

# SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Vilma Geni Slomski  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## Resumo

A docência como profissão tem como base a idéia de que o ensino demanda saberes próprios, é assim, um ofício feito de saberes. Dentre as possibilidades de abordagem desta temática, destacam-se as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes que ela demanda. Este artigo apresenta dados sobre os saberes que estruturam e dão sentido à prática pedagógica do professor dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras. A população deste estudo foi constituída por 540 professores que atuam nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras cadastrados no banco de dados do Congresso USP 2007, destes 194 responderam o questionário, sendo que 184 tinham informações válidas para as análises das tabelas de contingência. O instrumento de coleta de dados foi o questionário *on line*, que buscou identificar aspectos da docência dos professores. Os dados revelaram que em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério 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 dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras. Conclui-se que a carreira docente consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. Com significativo impacto para os estudos sobre a docência, os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério, num processo de socialização profissional.

## 1. Introdução

O estudo da profissão docente tem sido objeto de interesse de muitos educadores e pesquisadores, dentre as distintas possibilidades de abordagem desta temática, salientam-se, de forma destacada nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes ela demanda. Esse esforço, certamente, tem raízes na preocupação de ultrapassar a concepção histórica da docência ligada a um fazer vocacionado, onde os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à idéia de missão, tornando nebulosa a perspectiva profissional, compreendida no contexto da organização social do trabalho.

A década de 80 marcou a intensificação 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. Neste contexto, o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática tendo por base o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados pelos professores.

O novo modelo de formação profissional, hoje defendido no Brasil, percebe o professor como um profissional que ocupa um lugar de destaque e a prática pedagógica como

uma instância de “produção” de saberes e competências profissionais (SHULMAN, 1986, 1987; SCHÖN, 1987, 2000; TARDIF, 1991, 1999, 2000; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999, 2002). Nesta visão o papel do professor é o de dominar certas competências para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho.

O termo *profissão* refere-se a uma construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Na discussão sobre os saberes da ação docente Tardif (1991, 2000) atribui à noção de “saber” um sentido amplo. Em acordo com este autor entende-se que este saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. O autor reconhece algumas idéias pré-concebidas, tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados.

Segundo Mizukami (1986) para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, ou seja, “uma base de conhecimentos”, que de acordo com Mizukami (1986, p.66) “é um conjunto de compreensões, de conhecimentos, habilidades e disposições necessário para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem”. Esse conjunto de saberes denomina-se conhecimento profissional do professor.

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”.

A preocupação com a busca de indicadores da competência profissional fez parte de um conjunto de estudos bastante significativo, realizado principalmente durante as décadas de 80 e 90, que abordava a questão do trabalho de professores bem sucedidos e constituía um dos focos das pesquisas que analisavam o cotidiano escolar. Especialmente, a década de 80 marca a intensificação do movimento de profissionalização do ensino, e, com isso, um apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos docentes.

Analisando a situação dos professores que atuam hoje nas salas de aula da universidade, verifica-se facilmente que, com exceção dos docentes provenientes das licenciaturas, a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora se encontrem dando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores.

A problemática profissional do professor do ensino superior precisa ser considerada tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional. O que identifica um professor? É um professor universitário? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação, como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão de modo geral.

As novas tendências investigativas sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor, bem como os novos achados na área da didática do ensino superior têm despertado questionamentos e preocupações sobre o que os professores precisam saber para poder ensinar na universidade? Que saberes estão fundamentando suas práticas pedagógicas, principalmente dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil?

Nesta direção caminhou o estudo realizado sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor de Ciências Contábeis, de modo que este artigo tem como objetivo apresentar dados sobre os saberes que estruturam e dão sentido à prática pedagógica do professor que atua nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras.

Espera-se com isso contribuir para uma reflexão maior sobre a prática pedagógica do professor universitário, especificamente, do professor de Ciências Contábeis, e, assim, para o desenvolvimento de processos formativos que atendam as reais necessidades dos docentes da área Contábil no Brasil.

## 2. Referencial Teórico

As pesquisas sobre os saberes dos professores têm merecido grande atenção no Canadá, França, Inglaterra, Portugal sendo que os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b), Perrenoud (1993, 1996, 1999a, 1999b), Gauthier (1998) e Tardif (1999)<sup>1</sup>, entre outros, focalizaram os saberes considerando a profissionalização em perspectiva fenomenológica.

Nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino, o que os pesquisadores anglo-saxões designam muitas vezes pela expressão *Knowledge base*. Essa expressão pode ser entendida de duas maneiras: num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos "professores eficientes" durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores (Gauthier, 1998); num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif e Lessard, 1999). Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). É a esse segundo significado que está ligada a concepção de saber assumida neste artigo.

Dentre os autores citados, elegeram-se, para uma interlocução, os estudos de Tardif (1991, 1999, 2000) e seu grupo de pesquisa, coordenado, a partir da universidade de Montreal, no Canadá, pelo fato de encontrar nas suas reflexões a possibilidade de melhor identificar e compreender os múltiplos espaços de formação dos docentes, caracterizando, assim, os *componentes* e *natureza* dos diferentes saberes necessários ao exercício do magistério.

---

<sup>1</sup> Neste artigo, intitulado "Saberes profissionