objeto de estudo o saber experiencial e a prática docente do professor na IES em que atua, analisando-a como um espaço de construção desse conhecimento.

Para a análise dos eventos pedagógicos que ocorrem na sala de aula do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos, toma-se o conceito de prática tal como teorizada por Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994). Para esses autores a prática é composta por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas e permeadas por interações, conflitos e contradições constantes; tendo um marcado caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e matérias; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; apresentando como características: imprevisibilidade das situações, interação permanente, comunicabilidade co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens e instantaneidade das respostas.

Tendo em vista esta caracterização, Sarmiento (1994, p. 58) entende que os desafios impostos aos professores em sala de aula “são das mais variadas espécies e afetam todos os

² O conceito de *epistemologia da prática* é empregado por Schön (1983, 1987) no sentido de compreender o valor epistemológico que se atribui à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção ativa de seu saber-fazer docente, conhecimento que se processa na ação e a partir da reflexão do professor na e sobre a ação.

domínios, do cognitivo ao afetivo e emocional, do psicomotor ao sociomoral”. Nessa perspectiva, “a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas” (NÓVOA, 1995, p.27), é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência.

Neste sentido, o *habitus* fundamenta-se de condutas regulares, que faz com que agentes se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias, de acordo com as variáveis de lugar e de momento (BOURDIEU, 1990, p. 158).

É nesse contexto de compreensão da existência de um saber da experiência, a partir da prática elaborada pelo professor enquanto profissional e produtor de saberes, que se insere esta dissertação de mestrado.

2.6 ENSINO DE GESTÃO DE CUSTOS

A Gestão de Custos é disciplina obrigatória no curso de Ciências Contábeis de acordo com o art. 3º da Resolução nº 03 de 05 de outubro de 1992 do Conselho Federal de Educação que fixa o conteúdo mínimo do curso e sua duração. Nessa resolução, a Gestão de Custos é denominada de Contabilidade e Análise de Custos.

Nessa pesquisa adota-se o termo Gestão de Custos para se referir às disciplinas de Custos. Tal denominação (Gestão de Custos) foi adotada cientes de que, na literatura, a depender do autor, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial, Contabilidade de Gestão, Gestão Estratégica de Custos, *Cost Accounting* e *Management Accounting* são considerados termos equivalentes.

O conteúdo de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis é subdividido e trabalhado em duas, três, ou mais disciplinas que também recebem nomes diversos, a saber, os mais comuns: Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial, Análise de Custos, Contabilidade de Gestão, Gestão de Custos, Gestão Estratégica de Custos. Independente das subdivisões didáticas adotadas, as instituições devem contemplar todo o conteúdo da Gestão de Custos.

Entende-se que a contabilidade como uma Ciência Social Aplicada tem como objeto de estudo o patrimônio das entidades, sendo assim, seu objetivo primordial é gerar informações de natureza econômico-financeira, física, de produtividade e social, de forma inteligente e estruturada, acerca da composição e das mutações que ocorrem no patrimônio dessas entidades, que sejam úteis para tomada de decisões (IUDÍCIBUS, 2004).

Iudícibus (2004, p. 35) ilustra este cenário quando diz que “os conceitos e metodologias da Contabilidade, associadas ao foco do negócio, garantem sua utilidade como ferramenta para a tomada de decisão”. Para este autor a Contabilidade é um instrumento de que dispõe o administrador para o apoio ao cumprimento de suas funções.

É muito importante lembrar que a Contabilidade, embora tenha sido definida, classicamente, como a ciência do patrimônio, apesar da importância desse objeto da Contabilidade, nasceu gerencial, isto é, o dono era também o administrador do negócio. Mas, cada proprietário/gerente podia ter uma idéia diferente sobre o que constar no patrimônio e como avaliar. Mais tarde, com a invenção das partidas dobradas, o custo histórico e uma visão bastante conservadora do que deveria constar no patrimônio acabaram prevalecendo. Digamos que o acompanhamento das variações do patrimônio fornece a base quantitativa e qualitativa de tudo que se segue, em contabilidade (IUDÍCIBUS, 2007, p. 1).

Este entendimento indica que as mudanças do contexto empresarial, e conseqüentemente dos modelos de gestão, exigem adequação e evolução também na área contábil. Os avanços no campo gerencial foram necessários para ampliar o leque de informações sobre a situação econômico-financeira das organizações. Neste sentido, Paiva (2000) assevera que um sistema de informação contábil estruturado adequadamente pode auxiliar o processo decisório que envolve, principalmente, questões financeiras e econômicas, propiciando informações rápidas, seguras e eficazes, levando as organizações a alcançarem seus objetivos.

Para Martins (1998, p. 22), “a contabilidade de custos ganha importância devido ao aumento da competitividade, que ocorre na maioria dos mercados, sejam industriais, comerciais ou de serviços”. Razão esta, para que os custos tornem-se tão importantes no processo de tomada de decisão de uma empresa.

Complementando, Leone (2000, p. 11) vê a Contabilidade de Custos como “o ramo aplicado da Ciência Contábil capaz de fornecer as informações necessárias para que a gerência de uma entidade possa desincumbir-se melhor de suas funções”. Sua visão deixa transparecer a preocupação de uma contabilidade que exceda a contabilidade financeira e passe a ter repercussão gerencial, defendida nessa dissertação.

Particularmente, em relação ao gerenciamento dos custos, as empresas têm demonstrado preocupações com a competitividade global colocando a contabilidade de custos numa posição central (PAIVA, 2000). Esse novo ambiente empresarial exige, cada vez mais, informações de custos detalhadas e aprimoradas.

Aparentemente na contramão do que Paiva (2000) afirma, o estudo de Johnson e Kaplan (1987) baseado na premissa da “*Relevance Lost*” afirmava a inadequação dos sistemas de Contabilidade Gerencial para o contexto vivido pelas organizações, e, portanto, a Contabilidade Gerencial havia perdido sua relevância. Para os referidos autores (1987), a Contabilidade Gerencial caminhou nesse sentido devido ao crescimento e consequente complexidade das organizações, a crescente influência das informações contábeis para os usuários externos; automação dos sistemas de informação, maior importância atribuídas à Contabilidade de Custos que à Gestão de Custos e o silêncio da classe acadêmica a respeito do tema.

Procurando refutar a tese proposta por Johnson e Kaplan (1987) de que a Contabilidade de Custos perdeu sua relevância a partir de 1920, devido ao fato de que os acadêmicos passaram a dar mais ênfase à contabilidade financeira, o estudo de Volmers (1996) demonstra a importância crescente de custos com base em manuais publicados sobre Contabilidade de Custos entre os anos 1920-1950 nos Estados Unidos da América. Através de pesquisa minuciosa, o autor contesta a afirmação de que não surgiu nada de novo na Contabilidade de Custos a partir da década de 20 do século passado.

Já no estudo de Borinelli et al. (2005), procurando fazer uma releitura da “*Relevance Lost*”, partindo do pressuposto de que ela existiu, levantando algumas percepções sobre o fato, chegam a algumas conclusões, das quais, ao menos duas interessam a este trabalho: a) o fato de que este estudo foi um marco para a Contabilidade Gerencial no sentido de motivar diversas pesquisas sobre o assunto apoiando ou procurando refutar a tese proposta; b) percebeu-se que, no dia a dia das organizações, as empresas tem estado atentas às questões levantadas sobre a relevância perdida na contabilidade gerencial.

Horngren (1989) também refletindo sobre a Gestão de Custos, através de pesquisa realizada, aliada à sua experiência de 32 anos como professor universitário, verifica que há evidências da mudança de ênfase na literatura sobre Contabilidade de Custos entre 1945 e 1970. Há um declínio da ênfase sobre a avaliação de estoques, manteve-se o foco no controle de custos e houve um crescimento de ênfase no assunto da tomada de decisão gerencial.

Também Cardoso, Pereira e Guerreiro (2007) ressaltam que dentre as diversas áreas da Ciência Contábil, a área de custos vem se renovando constantemente e sendo cada vez mais entendida e utilizada como uma poderosa ferramenta de gestão; o eixo da centralidade em contabilidade se desloca do cálculo do custo de produtos e controle de mão-de-obra e materiais diretos para o processo decisório dentro das empresas.

Esse declínio na ênfase sobre avaliação de estoque e aumento crescente de ênfase na Gestão de Custos com foco gerencial tem feito com que a contabilidade procure atender as necessidades das empresas, produzindo informações melhores e mais adequadas aos gestores, assumindo uma posição estratégica nas organizações.

Corbett Neto (1997) argumenta que a Contabilidade Gerencial expandiu os conceitos de Contabilidade de Custos criando metodologias mais complexas, porém estavam baseadas nos mesmos princípios. Melhoraram-se as formas de rateio, utilizando-se de várias bases, quando o problema está nos sistemas de rateio. O autor argumenta que “a alocação só serve para nos confundir e fazer com que tomemos decisões irracionais”. (CORBETT NETO, 1997, p. 34). Para o autor, a Teoria das Restrições vem ao encontro da resolução desse problema, ao criticar os métodos de administração tradicionais e propor soluções para resolvê-lo.

Carvalho e Morais (2003), ao comentarem sobre o ensino de custos em Portugal, esclarecem que a Contabilidade de Custos/Analítica foi desenvolvida fundamentalmente para avaliação de estoque e prestação de contas e, apesar de ter se aperfeiçoado ao longo do tempo, enfrenta críticas quanto à falta de informação precisa e oportuna para efeitos de gestão. É preciso que a Contabilidade de Custos/Analítica adote uma postura mais estratégica, fornecendo informações relacionadas ao campo de atuação da empresa e aos seus concorrentes. É dessa forma que surge o conceito de Contabilidade de Gestão.

Confirmando essa necessidade, o estudo desenvolvido por Atkinson et al. (1997) ampliando o conteúdo do relatório produzido pelo FMAC (*Financial and Management Accounting Committee*) e publicado em 1995, relaciona os tópicos de Contabilidade Gerencial que possivelmente seriam os mais pesquisados a partir de 1990, concluindo que três grandes tópicos seriam fundamentais para as futuras pesquisas em Contabilidade Gerencial: o papel da contabilidade gerencial nas mudanças organizacionais; a interação da contabilidade com a estrutura organizacional e o papel da informação contábil no apoio à tomada de decisão.

O referido relatório do FMAC, promovido pelo IFAC (1994), reunindo informações junto aos profissionais acadêmicos de diversos países, conclui, por unanimidade, que a

próxima década seria marcada pela efetividade de uma Contabilidade Gerencial voltada para fins decisoriais.

Em contrapartida, Souza, Lisboa e Rocha (2003), numa pesquisa caracterizada pela investigação da aplicação das práticas (tradicionais e inovadoras) de Contabilidade Gerencial e de como elas vêm efetivamente sendo utilizadas pelas empresas, em seus processos de gestão, constatam que as empresas

[...] não tem dado, em termos práticos, ressonância aos pronunciamentos de alguns pesquisadores em favor da necessidade de adoção de práticas de Contabilidade Gerencial que produzem as informações mais apropriadas às mudanças ocorridas no ambiente empresarial. [...] Este estudo permite concluir que, no atual ambiente decisório dessas empresas, a Contabilidade Gerencial ainda é preponderantemente tradicional (SOUZA; LISBOA; ROCHA, 2003, p. 54)

Para efeitos de manter-se digna de atenção e imprescindível ao gerenciamento das organizações, a Gestão de Custos precisa acompanhar a evolução do pensamento administrativo e contábil, a evolução tecnológica, os processos, as atividades e as mudanças de foco das empresas, sendo intrínseca a cada uma delas, extraindo de cada processo, departamento e informação o que os tomadores de decisão precisam, no momento em que eles necessitam. Souza, Lisboa e Rocha (2003, p. 41), reforçam:

A Contabilidade Gerencial tem procurado, por meio do trabalho de vários pesquisadores, evoluir no sentido de apresentar práticas específicas e tidas como adequadas e necessárias à composição do conjunto de informações de que os tomadores de decisão necessitam na condução competitiva das empresas.

Ao retratar o estado da arte da pesquisa em Contabilidade de Custos, Cardoso, Pereira e Guerreiro (2007, p. 177) afirmam que “as pesquisas em contabilidade têm sido marcadas por novas abordagens para Gestão de Custos nas organizações e por estudos multidisciplinares de certos fenômenos sob diferentes perspectivas”. Também reconhecem que o relevante crescimento quantitativo das pesquisas nessa área não foi acompanhado, na mesma proporção, pelo crescimento qualitativo na área de custos.

Shank e Govindarajan (1997, p. 4) extrapolam os conceitos não evoluídos, a visão, nalgumas vezes, distorcida da área de Gestão de Custos e a definem como sendo estratégica: “Gestão Estratégica de Custos é uma análise de custos vista sob um contexto mais amplo em que os elementos estratégicos tornam-se mais conscientes, explícitos e formais”. Nesse sentido, a Gestão Estratégica de Custos tem como objetivo obter vantagem competitiva e sustentável.

Nota-se que, na tentativa de diferenciar as práticas tradicionais, algumas vezes tidas como ultrapassadas da Gestão de Custos, os autores acabam por incorporar elementos de gestão e estratégia administrativa no próprio nome da área de custos (Gestão Estratégica de Custos) numa espécie de “evidenciação” de que a área de custos tem evoluído, sim, e que precisa ser ensinada aos contadores, e, mais que isso, ser permanentemente aplicada às empresas.

Martins (1998, p. 315) destaca exatamente isso quando relata que “a expressão Gestão Estratégica de Custos têm sido utilizada nos últimos tempos para designar a integração que precisa existir entre o processo de gestão de custos e os demais processos da empresa”. Essa mudança de posicionamento para a Gestão de Custos parece ser uma forma de diferenciar e evidenciar a percepção de que tem havido preocupação da contabilidade em manter-se atual e imprescindível aos processos de tomada de decisão.

Enfatiza-se, em consonância com os autores acima mencionados, a ideia de uma Gestão de Custos integrada com as melhores práticas gerenciais. Seguido o raciocínio de Silva, R. N. S. (1994) sobre a estagnação do ensino de custos, e de Cardoso (2006) e Lames e Almeida (2009) sobre o despreparo dos egressos em contabilidade, entende-se a necessidade de se rever a forma como são lecionados os conteúdos de Gestão de Custos. Abordá-los ao longo do tempo sem levar em consideração às mudanças nos contextos e da própria contabilidade é um risco que não deve ser incorrido.

Defende-se, nesse trabalho, um contador preparado para o mundo dos negócios, e para que isso seja realidade, é preciso refletir constantemente sobre as adaptações necessárias para que o ensino contábil alcance seu objetivo e consiga reduzir o *gap* existente entre a academia e a realidade das empresas.

Verifica-se que, nesse contexto, para que a Gestão de Custos possa efetivamente alcançar seu propósito, é imprescindível que haja profissionais preparados, conhecedores do conteúdo específico de Gestão de Custos, dotados da formação pedagógica necessária para lecionar essa disciplina.

Necessita-se também de professores reflexivos, capazes de relacionar teoria e prática, diversificarem seus métodos de ensino, reflitam sobre sua ação enquanto professores e profissionais, sempre atualizados, e que procurem se atualizar quanto à realidade do mundo do trabalho. Não se pode perder de vista que a Gestão de Custos enquanto parte da formação

do Contador representa vantagens reais para o futuro egresso como gestor do conhecimento contábil da organização.

Percebe-se, porém, nas abordagens de Nossa (1999) e Souza e Ortiz (2006) dificuldades do professor do ensino superior em empreender-se nesse sentido uma vez que o ensino superior noturno tende a agravar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que acabam por realizar duplas jornadas de trabalho (trabalho e estudos). Isso para não mencionar que muitos dos professores, por não conseguirem suprirem-se financeiramente na docência, necessitam também revezar entre a profissão contábil e o ensino.

O trabalho de Peleias et al. (2007) sobre a evolução histórica do ensino da contabilidade no Brasil, evidencia que a contabilidade tem procurado se adaptar constantemente, ao longo dos anos, para responder às demandas exigidas pela sociedade. No entanto, para que isso seja realidade, há a necessidade de profissionais qualificados para atender a essa demanda.

Reforçando a necessidade de preparar profissionais qualificados, a pesquisa realizada por Silva, R. N. S. (1994), avaliando o ensino de Contabilidade de Custos, apoia a assertiva proposta por Johnson e Kaplan (1987), quando vem ressaltando que o ensino de Custos tem se mantido estagnado nas últimas décadas:

Por mais paradoxal que possa parecer, o ensino de contabilidade de custos, especialmente nos cursos de graduação, segue imune às transformações no ambiente fabril, posto que continue a ser abordado nos referidos cursos da mesma maneira que era há décadas atrás. Desse modo, apesar de se esperar que o ensino da matéria se apresente como agente de vanguarda e, portanto protagonista de uma realidade que se vive, ele vem se portando, na melhor das hipóteses, como mero espectador dos acontecimentos. (SILVA, R. N. S., 1994, p. 1).

Outra pesquisa que aborda o ensino de custos foi realizada por Nossa, Coelho e Chagas (1998). Verifica-se a carência de integração entre o meio empresarial e a comunidade acadêmica e que isso reflete diretamente na qualidade do ensino de custos no país. Observa-se que o ensino de custos tem atendido apenas parcialmente as expectativas do mercado, além do fato de que os planos das disciplinas de custos estão longe de constituírem-se guias de orientação da prática pedagógica, não passando, muitas vezes, de meros instrumentos burocráticos, sem dinâmica e sem vida.

Dentre os desafios do ensino superior em Ciências Contábeis, está a falta de Interdisciplinaridade do currículo. Para Fazenda (2005, p. 29), a Interdisciplinaridade “é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, um tecido bem

trançado e flexível”. A autora argumenta ainda que “[...] interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”.

Fazenda (2002, p. 31) também complementa que, quando da existência de um projeto interdisciplinar, “[...] ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade”.

Caminhando nesse sentido, Rosella et al. (2006) menciona alguns problemas relacionados aos programas das disciplinas: excessiva cobertura ou abrangência do conteúdo, falta de integração entre os programas das diversas disciplinas, mau planejamento dos programas das disciplinas, programas dos cursos confeccionados sem levar em consideração as realidades regionais.

A descontextualização das disciplinas, assim como a deficiência dos conteúdos programáticos, dificulta o ensino e a visão ampla, crítica e global da realidade: “Com frequência os professores gastam mais do que o tempo previsto para desenvolver as primeiras partes do programa, o que os faz avançar rapidamente para cobrir as partes restantes, preocupando-se pouco com a ocorrência ou não da aprendizagem” (ROSELLA, et al., 2006, p. 40).

Procurando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, Petrucci e Batiston (2006) sugerem como recursos que podem ser utilizados na prática pedagógica do professor de contabilidade: aula expositiva; seminários; excursões e visitas; dissertações ou resumos; ensino em pequenos grupos; aulas orientadas; jogos de empresas; estudo de caso; escritório, laboratório ou empresa modelo; palestras, ensino à distância e ensino individualizado.

Nossa, Coelho e Chagas (1998) constatam que, no ensino de custos, os professores julgam como mais importantes os seguintes recursos, em ordem de importância: estudo de caso, aula expositiva, seminários, visitas a empresas e jogos de empresas. No entanto, questiona-se a correlação existente entre o que o professor considera importante e o que de fato ele utiliza em suas aulas.

Este questionamento é reforçado pelo estudo de Padoan et al. (2007) onde se evidencia o reconhecimento, por parte dos professores, de diversos métodos possíveis para o ensino de Gestão de Custos. No entanto, na prática, percebeu-se que os mais utilizados são

aula expositiva e resolução de exercícios (76,92%), seguidos de discussão em sala de aula, estudo de caso (23,08%), dinâmica de grupo (15,38%) e laboratório de informática (7,69%).

Constatou-se também (PADOAN et al., 2007) que jogos de empresas, visita a empresas, estudo dirigido, seminários, mesa redonda, nem sequer foram mencionados pelos professores pesquisados. Outra observação foi a de que a utilização de artigos como recurso de aprendizagem é baixa (15,38%), predominando o uso do livro (84,62%).

Investigando a abrangência da Contabilidade Gerencial, Souza et al. (2007), em pesquisa realizada com 68 professores de 6 universidades, onde, mais de 70% eram mestres ou doutores em contabilidade, e a maioria dos professores já haviam lecionado a disciplina de Contabilidade Gerencial, concluíram que as áreas de abrangência mais relevantes para a Contabilidade Gerencial referem-se às informações contábeis para tomada de decisão, custos para avaliação, controle e tomada de decisão, relação e análise custo-volume-lucro, técnicas de contabilidade gerencial estratégica e avaliação de desempenho.

Outros estudos também abordam o ensino de Gestão de Custos na graduação em Ciências Contábeis (DOMINGUES; GRANDE, 2007; SOUZA et al., 2007; FREZATTI et al., 2009), procurando estudar, compreender e verificar a atualidade do conteúdo que se ensina e o que poderia ser melhorado para que os egressos possam ser vistos como preparados para o mundo do trabalho.

Outro aspecto digno de atenção no ensino de custos refere-se ao fato de que a indústria foi o “carro-chefe” durante os séculos XVIII, XIX e XX, fazendo com que muitas das literaturas disponíveis para o ensino de Gestão de Custos (CREPALDI, 2010; HORNGREN; FOSTER; DATAR, 2004; LEONE, 2000; MARTINS, 2010; dentre outras) possuam forte ênfase industrial.

Mesmo tentando responder às demandas do ambiente, a contabilidade enquanto ciência, no processo de adaptação da contabilidade para os diversos campos do conhecimento, nem sempre consegue fazê-lo tão quanto o necessário. É preciso estar atento ao fato de que o cenário econômico mundial mudou e está em constantes mudanças e os egressos dos cursos de Ciências Contábeis se encontram em maior quantidade trabalhando em áreas administrativas, comerciais e de serviços do que em indústrias. (CARDOSO, 2006; LAMES; ALMEIDA, 2009).

Dessa forma, é necessária a constante adaptação e aplicação do conteúdo de Gestão de Custos à realidade dos alunos para se formar profissionais qualificados. Horngren (1997)

confirma essa necessidade indicando que o setor de serviços é atualmente o maior setor da economia.

Padoan et al. (2007) e Raupp et al. (2009) verificam que o livro mais utilizado para o ensino de custos é “Contabilidade de Custos” de Martins (2010). Diante de informações como essa, questiona-se se a literatura usual de custos, apesar da inegável importância e utilização no ensino de Gestão de Custos, ainda não careça de maior ênfase no aspecto gerencial, funcional e estratégico para a Gestão de Custos nas empresas.

Questões como essas exigem reflexões por parte das instituições e pelos responsáveis pela gestão dos currículos e docentes quanto ao ensino dos conteúdos de Gestão de Custos, levando em consideração a realidade do mundo do trabalho que exige uma contabilidade adaptada às empresas, com informações tempestivas para a tomada de decisão.

Porém essa ênfase numa Contabilidade de Custos mais gerencial (Gestão de Custos), focada nas necessidades das empresas e de seus usuários, uma Gestão Estratégica de Custos parece ainda não ser tema dominante no conteúdo que é ensinado nessa área do conhecimento aos futuros contadores.

No tópico a seguir encontra-se a reunião de algumas das pesquisas realizadas sobre Gestão de Custos, que demonstram preocupações a respeito de como esses conteúdos são lecionados, quais são esses conteúdos, quais seriam os mais importantes e qual seria a melhor forma de abordá-los, entre outros.

2.7 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE GESTÃO DE CUSTOS

Tem existido crescente interesse por parte da comunidade acadêmica quanto às pesquisas sobre o ensino da contabilidade no Curso de Ciências Contábeis e em áreas correlatas, como também maior preocupação por parte de professores e pesquisadores sobre a necessidade de se conhecer a forma como o professor leciona; quais conteúdos o professor aborda em sala de aula em cada disciplina do curso e suas implicações para a formação dos contadores.

No entanto, sobre o ensino de Gestão de Custos, as pesquisas ainda são incipientes, apesar de crescentes. Para efeito de revisão sobre o ensino de Gestão de Custos, consideraram-se os últimos cinco anos.

Domingues e Grande (2007) pesquisaram sobre como vem sendo estudado o custeio ABC na disciplina de custos ou correlatas nos Cursos de Ciências Contábeis do Estado de Santa Catarina. Constataram que a grande maioria dos professores (73,33%) ensina o conteúdo em sala, apesar de quase metade dos cursos não possuir um tópico específico para o assunto. Nota-se que a carga horária dedicada pelos professores ao ensino do ABC varia de 10% a 40% do total da disciplina e que a didática mais utilizada é a exposição da conceituação teórica do assunto, seguida de exercícios práticos e casos de ensino. E cabe ressaltar que o ABC já possui cerca de trinta anos de existência.

Já Huppel, Bufrem e Oliveira (2007), procurando relacionar as interações em sala de aula com o ensino e aprendizado de Contabilidade de Custos, através do relato de uma experiência, procuram evidenciar que as ideias de Piaget (ser social), Vygotski (zona de desenvolvimento proximal), Rogers (facilitação das relações pelo professor) e Coll e Edwards (discurso como instrumento de construção de significado) através da interação na sala de aula, contribuem de forma relevante para a construção do conhecimento do aluno.

No estudo de Padoan et al. (2007) os professores de cinco universidades estaduais do PR reconheceram a eficiência de diversos métodos de ensino possíveis para a disciplina de Contabilidade de Custos. No entanto, na prática, percebeu-se que os mais utilizados são aula expositiva e resolução de exercícios (76,92%), seguidos de discussão em sala de aula, estudo de caso (23,08%), dinâmica de grupo (15,38%) e laboratório de informática (7,69%).

Nesse estudo, (PADOAN et al., 2007) constataram que os métodos jogos de empresas, visita a empresas, estudo dirigido, seminários, mesa redonda, nem sequer foram mencionados pelos professores. Também percebe-se que a utilização de artigos como recurso de aprendizagem é baixa (15,38%), predominando o uso do livro (84,62%) sendo que o livro de Contabilidade de Custos, de Eliseu Martins é o mais utilizado (61,54%) seguido do livro Contabilidade de Custos de autoria de Evandir Migliorini (23,08%).

Scarpin e Grande (2007) procuraram verificar se a Contabilidade de Custos aplicada às empresas prestadoras de serviços era tema de ensino nos cursos de Ciências Contábeis de SC. Constataram que mesmo não tendo necessariamente um tópico para o assunto, os professores abordam a Contabilidade de Custos também voltada para a área de serviços, assim

como utilizam-se da resolução de exercícios e exemplos aplicáveis a diversos tipos de empresas, também foi percebida uma ligeira inclinação dos professores pelo enfoque no custeio ABC.

Soares, Nagano e Ribeiro (2007) procurando a interdisciplinaridade no ensino de Contabilidade de Custos, testaram a Programação Linear como forma de encontrar soluções ótimas em situações mais complexas de tomada de decisão, verificando que dada à facilidade da utilização da *Solver* (ferramenta que permite cálculos de PL no *Microsoft Excel*), pode-se chegar a soluções mais otimizadas utilizando da melhor forma possível todos os recursos disponíveis para maximizar o ganho.

Já Souza et al. (2007) investigaram a área de abrangência da Contabilidade Gerencial, numa pesquisa realizada com 68 professores de 6 universidades, onde 61,71% eram mestres e 10,3% doutores (64,28% dos mestres lecionavam ou já haviam lecionado Contabilidade Gerencial e 57,15% dos doutores também). Concluiu-se que as áreas de abrangência mais relevantes para a Contabilidade Gerencial referem-se às informações contábeis para tomada de decisão, custos para avaliação, controle e tomada de decisão, relação e análise custo-volume-lucro, técnicas de contabilidade gerencial estratégica e avaliação de desempenho.

Frezatti et al. (2009) apresentam uma análise crítica da Contabilidade Gerencial no Brasil, partindo da percepção dos professores dessa área nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Abordando a diferenciação, prioridade e relevância da Contabilidade Gerencial, pode-se constatar quanto ao usuário, foco de análise e órgãos reguladores, os professores e a literatura se convergem e no quesito “outros usuários”, princípios contábeis e os temas mais relevantes há controvérsia.

Padoan et al. (2008), numa pesquisa intitulada “Integração de ‘saberes’: um desafio no ensino da contabilidade”, procuram identificar se há integração entre as disciplinas do curso de Ciências Contábeis, verificando a integração entre a disciplina de Contabilidade de Custos e as disciplinas consideradas essenciais para o ensino de custos, averiguando a existência apenas da multidisciplinaridade, não ocorrendo a tão desejada interdisciplinaridade. Reconhece-se a urgência de reflexão quanto ao uso de novas metodologias de ensino que possibilitem essa integração.

Na comparação entre o currículo mundial proposto pelo ISAR/UNCTAD e o currículo de Ciência Contábeis das IES na região do Vale do Itajaí, quanto ao ensino da

disciplina de Contabilidade de Custos, Erfurth (2009) verifica que existe de fato uma aproximação dos conteúdos nas duas estruturas curriculares, mas aponta também que há carência nos currículos da região pesquisada de alguns conteúdos como sistemas de informática e de gestão, que auxiliam o contador na elaboração de cálculos de custos assim como facilitaria a contabilização, interpretação de dados, comunicação destes e tomada de decisão.

Oliveira et al. (2009) pesquisaram a produção bibliográfica dos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis procurando verificar o que foi publicado no triênio 2004-2006 nos Cadernos de Indicadores da CAPES sobre Contabilidade de Custos e Gerencial. Conclui-se ser representativa (15%), levando-se em consideração as diversas ramificações da área. USP, UNB e FURB possuem o maior número de publicações. O trabalho também apresenta os periódicos e anais mais relevantes em termos de publicações sobre o assunto.

Cittadin e Ritta (2009) pesquisaram o desempenho dos alunos do curso de Ciências Contábeis na disciplina de Contabilidade de Custos nas questões do ENADE, nas universidades de Santa Catarina. A diferença média de desempenho dos concluintes em relação aos ingressantes foi de 6,98%, indicando um desempenho fraco considerando a relevância da Contabilidade de Custos nas Organizações. É necessário que os cursos de Contábeis programem melhorias nos processos de ensino-aprendizagem para resolver o problema.

Reis, Tarifa e Nogueira (2009) realizaram um estudo com dois professores que ministravam aulas de Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial nas modalidades presenciais e à distância, procurando realizar uma análise comparativa das duas modalidades de ensino. Conclui-se que há diferenças substantivas no processo de ensino das duas disciplinas, mas que não há evidência de qual seja o melhor método a ser aplicado.

Neves Jr., Simões e Almeida (2010), trabalhando as novas tecnologias, avaliaram as possibilidade do *YouTube* trazer benefícios para o aprendizado de custos numa turma de discentes matriculados na disciplina de Contabilidade de Custos e Análise de Custos da UCB. Os principais resultados demonstraram que há um aprendizado efetivo dos conhecimentos de custos ao serem utilizados vídeos do *YouTube*, mesmo para o aluno que não possui conhecimento sobre o assunto, podendo ser considerado como uma nova ferramenta de ensino e inclusive é incentivada pelos professores quanto ao seu uso.

Cruz et al. (2010) pesquisou os atores envolvidos nas publicações sobre Contabilidade no período de 2004-2008. Dentre os achados tem-se que as instituições que se destacaram como agentes de campo foram primeiramente a USP-SP, seguidos pela UFMG, UFPE E UFPR e que os autores mais relevantes foram Reinaldo Guerreiro (13), Auster M. Nascimento (12), Carlos A. Pereira (10), dentre outros. As redes de cooperação entre autores e instituições ocorreram de maneira dinâmica e não incremental.

Conforme verificado acima, os temas mais abordados nas pesquisas recentes sobre o ensino de Gestão de Custos estão relacionados ao conteúdo da disciplina, aplicabilidade nas empresas, área de abrangência, didática e prática de ensino, ensino-aprendizagem e formação do professor. Descritos os trabalhos já realizados sobre o ensino de Gestão de Custos, há especial interesse, para efeito da pesquisa sobre o perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis, pelos estudos que abordam de perto a formação do professor, sua didática e prática em sala de aula, assim como as relações de ensino-aprendizagem. O quadro a seguir resume tais estudos:

Autor(es)	Título	Objetivo(s)	Considerações/Conclusão
Domingues e Grande (2007)	O ensino do custeio ABC nos cursos de C. Contábeis nas IES de SC.	Verificar como é estudado o ABC na disciplina de CC e em outras relacionadas nos cursos de C. Contábeis oferecidos pelas IES no Estado de SC.	O ABC é abordado em 73,33% dos cursos em tópico específico ou não. O ensino ocorre por meio de conceituação teórica, exercícios práticos e estudo de casos.
Huppés, Bufrem e Oliveira (2007)	Ensino da CC e interações em sala de aula: relato de uma experiência.	Refletir sobre possíveis caminhos visando o aprimoramento nas relações em sala de aula, na construção do conhecimento.	Os processos de interação estabelecidos em sala de aula contribuem de forma relevante para a construção do conhecimento dos alunos em Contabilidade de Custos.
Padoan et al. (2007)	Métodos e técnicas no ensino de CC em cursos de C. Contábeis [...] IES do PR.	Apresentar os métodos e técnicas utilizadas pelos professores de CC nas Universidades públicas do Estado do PR.	Os professores reconhecem a existência de vários métodos eficientes para o ensino de Custos, porém utilizam poucos na prática de sala de aula.
Soares, Nagano e Ribeiro (2007)	Utilização da PL no ensino de CC: uma comparação com as práticas tradicionais.	Expor a importância da técnica PL para resolução de casos/problemas no ensino de CC e comparar a solução ótima da PL com a ótima das práticas tradicionais.	A PL se mostra mais eficaz para a tomada de decisão no dia a dia das empresas.
Souza et al. (2007)	A abrangência da CG segundo os docentes paraenses de contabilidade.	Investigar o que se considera como área de abrangência da CG.	Informações contábeis para tomada de decisão, custos para avaliação, controle e tomada de decisão, análise CVL, técnicas de CG, CGE e Avaliação de desempenho.
Frezatti et al. (2009)	Análise crítica da CG no Brasil sob a ótica dos professores de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> da área.	Identificar a visão que os professores de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em contabilidade, tem da CG no Brasil.	Há consenso entre a visão dos professores e a literatura em relação ao usuário, finalidade de análise e entidades reguladoras, e divergências nos princípios, grupos de usuários e temas recentes.

Continua

			Conclusão
Padoan et al. (2008)	Integração de “saberes”: um desafio no ensino da contabilidade.	Investigar se na visão dos docentes das IES em Contabilidade há integração entre as disciplinas consideradas essenciais para o desenvolvimento da disciplina de CC.	O nível de integração é bastante superficial, havendo apenas sobreposição de disciplinas (multidisciplinaridade). Existe a necessidade de haver interdisciplinaridade.
Cittadin e Ritta (2009)	O desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de C. Contábeis nas Univ. SC nas questões pertinentes à cc na prova do ENADE 2006.	Verificar o desempenho dos alunos ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis das Universidades de SC relacionados à disciplina de CC.	Não foram encontrados resultados satisfatórios no desempenho dos alunos, o que exige reflexão sobre a implementação de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.
Reis, Tarifa e Nogueira (2009)	O processo de ensino da CC e CG: uma análise comparativa entre o ensino presencial e o ensino à distância.	Realizar uma análise comparativa do processo de ensino-aprendizagem para o ensino presencial e à distância para CC em Ciências Contábeis.	Há diferenças substanciais no processo de ensino das disciplinas de CC e CG. Não há evidências de qual seja o melhor método.
Neves Jr., Simões e Almeida (2010)	YouTube no ensino de CC: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes [...].	Investigar a utilização de vídeos da área contábil postados no <i>YouTube</i> para o ensino de CC.	O <i>YouTube</i> pode ser considerado uma nova ferramenta de ensino, capaz de contribuir para o aprendizado.

Quadro 2 – Resumo das Pesquisas sobre o Ensino de Gestão de Custos no Foco dessa Pesquisa

Fonte: Do autor

Pretende-se, através desta pesquisa, agregar conhecimento sobre a área de Gestão de Custos, na verificação do perfil do conhecimento experiencial, que nas pesquisas evidenciadas no quadro 3 são reveladas na didática e na prática de ensino dos professores, influenciando a forma como o aluno aprende.

3 METODOLOGIA

Partindo do objetivo dessa pesquisa de delinear um perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis, oferecida por uma IES do Estado de São Paulo, entendeu-se que a melhor estratégia de pesquisa é a exploratória com abordagem qualitativa.

A pesquisa exploratória permite conhecer e caracterizar melhor o assunto investigado conduzindo o pesquisador a descobertas de enfoques, percepções e terminologias novas, contribuindo significativamente para que seu próprio modo de pensar e agir sejam modificados (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993). Isto significa dizer que a pesquisa qualitativa é um estudo aprofundado e interativo, com a preocupação de compreender o processo e descrevê-lo (MOREIRA; CALEFFE, 2009).

Neste sentido, Minayo (2008) diz que a pesquisa exploratória está em conformidade com abordagem qualitativa, dado o fato de responder questões particulares, trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, dentre outros, ou seja, uma pesquisa qualitativa enfatiza o processo, a reflexão crítica dos dados e a interpretação pessoal. Isto quer dizer que a pesquisa é caracterizada como qualitativa-interpretativa, uma vez que haverá enfoque no processo e na reflexão crítica dos dados por meio da interpretação pessoal, procurando compreender os fenômenos numa perspectiva mais reflexiva e contextual.

Em vista das características do processo e do objeto a ser investigado, procurou-se então fundamentos no que propõe Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

Levando-se em conta estes princípios qualitativos com a perspectiva de conhecer o processo de construção do conhecimento experiencial do professor, que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis, fez-se necessário conhecer a prática pedagógica de sala de aula para compreender como esse professor constrói seu conhecimento experiencial, quais são os determinantes contextuais, históricos e culturais que determinam suas representações, regularidades, repetições, rotinas, seleção e forma de lidar com os

conteúdos, atividades, comportamentos, situações e relações interpessoais, expressas através do seu *habitus* e apoiadas pela sua formação acadêmica e experiência profissional no campo da Contabilidade.

3.1 DELIMITAÇÃO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Este estudo delimitou-se a um curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES situada no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas. O critério de escolha desta IES deve-se ao fato do pesquisador fazer parte da instituição e assim ter acesso livre ao entrevistado para poder realizar a pesquisa. O curso de Ciências Contábeis escolhido está composto por 20 professores. Destes professores, foi selecionado o professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos. O critério de escolha desse professor foi a representatividade para a proposta da pesquisa, a saber: a) tempo de experiência no ensino da disciplina de custos; b) experiência profissional no curso de Ciências Contábeis; c) experiência profissional na atividade de Custos e/ou Contabilidade; d) níveis diferenciados de formação acadêmica; e) ser efetivo na disciplina; e f) estar em sala de aula no semestre em que foi realizada a pesquisa.

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. “[...] a amostra é então constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis, por hipótese, são estratégicas para obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo” (MICHELAT, 1982, p. 199).

3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de observação e da entrevista. A seguir tem-se uma breve descrição sobre cada um deles, assim como informações sobre a elaboração do instrumento e pré-teste.

3.2.1 A OBSERVAÇÃO

Para esta pesquisa, utilizou-se a observação semiestruturada e não participante. Marconi e Lakatos (2008, p. 76) definem a observação como sendo:

Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. [...] Ajuda o observador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, as que orientam seu comportamento.

A observação nesta pesquisa caracteriza-se como semiestruturada por conter elementos, categorias estruturadas e planejadas. “O investigador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 78) e observação não participante, pois o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 78).

Quanto à forma de registro e gravação dos dados da observação tipificados por Evertson e Green (1986), a observação foi narrativa, pois houve a elaboração de registro escrito dos dados; e tecnológica, através de registro em áudio e vídeo, utilizado concomitantemente com sistema de registro narrativo das informações, procurando garantir a conservação das informações verificadas.

Como visto, a técnica da observação possibilita a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; a coleta de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação às palavras e aos escritos (ERICKSON, 1986). Com este procedimento procurou-se estabelecer um contato mais direto com os fenômenos existentes nas IES, em especial com aqueles relacionados ao cotidiano da sala de aula.

3.2.1.1 A elaboração do instrumento de coleta dos dados - Observação

A observação foi utilizada como instrumento de coleta de dados 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, o que permite a revelação do *habitus* profissional do professor. Assim, foram realizadas observações livres, semiestruturadas, pois não se teve a intenção de realizar qualquer tipo de intervenção, característica da pesquisa-participante ou da pesquisa-ação.

O olhar centrou-se no professor, partindo do pressuposto de que sua atuação está referenciada pelo aluno que atende e pelo contexto em que se situa. Assim, procurou-se identificar aspectos do trabalho do professor nas áreas de ensino em que atua, ou seja, a sua atuação docente diante da disciplina de Gestão de Custos. A observação centrou-se nos seguintes focos:

1. Planejamento e preparação das atividades docentes: a) a forma como o professor pensa e ministra a disciplina em sala de aula, por meio de macroquestões como: *A quem ensinar* (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano em que leciona a disciplina) *Para que o professor ensina* (que aluno formar para viver em que sociedade/perfil do egresso do curso) *Porque ensinar* (objetivo a alcançar e as competências, habilidades, valores a desenvolver) *O que ensina* (conteúdos ministrados, tópicos e subtópicos) *Como ensina* (atividades que propõe aos alunos para o alcance dos objetivos; métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino utilizados) *Como acompanha e faz a adequação do ensino* (para identificar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno - avaliação) *Que fundamentos teóricos utiliza* (textos, apostilas, livro-texto, artigos científicos, pesquisas, sites, teses, dissertações/referências bibliográficas utilizadas).

2. A gestão da sala de aula: a) a organização do espaço; b) o uso do material e de outros recursos; c) a interação professor-aluno e aluno-aluno; d) o trabalho com as diferenças em sala de aula e o acompanhamento dos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

3. A gestão do conteúdo: a) a articulação do conteúdo com as experiências de aprendizagem dos alunos/relação entre a teoria e a prática Contábil; b) as relações entre o mundo da academia e o mundo do trabalho/profissão e necessidade de formação.

3.2.2 A ENTREVISTA

Outra técnica de coleta de dados utilizada junto ao professor foi a entrevista que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando é realizada em profundidade torna-se uma das estratégias mais representativas em um processo de investigação qualitativa. Diante da proposta de captar as intenções e ações em sala de aula (*habitus* profissional), a partir das explicações do professor de Gestão de Custos, valeu-se da entrevista semiestruturada pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, 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.”

Para Bourdieu (1997) 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, se explicar, construir seu ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo.

Por este motivo é que foram realizadas observações em sala de aula em fase exploratória, onde se procurou construir um vínculo e uma aproximação com o professor que iria participar da entrevista, pois à medida que existe uma interação entre pesquisador e pesquisado e que se estabelece um vínculo, o nível de disponibilidade e de confiança entre as partes aumentam, fato que possibilita o entendimento do tipo de linguagem utilizada como os sinais, momentos e uma captação mais fidedigna do ser e do estar na profissão docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

3.2.2.1 A elaboração do instrumento de coleta dos dados – Entrevista

O conhecimento docente tem sido caracterizado como complexo, dinâmico e multifacetado. Para captá-lo, os investigadores tem utilizado estratégias que de fato proporcionem os resultados esperados. Em vista desta realidade, o roteiro de entrevista desenvolvido por Lames et al. (2011) foi adaptado e aperfeiçoado com o objetivo de melhor captar as experiências de vida do professor, sua memorização e reflexão em cima das suas

ações, de modo que se fizesse ouvir e comunicar suas experiências, construir seu ponto de vista sobre ele mesmo e sobre o mundo.

O roteiro de entrevista está dividido em cinco estágios:

Estágio 1: Dados pessoais, escolha do curso e avaliação da formação recebida: a) identificar o perfil demográfico do respondente: (sexo, estado civil, idade, etc.); b) identificar o momento em que o professor se identificou com a profissão Contábil e fez a escolha do curso; d) identificar como o professor avalia a formação recebida na graduação (falhas e deficiências percebidas).

Estágio 2: Trajetória profissional como Contador: identificar as experiências do professor na área contábil contemplando os seguintes tópicos: a) entrada no mercado de trabalho; b) atuação como Contador; c) principais empresas que trabalhou; d) principais cargos que ocupou e atividades que desenvolveu; e) principais dificuldades encontradas no exercício da profissão contábil; f) como o curso de graduação em contabilidade contribuiu para superar tais dificuldades.

Estágio 3: Trajetória profissional como professor: identificar as experiências do professor na docência e fatores que o influenciaram ser o que é hoje. Contempla os seguintes tópicos: a) razões da escolha do magistério superior; b) forma de ingresso; c) razões estar na área de Custos; d) formação para a docência no ensino superior; e) formação na área da didática e prática de ensino; f) última atualização na área da educação; g) participação em eventos científicos da área em que atua; h) pesquisas que desenvolve sobre a sua prática docente; i) se possui grupos de pesquisa e/ou participa desses grupos; j) se participa dos cursos que a IES oferece para formação de professores; l) imagem que possui da profissão docente; m) principais momentos na carreira docente e; n) relacionamento com os outros professores do curso e disciplinas.

Estágio 4: Percepção sobre o tipo de aluno a formar: identificar as percepções do professor sobre as funções da universidade na contemporaneidade tendo em vista as seguintes questões: a) conhecimento e participação na construção e organização do PPP; b) conhecimento do professor sobre a matriz do curso e do perfil de aluno a formar; c) visão que o professor tem sobre o aluno de contabilidade; d) visão sobre a formação que devem receber; e e) visão sobre sua contribuição na formação dos alunos.

Estágio 5: A Expressão do conhecimento experiencial/*habitus* profissional do professor: esta parte da entrevista tem como objetivo aprofundar-se no *habitus* do professor

evidenciado por meio da observação em sala de aula. Essa parte da entrevista baseou-se na 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 de Custos - práticas de ensino do professor. Esta etapa teve por objetivo buscar justificativas para: a) função do planejamento de ensino, b) o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos; c) como fez a gestão da sala de aula e; d) a maneira como geriu o conteúdo de ensino.

3.2.2.2 Pré-teste do instrumento de coleta dos dados - Entrevista

A pesquisa que deu origem ao artigo ora mencionado (Lames et al., 2011) configurou-se como primeiro pré-teste para essa pesquisa e serviu de base para serem procedidas algumas alterações e adaptações para que pudesse captar efetivamente o conhecimento experiencial do professor de custos.

Nos momentos que antecederam a aplicação do roteiro de entrevista, efetuou-se outro pré-teste (exceto do estágio quatro do roteiro de entrevista), com um professor que ministra a disciplina Gestão de custos na IES na qual este pesquisador atua. Após a entrevista, foram procedidas algumas alterações para o seu aprimoramento. O quarto estágio do roteiro de entrevista foi finalizado a partir da observação realizada em sala de aula, uma vez que ele tem a observação como base para a entrevista.

3.2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Finalizada a parte teórica e preparados os instrumentos de coleta de dados, submeteu-se a dissertação à apreciação da banca examinadora para qualificação. Na proposta inicial pretendia-se fazer a observação em sala de aula de três professores de Gestão de Custos em três IES distintas e em seguida aplicar a entrevista em profundidade aos três professores pesquisados.

Em comum acordo, prezando pela exequibilidade da pesquisa, optou-se pela opção de fazer a aplicação da pesquisa, utilizando-se do instrumento de coleta de dados para evidenciar o perfil do conhecimento experiencial do professor de custos de uma IES da Região Metropolitana de Campinas. Essa aplicação servirá de base para outros pesquisadores que desejem estudar o conhecimento prático do professor do ensino superior, especialmente daquele que ministra disciplinas na área contábil.

Inicialmente foi realizado contato prévio com o coordenador do curso de Ciências Contábeis de cada IES, a fim de obter informações sobre o funcionamento do curso, indicação e fornecimento do contato com os professores da disciplina de Gestão de Custos. Escolheu-se então o professor da IES que fosse mais acessível em termos de distância e disponibilidade, sem perder de vista o fato de que a pré-seleção do professor baseou-se na sua trajetória profissional, no seu potencial de apresentar elementos determinantes a serem explorados no processo de investigação.

A coleta de dados, mediante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, seguiu rigorosos procedimentos éticos como, mediante o contato pessoal com o professor investigado, explicar o objetivo da pesquisa e informar-lhe sobre seus direitos e da liberdade de participar ou não da pesquisa, assim como permitir ou não a observação em sala de aula e quais mecanismos de registro seriam permitidos nas fases de observação e entrevista, bem como a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (**apêndice A**).

Os procedimentos de coleta de dados ocorreram em dois momentos distintos:

- Observação em sala de aula;
- Entrevista.

Quanto à observação, foi dito ao professor que: a) seria feita mediante a presença do pesquisador em sala de aula, porém não iria haver a interferência deste no andamento da aula; b) a observação seria feita mediante anotações em diário de bordo assim como gravação em áudio e vídeo; c) o professor deveria escolher um tópico novo a ser lecionado; d) o professor poderia escolher o dia e horário para a observação; e) haveria um segundo momento da pesquisa em que seria solicitada a colaboração para uma entrevista.

As observações em sala de aula foram feitas procurando não inibir a espontaneidade nem prejudicar a rotina de sala. Como forma de captar e registrar as situações de sala de aula, o pesquisador utilizou-se do diário de bordo (explicativo dos principais fatos observados) e

gravação em vídeo, para posterior análise e confrontação com o diário de bordo e com a entrevista. A síntese das anotações da observação em sala pode ser verificada no **apêndice D**.

A entrevista foi definida posteriormente à fase da observação e realizada em horário previamente marcado, em local estipulado pelo professor selecionado, na própria IES, em espaço reservado, na sala dos professores. Ocorreu no dia 04 de outubro de 2011 com duração de aproximadamente 2 horas, suficiente e necessária para o desenvolvimento do roteiro pré-estabelecido e pré-testado. A entrevista ocorreu em duas etapas: 1ª) questionamentos ao professor sobre dados pessoais e acadêmicos, trajetória como contador e professor e perfil do aluno a formar, conforme estágios de 1 a 4 do instrumento de coleta de dados e 2ª) questionamentos ao professor utilizando-se da observação em aula e seguindo o roteiro de observação, denominado de estágio 5 da entrevista.

Nessa segunda etapa, detalha-se o observado em sala de aula solicitando ao professor explicações que possam auxiliar na visualização do seu *habitus*, seu conhecimento experiencial. O material resultante da entrevista foi transcrito em 27 páginas e foi devolvido ao professor para reafirmação de aceite e aprovação do conteúdo transcrito para os fins pretendidos nesta pesquisa. Uma síntese das respostas pode ser encontrada nos **apêndices E, F, G, H e I**.

3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo que Bardin (2004, p. 37) define como

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

A análise de conteúdo pode ser aplicada a várias situações com sucesso, pois trabalha com procedimentos criteriosos, utilização de muitos aspectos observáveis de forma a colaborar no desvendar dos conteúdos das comunicações diversas. Bardin (2004) cita várias situações onde a análise do conteúdo pode ser utilizada com eficácia e que são perfeitamente aplicáveis às técnicas de coleta de dados utilizadas nessa pesquisa que são observação e

entrevista. Ao fazer uso da técnica de análise de conteúdo, Bardin (2004, p. 37) prevê três etapas principais que devem ser seguidas: 1ª) A pré-análise; 2ª) A exploração do material; e, 3ª) O tratamento dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa etapa da pesquisa serão apresentados os resultados, interpretação e discussão com a teoria. Primeiramente realizou-se a observação e gravação de uma aula previamente agendada, em seguida procedeu-se à sua transcrição. O material foi enviado ao professor que imediatamente validou seu conteúdo reencaminhando-o ao pesquisador.

Na sequência foi marcada a entrevista que visava buscar justificativas do professor para as suas escolhas e tomadas de decisão quanto às atividades desenvolvidas e o modo de atuação em sala de aula. Da mesma forma que as observações, as entrevistas foram transcritas e enviadas para o professor validar seu conteúdo e o uso das informações ali contidas.

De posse das informações coletadas na observação feita em sala, mediante análise do diário de bordo, do conteúdo da filmagem da classe e da transcrição das entrevistas, procedeu-se a organização e análise dos dados sob a forma de categorias, ou unidades de sentido, agrupadas primeiramente em 27 blocos temáticos e, finalmente, em quatro categorias gerais, que podem ser observadas na Tabela 2:

TABELA 2 – Categorias para Análise dos Dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA O CONTEÚDO	
CATEGORIA	SÍNTESE DA TEMÁTICA QUE ABRANGE
1. O professor colaborador da pesquisa e sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.	Descrição e caracterização do professor colaborador da pesquisa, sua trajetória como contador, dificuldades e desafios nesse percurso.
2. Contexto, tempo e experiências vividas na docência.	Contextualização da ação do professor como educador, do ambiente onde atua; das razões, motivações e condições para ser docente na área contábil e sua imagem da profissão.
3. A relação entre ética, política e educação.	Verificação do que pensa o professor sobre a função da educação superior na construção de um ideal de cidadão bem como a função do professor no espaço da sala de aula e na formação de futuros contadores.
4. Na prática da sala de aula, um retrato de saberes, estratégias, rotinas e novas práticas.	Retratar o conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos através da estruturação de seu habitus por meio das experiências vividas no ensino, retratando assim seu saber, saber fazer e saber ser professor do ensino superior.

Definidas as categorias, passou-se a discorrer a temática sobre o conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos.

4.1 O PROFESSOR COLABORADOR DA PESQUISA E SUA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O professor participante da pesquisa será aqui chamado de Pedro, procurando preservar sua identidade. É casado, possui 36 anos, pai de dois filhos e mora próximo à instituição que leciona. Atualmente é professor de tempo integral e dedica-se, quase que exclusivamente às atividades docentes.

Quanto à sua **formação inicial, identificação com a profissão e escolha do curso**, constata-se que sua trajetória em contabilidade remonta à época do ensino fundamental. “A contabilidade entrou na minha vida da seguinte forma: - Eu fazia a oitava série e nós tínhamos duas opções para o ensino médio. Ou fazíamos o técnico em contabilidade ou o científico”. Pedro escolheu o científico e, convencido pela coordenadora pedagógica, apesar de contrariado e se sentindo discriminado, resolveu migrar para o técnico em contabilidade:

Ela falou assim: - Nós que somos pobres (senti discriminação... erroneamente, mas senti) temos que escolher um curso técnico porque servirá melhor para a nossa vida no futuro [...] Aceitei, mas fui embora indignado. Estava separado dos meus amigos, além de que o curso técnico em contabilidade era muito discriminado naquela época [...] Parecia que o curso técnico fazia parte do público desprezado (DADOS DA ENTREVISTA).

Sua paixão pela contabilidade surgiu já no primeiro dia de aula e demonstra seu encantamento e admiração pelo professor que a ministrou: “Tive aula com o professor Gideon e ele deu uma aula fantástica. Inclusive era de custos. Começava no primeiro semestre naquela época, junto com contabilidade geral. A gente teve custos e eu me encantei por aquele negócio. Tudo batia, tudo fechava, tudo ficava certinho, ficava redondinho”. Ele argumenta que até hoje se sente grato pela visão e direcionamento da coordenadora e ao professor da primeira aula que teve sobre contabilidade.

Apesar de seu desejo inicial de cursar direito ou medicina, quando do vestibular, por questões de viabilidade econômica, por influência de alguns professores e por já estar atuando na área, optou por cursar a graduação em Ciências Contábeis.

Em relação à **formação em Ciências Contábeis** verificam-se, pelas respostas do professor, aspectos negativos e positivos desta formação tais como:

Nós tínhamos uma parte prática muito forte lá na faculdade [...] Mas eu sentia uma dificuldade muito grande com algumas disciplinas. Tinham alguns professores que davam essas disciplinas e que, apesar do renome, deixavam muito a desejar. Não sei se por falta de técnica ou por falta de tempo... [...] Lá eu tive uma boa parte

prática, com bons professores, mas tive uma deficiência muito grande com alguns professores (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto à **formação pós-graduada**, constata-se que o professor investigado possui formação *lato sensu*, conforme relata: “*Fiz o MBA Gestão Empresarial e também stricto sensu, Mestrado em Ciências Contábeis (Contabilidade e Atuária)*”.

Em relação à sua **trajetória profissional, ingresso no mercado de trabalho e momento em que começou a atuar na área Contábil** conta o professor que isso aconteceu pouco antes da graduação, na época do Técnico em Contabilidade: “*No terceiro ano, a gente entrou no mercado de trabalho também, e na graduação eu já trabalhava*”. [...] “*Eu conheci a prática e a teoria contábil. A parte da graduação foi mais fácil*”.

Segundo Pedro, o programa de incentivo, por parte da instituição, aos alunos do curso técnico em contabilidade, onde os dois melhores alunos eram escolhidos para se juntarem ao grupo de funcionários da instituição atuando na área na contabilidade, foi a sua porta de ingresso ao mundo do trabalho e à atuação na área contábil: “*Eu entrei no técnico, fiz dois anos de técnico, e no terceiro ano era o ano da mudança. Ou você ia para a administração ou não ia*”.

Enquadrando-se no perfil requerido pela instituição, já iniciou a faculdade atuando no mercado. “*Os dois melhores alunos viravam funcionários na área administrativa [...] E a gente se encaixou na proposta deles*”. Essa situação vivida pelo professor parece confirmar a situação constatada por Lames e Almeida (2009) de que os ingressos em contabilidade, na sua maioria, já iniciam a graduação atuando na área.

Em relação ao momento em que o professor começa a atuar como contador, percebe-se que isso aconteceu de forma gradual e dinâmica:

Tá, eu comecei como auxiliar contábil, de auxiliar contábil eu passei para analista contábil, de analista contábil eu fui chefe de departamento de contas a pagar e contas a receber, de lá eu voltei a ser analista contábil, aí eu fui contador, na época a gente criou uma nomenclatura para todos que eram formados, específicos naquela época no colégio. Tinha o contador chefe e o contador assistente. Quem era bacharel era contador assistente. Cheguei a ser contador na instituição (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto aos **contextos profissionais de atuação, principais empresas que trabalhou** e os **principais cargos e atividades desenvolvidas**, parece que a área de Custos sempre permeou seu fazer contábil, pois o professor relata que:

Trabalhei na área de custos, sim. Tínhamos um departamento de custos aqui e fazíamos os custos dos departamentos. A metodologia era diferente naquela época. Lá tinha rateios, mas era do tipo top down [...] Por conta disso, eu via muitos

departamentos apresentarem problemas. [...] Noutra ocasião, trabalhei com consultoria, também nessa área, em escritório próprio, com empresas da região. (DADOS DA ENTREVISTA).

Constatou-se também a experiência do professor relacionada à gestão em instituições financeiras na qual teve a oportunidade de vivenciar diferentes ocupações e posições, conforme seu depoimento:

Nesse período eu me desliguei da instituição e entrei no banco Real AMRO, até a incorporação ABN AMRO. Entrei como caixa, a gente chama de escriturário caixa, depois eu passei a ser procurador, um tipo de subgerente, aí eu virei procurador, depois gerente operacional, então gerente geral, gerente regional; de gerente regional, igual à tropa de elite, a gente pede para sair, eu pedi para voltar a ser gerente geral, porque eu tomei conta de 33 agências e eu estava meio cansado e pedi para voltar a ser gerente geral de uma agência e fiquei por mais um ano, e no outro ano eu me desliguei do banco (DADOS DA ENTREVISTA).

Após o desligamento do banco e aproveitando-se da sua influência e dos antigos clientes, abriu uma empresa na área contábil (escritório de contabilidade e consultoria). Atuou prestando consultorias e realizando auditorias durante três anos e, ao tornar-se professor de dedicação integral, foi afastando-se da empresa para também ingressar-se no programa de mestrado. Hoje, mesmo sendo sócio, sua participação na empresa está mais relacionada ao suporte nas decisões mais complexas.

Em relação às **principais dificuldades encontradas** no exercício profissional e as **contribuições do curso** de graduação em Ciências Contábeis na superação dessas, constatou-se que os pontos de dificuldades sentidos pelo professor estavam relacionados com o plano de contas e processo de transferências entre as entidades.

Em relação ao plano de contas o professor conta que “*A contabilidade da instituição era muito próxima da contabilidade comercial. Senti algumas dificuldades, num primeiro momento com o conhecimento do plano de contas. Ele era diferente do acadêmico. Minha maior dificuldade foi essa*”.

Quanto às transferências entre as entidades, o professor diz: “*Também outra coisa que nós não fazíamos na sala de aula, e que tínhamos lá, que eram as transferências entre as entidades, que chamávamos pelo jargão contábil de conta 38. A dificuldade estava em entender esse processo e o que era colocado em cada conta*”.

No que se refere aos **pontos positivos** e de maior contribuição para a superação das dificuldades e desafios que o exercício da profissão contábil pode apresentar, o entrevistado relata que para sua própria prática profissional Contábil, “*as aulas práticas foram*

fundamentais para isso. Lembro que a gente simulou uma empresa virtual e fazia os procedimentos de contabilização ao arrecadarmos fundos para formatura. Isso nos ajudou bastante” [...] “Trabalhar nessa época na contabilidade também me ajudou muito.”

Sua visão sobre a contabilidade parece caminhar no sentido da necessidade de inovação constante exigida pelo mercado. Algumas de suas falas deixam transparecer isso:

O contador é um profissional que precisa mudar a visão de si [...] Especialmente de 2005 para cá, tem-se percebido uma mudança na forma como a gente se vê e de como as empresas vêem o contador. Imagine uma casa: - Antes, o contador era aquele que ficava no quartinho, na lavanderia. Hoje o contador saiu da lavanderia e está na sala de estar. [...] Ao invés de deixar ele lá no quartinho de bagunça, lá perto dos arquivos, a empresa trouxe ele para a sala ao lado da sala do presidente. Então ele tem que mudar a sua postura de guarda-livros para um controller, para alguém que vai gerar informações para o processo de tomada de decisão (DADOS DA ENTREVISTA).

A partir desse posicionamento do professor Pedro, buscou-se analisar a sua percepção sobre a preparação para a docência e a busca por um ideal de educação superior e de formação do aluno que atende. Os resultados até aqui expostos evidenciam as experiências vividas pelo professor entrevistado, que foram buscadas tendo em vista a intenção da pesquisa em compreender os processos que estruturam e dão sentido à prática docente do professor no contexto da universidade.

Para autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (2001), Bourdieu (2000) e Borges (2003), a prática pedagógica é resultado de experiências vividas, são conhecimentos construídos e/ou incorporados pelos professores ao longo da vivência familiar, estudantil e docente, nas atividades de informação e formação, na prática cotidiana (aplicados na transmissão de conhecimentos) e na instrução. São conhecimentos práticos que, ao serem validados pela experiência, se incorporam à prática profissional do professor sob a forma de *habitus*. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) confirmam que estes conhecimentos “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Neste sentido, Lahire (2002, p. 69) diz que:

A ação (a prática, o comportamento) é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente.

Segundo estas observações pode-se dizer que existem diferentes formas de estruturação de um *habitus*, que não somente a ação, mas também a linguagem e a

comunicação, as trocas e as vivências, por exemplo. As experiências passadas estão presentes nos esquemas de ação do professor, na sua prática pedagógica.

4.2 CONTEXTO, TEMPO E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA DOCÊNCIA

A prática pedagógica é também influenciada pelo contexto no qual se desenvolve. Neste sentido, Lahire (2002, p. 59) coloca que:

As situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político,...) é mudar as forças que agem sobre nós.

Cada IES possui estrutura e **condições** diferenciadas **de ensino**, a compreensão do contexto onde o professor atua torna-se importante para uma melhor compreensão da realidade da sua prática indo ao encontro do que Bourdieu (1990) defende, de que é preciso considerar o campo de atuação dos atores das pesquisas, complementado por Zeichner e Liston (1996) de que, embora as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas, elas também são claramente influenciadas pelo contexto em que os professores trabalham.

A IES onde o professor pesquisado atua localiza-se no interior do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas. É um Centro Universitário, com diversos cursos distribuídos em prédios diferentes e separados por ampla área verde e jardins. Possui 10 cursos superiores (bacharelado e licenciatura), 14 programas de pós-graduação *latu-sensu* e um programa de mestrado em liderança, além da educação básica, do ensino fundamental e médio.

Os cursos de graduação funcionam nos períodos matutino, vespertino e noturno e, com exceção dos cursos integrais, há ênfase nos cursos do período noturno, uma vez que atendem a demanda de profissionais atuantes no mercado. O mesmo ocorre com o curso de contábeis, que só é oferecido no período noturno.

A IES possui ampla biblioteca, cinco auditórios de tamanhos diversos (de 200 a 3.000 lugares), sala de professores moderna e equipada com computadores em espaço

reservado onde os professores podem preparar suas aulas e/ou fazer pesquisas, caso deseje. As salas de aulas possuem, no geral, um tamanho suficiente para atender em média de 50-60 alunos.

Quanto ao curso de Ciências Contábeis, a coordenação do curso fica próximo às salas, com dois espaços distintos, um para atendimento diverso, com uma secretária da coordenação, e outra, onde fica o coordenador. Há também uma minibiblioteca na própria sala da coordenação. O curso de Ciências Contábeis inicia uma turma a cada ano, com cerca de 40 alunos. Praticamente não há evasão de alunos e, quando isso ocorre, tende a ser compensado pela migração de alunos de outros cursos, especialmente de administração.

A sala de aula observada em 28/10/2011, no 4º semestre de Ciências Contábeis, no horário da disciplina de Contabilidade Gerencial (uma das três disciplinas que compõe o conteúdo de Gestão de Custos), localiza-se no final de um bloco de salas, sendo seu espaço comparativamente menor do que as demais salas o que a torna uma sala de aula geometricamente quadrada.

Está organizada de tal forma que as carteiras ficam dispostas num formato 7 x 6 (7 fileiras com 6 carteiras em cada uma delas). Para uma turma de 38 alunos, a sala é considerada pequena “*É verdade, aquela sala é apertada. No dia da avaliação, por exemplo, a gente tem dificuldades*”. Tal sala de aula é utilizada para os alunos do terceiro e quarto semestres do curso.

No entanto, a sala possui boa ventilação, boa iluminação e é bem equipada. O quadro é branco e, ao invés de giz, utiliza-se pincel anatômico disponível nas cores azul, verde, preto e vermelho, juntamente com apagador. Do lado esquerdo da sala encontra-se uma mesa equipada com computador e um monitor de LCD de 20 polegadas.

Há um sistema de som (duas caixas dispostas logo acima do quadro branco, uma de cada lado) ligado ao computador e com um microfone disponível para uso, assim como um projetor de multimídia fixo ao teto da sala com possibilidade de projeção em tela apropriada. As salas também são equipadas com aparelhos de ar condicionado independentes. Nesta, devido ao seu tamanho, possui apenas um. O professor entrevistado comenta um pouco sobre sua percepção com relação a essa estrutura:

Eu já lecionei noutra instituição para 120 alunos. Não é legal. Só que o espaço da sala de aula para 120 alunos é melhor, o espaço fica legal, possui boa acústica. Essa seria uma sala legal, se com os recursos que eu tenho aqui. Usaria os recursos que eu tenho aqui, tecnológicos, com o espaço que eu teria lá. Acho que para mim isso seria o ideal (DADOS DA ENTREVISTA).

A percepção de que a instituição possui boa estrutura e fornece as condições necessárias para o ensino, também pôde ser observada noutras ocasiões quando o professor comenta que, quando comparada com outras, onde já atuou ou conheceu, esta IES se diferencia.

Quanto às **razões da escolha do magistério superior** e de como este ingresso aconteceu, percebeu-se que foi de forma intencional e planejada, pois a docência sempre fez parte de seus planos.

Veja, a docência no meu caso foi preparada [...] Eu já vislumbrava isso desde quando eu estava começando a estudar na área. Eu fiz minha trajetória canalizando para isso. Desde quando eu estudava na graduação eu vislumbrava esse momento. Quando eu saí e fui para o banco, eu sabia que esse seria um curto período de tempo.

Sua trajetória enquanto profissional do mercado é encarada como satisfatória, mas deixa escapar sua empolgação com o momento atual, como professor de carreira: *“ambos me realizaram, são realizações diferentes [...] Sou muito feliz com o que estou fazendo, não que antes eu não fosse feliz com o que eu fazia, mas acho que esse momento está me proporcionando uma alegria maior.*

Percebe-se também que houve investimentos no sentido de se preparar para chegar à docência: *“Mas eu sempre preparei o meu caminho. Não saí do nada para ‘bater cabeça’ [...] “Eu queria fazer uma coisa que eu gostasse que me desse prazer e que me desse certo conforto. Poder ter um horário flexível, melhorar a qualidade de vida. Não que eu não gostasse da profissão contábil”.*

Quanto à forma como chegou a **ministrar a disciplina de Custos**, percebe-se um longo caminho quando muitas outras disciplinas foram “testadas” e “empurradas” até que finalmente pudesse chegar a Custos:

Eu comecei com perícia contábil, de perícia eu passei, no mesmo período, para contabilidade empresarial, contabilidade comercial, aí me empurraram uma que eu carreguei até hoje que é contabilidade governamental, depois contabilidade introdutória, gerencial, custos, análise de custos, avançada I e II, laboratório de contabilidade I e II, e devem ter outras por aí que eu não lembro... (DADOS DA ENTREVISTA).

Constatou-se que, desde o início da sua trajetória, enquanto docente, o professor esteve encantado com área de Custos na Contabilidade. Seu contato e admiração pela área se deu muito cedo, na sua entrada para a área contábil e depois durante o exercício da profissão, conforme se pode observar quando diz: *“Custos sempre foi minha disciplina predileta [...] Eu*

sempre gostei de custos e sempre trabalhei mais com custos. As outras matérias me foram adicionadas, mas a gente sempre usa um pouco de custos nas outras também”.

Quanto à **preparação para a docência** no ensino superior, **cursos que possui na área de didática e prática de ensino e atualização**, seu discurso e as observações realizadas revelaram pontos importantes, tais como limitações na formação inicial e o não cumprimento do papel da universidade em formar para a cidadania, e não somente para o mercado, coisa que nem sempre acontece. Isto fica claro quando o professor diz: *“Olha, o nosso curso (graduação) não prepara a gente para ser docente. Quando você quer ser docente, você tem que se formar à parte. [...] as boas universidades preparam o aluno para ser um bom profissional de mercado, e nem são todas”.*

Outros pontos importantes salientados pelo professor têm a ver com a formação continuada, pois para ser professor não basta a graduação e nem mesmo a pós-graduação, esta formação atende em parte, pode atender as necessidades da formação técnica, acadêmica, mas não para a docência. Salienta-se a necessidade de investimentos na área da educação e da metodologia do ensino universitário.

Considera-se que exercício da docência, habitualmente não tem sido exigido elementos referentes à formação para o magistério e que, esta formação, quando ocorre, se limita ao cursar uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas, constituindo-se assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade, a principal experiência de sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades (MASETTO, 2003, PIMENTA, 2002).

A formação para o ensino superior tem acontecido mediante os programas de pós-graduação *stricto sensu*. O professor entrevistado confirma:

No meu caso, a gente veio do mercado e tornou-se acadêmico e você consegue ver as duas realidades. Só que tem um gargalo: - Falta-nos a parte acadêmica. Eu usei o mestrado para suprir a minha deficiência em se posicionar melhor, falar melhor, entender por que o aluno pensa daquele jeito e não do jeito que a gente quer e para tentar uma melhor metodologia de ensino”.

[...]

Então o mestrado veio para suprir uma deficiência minha [...] No meu caso agregou, somado à minha experiência. Eu tento utilizar as ferramentas que aprendi para ter ganho [...] No meu caso supriu. Não posso dizer que vai suprir de todos [...] Não sei, eu acredito que não supra as deficiências. No meu caso me ajudou, e bastante (DADOS DA ENTREVISTA).

Percebe-se que o professor tem consciência da necessidade de habilitar-se para o magistério superior, o que, por um lado, é fruto do reconhecimento da existência de

deficiências enquanto profissional do ensino e, por outro, tem que ver com as exigências imposta pela LDB de 96 (BRASIL, 1996) e Res. CNE/CES de 2004. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Também se confirma a crença de que a docência pode ser exercida por qualquer um que saiba realizar bem determinado ofício. Nas palavras de Masetto (1998, p. 11) “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor”.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002) também reconhecem a existência de ideias pré-concebidas sobre a formação do professor como: ao professor basta saber o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter experiência/cultura. Há também a possibilidade de um ou mais destes preconceitos encontrarem-se articulados.

As constatações da pesquisa corroboram com Masetto (1998) que diz que a formação do professor universitário se constituiu historicamente como uma atividade menor. A maior preocupação estava voltada para o bom desempenho profissional e seu treinamento profissional. Segundo o professor entrevistado, “*Se estamos pensando em formar um bom profissional, então é importante estarmos nos preparando academicamente. [...] Eu acredito que faz parte da área acadêmica, a melhoria contínua. O professor que não lê, não busca se aperfeiçoar, está fora do mercado*”.

Ainda pode-se destacar como pontos importantes, a partir do que foi mencionado pelo entrevistado, o fato da entidade da classe estar mais voltada para a formação técnica e menos acadêmica, bem como a necessidade de auto-formação e de aperfeiçoamento de quem está exercendo a docência, conforme se pode verificar em seu depoimento:

Tenho participado de algumas palestras gratuitas fornecidas pelo CRC, que tem atuado de forma muito bonita dando palestras gratuitas para todos os contadores e tem temáticas fantásticas. A preparação profissional é importante. Já na parte acadêmica eu acredito que faz parte do acadêmico a melhora contínua, o professor que não lê, que não busca se aperfeiçoar, ele está fora do mercado. Ele não está comprometido com o que ele está querendo fazer que é ensinar com excelência (DADOS DA ENTREVISTA).

A IES, a qual pertence o professor entrevistado, tem desenvolvido algumas ações no sentido de trabalhar a educação continuada dos professores, porém estas ações ainda não são efetivas e permanentes conforme propõe uma formação em contexto ou em serviço. As falas do professor permitem tal inferência: “*O coordenador nos chamou algumas vezes para discutirmos as disciplinas [...] Todo começo de ano a instituição realiza um encontro de*

professores [...] Além disso, tem os colegiados em que sempre se fala alguma coisa e a gente vai se ajustando”.

No caso do professor entrevistado, percebe-se sua preocupação em estar atualizado e de aperfeiçoamento constante quando diz *“Tenho participado dos eventos que a IES promove semestralmente focando a formação do professor, além dos colegiados onde também é aproveitado para discutir algumas coisas.”* Quando indagado sobre o apoio recebido da IES para a participação de congresso, eventos, Pedro menciona que *“a Instituição dá apoio sim. Acho muito bom. Eles incentivam a gente a estar participando”*. Há também programas de incentivo ao aperfeiçoamento docente e à produção científica docente e discente.

Quanto ao *status* da profissão docente diante das outras profissões, percebe-se sua valorização e desejo de atuar como profissional, diz ele que:

Desde cedo a gente comentava (ele e seu colega de trabalho), temos que ir para a área acadêmica, a área acadêmica é o futuro, e eu acredito nisso. [...] Embora todos saiam da graduação pensando que tenha que montar um escritório ou trabalhar em uma empresa ou ser auditor, acho que tem poucos profissionais acadêmicos [...] (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto aos **principais momentos na carreira docente**, houve destaque para a formação do aluno, a conquista da motivação, satisfação e atendimento de suas necessidades de aprendizagem. O professor entende como auge de sua carreira, tal como se pode perceber que

O momento mais marcante para mim é quando o aluno chega e me fala: - Eu consegui atingir meu objetivo. Isso já aconteceu algumas vezes. O aluno chega para mim e fala: - Aquilo que você me ensinou eu estou utilizando. Isso é muito bom. Te faz ver que está no caminho certo. Isso te empurra para frente, como uma espécie de mola propulsora, mostra que a gente está indo bem. Esse feed back dos alunos é muito bom e mostra que estamos indo bem (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto ao aprendizado colaborativo, trocas no interior da IES e momentos de discussão de questões que envolvem a sala de aula e/ou os conteúdos das disciplinas percebe-se que o professor tem procurado se envolver em discussões e que a IES propicia este aprendizado, tal como é comentado pelo professor: *“Nós conversamos sim. Tem dado pouco tempo ultimamente, mas nós trocamos ideias sim. Olha, como você está trabalhando, que conteúdo você está trabalhando agora? Olha, eu estou trabalhando tal coisa, para não entrar em conflito, entende. A gente procura sempre trabalhar em paralelo”*.

Também se reconhece e salienta a importância da interdisciplinaridade do currículo, amplamente defendida por Fazenda (2002, 2005). O professor menciona que *“Tem um projeto que nos ajuda a atuar em conjunto com outros professores. Ele integra, junta as*

disciplinas de custos com, normalmente quatro outras disciplinas específicas, a cada semestre. Ajuda bastante, eu acho que é uma parceria válida, até porque os alunos precisam conhecer outras áreas.”

Estes relatos reafirmam o que dizem os autores (CONNELLY; CLANDININ, 1988; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; BOURDIEU, 2000; SILVA, M. 2005; PERRENOUD, 2001), que pesquisam o conhecimento experiencial do professor e buscam entender os processos que fundamentam sua prática pedagógica. Estes autores entendem as experiências vividas e as trocas no interior das instituições de educação como elementos estruturantes das práticas de ensino e do *habitus* dos professores. Para Silva, M. (2005, p. 158), “a semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa”.

Esta discussão permite dizer que a expressão saberes da experiência se reporta às interações vivenciadas pelos docentes que se faz presente no trabalho de Borges (2003, p. 109-110) quando observa que “muitos dos saberes que formam os professores são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde atuam e atuaram”.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A universidade tem a função de formar profissionais capazes de inserção social e profissional, bem como contribuir para o desenvolvimento social. Os conhecimentos que visam esta formação são selecionados e socializados por meio do currículo. Cada disciplina desempenha um papel no interior do currículo e no alcance da capacitação profissional desejada.

Nesta etapa da entrevista, questionou-se o professor sobre **o papel da universidade** na formação do aluno e percebeu-se que sua visão vai além da formação mercadológica, incluindo a cidadania, pois para ele “*Ela vai formar o caráter da pessoa para o futuro*” E continua: “*Penso que a instituição tenha um papel importante: contribuir para a formação*

acadêmica, profissional e espiritual, tem que ver com preparar cidadãos éticos, um cidadão que vai fazer o melhor, vai exercer melhor suas funções”.

Quanto ao **conhecimento do Projeto Político Pedagógico**, sua **participação e disponibilização** para todos os professores do curso da **forma como isso acontece**, constatou-se que não houve participação do professor na sua construção, entretanto, ele conhece por estar disponibilizado a todos e por haver discussões e troca de informações sobre o conhecimento que está sendo oferecido pelas disciplinas bem como sua adequação por períodos segundo o que se pode avaliar pelo depoimento a seguir:

Do projeto pedagógico eu não participei, mas agora estamos alterando as ementas das disciplinas e está sendo feito de forma muito transparente. O coordenador do curso é muito aberto, os professores das disciplinas estão sugerindo se está bom ou não e no que precisa melhorar. [...] Estamos mexendo na matriz curricular nova. Eu participei da criação dessa matriz. O coordenador nos chamou algumas vezes para discutirmos as disciplinas (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto ao acompanhamento das atividades docentes, parece não existir apoio pedagógico. A esse respeito o professor diz: *“Olha, eu nunca tive pressão não [...] Em nenhuma das instituições que lecionei [...] Poxa, você tem seu plano de ensino, tem sua carga horária a ser cumprida e eu acho que, se você faz sua parte, não tem por que ser cobrado”.* Esse dado revela a possibilidade de haver pouco acompanhamento e apoio às atividades pedagógicas por parte da coordenação.

Nota-se também uma visão distorcida quanto ao processo de acompanhamento das atividades docentes, muito provavelmente pelas circunstâncias nas quais ocorrem (só ser chamado para ser comunicado de problemas inerentes ao desempenho): *“O professor que é cobrado é por que está deixando de fazer alguma coisa. [...] tenho total liberdade para fazer o que é certo. Lógico que eu sempre procuro informar ao coordenador de minhas ações, mas tenho uma liberdade muito grande”.*

A formação de professores vem sendo considerada um *continuum*, um processo que se estende por toda vida (GARCIA, 1995). E Guarnieri (1997) também enfatiza que o professor aprende a partir da sua prática, porém ele reconhece que essa prática deve ser subsidiada pelas ciências da educação. Nesse contexto, percebe-se uma tentativa da IES, ainda que incipiente, de envolver os docentes na criação e reformulação do projeto do curso e no acompanhamento de suas atividades:

Todo começo de ano a instituição realiza um encontro de professores [...] Há um momento em que se separa em curso, a gente discute muito, o que vamos trabalhar, como vamos trabalhar, a gente faz um mix entre as disciplinas. Além disso, tem os

colegiados em que sempre se fala alguma coisa e a gente vai se ajustando (DADOS DA ENTREVISTA).

No entanto, a fragmentação das disciplinas ainda é reforçada pela proposta disciplinar de currículo e pela pouca oportunidade de interação com as outras disciplinas e professores, este fato pode ser visto quando o professor argumenta:

Aqui a filosofia é a seguinte: - seqüencial [...] Terceiro quarto e quinto semestre, não está ruim não (Contabilidade de Custos – 3º semestre; Contabilidade Gerencial – 4º Semestre e Análise de Custos – 5º semestre). Falta-lhes noção para que essa disciplina seja dada nos primeiros semestres. [...] Eu só aumentaria pelo menos um crédito em cada disciplina. É uma disciplina que forma, que capacita o profissional contábil (DADOS DA ENTREVISTA).

Tais dados revelam a necessidade de se estabelecer a organização curricular por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do currículo interdisciplinar a fim de alcançar o perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades próprias e adequadas ao atual cenário econômico em que a formação dos profissionais possa responder aos desafios que o mundo lhes coloca (SLOMKI, 2008a; SLOMSKI et al., 2010).

Quanto à **visão do professor sobre os alunos** pode-se dizer que ele percebe o aluno como alguém que já se identificou com a profissão e motivado pela área, entretanto, um técnico que espera aprender como fazer e que precisa ser trabalhado para que perceba que a Contabilidade vai além da dimensão técnica e do atendimento ao fisco, ela serve de apoio para tomada de decisões e neste âmbito gerencial, o contador precisa de visão crítica, analítica e de gestor contábil nas organizações. Esta postura do professor se evidencia por meio dos diferentes depoimentos que se complementam no esforço de uma síntese maior, conforme a seguir:

Nosso curso só é procurado por quem gosta. Por quem já tem uma noção, é meio difícil você ver um aluno que cai aqui de 'para-quedas'. O perfil do contador é assim. Ele já sabe o que quer aonde ele quer chegar. Cabe ao docente 'lapidar' essa 'pedra bruta'. E aí reside a grande dificuldade [...] Nosso aluno quer experiência, ele quer entender o que ele busca [...] Ele vem mais para a solução de um problema do que para a real conclusão (do curso).

[...]

O contador é um profissional que precisa mudar a visão de si [...] ele tem que mudar a sua postura de guarda-livros para um controller, para alguém que vai gerar informações para o processo de tomada de decisão. [...] O contador é o maior detentor de todas as informações dentro da empresa. Só que o contador não se via e alguns ainda não se vêem assim. É preciso uma mudança de perfil.

[...]

Especialmente de 2005 para cá, tem-se se percebido uma mudança na forma como a gente se vê e de como as empresas vêem o contador. Imagine uma casa: - Antes o contador era aquele que ficava no quartinho, na lavanderia. Hoje o contador saiu da lavanderia e está na sala de estar. [...] Ao invés de deixá-lo lá no quartinho de bagunça, lá perto dos arquivos, a empresa trouxe-o para a sala ao lado da sala do

presidente. Então ele tem que mudar a sua postura de guarda-livros para um controller, para alguém que vai gerar informações para o processo de tomada de decisão (DADOS DA ENTREVISTA).

Pode-se perceber um professor consciente das suas limitações, que de repente pode aprender até mesmo com o próprio aluno “*Nós não somos os donos da verdade [...] Talvez possa haver alunos que saibam muito mais ou igual a gente [...] Quando o professor entende que ele é um servidor, um colaborador, ele consegue administrar melhor sua aula*”.

Pedro concebe como maior virtude do professor a humildade: “*humildade para quando o aluno faz uma pergunta que você não sabe, dizer que vai pesquisar...*” E, como maior defeito, a arrogância: “*Eu acho que a principal virtude do professor é a humildade e o principal defeito a arrogância*”.

Quanto à **opinião do professor sobre tipo de formação que o aluno deve receber e a sua contribuição**, o professor se revela bastante inquieto com a postura passiva dos alunos, procura encontrar formas de fazer com que participem das aulas, que saiam de sua zona de conforto. Sua postura é de apoiar e fomentar discussões para que o aluno tenha mais iniciativa, parece defender uma formação mais científica do aluno e busca isso por meio de aulas mais dinâmicas, entretanto, ainda individualizadas e não colaborativas ainda conforme se observa em suas falas e na sala de aula:

Nós temos tentado mudar o perfil do aluno. Você tira o aluno daquilo que ele está acostumado (ficar sentadinho e quieto na cadeira, intocável) e trás o aluno da cadeira para frente da sala de aula. Põe-no num simpósio para explicar, um projeto integrador para apresentar, fazer uma explicação sobre IFRS, um trabalho lá na frente da sala e você acaba mudando o perfil dele, solicitando que ele saia de sua rotina introspectiva e consiga apresentar relatórios, fazer uma análise de custos, explicar um relatório, quando você faz isso, ele muda o perfil profissional dele.

[...]

O professor, além de ser apoiador, precisa ser parceiro. O professor precisa ajudar o aluno a atingir seus sonhos. Usando um jargão da contabilidade, o professor é uma alavanca. Ele precisa dar o suporte para que o aluno alcance o seu objetivo (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto às suas maiores preocupações e visão sobre o ensino de **Gestão de Custos**, constatou-se que Pedro ainda não está conseguindo abordar a disciplina de um ponto de vista mais crítico, mais gerencial, pareceu estar ainda focado numa visão técnica, do saber fazer, onde a disciplina de Custos ainda está sendo vista e tratada numa perspectiva mais financeira, seu comentário evidencia esta visão: “*Entender a realidade dos rateios, como é formado os rateios dentro da empresa. [...] Ele tem que saber sugerir as melhores formas de rateio. Essa é uma das maiores preocupações que vejo. Resolvendo isso ele vai tranquilo*”.

Abordado por uma perspectiva mais gerencial, as maiores preocupações deveriam também estar focadas no aprofundamento dos conhecimentos do aluno quanto ao seu papel de gestor de informações que possam subsidiar a tomada de decisão no âmbito organizacional, que nem sempre estará relacionada a técnicas de rateios.

As conclusões da pesquisa de Lames et al. (2011) vêm ao encontro dessa realidade percebida quando constatam que o conhecimento do professor de Custos é essencialmente prático, muitas vezes técnico, ligado ao como fazer, conhecimento este proveniente de suas experiências profissionais, são conhecimentos práticos que ao serem validados pela experiência, se incorporam à prática pedagógica do professor sob a forma de *habitus*. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

4.4 NA PRÁTICA DA SALA DE AULA, UM RETRATO DE SABERES, ESTRATÉGIAS, ROTINAS E NOVAS PRÁTICAS

Esta sessão está fundamentada na idéia de que a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis estrutura-se, principalmente, em vista das experiências vivenciadas na dimensão pessoal, acadêmica, profissional e na prática cotidiana (aplicados na transmissão de conhecimentos). Neste sentido se desenvolve a partir de um número impressionante de rotinas, que, por sua vez, constituem saberes procedimentais, que vão se desenvolvendo à medida que se avança no ciclo de vida profissional e, deste modo, estruturando seu *habitus* (PERRENOUD, 2001).

Com base nestes fundamentos, será apresentado um retrato dos múltiplos elementos que constituem a prática pedagógica do professor investigado. Os dados foram coletados por meio da observação, registros de campo e de entrevista, onde foram selecionados os seguintes indicadores da prática pedagógica: a) **planejamento e preparação das atividades docentes**; b) **a gestão da sala de aula** (a organização do espaço; o uso do material e de outros recursos; a interação professor-aluno e aluno-aluno; o trabalho com as diferenças em sala de aula e o acompanhamento dos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos); c) **a gestão do conteúdo** (a articulação do conteúdo com as experiências de aprendizagem dos alunos/relação entre a teoria e a prática Contábil; as relações entre o mundo da academia e o mundo do trabalho/profissão e da necessidade de formação).

4.4.1 PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Quanto à **preparação das atividades docentes, importância do planejamento e sua utilização** para gestão da prática pedagógica, constatou-se que havia, de alguma forma, um plano por trás das suas ações e tomadas de decisão, fato este que garante maior desenvoltura e domínio de classe, conforme relato do professor:

O planejamento de ensino dá a direção quanto ao conteúdo. Eu tento dividir o conteúdo do plano de ensino. Só que tem turmas que andam mais e outras menos. Então a gente se enquadra dentro dessa realidade. Não dá para a gente pegar e falar que vai trabalhar tal conteúdo dia 5 e tal conteúdo dia 6. Tem vezes que preciso gastar muito tempo num mesmo conteúdo (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto aos objetivos e metas a alcançar com o conteúdo trabalhado, percebeu-se que o professor procura mostrar ao aluno para que servem os conhecimentos que ensina, sua aplicabilidade, conforme a seguir:

Meu objetivo era fazer com que os alunos entendessem que o custo é tão importante que serve para formar o preço daquilo que eu vou vender. É com ele que eu consigo, se feito com qualidade, ter um retorno melhor no meu negócio. Queria também que eles entendessem que tem como brigar em termos de percentual, que tem como formar o preço de seu produto (DADOS DA ENTREVISTA).

Quanto a **justificativas sobre como conduz as aulas e as atividades docentes**, percebeu-se que o professor organiza sua prática a partir da reflexão que faz sobre a aprendizagem dos alunos, de suas experiências anteriores, de sua formação, dos estudos que vêm desenvolvendo, conforme se pode perceber em seus depoimentos:

Eu prefiro, no primeiro semestre, deixá-los entendendo custos, tão pura e simplesmente o custo direto e indireto e como fazer o custo total. Prefiro fazer isso e correr em gerencial. Gasto muito mais tempo no início e não digo que tenho uma perda e sim um ganho, porque eles vão conhecendo mais e tenho um ganho lá na frente (DADOS DA ENTREVISTA).

[...]

Eu estava mais ou menos no meio do conteúdo da ementa, já caminhando para o fim. Naquela aula eu abordava a formação do preço de venda e, uma das coisas que eu mencionava para eles, era sobre a utilização do mark-up; eu preparei com base nos materiais teóricos retirados dos livros que mencionei, além da experiência na profissão, saber o que o aluno precisa conhecer. Muito do que eu passo para eles eu pego das empresas da região, da realidade vivida por elas. A gente também se aproveita dos conteúdos do mestrado e das pesquisas que a gente realiza (DADOS DA ENTREVISTA).

Estes dados revelam a utilização de rotinas, rotinas econômicas, práticas que deram certo ao serem experimentadas e que vão estruturando o *habitus* do professor. São embasados nas teorias de Perrenoud (1993, 1997) e Perrenoud et al. (2001).

O conceito de prática tal como teorizada por Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994) também se enquadra bem na análise desses eventos pedagógicos que ocorrem em sala de aula. Para esses autores, a prática é composta por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas e permeadas por interações, conflitos e contradições constantes; tendo um marcado caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e materiais; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; apresentando como características: imprevisibilidade das situações, interação permanente, comunicabilidade co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens e instantaneidade das respostas.

4.4.2 O MODO COMO O PROFESSOR APRESENTA A MATÉRIA AOS ALUNOS

O professor Pedro adota uma metodologia de ensino um tanto quanto peculiar. Ele inicia o semestre expondo toda a teoria para depois abordar a prática. Quando questionado sobre a razão pela qual ele conduz o conteúdo dessa forma, ele explica: *“Eu entendi o seguinte: para você conhecer a teoria, você tem que conhecer aquilo na prática. Então eu passo a teoria, mostro a teoria e o aluno vai começar a entender aquilo na prática. Mas já estou pensando um pouco diferente sobre essa forma de desenvolver a disciplina”*.

Noutro momento o professor reconhece que, da forma que a disciplina é recomendada pela matriz curricular, torna-se descontextualizada, fragmentada e acaba por ser enfatizado em demasia o saber fazer.

Aqui a filosofia é a seguinte: - sequencial. Você trabalha custos, aquela introduçãozona, ensinando a fazer custos e a calcular. Já em Contabilidade Gerencial, melhora um pouco, vendo-se os custos com uma pitadinha de tomada de decisão e é na Análise de Custos que efetivamente se trabalha custos voltado para a tomada de decisão utilizando-se das ferramentas (DADOS DA ENTREVISTA).

No entanto, da forma como ele tem conduzido a disciplina (primeiro teoria e depois a prática), acaba por invalidar a unidade teoria/prática. Este dado revela a presença marcante do paradigma cartesiano de ciência e a forma tradicional de currículo permeado pela lógica presente no cotidiano acadêmico se parte dos fundamentos da ciência para sua aplicação; da teoria para prática; do básico para o profissionalizante. Por outro lado, nota-se que esta concepção está sustentada pela concepção tradicional de aprendizagem, que parte do

pressuposto de que primeiro o sujeito deve “adquirir” conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática e em situações específicas. (CUNHA, 2001).

Este dado é confirmado pelo relato do professor que prioriza a parte prática dos conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, ele diz: “*Passo a teoria em duas ou três aulas no máximo e em seguida passo para a parte prática*”. O professor não se lembra especificamente de onde veio a sua inspiração sobre essa forma de abordar o conteúdo, mas reconhece que é fruto de seu passado “*Olha, não tem um método... Pode ser que eu já tenha visto, pode ser que tenha outros donos... Tem coisas do passado que a gente carrega na vida*”.

Numa verificação atenta do início da sua trajetória como profissional contábil, remontando aos seus primeiros professores, percebe-se que Pedro teve bons professores práticos e alguns outros que deixaram muito a desejar: “*Lá eu tive uma boa parte prática, com bons professores, mas tive uma deficiência muito grande com alguns professores*”. Seu comentário evidencia a possibilidade de ser de lá, somado ao seu conhecimento profissional, sua vivência na prática contábil que ele encontrou subsídios para internalizar o modo como leciona. E afirma: “*Você tem que saber a realidade do mercado. Se você for para a sala de aula não sabendo o que acontece no mercado, você fica muito teórico*”.

Na seqüência, o professor valoriza seu conhecimento experiencial: “*Nossos alunos querem saber que você não está falando apenas porque leu num livro, mas porque vivenciou no mercado e tem ganho de causa*”. Pedro entende que o aluno chega à sala de aula com muitas dúvidas resultantes do dia a dia do seu trabalho e que chama a atenção dele ter um professor atualizado com a realidade do mundo do trabalho. “*Com esse conhecimento do mercado, você tem grande conceito com eles*”.

Essas constatações estão de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) quando relacionam *habitus* profissional com a expressão da cultura docente. Entendem que os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, e constituem a cultura docente em ação. Hargreaves (1996, p. 36) reforça essa idéia quando chama a atenção “para a influência do contexto na configuração da cultura docente de diferentes coletivos de professores”.

Entretanto, constata-se a dificuldade do professor em saber se a forma como conduz a aula é, de fato a melhor. Em vários momentos, começa ou termina uma frase com

expressões como: “não sei se está correto”, “não sou acadêmico de formação” e “mas posso estar errado”. Há também o processo de tentativa e erro presente e típico na figura do professor prático e na construção de rotinas e regularidades. Uma das falas que conduz a esta verificação é a que se refere à possibilidade de fazer diferente. *“Possivelmente no próximo ano eu vou mudar. Eu vou fazer diferente. Eu quero começar um experimento novo que é começar pela prática e depois voltar com a teoria”*.

Estes dados revelam as estruturas do *habitus* do professor como uma matriz de princípios organizadores da prática e se relacionam ao que Bourdieu (1994) chama de *habitus para se referir a* uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

4.4.2.1 O que tem fundamentado suas aulas

Para **fundamentar suas aulas**, Pedro se utiliza de literaturas clássicas sobre o tema, tais como *“uso o Padoveze, Eliseu Martins, Horngren e também o Dutra”*. Ele Também menciona que tais livros são suficientes para a graduação: *“para o nível de graduação eu acho que eles atendem sim. Para a pós é que eu os acho deficitários...”*.

Entretanto, ele diz que não costuma fazer uso dos livros com frequência, diz também que a aplicação prática do conteúdo é feita com conteúdos do mercado e, nalguns momentos adapta exercícios do livro de Martins. Algumas destas constatações reafirmam os achados de Padoan et al. (2007) e Raupp et al. (2009) sobre ser este o livro mais utilizado para o ensino de custos.

Também corroboram a possibilidade dos professores encontrarem dificuldades em transpor o conteúdo dos livros (normalmente com ênfase na indústria) à realidade das empresas, pois maioria do alunado atua em setores que não a indústria (CARDOSO, 2006; LAMES; ALMEIDA, 2009; HORNGREN, 1997).

Pedro argumenta que costuma tirar a maior parte dos seus exercícios da realidade das empresas da região:

A principal base eu pego nas literaturas que falam sobre o assunto. Após trabalhar com elas eu pego um pouco do que está acontecendo no mercado [...] Quase todas as atividades que dou estão baseadas na realidade do mercado, no que está

acontecendo nas empresas da região [...] Se juntar, vira uma apostila sobre o assunto, mas ainda não a montei (DADOS DA ENTREVISTA).

Artigos de congressos, eventos e revistas, além de dissertações e teses não têm sido habitualmente utilizados pelo professor em suas aulas. Ele argumenta: “*É muito difícil eu fazer isso [...] Para dizer que não uso, eu li uma dissertação que eu queria utilizar mais ainda não tive oportunidade ainda [...] É, inclusive, do Cláudio Parisi e fala sobre um negócio que se chama MIAR...*”. Seu argumento para não utilizá-los encontra-se na priorização feita quanto aos métodos de ensino diante da carga horária disponível. “*Eu acho que o tempo em sala é muito curto para se fazer isso*”. Caso sejam inseridos tais materiais na sala de aula, enfatiza o professor “*não conseguirei cumprir o que pretendo*”.

Segundo os dados, pode-se perceber que a formação técnica se sobrepõe à formação científica dos alunos em vista das suas limitações didáticas e pedagógicas e formação para o ensino que entende a formação crítica e reflexiva do aluno se dá com base no princípio metodológico do ensino com pesquisa.

Na aula observada, o professor estava abordando o assunto referente à formação do preço de venda e a ênfase era no *mark-up*. Indagado sobre o objetivo daquela aula, ele responde: “*Eu estava mais ou menos no meio do conteúdo da ementa, já caminhando para o fim. Meu objetivo era fazer com que os alunos entendessem que o custo é tão importante que serve para formar o preço daquilo que eu vou vender. Ele vai me dar base para o que eu vou vender...*”.

Quanto aos **recursos didáticos utilizados pelo professor**, percebe-se que ele faz uso do *data show* para a explicação da teoria e em seguida vai para a lousa desenvolver atividades com os alunos:

Eu uso os slides. Aí a gente vai para a parte prática e é onde eu uso o quadro. Primeiro eu passo os slides, eu ensino, mostro como se faz a formação do preço de venda, tranquilo, tranquilo, aí eu parto para a prática. [...] Eu uso muito a parte prática [...] Os alunos aprendem melhor com a prática (DADOS DA ENTREVISTA).

Verifica-se a importância que o professor atribui à aplicação prática do conhecimento. Para Tardif e Raymond (2000) este saber é *pragmático* e está intimamente ligado ao contexto de ação, à pessoa do professor e seu modo de exercer a docência.

Essa forma de agir do professor é fruto de sua trajetória enquanto profissional e aluno. “*Faço assim porque achei que era mais prático. É uma mescla do passado, que a gente carrega no DNA*”. Tal conhecimento está baseado nas crenças explícitas e nos

princípios de atuação, além de ser galgado em argumentos inconscientes, relacionados às tradições internalizadas (PORLAN; RIVEIRO, MARTÍN DEL POZO, 1997).

Constatado na observação e confirmado na entrevista, Pedro, além de ter o costume de dar uma atividade/case em cada aula, ele deixa os alunos livres para se agruparem, reorganizarem-se na classe e se movimentando entre as carteiras sanando suas dúvidas.

Ele também tem o hábito de corrigir toda e qualquer atividade na lousa. O professor menciona: *“Eles fazem e em seguida eu corrijo na lousa. [...] Sempre a gente corrige, por que sempre vai ter gap. A gente busca corrigir para não ter problemas”*. Dados representam fragmentos do seu *habitus* profissional, características do seu conhecimento experiencial.

4.4.2.2 Visão sobre a avaliação

Durante a observação da sala de aula, foi percebido que toda atividade desenvolvida pelo professor é logo em seguida corrigida. Supõe-se que isso forneça retorno constante ao professor para saber se o aluno está ou não aprendendo. O professor menciona que avalia tudo o que dá em sala de aula e faz isso relacionando presença com participação. *“A avaliação funciona assim: - Todas as atividades que eu dou durante o semestre valem um ponto na média. [...] geralmente em todas as aulas eu dou uma atividade, por menor que seja [...] Eu faço proporcional à participação do aluno nas aulas durante o ano”*.

Parte da nota também está relacionada com o projeto integrador da disciplina, seminários, além das duas avaliações semestrais. No entanto, o peso das atividades/cases em sala de aula é comparativamente pequeno, uma vez que é a maior das avaliações em termos de quantidade. No entanto, parece funcionar com o professor. Numa sala com 38 alunos, 80% deles estavam presentes quando da observação, num dia que, devido a uma palestra, aquela era a única aula em que eles teriam (duas últimas). Ele argumenta *“Eu tenho um bom índice de presença em minhas aulas. Se você vier num dia de avaliação ou em outro qualquer, verá que é parecido”*.

Pedro, ao selecionar o conteúdo para a avaliação, adota a metodologia de cobrar tudo o que foi visto em sala de aula, não selecionando os tópicos mais relevantes ou mais enfatizados nas aulas. *“Tudo que eu dei em sala eu cobro. Eu faço perguntas desde as mais*

simples até outras com grau de dificuldade maior [...] É o conteúdo do semestre inteiro. E eles sabem que cai tudo mesmo”.

Apesar dessa realidade, o professor, ao avaliar o aluno não pretende medir seu Q. I. Ele encara a avaliação como um processo. Sua principal intenção é verificar se o aluno realmente aprendeu.

A prova, eu acredito que não é o melhor método de avaliação [...] Se você medir o conhecimento do aluno apenas pela prova em si, você está correndo um sério risco de prejudicar uma pessoa que talvez tenha conhecimento. Então a gente tem um percentual para a prova, um percentual para os trabalhos, presenças, simpósio, integrador, pesquisa, eu tenho diversificar ao máximo [...] Você tem que abrir mais o leque na hora de se falar em questões avaliativas, faço isso tentando aumentar a possibilidade de aprendizado do aluno (DADOS DA ENTREVISTA).

Caso ocorra uma circunstância de a maioria dos alunos não irem bem numa avaliação, Pedro utiliza-se dos resultados como processo de reflexão sobre sua forma de abordar o conteúdo. Caso haja necessidade, ele volta o conteúdo e explica novamente. Ele também tem o costume de corrigir na lousa a avaliação. Sua postura evidencia uma real preocupação com o aprendizado do aluno:

Tem turmas que eu sou obrigado a voltar. Eu olho e penso assim: - Poxa, tiraram dois! A culpa é deles ou minha? Se precisar voltar o conteúdo, a gente volta. E a gente vem aqui, até mesmo num domingo, se for preciso, para poder reforçar a essência, ajudar [...] Corrijo cada avaliação. Entendo que o contrário é errado. Olha não sou acadêmico de formação, não sei se estou fazendo certo, mas creio que sim (DADOS DA ENTREVISTA).

Doravante, nota-se, em vários momentos da fala do professor durante a entrevista, a incerteza quanto à sua forma de agir. Pimenta (2002) argumenta que a prática, para obter o êxito necessário precisa estar nutrida pelas teorias da educação. Já Silva (1992) toma como base o conceito de cultura docente em ação de Tardif e de *habitus* profissional de Perenoud e diz que na falta de coordenação das atividades pedagógicas, os professores tendem a utilizar como referência suas próprias ações pedagógicas e sua visão idiossincrática de educação profissional criando assim uma “Pedagogia oculta”.

4.4.3 GESTÃO DA SALA DE AULA

Notou-se durante a aula do professor que, enquanto os alunos copiavam ou conferiam a resolução no quadro, ele se dirigia às carteiras dos alunos, aparentemente de

forma aleatória constatando se o aluno estava acompanhando e, em muitos momentos o aluno aproveitava para tirar dúvidas pontuais.

Num desses momentos, o professor dirige-se à mesa onde se encontrava o computador e começou a fazer algo. Passado algum tempo ele olha para a turma e é diz: - “A Daniela faltou mesmo, né?” Parecia que ele acabara de fazer a chamada. Foi quando se levantou e continuou a resolver o exercício na lousa. Ao ser indagado sobre o episódio, compreendeu-se melhor o ocorrido. O professor conhece todos os alunos pelo nome e não pára para fazer a chamada oralmente por que julga isso desnecessário.

Sim, eu conheço todos os meus alunos. Não me pergunte por que, mas no segundo dia de aula eu sei quem são meus alunos, todos eles. Então é assim, se ele não está presente, eu vejo. [...] Isso eu aprendi com o Gideon, não sou tão bom quanto ele, mas aprendi. Porque ele já conhecia todos os alunos desde o primeiro dia de aula (DADOS DA ENTREVISTA).

Novamente percebe-se a influência dos pares, especialmente dos professores que marcaram positivamente a vida do professor na sua época em que era aluno. Mas o mais chama à atenção nesse episódio é a possibilidade de aproveitar essa capacidade singular de memorizar de nomes, fisionomias e o contexto de cada aluno para conseguir desenvolver um ensino individualizado, conhecendo os pontos fortes e dificuldades de cada aluno. E o professor procura agir dessa forma:

O aluno gosta quanto o professor o chama pelo nome. Nossa universidade é diferente [...] ela não fica só no âmbito acadêmico, procura fazer algo mais [...] É bom esse contato, gosto de fazer amizade com os alunos, aqui formamos grande amigos. [...] Quando você conhece o aluno, você o entende você sabe das dificuldades dele e eu costumo conversar com eles sobre isso [...] Eu acho que os alunos entendem que a gente está querendo o bem deles quando chamamos sua atenção para os detalhes que precisam melhorar (DADOS DA ENTREVISTA).

A turma demonstrava interesse e cooperação ao que o professor explicava no quadro (correção de um exercício sobre Formação do Preço de Venda). Uma ou outra vez um aluno questionava algum detalhe e o professor tranquilamente parava o conteúdo, direcionava o olhar ao aluno, quando não ia à sua carteira, e explicava-lhe a dúvida, depois retornava à correção. A Figura 1 a seguir retrata parcialmente o interesse da turma:

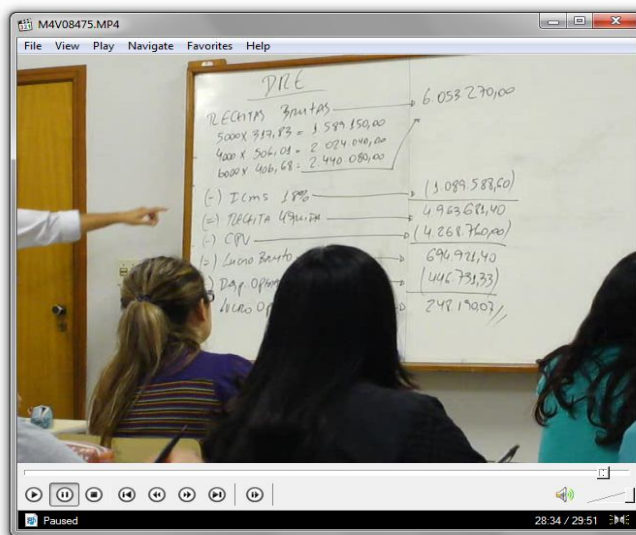


Figura 1 – Conteúdo sendo explicado na lousa

Fonte: Observação do Autor (recorte da filmagem da sala de aula)

Pedro também aproveitava a sequência de resolução da atividade para relembrar fatos relacionados às aulas anteriores e mesmo à teoria dada no início do semestre. Eram feitas algumas perguntas como forma de dialogar com o aluno nesse processo. Nalgumas vezes as perguntas eram retóricas, noutras ele insistia para que algum aluno pudesse aventurar-se a responder ao questionamento. Quando erravam a resposta, ele dava a resposta e explicava como chegou àquela conclusão (DADOS DA OBSERVAÇÃO).

Com exceção do momento em que estava escrevendo, ele se movimentava de um lado para o outro da sala, caminhava entre os alunos, observava o que eles estavam fazendo. “*Eu ando na sala. Não consigo ficar parado. Dou aulas na frente, às vezes no fundo da sala e outra vez de lado. E falo bastante*”. A Figura 2 evidencia um dos momentos em que, enquanto os alunos copiam, o professor sai da frente da lousa e caminha entre os alunos.



Figura 2 – Movimentação do professor e atenção dos alunos

Fonte: Observação do Autor (recorte da filmagem da sala de aula)

Ao perceber que um grupo de alunos iniciava uma conversa paralela em tom de voz um pouco mais alto, ele caminhava na direção do aluno ou então simplesmente olhava para os demais. Em ambos os casos o assunto cessava e os alunos voltavam a atenção para a atividade. O professor não costuma organizar a sala de uma forma específica. Ele permite que os alunos se agrupem para discutir e resolver as atividades da forma que melhor preferirem: *“Deixo eles livres nesse sentido. O importante é que eles estejam estudando. Não podem estar parados, por que isso eu cobro”*.

Quanto à forma como o professor lida com as dificuldades em sala de aula, especialmente às voltadas à organização da sala, o professor acredita que os burburinhos e conversas paralelas são consequência da dificuldade em aprender o conteúdo: *“Tem uma moça que faltou naquele dia. Ele é a chefe da “gangue” com outro menino (risos). Eles têm dificuldades em aprender e, para chamar a atenção, eles conversam”*. Ele vê os alunos com um olhar positivo: *“Então eu não acho que eles sejam ruins não, nada disso. Eles têm dificuldades e por isso não trabalham”*.

Pedro argumenta que, para mudar essa situação, ele utiliza-se de algumas estratégias: *“Dou um exercício e ponho-os para resolverem na lousa. Pego aqueles que dão mais trabalho para me ajudarem. Eu os coloco como monitores, para fazerem alguma coisa e aí eles se sentem colaboradores, parceiros do professor”*. Para o professor, isso gera resultado positivo, resolve o problema: *“ao se sentirem responsáveis pelo negócio, eles precisam fazer*

acontecer e aí eles não fazem bagunça. Eles pensam assim: - Como eu vou cobrar responsabilidades dos outros se eu não fizer?”.

Por outro lado, o professor reconhece a existência de um grupo diferenciado na sala de aula também “*Os melhores alunos estão na frente. São eles que mais entendem, fazem os exercícios, os trazem resolvidos... Mas como são os outros que dão trabalho, os faço fazerem primeiro... Tento resolver os problemas da sala”.*

A intenção do professor em resolver os problemas é louvável e parece surtir efeito no sentido de solucionar as dificuldades com a “bagunça” em sala. No entanto, essa atitude pode gerar dois problemas negativos: primeiro, a exposição indevida dos alunos que tem maiores dificuldades. Para poderem fazer o exercício na lousa, terão que resolvê-los primeiro, o que é bom; porém, caso não consigam, poderão ser expostos e dificultar ainda mais seu aprendizado.

O segundo problema estaria voltado à desmotivação dos alunos com maior desempenho. Sempre há um grupo de alunos com desempenho superior, que precisa ser motivado a permanecer assim, ao mesmo tempo em que o professor não pode caminhar tão rapidamente, esperando a assimilação e aprendizado dos demais. Colocar estes, e não os demais como monitores. Como auxiliares do professor ajudaria na resolução desse problema e permitiria maior atenção da parte do professor aos que possuem maior dificuldade.

Porém, observa-se que o professor desenvolveu algumas formas de lidar com os níveis diferenciados de aprendizado, especialmente com os que possuem maiores dificuldades. Pedro foca as dificuldades percebidas, observe seu discurso:

É mania minha mesmo (quando um aluno surge com uma dúvida, parar tudo para resolvê-la). Na maior parte do tempo eu trabalho com os problemas deles, tento sentir eles. [...] Se o aluno carregar aquela dúvida para amanhã, ela tende a aumentar e, ao chegar ao final ele vai desistir. Eu não quero ser um mau professor, nem o responsável por alguém não gostar de contabilidade.

[...]

Eu tento passar para eles exercícios de nivelamento. Altero os exercícios, dou de uma forma diferente [...] Faço custo de um jeito, depois faço de outro, procuro abordar de diferentes formas. São técnicas; a gente tenta colocar e fazer experimentos, pode ser que dê certo, pode ser que não” (DADOS DA ENTREVISTA).

A gestão da sala de aula com vistas à aprendizagem dos alunos é um constante desafio a todo professor do ensino superior que se depara com a situação “diabólica” do ensino noturno. Na graduação em Ciências Contábeis não é diferente. Ensinar a um aluno cansado, com jornada dupla de trabalho (trabalho e estudos) mantendo-o motivado, sem ter o reforço das atividades extraclasse devido à falta de tempo, exige do professor o

aprimoramento constante de seus métodos de ensino. Nossa (1999), Rosella et al. (2006), Souza e Ortiz (2006), dentre outros, confirmam essas circunstâncias.

4.4.4 GESTÃO DO CONTEÚDO

Neste ponto o professor também comenta sobre suas dificuldades em desenvolver o conteúdo, que acontecem nalguns momentos, em algumas turmas: “*Você dá uma aula e depois revê o que foi dado e diz: - Eu mesmo não gostei! Isso aconteceu muito comigo em teoria. Você está falando, expondo o conteúdo e o aluno está longe, distante. Nem sempre é porque ele quer, mas o assunto, às vezes é complexo mesmo. Aí você tem que mudar a estratégia*”.

Essa circunstância na qual o professor verifica que a aula preparada não está atingindo os resultados planejados e precisa modificá-la imediatamente para garantir o bom aproveitamento e o aprendizado do aluno, remonta à literatura, quando Perrenoud (1993) e Perrenoud et al. (2001) comentam sobre o saber da experiência, ao mencionar a utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência (ação racional) e a improvisação regrada (parte imprevista da ação planejada, o agir na urgência).

O “raciocínio rápido” e “agir na urgência” são percebidos na forma como o professor procura resolver o problema mudando a estratégia de ensino, refletindo no contexto de explicar a teoria por trás da Formação do Preço de Venda:

Estou explicando a teoria, aí você pega, traz para a lousa, desenha lá, pergunta a um aluno em qual empresa ele trabalha e pego como exemplo. Sua empresa faz assim... Então eu pego isso, com aquilo, e trago informações para voltar com a teoria. Tento usar algo da prática para voltar com a teoria (DADOS DA ENTREVISTA).

Tanto para dinamizar suas aulas, quanto para associar às experiências de vida dos alunos, trazendo-as para o contexto da aula, o professor, repetidas vezes costuma usar exemplos próprios da realidade do aluno. Algumas de suas falas esclarecem a situação:

Eu uso muito a realidade deles na sala de aula [...] Na hora que eu estou explicando eu uso muito a realidade deles [...] Por exemplo, naquela sala tem um menino que faz eixos. Ele usa torno. Muitas vezes eu pego a empresa dele durante a aula. Pego a empresa como exemplo e a gente vai trabalhando (DADOS DA ENTREVISTA).

O aproveitamento da realidade vivida pelos alunos e a utilização do que é praticado pelas empresas, no entendimento do professor Pedro, é uma boa forma de contextualizar o ensino, aproximar o aluno da prática, da realidade das empresas:

Eu diria, em minha impressão que as aulas estão muito próximas da realidade de algumas empresas [...] Sim, exatamente ao que um contador de custos faria. [...] É a idéia de processamento, gerencial e tudo mais. Por isso os exemplos estão próximos da realidade. Eu tento trazer o aluno para o mais próximo da realidade possível para que na hora dele sair, ele possa dar conta de fazer (DADOS DA ENTREVISTA).

Na visão do professor entrevistado, os exemplos trazidos para a sala de aula fazem o aluno refletir, raciocinar, ocorrendo melhoras no seu aprendizado, entretanto, este raciocínio fica desvinculado da explicação teórica, ou seja, do modo científico de pensar. Nota-se um professor essencialmente prático, e que se utiliza muito da sua prática vivenciada enquanto contador.

*Eu não uso o livro, nem levo para a sala de aula. O que pego dos livros está nos slides [...] Tem professores que gostam de pegar e dizer: - Olha, está aqui no livro! Isso não existe comigo não. Pode ser que eu esteja errado, **não estou falando que eu esteja certo, mas eu não uso.** [...] Mas os alunos gostam, aprendem melhor. Eu acho que a prática seja melhor (DADOS DA ENTREVISTA).*

Novamente podem ser percebidas evidências marcantes de seus conhecimentos experienciais, sua rotina instalada ao longo dos anos de trabalho, sua cultura docente em ação, sua compreensão da realidade e consequente aplicação na prática da sala de aula. São evidências de um conhecimento baseado nas suas crenças e nos princípios que norteiam a sua atuação e que vai ao encontro dos conceitos teorizados por que estudam o conhecimento experiencial (PORLÁN; RIVERO; MARTÍN DEL POZO, 1998; PERRENOUD, 1993, 1997; PERRENOUD et al.; 2001; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ELBAZ, 1981, 1983). É o *habitus* do professor sendo descortinado.

Ao ser questionado sobre **o que ele tem feito para levar o aluno à reflexão**, a sair pensando no conteúdo que foi lecionado e relacioná-lo com a prática do dia a dia, ele se reporta a três situações:

1ª – Os exemplos das situações vividas pelos próprios alunos na empresa onde trabalham e que são utilizados durante a aula: *“Eu acho que eles começam a pensar: - Puxa vida, ele está usando algo real, não é algo lido ou tirado de um livro”*.

2ª – Quando um aluno levanta a mão e conta o que acontece na empresa dele: *“Isso acontece direto comigo. Aí a gente aproveita e vamos embora. Pegamos o fato e aplicamos.*

Na sala da qual lhe falei havia bastantes casos assim, muitos alunos atuando na área. Já nessa sala, os alunos estão meio que descobrindo custos agora”.

3ª – Transposição da vivência comum do aluno para a realidade das empresas:

Eu acho que custo é um negócio do dia a dia. Costumo usar a idéia do Osni aqui. Não a técnica, mas a idéia dele. Ele fala que custo é como fazer um bolo. Não é composto apenas de ingredientes. O bolo não é apenas aquilo que está pronto para comer, tem mais coisas dentro dele. A gente começa custos com uma brincadeira. Olha! Vamos fazer um bolo hoje, ou um doce de abóbora. Então a gente usa isso e traz para a realidade do aluno. Quando você integra a realidade do aluno ao que é de fato, fica mais fácil dele compreender e a aula rende. Isso chama a atenção do aluno. (DADOS DA ENTREVISTA).

Esse seu jeito de trabalhar com os alunos está relacionado com a prática da bricolagem, termo utilizado por Perrenoud (1997) para se referir ao conhecimento que o professor adquire na sua prática pedagógica. Esse termo lembra a atividade criadora ao recolher e adaptar recursos e materiais disponíveis e dar-lhes nova utilização a partir das necessidades e objetivos que necessita.

É aplicado ao fato do professor, ao enfrentar a ação docente, lançar mão do que tem à sua disposição no cotidiano e se apropriar das situações já experimentadas para construir e dar conta de sua prática profissional no realizar das várias atividades que lhe são exigidas. É um trabalho quase que artesanal de criar materiais e recursos para o ensino e adaptar os materiais disponíveis dando-lhe nova utilização a partir das necessidades e objetivos de que necessita (PERRENOUD, 1993, 1997).

Pedro é um professor inquieto no sentido de que tem percebido a necessidade de alterar alguns de seus métodos de ensino, sua própria didática, para aumentar o aprendizado do aluno. Ele relata: *“O professor é quem faz a diferença na vida dos alunos. O professor Marion já dizia: - Se você não gosta de contabilidade, quem foi teu professor? Em seguida ele explica o porquê dessa necessidade e como faria:*

Os alunos encontram muita dificuldade em alocar os custos. [...] Estou pensando em inverter a metodologia de ensino de custos. Talvez um estudo para o meu doutorado. Começar do fim para o começo. Muitas vezes a teoria é melhor compreendida se você começar com a prática. [...] ele vai entender melhor o que é um custo direto, indireto, gasto ou despesa, vendo na prática onde entram tais despesas para depois explicar os conceitos... (DADOS DA ENTREVISTA).

Aquilo que Perrenoud (1993, 1997) e Perrenoud et al. (2001) conceituam sobre o conhecimento experiencial traz à tona a necessidade do professor lançar mãos de suas experiências presentes e passadas, daquilo que vivencia no seu dia a dia para construir e dar conta de sua prática profissional. Por mais que possa ser galgado em argumentos

inconscientes, não possuir métodos específicos e até apresentar contradições internas, é a forma que o professor encontra para conseguir dar conta de sua prática profissional e realizar com êxito as atividades que lhe são exigidas.

A observação em sala de aula permitiu verificar suas intenções e ações na interação com seus alunos e com o local específico de sua atuação, revelando o seu *habitus* profissional como professor. No momento em que o professor foi perguntado e questionado sobre sua prática pedagógica, a partir do observado em sala de aula, foi possível a confirmação de seu *habitus* e o aprofundamento na compreensão deste, fazendo emergir o conhecimento experiencial do professor.

Foi possível também buscar algumas justificativas para o modo como o professor apresenta a matéria aos alunos, como conduz sua aula, faz o planejamento de ensino, a gestão da sala de aula e a gestão do conteúdo. O resultado é a evidenciação desse processo que explicita os saberes experienciais, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica. Evidencia as rotinas construídas pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional, as quais são utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que se considera oportuno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo delinear um perfil do conhecimento experiencial do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis, procurando identificar quais são os processos que estruturam e dão sentido às suas práticas pedagógicas no contexto universitário.

Constatou-se que o saber experiencial do professor se estrutura a partir das experiências por ele vivenciadas e que a interação entre o *habitus* e o contexto onde o professor atua e interage, tende a configurar as disposições, (*maneira de agir*) para a prática pedagógica. Estas *disposições* estão presentes nas aulas do professor, seja em forma de um saber fazer, seja como instrumento de expectativas e/ou padrões de julgamento e de avaliação de alunos e de comportamentos.

Verificou-se que na prática da sala de aula o professor transita entre um saber espontâneo, em construção, e saberes estabelecidos na matriz curricular. A ausência de processos formativos o impedem de questionar saberes espontâneos e de tomar consciência desses “novos” aspectos presentes em sua prática ou decorrentes de suas relações. A ausência de apoio pedagógico e espaço para a reflexão constante impede que o professor supere o senso comum e adquira uma conscientização e autonomia intelectual que, aliada a um conjunto de habilidades, conhecimentos e valores podem estruturar os conhecimentos adquiridos (ainda que precários) bem como produzir novos conhecimentos capazes de dar conta das dificuldades e adversidades enfrentadas no cotidiano do seu trabalho.

O saber experiencial foi revelado por meio do *modo como o professor apresenta a matéria aos alunos; planejamento de ensino; gestão da sala de aula e gestão do conteúdo*. Os dados obtidos permitiram constatar que o processo de construção destes saberes não ocorre no vazio, seu desenvolvimento profissional e suas atuações pedagógicas estão inseridos em contexto real e específico, com os quais suas práticas devem estar em sintonia e para os quais devem dar respostas.

Sendo assim, pode-se dizer que as instituições de ensino superior nas quais os professores interatuam, estão voltadas para a formação de profissionais, no caso específico deste estudo, de futuros contadores. Neste sentido, funcionam a partir de condições diferenciadas de atendimento dos alunos, têm diretrizes, políticas e objetivos educacionais específicos. Cada IES expressa uma cultura própria, configurada por seu currículo, por suas

normas de conduta, hierarquias, valores, conceitos e (pré) conceitos, relacionados tanto ao ensino quanto ao aluno e ao professor.

Os dados obtidos mostram que, conforme a estrutura desses contextos, eles podem favorecer mais ou menos a atuação do professor. O professor investigado disse não ter recebido processos formativos capazes de fazer com que sua prática pedagógica produzisse os efeitos desejados na aprendizagem dos alunos. A falta de formação do professor e de apoio pedagógico constante em suas experiências docentes dificultam a construção de novos saberes pedagógicos e a superação de atividades docentes que tendem a uma prática rotineira e acrítica. Este fato permite que se fale do processo de estruturação do *habitus*, ou da matriz de princípios que predis põe o indivíduo a agir de determinada forma.

Constatou-se que muitas vezes o professor se acomoda em práticas rotineiras e torna-se pouco permeável às mudanças, parecendo trabalhar de modo independente das exigências contextuais. Por outro lado, as evidências mostram também ter sido necessária certa inquietação em relação à sua própria atuação, a fim de inserir adequações no seu fazer docente para dar conta dos desafios e dilemas enfrentados no dia a dia da sala de aula, em prol de uma atuação considerada por ele a mais condizente com as necessidades dos alunos..

Vale destacar, que o professor investigado demonstrou o quanto esse processo por ele vivenciado se mostra individual e solitário. Apesar de o ensino universitário e a sala de aula ser reconhecida como um espaço complexo, multifacetado, constituído por diferenças culturais, relações interpessoais e processos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, as experiências do professor parecem ser isoladas e pouco compartilhadas entre seus pares. Não se observou na IES mecanismos permanentes que formalizem troca, vivências e experiências pedagógicas; quando estas ocorrem, se reduzem na discussão da matriz curricular, ou de aspectos relacionados à gestão curricular.

Considera-se que a troca de experiências e vivências pedagógicas pode influenciar na valorização e na efetividade da prática pedagógica de cada professor ao torná-la pública e ao discutir os objetivos educacionais atingidos em cada etapa da sua proposta pedagógica. De qualquer modo, as estruturas políticas e organizacionais e os modelos de gestão existentes nas IES parecem não facilitar a socialização e a troca de experiências entre os professores. O isolamento na própria sala de aula e a falta de contato com profissionais de outras áreas e disciplinas parece ser fatores relevantes e que dificultam o desenvolvimento da profissionalização do professor do ensino superior.

Quanto aos elementos que estruturam a prática docente do professor, pode-se dizer que ele traz consigo uma formação (com seus acertos e precariedades) obtida na IES, em sua formação básica e ao longo de sua trajetória profissional, e atua em um ambiente que, ao mesmo tempo que exige resultados, também o isola. Além disso, porém, o cotidiano da sala de aula parece inegavelmente trazer ao professor experiências muito variadas e ricas, exigindo que constantemente se defronte com situações novas e imprevistas, tanto em relação aos comportamentos dos alunos quanto em sua maneira de aprender.

A pesquisa mostrou que bastava o professor querer enfrentar os desafios postos pela sala de aula para transformar sua atuação em contínua busca de aperfeiçoamento. A partir da diversidade e da riqueza existentes na sala de aula, considerando-as um desafio profissional a ser enfrentado, parece então constituir uma espécie de referencial básico para a busca do auto-desenvolvimento profissional e bem como para a implementação de política de formação de professores e de valorização da prática docente.

Observando, portanto, a prática do professor, o modo concreto pelo qual esta se processa e se estrutura, pode-se dizer que, em cada caso, deve-se considerar a formação básica e o tipo de trajetória profissional experimentados pelo professor, as influências advindas do contexto escolar e, sobretudo sua percepção, capacidade de analisar e de lidar com os desafios que as classes concretamente lhe impõem, ou seja, sua disposição para a mudança. Entretanto, os dados não permitem identificar, hierarquicamente, quais desses fatores são os mais relevantes para o desenvolvimento de uma prática competente. Possivelmente, seus pesos variarão segundo a experiência individual. De qualquer forma, acredita-se que a somatória de influências positivas em cada um desses fatores favorece um desenvolvimento profissional mais adequado.

Conclui-se que a prática pedagógica do professor deve ser compreendida como o resultado da formação básica recebida, do tipo experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal, acadêmica, profissional, como contador e como professor universitário, bem como das influências advindas do contexto escolar no qual está inserido, sobretudo de sua percepção e capacidade de analisar e de lidar com os inúmeros desafios impostos pela diversidade presente na sala de aula onde atua.

Diante disso, as reflexões inseridas neste trabalho representam apenas um enfoque dentre as tantas interpretações possíveis para o conhecimento da didática e da prática de ensino do professor universitário, em especial, aos professores nos quais *a política de*

formação para a área do ensino ainda não está determinada. Neste sentido, este trabalho oferece subsídios que permitem a criação de projetos e propostas de acompanhamento e de fomento das experiências dos professores a fim de desenvolver e fortalecer a criatividade e a originalidade da prática cotidiana e da geração de um *habitus* reflexivo indispensável para o aprimoramento dos saberes docentes.

Uma das limitações sentidas na pesquisa refere-se ao fato do instrumento de coleta de dados não ter contemplado um sexto estágio para explorar dificuldades, limitações e possibilidades da docência do professor com maior intensidade.

Outra questão que ficou a desejar foi o fato de ter que lidar com a observação da aula em final de semestre e não mais ser possível acompanhar todo o ciclo de desenvolvimento de um tópico do conteúdo junto ao professor. A observação em sala de aula poderia iniciar-se logo no primeiro semestre, de modo que se possa ter uma ideia mais completa do modo como o professor iniciou e concluiu determinado assunto.

Como pesquisas futuras sugerem-se: a) investigar o saber experiencial dos professores nas diferentes disciplinas na tentativa de obter um quadro de referência da prática docente na educação contábil; b) Em que os diversos saberes utilizados pelo professor em sala de aula influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos? Quais as influências das várias concepções de saberes pedagógicos na prática docente? Qual a relação existente entre os PCNs para os cursos de graduação em ciências Contábeis, o currículo oficial e a prática pedagógica do professor? Existe um "conhecimento de base" a ser considerado na formação do professor de Ciências Contábeis? Teria esse conhecimento uma maior "relevância" sobre os demais saberes? Como os professores constroem a prática pedagógica e realizam a transposição didática tendo em vista a formação pedagógica que receberam?

Entende-se que essa temática ainda é carente de estudos empíricos; estas são algumas das questões que poderão orientar investigações na área da educação contábil e poderão contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como poderá orientar as políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor, especialmente de Ciências Contábeis.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARAÚJO, A. M. P. et al. Aplicação dos métodos problem-based learning (PBL) no curso de especialização (lato sensu) em controladoria e finanças: um estudo na disciplina de controladoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL2010, 2009, São Paulo. **Anais do Congresso Internacional PBL2010**. São Paulo: PBL, 2009.

_____; SANTANA, A. L. A.; CARNEIRO, C. M. B. Saberes necessários a prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de ciências contábeis. In: IAAR-ANPCONT - Internacional Accounting Congress, 3rd., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Accounting Internationalization, 2009. 1 CD-ROM.

ATKINSON, A. A. et al. New directions in management accounting research. **Journal of Management Accounting Research**, Amsterdam, n. 9, p. 79-108, 1997.

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

BEINEKE, V. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativas musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 95-129, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente**. 150f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1995.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BORINELLI, et al. Relevance Lost: uma releitura. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 5., 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA/USP, 2005. Disponível em: <<http://www.congressusp.fipecafi.org/artigos52005/207.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

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

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-81

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Coord.). **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 2.207**, de 15 de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov., 1995.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de ciências e de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.

CARDOSO, R. L. **Competências do contador: um estudo empírico**. 2006. 276f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-03042007-100732/pt-br.php>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____; PEREIRA, C. A.; GUERREIRO, R. Perfil das pesquisas em contabilidade de custos apresentadas no EnANPAD no período de 1998 a 2003. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.11, n. 3, p. 177-198, 2007.

CARVALHO, J. B. C.; MORAIS, O. M. M. O ensino da contabilidade analítica ou de custos em Portugal. In: CONGRESSO DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE COSTOS, 8.,

2003, Punta Del Este. **Anais eletrônicos...** Punta Del Este: Congresso Internacional de Custos, 2003. Disponível em: <<http://www.intercostos.org/documentos/299.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

CAVACO, M. H. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CITTADIN, A.; RITTA, C. O. O desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Ciências Contábeis nas universidades de Santa Catarina nas questões pertinentes à contabilidade de custos na prova do ENADE 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2009, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza-CE: ABC, 2009. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2937>. Acesso em: 15 mar. 2011.

CLANDININ, D. J. ; CONNELLY, F. M. Personal practical knowledge: a study of teachers classroom images. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

CONNELLY, F. M. ; CLANDININ, D. J. Studying teachers' knowledge of classrooms: collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. **The Journal of Educational Thought**, Calgary, v. 22, n. 2, p. 269-282, 1988.

CORBETT NETTO, T. **Contabilidade de ganhos**: a nova contabilidade gerencial de acordo com a teoria das restrições. São Paulo: Nobel, 1997.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; FANG HE, M. Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. **Teaching and Teacher Education**, Rotterdam, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC n. 560/83**, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-Lei n. 9295 de 27 de maio de 1946. Disponível em: <http://200.155.14.98/portal_novo/legislacao_contabil/resolucoes/Res560.htm> . Acesso em: 18 jul. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 06**, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2011a.

_____. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2011b.

_____. **Resolução n. 03 de 05 de outubro de 1992:** Conselho Federal de Educação – Fixa os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em:
<http://www.humbertorosa.com.br/Coordenacao/Legislacao%20do%20Curso/01_Resolucao_CFE_03_1992.pdf>. Acesso em 17 set. 2011.

CREPALDI, S. A. **Curso básico de contabilidade de custos.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CRUZ, A. P. C. et al. Uma análise do desenvolvimento de pesquisa em contabilidade gerencial sob a perspectiva colaborativa mapeada em redes sociais. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 95-120, abr./jun. 2010.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: DENISE, L. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco.** Porto Alegre: Universitária Metodista, 2009. v.1, p. 33-55.

DOMINGUES, M. J. C. S.; GRANDE, J. F. O ensino do custeio ABC nos cursos de ciências contábeis nas IES de SC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, João Pessoa-PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa-PB: ABC, 2007. Disponível em:
<http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2570>. Acesso em: 06 fev. 2011.

ELBAZ, F. **Teaching thinking: a study of practical knowledge.** London: Croom Helm, 1983.

_____. The teacher's practical knowledge: report of a case study. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 11, n. 1, pp. 43-71, 1981.

ELLIOTT, J. **La investigación: acción en educación.** Madri: Ediciones Morata, 1997.

ERFURTH, A. E. O ISAR/UNCTAD, as diretrizes curriculares brasileiras e as disciplinas de contabilidade de custos: reflexões na área de contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2009, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza-CE: ABC, 2009.

Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2969>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, 1986, p. 119-161.

EVERTSON, C.; GREEN, J. L. Observation as inquiry and method. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research and teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 162-213.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-18.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F. et al. Análise crítica da contabilidade gerencial no Brasil sob a ótica dos profissionais de pós-graduação *stricto sensu* da área. **Revista Brazilian Business Review**, Vitória, v. 6, n. 3, p. 282-298, set./dez. 2009.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-71

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GÓMEZ, P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 1997. Disquete.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1996.

HORNGREN, C. T. **Cost accounting**: a managerial emphasis. 9. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

_____. Cost and management accounting: yesterday and today. **Journal of Management Accounting Research**, Amsterdam, n.3, p. 21-32, 1989.

_____; FOSTER, G.; DATAR, S. M. **Contabilidade gerencial**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUPPES, C. M.; BUFREM, L. S.; OLIVEIRA, E. L. O ensino de contabilidade de custos e interações em sala de aula: relato de uma experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, João Pessoa-PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa-PB: ABC, 2007. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2565>. Acesso em: 15 mar. 2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. **A view of tomorrow**: management accounting in the year 2004. New York, 1994. Disponível em: <<http://www.ifac.org/StandardsAndGuidance/C/View2004>>. Acesso em: 18 out. 2011.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARÇÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARÇÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996, p. 151-169.

IUDÍCIBUS, S. Contabilidade: entre umas e outras. **Revista de Informação Contábil**. Recife, v. 1, n. 1, p. 1-6, set. 2007.

_____. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2004.

JOHNSON, T. H.; KAPLAN, R. S. **Relevance lost**. Boston: Havard Business School, 1987.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservative teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. Nova York: Macmillan, 1994.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 203f. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAMES, E. R. et al. Docência no ensino superior: saberes que fundamentam a prática do professor que ministra a disciplina Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 18., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABC, 2011. 1 CD-ROM.

_____; ALMEIDA, F. S. Um estudo sobre as competências do contador versus perfil desejado pelas empresas sob a ótica dos futuros profissionais da área. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: ABC, 2009. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=3023>. Acesso em: 30 jul. 2010.

LEONE, G. S. G. **Curso de contabilidade de custos**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, E. **Contabilidade de custos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Contabilidade de custos**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

_____. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MELLO, R. R. **Do tornar-se ao ser professor:** as contribuições da literatura. 150f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Centro da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

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

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MIZUKAMI, M. G. M. **Ensino:** abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

NEVES JR., I. J. N.; SIMÕES, K. C. A.; ALMEIDA, K. C. C. YouTube no ensino de contabilidade de custos: investigação empírica sobre a opinião dos aprendizes do curso de Ciências Contábeis da UCB quanto à utilização de vídeos no processo de ensino aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2010, Belo Horizonte – BH. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte – BH: ABC, 2010. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=3098>. Acesso em: 15 mar. 2011.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Cadernos de Estudos FIECAFI**, São Paulo, n. 21, maio/ago. 1999.

_____; COELHO, C. R. A.; CHAGAS, J. F. O ensino de contabilidade de custos no Brasil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 111, maio/jun. 1998.

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

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. R. et al. A produção bibliográfica dos programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis sobre contabilidade de custos e contabilidade gerencial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2009, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza-CE: ABC, 2009. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=3053>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1998.

PADOAN, F. A. C. et al. Integração de “saberes”: um desafio no ensino de contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 15., 2008, Curitiba-PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba-PR: ABC, 2008. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2669>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Métodos e técnicas utilizados no ensino da disciplina de contabilidade de custos em cursos de ciências contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no Estado do Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, João Pessoa-PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa-PB: ABC, 2007. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2568>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PAIVA, S. B. O processo decisório e a informação contábil: entre objetividades e subjetividades. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 123, p. 76-83, maio/jun. 2000.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**. Edição 30 anos do doutorado, São Paulo, p. 19-32, jun. 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente, formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003, pp. 10-17.

_____ et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em Contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores.** São Paulo: Atlas, 2006, 263-343.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-149.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. **Journal of MIS**, New York, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, M. et al. (eds.) **Educação matemática: temas de investigação.** Lisboa: SEM-SPCE, 1992, p. 186-239.

PORLAN, A. R.; RIVERO, G. A.; MARTIN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores II: estúdios y conclusiones. **Enseñanza de las Ciências**, Valência, v. 16, n. 2, p. 271-288, 1998.

RAUPP, F, M. et al. O ensino de contabilidade de custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina. **Associação Brasileira de Custos**, São Leopoldo, v. 4, n. 2, maio/ago. 2009.

REIS, L. G.; TARIFA, M. R.; NOGUEIRA, D. R. O processo de ensino da contabilidade de custos e gerencial: uma análise comparativa entre o ensino presencial e à distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 16., 2009, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza-CE: ABC, 2009. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2913>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ROSELLA, M. H. et al. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Atlas, 2006, p. 01-59.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 69-89

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: ArtMed, 1998.

SANTANA, A. L. A. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** - um estudo nas universidades federais do Brasil. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-05052010-142132/pt-br.php>>. Acesso em: 06 mar. 2011.

SARMENTO, J. M. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primaria. Porto: Porto, 1994.

SCARPIM, E.; GRANDE, J. F. O ensino da contabilidade de custos voltado às empresas prestadoras de serviços nos cursos de ciências contábeis de Santa Catarina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, João Pessoa-PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa-PB: ABC, 2007. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2569>. Acesso em: 15 mar. 2011.

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

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 11-33.

_____. **The reflexive practioners**: how professionals think in action. [s.l.]: Belsic Books, 1983.

SHANK, J.; GOVINDARAJAN, V. **A revolução dos custos**: como reinventar e redefinir sua estratégia de custos para vencer em mercados crescentemente competitivos. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SHULMAN, L. S. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 36, n.2, p. 257-271, 2004.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, 57, n.1, p. 01-22, 1987.

_____. Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRICK, M. **La investigación de la enseñanza: I – Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 09-91.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington-Dc, v. 15, n. 2, p. 249-306, fev. 1986.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, R. N. S. O impacto do novo ambiente fabril no ensino tradicional de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 2., 1994, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ABC, 1994. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=91>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SLOMSKI, V. G. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil no Brasil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 06-21, 2008a.

_____. Saberes e competências do professor de Ciências Contábeis do Brasil. In: LOPES, J.; RIBEIRO FILHO, J. F.; PEDERNEIRAS, M. (Org.). **Educação contábil**: tópicos de ensino e pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008b, p. 135-156.

_____. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 86-106, 2007.

_____; MARTINS, G. A. Docência no ensino superior: saberes e competências necessárias à prática reflexiva do professor de contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 8, p. 185-188, 2010.

_____ 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. 160-188, 2010.

_____ et al. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 178, p. 119-139, 2009.

SOARES, M. A.; NAGANO, M. S.; RIBEIRO, E. M. Utilização da programação linear no ensino da contabilidade de custos: uma comparação com as práticas tradicionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, João Pessoa-PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa-PB: ABC, 2007. Disponível em: <http://www.abcustos.org.br/texto/viewpublic?ID_TEXTO=2575>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SOUZA, D. C. et al. A abrangência da contabilidade gerencial segundo os docentes paranaenses de contabilidade. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 7., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA/USP, 2007. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos72007/585.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SOUZA, M. A.; LISBOA, L. P.; ROCHA, W. Práticas de contabilidade gerencial adotadas por subsidiárias brasileiras de empresas multinacionais. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v.14, n.32, p. 40-57, 2003.

SOUZA, M. B.; ORTIZ, H. C. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Atlas, 2006, p. 121-178.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Quebec: CRIFPE, 1999.

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

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

THERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 1, n. 1, p. 07-36, 1996.

TOURNA, E.; HASSALL, T.; JOYCE, J. The professional development of European accounting academics: a proposed theoretical framework for future research. **Accounting Education**, Youngstown, v.15, n. 3, p. 275-286, Sep. 2006.

VOLLMERS, G. L. Academic cost accounting from 1920-1950: alive and well. *Journal of Management Accounting Research*, Amsterdam, n. 8, p. 183-199, 1996.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. Reflective teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Rotterdam, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1987.

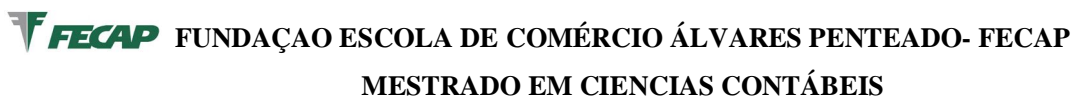
ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto alegre: ArtMed, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Esclarecimentos ao Colaborador da Pesquisa

Título da pesquisa: *Um perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua em um curso de Ciências Contábeis.*

Responsável pelo projeto: Edilei Rodrigues de Lames

Registro no CRC: 1SP247644

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

Prezado Professor

A pesquisa “*Um perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua em curso de Ciências Contábeis*” pretende caracterizar o perfil do professor de Custos. Para sua realização, será necessário: a) uma observação em sua sala de aula e b) uma entrevista em profundidade. Os instrumentos buscarão identificar aspectos da sua vida profissional, sob a forma de descrição e interpretação de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, de suas concepções, de suas atividades pedagógicas e de suas perspectivas atuais. Os instrumentos de coleta de dados não possuem **identificação** e tem caráter estritamente **acadêmico**.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, _____ anos, estou ciente das informações recebidas e **concordo** em participar da pesquisa “*Um perfil do conhecimento experiencial do professor de Gestão de Custos que atua 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

Edilei Rodrigues de Lames

RG 1.778.862 SSP-ES

Fone: 19 3504-0341

(Pesquisador)

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

RG: 55203418934

Fone: 11 3272-2337

(Orientadora)

APÊNDICE B – ROTEIRO BÁSICO PARA A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

FOCOS DA OBSERVAÇÃO	
Planejamento e preparação das atividades docentes:	Forma como o professor pensa e ministra a disciplina em sala de aula, por meio de macro-questões como:
	<i>a) Quem ensinar</i> (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano em que se leciona a disciplina)?
	<i>b) Para que o professor ensina</i> (que aluno formar para viver em que sociedade/perfil do egresso do curso)?
	<i>c) Porque ensinar</i> (objetivo a alcançar e as competências, habilidades, valores a desenvolver)?
	<i>d) O que ensina</i> (conteúdos ministrados, tópicos e sub-tópicos)?
	<i>e) Como ensina</i> (atividades que propõe aos alunos para o alcance dos objetivos; métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino utilizados)?
	<i>f) Como acompanha e faz a adequação do ensino</i> (para identificar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno - avaliação)?
A gestão da sala de aula	<i>a) Organização do espaço;</i>
	<i>b) Uso do material e de outros recursos;</i>
	<i>c) A interação professor-aluno e aluno-aluno;</i>
	<i>d) O trabalho com as diferenças em sala de aula e o acompanhamento dos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;</i>
A gestão do conteúdo	<i>a) A articulação do conteúdo com as experiências de aprendizagem dos alunos/relação entre a teoria e a prática Contábil;</i>
	<i>b) As relações entre o mundo da academia e o mundo do trabalho/profissão e necessidade de formação.</i>

APÊNDICE C – ROTEIRO BÁSICO DA ENTREVISTA A SER REALIZADA COM O PROFESSOR APÓS OBSERVAÇÃO

O roteiro de entrevista será aplicado após observação em sala de aula. Está dividido em cinco estágios que procuram, através do resgate de suas experiências (rememoração), conhecer o perfil demográfico e acadêmico do professor de Gestão de Custos, sua trajetória como Contador, sua trajetória como professor, a percepção do professor sobre o tipo de aluno que deseja formar e seu Saber da Experiência/seu *habitus* profissional. Estão distribuídos da seguinte forma:

1º ESTÁGIO: PERFIL DEMOGRÁFICO, IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO, ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

1. Estado civil, idade, sexo, etc.
2. Em que momento da sua vida fez a escolha pelo curso de Ciências Contábeis? O que te motivou a fazer esta escolha?
3. Como avalia a formação recebida na graduação?

2º ESTÁGIO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO CONTADOR

4. Quando ingressou no mercado de trabalho? Quando começou a atuar como contador, durante ou após a graduação?
5. Quais foram as principais empresas que trabalhou? Os principais cargos que ocupou e as principais atividades que desenvolveu?
6. Quais foram as principais dificuldades encontradas? Que aspectos do curso contribuíram para superar tais dificuldades?

3º ESTÁGIO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO PROFESSOR

7. Quais foram as razões da escolha do magistério superior? E como foi que ingressou na docência?
8. Como foi que passou a ministrar a disciplina de Custos? Quais foram as razões que o motivaram a incursionar por esta área da Contabilidade?
9. Você se sente preparado para a docência no ensino superior? Quais são os cursos que possui na área de didática e prática de ensino? Quando foi sua última atualização? Sua IES oferece cursos de formação para os professores? Você participa?
10. Você participa de eventos científicos na área de Custos como congressos, seminários e outros eventos? Costuma desenvolver pesquisas sobre a sua prática docente? Possui grupo e/ou participa de grupos de pesquisa?
11. Como você vê a profissão docente diante das outras profissões?
12. Quais foram seus principais momentos na carreira docente?
13. Como é seu relacionamento com os outros professores do curso? Existem trocas? Em que momento são discutidas as questões que envolvem a sala de aula e/ou os conteúdos das disciplinas?

4º ESTÁGIO: PERCEPÇÕES SOBRE O TIPO DE ALUNO A FORMAR

14. Qual é a sua opinião sobre a função da universidade na formação do aluno?
15. Você conhece o Projeto Político Pedagógico? Teve participação, de alguma forma, em sua construção ou estruturação? O PPP é disponibilizado para todos os professores do curso? De que forma?
16. Você conhece a matriz curricular e o perfil de aluno que o curso deseja formar?
17. Como você define os alunos da área Contábil?
18. Que formação você acha que o aluno deve receber? Qual seria sua contribuição para esta formação?

19. Quais são suas maiores preocupações sobre o ensino de Gestão de Custos?

**5º ESTÁGIO: A EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO
EXPERIENCIAL/*HABITUS* PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

20. Poderia contar um pouco sobre como planejou a aula que ministrou no dia minha observação? Em sua opinião, para que serve o planejamento de ensino?

21. Poderia comentar sobre os objetivos que pretendia/pretende alcançar com este conteúdo trabalhado?

22. Poderia falar um pouco sobre o conteúdo que desenvolveu na aula observada? Por que este tópico faz parte da sua ementa? Que importância tem na formação dos alunos?

23. Poderia contar um pouco sobre como chegou até aquela forma de apresentar aquele conteúdo/tópico aos alunos? As maneiras como procedeu, as atividades que realizou, os recursos utilizados, etc. O que motivou aquelas decisões sobre a forma como tornar aquele conteúdo acessível aos alunos?

24. Como você avaliou os alunos neste tópico? Qual é a função da avaliação para o aprendizado do aluno e do professor?

25. Poderia falar um pouco sobre as fontes de pesquisa e bibliografias utilizadas para desenvolver este conteúdo?

26. Poderia falar sobre a maneira como usa os materiais, etc.; como promove a interação; como trabalha com as diferenças em sala de aula; como acompanha os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

27. Poderia falar sobre como procura articular os conteúdos de ensino às experiências práticas dos alunos? Quais foram as fontes de pesquisa e bibliografias utilizadas para desenvolver este conteúdo?

APÊNDICE D – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

SINTESE DA OBSERVAÇÃO

Quando: Dia 28/10/2011

Horário: 21h40minh – 23h

Local: Sala de aula do 4º semestre de Ciências Contábeis

Disciplina: Contabilidade Gerencial.

Cheguei um pouco antes e o professor me recebeu, apresentando a sala de aula. Instalei a câmera ao fundo da sala de aulas com o intuito de filmar toda a sala, mas com foco nas ações do professor. A gravação teve uma duração total de 51 minutos.

Fui apresentado pelo professor à turma, sendo explicados aos alunos os motivos da minha presença à sala de aula e da necessidade da aula ser filmada. Em seguida sentei-se na última carteira da sala, na tentativa de reduzir ao máximo a inibição do professor ou alunos.

O professor interagiu com alguns alunos e em seguida chamou a atenção da turma para o início da aula. Em nível de orientação dos alunos, o professor comentou sobre a localização da aula no contexto do conteúdo, argumentando que, na aula anterior eles haviam resolvido parte de uma atividade (desenvolveram a parte dos custos diretos e indiretos) e agora ele os auxiliaria fazendo na lousa a parte em que deveriam encontrar os custos totais dos produtos...

O exercício, propositalmente, continha uma parte para os alunos desenvolverem no sentido de treinarem os rateios dos custos indiretos e verificação dos custos diretos dos produtos.

A atividade, dada em folha avulsa, referia-se à formação do preço de venda de uma empresa denominada “Cia. Industrial”. Ele estaria demonstrando a utilização do *mark-up* na formação do preço de venda.

Olhando rapidamente o exercício, não consegui ter certeza se havia sido tirado de algum livro ou se era um exemplo real. Possivelmente seja uma mescla dos dois.

Cabe ressaltar que o professor passa, através de *PowerPoint*, toda a teoria no início do semestre e, em seguida começa a desenvolver atividades que demonstrem na prática a aplicação da teoria. Ele vai retomando, em caráter breve, os conceitos que está aplicando nas demonstrações práticas.

A turma começou meio agitada, conversando, até que se localizaram quanto ao conteúdo abordado e onde haviam parado na aula anterior.

Ele montou uma tabela na lousa que continha os custos diretos e indiretos que haviam encontrado até então e o fez em voz alta, nalgumas vezes perguntando aos alunos para que acompanhassem e respondessem.

Frequentemente o professor procura certificar se os alunos estão atentos e compreendendo os que ele está explicando e realizando na lousa através de frases como entenderam? Estão compreendendo? Ok pessoal? Dúvidas até aqui?

O professor pareceu um pouco preocupado em terminar o quadro, possivelmente por que a aula

começou um pouco atrasada devido a uma atividade realizada pela coordenação e que envolvia todo o curso e acabou atrasando um pouco. Também, na próxima aula haveria uma avaliação (mas o conteúdo desse dia não seria abordado nela).

Enquanto os alunos copiavam o quadro que acabara de ser montado, o professor dirigiu-se à mesa, fez o *login* no computador e começou a digitar algo. Parecia estar lançando os conteúdos no sistema e fazendo a chamada dos alunos, só que sem chamar nominalmente e, nesse episódio, praticamente nem olhava para os alunos. Num dado momento o professor olha para os alunos e pergunta – A Danieli faltou mesmo? Fiquei curioso nesse episódio. Ou a chamada tem algum recurso que permite a verificação da foto do aluno ou ele os conhece nominalmente...

Enquanto mais dois alunos chegavam e se assentavam mais ao fundo, uma aluna foi até a mesa do professor e começou a perguntar algumas coisas referentes ao conteúdo e ele explicou calmamente e ela que retornou ao seu lugar.

A sala de aula é relativamente pequena e praticamente quadrada (um pouco mais larga que comprida) e, para uma turma de 38 alunos pode ser considerada pequena. Está organizada de tal forma que as carteiras ficam dispostas num formato 7 x 6 (7 fileiras com 6 carteiras em cada uma delas).

O prédio é dividido em blocos no formato “H” e essa sala está no meio deles. As outras salas parecem ser bem maiores.

No entanto, a sala possui boa ventilação, boa iluminação e é bem equipada. O quadro é branco e, ao invés de giz, utiliza-se pincel anatômico disponível nas cores azul, verde, preto e vermelho, juntamente com apagador. Do lado esquerdo da sala encontra-se uma mesa equipada com computador e um monitor de LCD de 20 polegadas.

Há um sistema de som (duas caixas dispostas logo acima do quadro branco, uma de cada lado) ligado ao computador e com um microfone disponível para uso, assim como um projetor de multimídia fixo ao teto da sala com possibilidade de projeção em tela apropriada. As salas também são equipadas com aparelhos de ar condicionado independentes. Nesta, devido ao seu tamanho, possui apenas um.

Retornando à lousa, o professor continua a realizar o exercício, explicando. Ele continuou “*com o enunciado do exercício, nós formamos o custo total dos produtos prateleira, tela e armários. Só que eu quero saber agora o valor dos custos por unidade para formar o preço de venda, certo? Então nós vamos pegar quantas unidades temos de tela... nós temos já temos essa informação... quem pode falar para mim?...*”.

Um aluno perguntou como ele chegou ao resultado e ele retomou ao que tinha acabado de explicar.

Mais à frente ele diz: “*agora podemos chegar à formação do preço de venda através do mark-up que é a ferramenta que estamos utilizando*”.

Quando ele começou a dividir para chegar aos resultados, ele recomendou que os alunos fizessem juntos. Outro aluno argumentou como ele chegou ao percentual de 14% e o professor explicou olhando para o aluno.

Ele fez um esquema no quadro explicando o *mark-up*, e já resolvendo essa parte:

Formação do preço de venda:

MKP I: 14%

$100 - 14 = 86$

$100 / 86 = 1,1628$

MKP II: 18%

$$100 - 18 = 82$$

$$100 / 82 = 1,2195$$

Os alunos perguntam por que o IPI não entra na base e ele explica que o IPI vai para o consumidor final e entra como um item à parte nos resultados. Lembrou também que a depreciação não é incluída no *mark-up*.

Continua explicando o preço de venda com e sem imposto.

Enquanto os alunos copiam e antes de apagar a primeira parte do quadro, o professor começa andar pela sala tirando dúvidas de um aluno aqui e outro acolá.

A turma demonstra interesse, copia, praticamente não há conversas, exceto perguntas pontuais sobre como chegou àquele resultado.

Ele seguiu uma sequência lógica do quadro da esquerda para a direita. Possui letra legível. A voz é bem audível e forte. Possui um jeito tranquilo de falar, visível ao falar e ao responder aos questionamentos dos alunos.

Antes de fazer o último quadro na lousa evidenciando os resultados (DRE), ele comentou rapidamente o que cairia na avaliação. Comentou que cairia formação preço de venda, onde ele daria os custos e teriam que calcular para fazer a DRE. E que na próxima avaliação (II), cairia desse conteúdo em diante, mas que pediria tudo (custos diretos, indiretos, custeio total, formação do preço de venda e DRE).

Continuando, ele menciona “*nós achamos os custos diretos, indiretos e chegamos ao custo total através do custo total, podemos calcular os custos unitários. Achando os custos unitários, nós podemos calcular nosso preço de venda. Calculando o preço de venda nós podemos chegar na Demonstração dos resultados*”.

O professor então monta a estrutura da DRE no quadro, em silêncio. Ao final ele pára e começa a explicar o que foi feito e as alternativas em que se pode chegar.

A foto a seguir, extraída da filmagem mediante o mecanismo de “*print screen*”, evidencia essa parte:

DRE	
RECEITAS Brutas	6.053.270,00
5000 x 917,83 =	4.589.150,00
4000 x 506,09 =	2.024.040,00
6000 x 406,68 =	2.440.080,00
(-) ICMS 18%	1.089.588,60
(-) DESP. GERAIS 49,12%	2.993.621,40
(-) CPV	4.268.760,00
(+) Lucro Bruto	694.921,40
(+) Desp. Operacionais	144.751,33
(+) Lucro Operacional	249.170,07

O professor então monta a estrutura da DRE no quadro, em silêncio. Ao final ele pára e começa a explicar o que foi feito e as alternativas em que se pode chegar. Comenta cada linha da demonstração do resultado indagando aos alunos de onde vieram cada resultado e como se chegou à ele.

Alguns alunos respondem corretamente e outros erram na tentativa de explicar os resultados e o professor vai direcionando para o resultado correto e explicando como ele chegou a essa conclusão/resolução. Foi um momento que surgiram algumas dúvidas sobre a resolução e o professor explica.

Ele menciona a receita, o custo dos produtos, lucro bruto, e, dessa vez é ainda mais enfático ao questionar os alunos sobre o que representa aquele resultado da DRE. Ninguém parece responder. Então ele reafirma: leiam novamente o enunciado do exercício, façam o seguinte:

“Peguem os 4.963.681,40 e multipliquem por 5%. Que valor vai dar? O que representa esse resultado? Alguém teve a curiosidade de verificar?”

Reafirmando a pergunta e dando algumas dicas ele vai caminhando no sentido de mostrar ao aluno que o resultado da DRE (lucro) evidencia o resultado esperado pela empresa, o retorno sobre o investimento e a determinação do preço de venda pelas empresas.

Ao terminar o exercício, passeou novamente pela sala olhando ao que os alunos estavam escrevendo e tirando dúvidas e em seguida senta na ponta da mesa, comentando sobre uma atividade que postou na plataforma virtual, um exercício para reforçar o conteúdo e que eles deveriam fazê-lo para treinar.

Não há qualquer evidência de utilização da atividade como parte da nota.

Percebendo as dúvidas de alguns alunos e os questionamentos sobre o conteúdo e sobre o que cairiam na avaliação, ele passa a fazer uma rápida explicação sobre o que foi estudado até então para ratificar a importância do conteúdo e evidenciar onde eles estão e onde ele quer chegar com eles até o final do semestre.

Ele aborda o custeio variável direto, custeio por absorção, a principal diferença entre eles, argumenta o professor, é que *“ele não é aceito porque deixa de lado aos custos indiretos e reduz a tributação, por isso o fisco não aceita com método de custeio, nem para avaliação dos estoques”*. Os alunos parecem ter dificuldade de compreender e ele explica novamente rascunhando na lousa.

Observe a seguir parte desse processo:



Ele aborda as virtudes de cada método e procura mostrar as suas deficiências também. Pergunta aos alunos, por exemplo, qual a deficiência do método de custeio variável. O aluno responde prontamente – tomada de decisão! O professor confirma e continua.

Após isso, falou sobre as demonstrações dos custos, sobre a análise já feita com e por eles de todos os custeios, desde a teoria das restrições até o RKW e chegou então na formação do preço de venda comentando da importância de compreender os conceitos de Mark-up I e II.

Em seguida a aula foi finalizada agradecendo ao pessoal a presença.

Os alunos foram guardando o material e se movimentando para sair, e alguns deles combinaram um momento para estudar juntos, em grupo no final de semana.

O professor ficou ainda na sala por mais alguns minutos e uma meia dúzia de alunos foram à sua mesa para tirar outras dúvidas referentes às atividades anteriores. Ele os atendeu prontamente e, quando todos saíram, ele desligou o computador para também sair. Ele fez questão que conversássemos mais um pouco e comentou um pouco sobre as características da turma.

**APÊNDICE E – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA –
CATEGORIA 01**

CATEGORIA 01: PERFIL DEMOGRÁFICO, IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO, ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	
QUESTÕES	SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS
1	<p>Idade: 36 anos. Sou casado e tenho dois filhos.</p> <p>Fiz o curso técnico, contabilidade – bacharel, MBA Gestão Empresarial – FGV e Mestrado em Ciências Contábeis (contabilidade e atuária) – PUC.</p>
2	<p>Porque escolhi contábeis? A contabilidade entrou na minha vida da seguinte forma: - Eu fazia a oitava série e nós tínhamos duas opções para o ensino médio. Ou fazíamos o técnico em contabilidade ou o científico. Eu escolhi o científico.</p> <p>Num dado momento a coordenadora pedagógica me chamou na sala, e falou assim: - Meu filho, nós que somos pobres (senti discriminação... erroneamente, mas senti) temos que escolher um curso técnico porque servirá melhor para a nossa vida no futuro [...] Aceitei, mas fui embora indignado. Estava separado dos meus amigos, além de que o curso técnico em contabilidade era muito discriminado naquela época [...] Parecia que o curso técnico fazia parte do público desprezado.</p> <p>Tive aula com o professor Gideon e ele deu uma aula fantástica. Inclusive era de custos. Começava no primeiro semestre naquela época, junto com contabilidade geral. A gente teve custos e eu me encantei por aquele negócio. Tudo batia tudo fechava tudo ficava certinho, ficava redondinho.</p>
3	<p>[...] nós tínhamos uma parte prática muito forte lá na faculdade [...] Mas eu sentia uma dificuldade muito grande com algumas disciplinas. Tinham alguns professores que davam essas disciplinas e que, apesar do renome, deixavam muito a desejar. Não sei se por falta de técnica ou por falta de tempo....</p> <p>Lá eu tive uma boa parte prática, com bons professores, mas tive uma deficiência muito grande com alguns professores.</p>

**APÊNDICE F – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA –
CATEGORIA 02**

CATEGORIA 02: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO CONTADOR	
QUESTÕES	SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS
4	<p>A instituição tinha uma política que era a seguinte: - Os dois melhores alunos viravam funcionários na área administrativa [...] E a gente se encaixou na proposta deles. (falando do final do curso técnico). Eu entrei no técnico, fiz dois anos de técnico, e no terceiro ano era o ano da mudança. Ou você ia para a administração ou não ia. No terceiro ano a gente entrou no mercado de trabalho também e na graduação eu já trabalhava. Eu conheci a prática e a teoria contábil. A parte da graduação foi mais fácil.</p>
5	<p>Tá, eu comecei como auxiliar contábil, de auxiliar contábil eu passei para analista contábil, de analista contábil eu fui chefe de departamento de contas a pagar e contas a receber, de lá eu voltei a ser analista contábil, aí eu fui contador, na época a gente criou uma nomenclatura para todos que eram formados, específicos naquela época no colégio. Tinha o contador chefe e o contador assistente. Quem era bacharel era contador assistente. Cheguei a ser contador na instituição.</p> <p>Trabalhei na área de custos sim. Tínhamos um departamento de custos aqui e fazíamos os custos dos departamentos. A metodologia era diferente naquela época. Lá tinha rateios, mas era do tipo <i>top down</i> [...] Por conta disso, eu via muitos departamentos apresentarem problemas. [...] Noutra ocasião, trabalhei com consultoria, também nessa área, em escritório próprio, com empresas da região.</p> <p>Nesse período eu me desliguei da instituição e entrei no banco Real AMRO até a incorporação ABN AMRO. Entrei como caixa, a gente chama de escriturário caixa depois eu passei a ser procurador, um tipo de sub-gerente, aí eu virei procurador, depois gerente operacional, então gerente geral, gerente regional, de gerente regional, igual à tropa de elite, a gente pede para sair, eu pedi para voltar a ser gerente geral, porque eu tomei conta de 33 agências e eu estava meio cansado e pedi para voltar a ser gerente geral de uma agência e fiquei por mais um ano e no outro ano eu me desliguei do banco.</p>
6	<p>A contabilidade da instituição era muito próxima da contabilidade comercial. Senti algumas dificuldades, num primeiro momento com o conhecimento do plano de contas. Ele era diferente do acadêmico. Minha maior dificuldade foi essa.</p> <p>Também outra coisa que nós não fazíamos na sala de aula e que tínhamos lá que eram as transferências entre as entidades, que chamávamos pelo jargão contábil de conta 38. A dificuldade estava em entender esse processo e o que era colocado em cada conta.</p> <p>[...] as aulas práticas foram fundamentais para isso. Lembro que a gente simulou uma empresa virtual e fazia os procedimentos de contabilização ao arrecadarmos fundos para formatura. Isso nos ajudou bastante [...] Trabalhar nessa época na contabilidade também me ajudou muito.</p>

**APÊNDICE G – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA –
CATEGORIA 03**

CATEGORIA 03: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO PROFESSOR	
QUESTÕES	SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS
7	<p>Veja, a docência, no meu caso foi preparada [...] Eu já vislumbrava isso desde quando eu estava começando a estudar na área. Eu fiz minha trajetória canalizando para isso. Desde quando eu estudava na graduação eu vislumbrava esse momento. Quando eu saí e fui para o banco, eu sabia que esse seria um curto período de tempo.</p> <p>Eu procurei sempre trabalhar de forma a estar contente. Quando eu não estava mais contente eu pedia para sair, entendeu. Eu sempre fui desse jeito. [...] Mas eu sempre preparei o meu caminho. Não saí do nada para “bater cabeça”.</p> <p>Eu queria fazer uma coisa que eu gostasse que me desse prazer e que me desse certo conforto. Poder ter um horário flexível, melhorar a qualidade de vida. Não que eu não gostasse da profissão contábil.</p>
8	<p>Eu comecei com perícia contábil, de perícia eu passei, no mesmo período para contabilidade empresarial, contabilidade comercial, aí me empurraram uma que eu carregou até hoje que é contabilidade governamental, depois contabilidade introdutória, gerencial, custos, análise de custos, avançada I e II, laboratório de contabilidade I e II, e devem ter outras por aí que eu não lembro...</p> <p>Custos sempre foi minha disciplina predileta [...] Eu sempre gostei de custos e sempre trabalhei mais com custos. As outras matérias me foram adicionadas, mais a gente sempre usa um pouco de custos nas outras também.</p>
9	<p>Olha, o nosso curso (graduação) não prepara a gente para ser docente. Quando você quer ser docente, você tem que se formar à parte. [...] as boas universidades preparam o aluno para ser um bom profissional de mercado, e nem são todas.</p> <p>Eu acho que nosso curso tem deficiência em formar o aluno para ser acadêmico. Posso estar errado, mas é a minha visão. Acho que para o aluno ser professor, ele ainda teria que cursar uma pós-graduação, de preferência <i>stricto sensu</i>, voltado para aquilo, se não ele não consegue.</p> <p>No meu caso, a gente veio do mercado e tornou-se acadêmico e você consegue ver as duas realidades. Só que tem um gargalo: - Falta-nos a parte acadêmica. Eu usei o mestrado para suprir a minha deficiência em se posicionar melhor, falar melhor, entender por que o aluno pensa daquele jeito e não do jeito que a gente quer e para tentar uma melhor metodologia de ensino.</p> <p>Então o mestrado veio para suprir uma deficiência minha [...] No meu caso agregou, somado à minha experiência. Eu tento utilizar as ferramentas que aprendi para ter ganho [...] No meu caso supriu. Não posso dizer que vai suprir de todos [...] Não sei, eu acredito que não supra as deficiências. No meu caso</p>

	<p>me ajudou, e bastante.</p> <p>Se estamos pensando em formar um bom profissional, então é importante estarmos nos preparando academicamente. [...] Eu acredito que faz parte da área acadêmica, a melhoria contínua. O professor que não lê, não busca de aperfeiçoar, está fora do mercado.</p> <p>Tenho participado de algumas palestras gratuitas fornecidas pelo CRC que tem atuado de forma muito bonita dando palestras gratuitas para todos os contadores e tem temáticas fantásticas. A preparação profissional é importante. Já na parta acadêmica eu acredito que faz parte do acadêmico a melhoria contínua, o professor que não lê, que não busca se aperfeiçoar, ele está fora do mercado. Ele não está comprometido com o que ele está querendo fazer que é ensinar com excelência. Tenho participado dos eventos que a IES promove semestralmente focando a formação do professor, além dos colegiados onde também é aproveitado para discutir algumas coisas.</p>
10	<p>A Instituição dá apoio sim. Acho muito bom. Eles incentivam a gente a estar participando. O último que participei foi o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade.</p> <p>Nós também temos um grupo de pesquisa na área de custos. Estou coordenando com dois alunos. A pesquisa é sobre o custo do leite na RMC com foco no planejamento estratégico. Há, por parte da instituição um programa de suporte à grupos de pesquisa, juntamente com incentivo para publicação em eventos e revistas. Queremos enviar para o Congresso USP os resultados.</p> <p>Ah! E tem o PIBIC, um plano de bolsa para os alunos, onde eles recebem desconto na mensalidade ao participarem em determinados períodos. O segundo incentivo é que, se o trabalho for aprovado em congresso, os alunos recebem auxílios para poderem participar do evento.</p>
11	<p>Desde cedo a gente comentava (ele e seu colega de trabalho), temos que ir para a área acadêmica, a área acadêmica é o futuro, e eu acredito nisso. [...] Embora todos saiam da graduação pensando que tenha que montar um escritório ou trabalhar em uma empresa ou ser auditor, acho que tem poucos profissionais acadêmicos. Eles ainda não descobriram o grande filão da área acadêmica. É um nicho de mercado a ser explorado. São poucos os alunos que saem da graduação pensando em se tornar professor.</p>
12	<p>O momento mais marcante para mim é quanto o aluno chega e me fala: - Eu consegui atingir meu objetivo. Isso já aconteceu algumas vezes. O aluno chega para mim e fala: - Aquilo que você me ensinou eu estou utilizando. Isso é muito bom. Te faz ver que está no caminho certo. Isso de empurra para frente, como uma espécie de mola propulsora, mostra que a gente está indo bem. Esse <i>feed back</i> dos alunos é muito bom e mostra que estamos indo bem.</p>
13	<p>Nós conversamos sim. Tem dado pouco tempo ultimamente, mas nós trocamos idéias sim. Olha, como você está trabalhando, que conteúdo você está trabalhando agora? Olha, eu estou trabalhando tal coisa, para não entrar em conflito, entende. A gente procura sempre trabalhar em paralelo.</p> <p>Tem um projeto que nos ajudar a atuar em conjunto com outros professores. Ele integra, junta as disciplinas de custos com, normalmente quatro outras disciplinas específicas, a cada semestre. Ajuda bastante, eu acho que é uma parceria válida, até porque os alunos precisam conhecer outras áreas.</p> <p>Todo começo de ano a instituição realiza um encontro de professores [...] Há um momento em que se separa em curso, a gente discute muito, o que vamos trabalhar, como vamos trabalhar, a gente faz um mix entre as disciplinas. Além disso, tem os colegiados em que sempre se fala alguma coisa e a gente vai se ajustando.</p>

**APÊNDICE H – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA –
CATEGORIA 04**

CATEGORIA 04: PERCEPÇÕES SOBRE O TIPO DE ALUNO A FORMAR	
QUESTÕES	SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS
14	<p>Eu acho que a universidade tem um papel fundamental. Por quê? Ela vai formar o caráter da pessoa para o futuro. Ela vai formar aquele profissional que estará atuando no mercado. Então a universidade faz esse papel realmente, tem essa responsabilidade [...] ela vai formar o caráter da pessoa para o futuro [...]</p> <p>Penso que a instituição tenha um papel importante, contribuir para a formação acadêmica, profissional e espiritual. [...] envolver a parte espiritual tem que vê com preparar cidadãos éticos, um cidadão que vai fazer o melhor, vai exercer melhor suas funções.</p>
15	<p>Do projeto pedagógico eu não participei. Mas, inclusive agora estamos alterando as ementas das disciplinas e está sendo feito de forma muito transparente. O coordenador do curso é muito aberto, os professores das disciplinas estão sugerindo se está bom ou não e no que precisa melhorar. [...] Estamos mexendo na matriz curricular nova. Eu participei da criação dessa matriz. O coordenador nos chamou algumas vezes para discutirmos as disciplinas.</p> <p>Ele é disponibilizado aos professores sim. Além de estar portal da instituição, o coordenador para via e-mail, além de mencioná-lo nas reuniões de início de semestre.</p> <p>Todo começo de ano a instituição realiza um encontro de professores [...] Há um momento em que se separa em curso, a gente discute muito, o que vamos trabalhar, como vamos trabalhar, a gente faz um mix entre as disciplinas. Além disso, tem os colegiados em que sempre se fala alguma coisa e a gente vai se ajustando.</p>
16	<p>O coordenador nos chamou algumas vezes para discutirmos as disciplinas [...] Todo começo de ano a instituição realiza um encontro de professores [...] Além disso, tem os colegiados que em que sempre se fala alguma coisa e a gente vai se ajustando.</p> <p>[...] Estamos mexendo na matriz curricular nova. Eu participei da criação dessa matriz. O coordenador nos chamou algumas vezes para discutirmos as disciplinas.</p> <p>Aqui a filosofia é a seguinte: - Sequencial. Você trabalha custos, aquela introduçãozona, ensinando a fazer custos e a calcular. Já em Contabilidade Gerencial melhora um pouco, vendo-se os custos com uma pitadinha de tomada de decisão e é na Análise de Custos, que efetivamente se trabalha custos voltado para a tomada de decisão utilizando-se das ferramentas.</p> <p>Em relação às disciplinas, terceiro quarto e quinto semestre, não está ruim não (Contabilidade de Custos – 3º semestre; Contabilidade Gerencial – 4º Semestre e Análise de Custos – 5º semestre). Falta-lhes noção para que essa disciplina seja dada nos primeiros semestres. [...] Eu só aumentaria pelo menos um</p>

	crédito em cada disciplina. É uma disciplina que forma, que capacita o profissional contábil.
17	<p>Nosso curso só é procurado por quem gosta. Por quem já tem uma noção, é meio difícil você ver um aluno que cai aqui de ‘pára-quedas’. O perfil do contador é assim. Ele já sabe o que quer aonde ele quer chegar. Cabe ao docente ‘lapidar’ essa ‘pedra bruta’. E aí reside a grande dificuldade [...] Nosso aluno quer experiência, ele quer entender o que ele busca [...] Ele vem mais para a solução de um problema que da real conclusão (do curso).</p> <p>O contador é um profissional que precisa mudar a visão de si [...] ele tem que mudar a sua postura de guarda-livros para um <i>controller</i>, para alguém que vai gerar informações para o processo de tomada de decisão. [...] O contador é o maior detentor de todas as informações dentro da empresa. Só que o contador não se via e alguns ainda não se vêem assim. É preciso uma mudança de perfil.</p> <p>Especialmente de 2005 para cá, tem-se percebido uma mudança na forma como a gente se vê e de como as empresas vêem o contador. Imagine uma casa: - Antes o contador era aquele que ficava no quatinho, na lavanderia. Hoje o contador saiu da lavanderia e está na sala de estar. [...] Ao invés de deixar ele lá no quatinho de bagunça, lá perto dos arquivos, a empresa trouxe ele para a sala ao lado da sala do presidente. Então ele tem que mudar a sua postura de guarda-livros para um <i>controller</i>, para alguém que vai gerar informações para o processo de tomada de decisão.</p>
18	<p>Nós temos tentado mudar o perfil do aluno. Você tira o aluno do que ele está acostumado (ficar sentadinho e quieto na cadeira, intocável) e trás o aluno da cadeira para frente da sala de aula. Põe ele para num simpósio para explicar, um projeto integrador para apresentar, fazer uma explicação sobre IFRS, um trabalho lá na frente da sala e você acaba mudando o perfil dele, solicitando que ele saia de sua rotina introspectiva e consiga apresentar relatórios, fazer uma análise de custos, explicar um relatório, quando você faz isso, ele muda o perfil profissional dele.</p> <p>O professor, além de ser apoiador, precisa ser parceiro. O professor precisa ajudar o aluno a atingir seus sonhos. Usando um jargão da contabilidade, o professor é uma alavanca. Ele precisa dar o suporte para que o aluno alcance o seu objetivo.</p>
19	<p>Entender a realidade dos rateios, como é formado os rateios dentro da empresa. [...] Ele tem que saber sugerir as melhores formas de rateio. Essa é uma das maiores preocupações que vejo. Resolvendo isso ele vai tranquilo.</p> <p>Tem também o fato de que o nosso aluno vem com deficiência na formação do ensino médio. Essa é minha principal dificuldade. O aluno tem problemas com regra de três, ele tem dificuldade com matemática. Embora custos seja uma matéria com cálculos básicos (somar, multiplicar, dividir e percentual). O problema deles está em saber alocar os custos. [...] Para suprir essa deficiência e poder caminhar, temos que voltar e retomar aos conceitos básicos de matemática. [...] Todas as turmas vêm carregando essa deficiência.</p>

**APÊNDICE I – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA –
CATEGORIA 05**

CATEGORIA 05: A EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO EXPERIENCIAL/HABITUS PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
QUESTÕES	SÍNTESE GLOBAL DAS RESPOSTAS
20	<p>O planejamento de ensino dá a direção quando ao conteúdo. Eu tento dividir o conteúdo do plano de ensino. Só que tem turmas que andam mais e outras menos. Então a gente se enquadra dentro dessa realidade. Não dá para a gente pegar e falar que vai trabalhar tal conteúdo dia 5 e tal conteúdo dia 6. Tem vezes que preciso gastar muito tempo num mesmo conteúdo.</p> <p>Eu prefiro no primeiro semestre deixá-los entendendo custos, tão pura e simplesmente o custo direto e indireto e como fazer o custo total. Prefiro fazer isso e correr em gerencial. Gasto muito mais tempo no início e não digo que tenho uma perda e sim um ganho, porque eles vão conhecendo mais e tenho um ganho lá na frente.</p> <p>Eu estava mais ou menos no meio do conteúdo da ementa, já caminhando para o fim. Naquela aula eu abordava a formação do preço de venda e, uma das coisas que eu mencionava para eles era sobre a utilização do i eu preparei com base nos materiais teóricos retirados dos livros que mencionei, além da experiência na profissão, saber o que o aluno precisa conhecer. Muito do que eu passo para eles eu pego das empresas da região, da realidade vivida por elas. A gente também se aproveita dos conteúdos do mestrado e das pesquisas que a gente realiza.</p>
21	<p>Meu objetivo era fazer com que os alunos entendessem que o custo é tão importante que serve para formar o preço daquilo que eu vou vender. É com ele que eu consigo se feito com qualidade, ter um retorno melhor no meu negócio. Queria também que eles entendessem que tem como brigar em termos de percentual, que tem como formar o preço de seu produto.</p>
22	<p>O conteúdo sobre a formação do preço de venda vai me dar base para o que eu vou vender. Ou seja, se eu formar um preço de venda com qualidade, eu vou ter um retorno melhor, e saber também que tem como a gente brigar através do preço de venda para aquela mercadoria na parte final que é a venda para o consumidor. Tens alguns alunos que, inclusive tem negócios próprios, eu queria mostrar para eles que eles conseguem formar o preço de venda do produto deles. E também, nessa turma, não tem muitos alunos que trabalham com custos e eles precisam conhecer para poder exercer bem isso na prática da profissão, na empresa onde trabalham ou vão atuar.</p>
23	<p>Olha, não sei... Pode ser que eu já tenha visto, pode ser que tenha outros donos... Tem coisas do passado que a gente carrega na vida. [...] “Passo a teoria em duas ou três aulas, no máximo, e em seguida passo para a parte prática.</p>

	<p>Eu uso os slides. Aí a gente vai para a parte prática e é onde eu uso o quadro. Primeiro eu passo os slides, eu ensino, mostro como se faz a formação do preço de venda, tranqüilo, tranqüilo, aí eu parto para a prática. [...] Eu uso muito a parte prática. Os alunos aprendem melhor com a prática.</p> <p>Eu entendi o seguinte, para você conhecer a teoria, você tem que conhecer aquilo na prática. Então eu passo a teoria, mostro a teoria e o aluno vai começar a entender aquilo na prática. Mas já estou pensando um pouco diferente sobre essa forma de desenvolver a disciplina.</p> <p>Sempre costumo dar atividades/cases para os alunos. Eles fazem e em seguida eu corrijo na lousa. [...]</p> <p>Sempre a gente corrige, por que sempre vai ter <i>gap</i>. A gente busca corrigir para não ter problemas</p> <p>Possivelmente no próximo ano eu vou mudar. Eu vou fazer diferente. Eu quero começar um experimento novo que é começar pela prática e depois voltar com a teoria.</p> <p>Os alunos encontram muita dificuldade em alocar os custos. [...] Estou pensando em inverter a metodologia de ensino de custos. Talvez um estudo para o meu doutorado. Começar do fim para o começo. Muitas vezes a teoria é melhor compreendida se você começar com a prática. [...] ele vão entender melhor o que é um custo direto, indireto, gasto ou despesa, vendo na prática onde entram tais despesas para depois explicar os conceitos...</p>
24	<p>A avaliação funciona assim: - Todas as atividades que eu dou durante o semestre valem um ponto na média. [...] geralmente em todas as aulas eu dou uma atividade, por menor que seja [...] Eu faço proporcional à participação do aluno nas aulas durante o ano. E eu tenho um bom índice de presença em minhas aulas. Se você vir num dia de avaliação ou em outro qualquer, verá que é parecido.</p> <p>Tudo que eu dei em sala eu cobro. Eu faço perguntas desde as mais simples até outras com grau de dificuldade maior [...] É o conteúdo do semestre inteiro. E eles sabem que cai tudo mesmo.</p> <p>A prova, eu acredito que não é o melhor método de avaliação [...] Se você medir o conhecimento do aluno apenas pela prova em si, você está correndo um sério risco de prejudicar uma pessoa que talvez tenha conhecimento. Então a gente tem um percentual para a prova, um percentual para os trabalhos, presenças, simpósio, integrador, pesquisa, eu tenho diversificar ao máximo [...] Você tem que abrir mais o leque na hora de se falar em questões avaliativas, faço isso tentando aumentar a possibilidade de aprendizado do aluno.</p> <p>A avaliação me dá um retorno, um <i>feedback</i>. Tem turmas que eu sou obrigado a voltar. Eu olho e penso assim: - Poxa, tiraram dois! A culpa é deles ou minha? Se precisar voltar o conteúdo, a gente volta. E a gente vem aqui, até mesmo num domingo, se for preciso, para poder reforçar a essência, ajudar [...] Corrijo cada avaliação. Entendo que o contrário é errado. Olha não sou acadêmico de formação, não sei se estou fazendo certo, mas creio que sim.</p>
25	<p>Uso o Padoveze, Eliseu Martins, Horngren e também o Dutra [...] para o nível de graduação eu acho que eles atendem sim. Para a pós é que eu os acho deficitários...</p> <p>A principal base eu pego nas literaturas que falam sobre o assunto. Após trabalhar com elas eu pego um pouco do que está acontecendo no mercado [...] Quase todas as atividades que dou estão baseadas na realidade do mercado, no que está acontecendo nas empresas da região [...] Se juntar vira uma apostila sobre, mas ainda não a montei.</p> <p>Eu não uso o livro de forma costumeira, nem o levo para a sala de aula. O que pego dos livros está nos slides [...] Tem professores que gostam de pegar e disser: - Olha, está aqui no livro! Isso não existe</p>

	<p>comigo não. Pode ser que eu esteja errado, não estou falando que eu esteja certo, mas eu não uso. [...] Mas os alunos gostam, aprendem melhor. Eu acho que a prática seja melhor”.</p> <p>Quanto aos artigos, dissertações, é muito difícil eu fazer usar na sala [...] Para dizer que não uso, eu li uma dissertação que eu queria utilizar mais ainda não tive oportunidade ainda [...] É inclusive do Cláudio Parisi e fala sobre um negócio que se chama MIAR... [...] Eu acho que o tempo em sala é muito curto para se fazer isso. Se eu incluir mais materiais, não conseguirei cumprir o que pretendo.</p>
26	<p>Eu conheço todos os meus alunos. Não me pergunte por que, mas no segundo dia de aula eu sei quem são meus alunos, todos eles. Então é assim, se ele não está presente, eu vejo. [...] Isso eu aprendi com o Gideon, não sou tão bom quanto ele, mas aprendi. Porque ele já conhecia todos os alunos desde o primeiro dia de aula. O aluno gosta quando o professor o chama pelo nome. Nossa universidade é diferente [...] ela não fica só no âmbito acadêmico, procura fazer algo mais [...] É bom esse contato, gosto de fazer amizade com os alunos, aqui formamos grande amigos. [...] Quando você conhece o aluno, você o entende você sabe das dificuldades dele e eu costumo conversar com eles sobre isso [...] Eu acho que os alunos entendem que a gente está querendo o bem deles quando chamamos sua atenção para os detalhes que precisam melhorar.</p> <p>Dificuldades... Tem uma moça que faltou naquele dia. Ele é a chefe da gangue com outro menino (risos). Eles têm dificuldades em aprender e, para chamar a atenção eles conversam. Eu não acho que eles sejam ruins não, nada disso. Eles têm dificuldades e por isso não trabalham.</p> <p>Pego aqueles que dão mais trabalho para me ajudarem. Eu os coloco como monitores, para fazerem alguma coisa e aí eles se sentem colaboradores, parceiros do professor. Ao se sentirem responsáveis pelo negócio eles precisam fazer acontecer e aí eles não fazem bagunça. Eles pensam assim: - Como eu vou cobrar responsabilidades dos outros se eu não fizer?</p> <p>Os melhores alunos estão na frente. São eles que mais entendem, fazem os exercícios, os trazem resolvidos... Mas como são os outros que dão trabalho, os faço fazerem primeiro... Tento resolver os problemas da sala.</p> <p>É mania minha mesmo (quando um aluno surge com uma dívida, parar tudo para resolvê-la). Na maior parte do tempo eu trabalho com os problemas deles, tento sentir eles. [...] Se o aluno carregar aquela dívida para amanhã ela tende a aumentar e, ao chegar ao final ele vai desistir. Eu não quero ser um mau professor, nem o responsável por alguém não gostar de contabilidade.</p> <p>Eu tento passar para eles exercícios de nivelamento. Altero os exercícios, dou de uma forma diferente [...] Faço custo de um jeito, depois faço de outro, procuro abordar de diferentes formas. São técnicas, a gente tenta colocar e fazer experimentos, pode ser que dê certo, pode ser que não.</p>
27	<p>Eu uso muito a realidade deles na sala de aula. Na hora que eu estou explicando eu uso muito a realidade deles [...] Por exemplo, naquela sala tem um menino que faz eixos. Ele usa torno. Muitas vezes eu pego a empresa dele durante a aula. Pego a empresa como exemplo e a gente vai trabalhando.</p> <p>Eu diria, em minha impressão que as aulas estão muito próximas da realidade de algumas empresas [...] Sim, exatamente ao que um contador de custos faria. [...] É a idéia de processamento, gerencial e tudo mais. Por isso os exemplos estão próximos da realidade. Eu tento trazer o aluno para o mais próximo da realidade possível para que na hora dele sair, ele possa dar conta de fazer.</p> <p>Articulando o conteúdo às experiências vividas pelos alunos, o professor comenta 3 situações:</p>

1ª – Os exemplos das situações vividas pelos próprios alunos na empresa onde trabalham e que são utilizados durante a aula:

“Eu acho que eles começam a pensar: - Puxa vida, ele está usando algo real, não é algo lido ou tirado de um livro”.

2ª – Quando um aluno levanta a mão e conta o que acontece na empresa dele:

“Isso acontece direto comigo. Aí a gente aproveita e vamos embora. Pegamos o fato e aplicamos. Na sala da qual lhe falei tinham bastantes casos assim, muitos alunos atuando na área. Já nessa sala, os alunos estão meio que descobrindo custos agora”.

3ª – Transposição da vivência comum do aluno para a realidade das empresas:

“Eu acho que custo é um negócio do dia a dia. Costumo usar a idéia do Osni aqui. Não a técnica, mas a idéia dele. Ele fala que custo é como fazer um bolo. Não é composto apenas de ingredientes. O bolo não é apenas aquilo que está pronto para comer, tem mais coisas dentro dele. A gente começa custos com uma brincadeira. Olha! Vamos fazer um bolo hoje, ou um doce de abóbora. Então a gente usa isso e trás para a realidade do aluno. Quando você integra a realidade do aluno ao que é de fato, fica mais fácil dele compreender e a aula rende. Isso chama a atenção do aluno”.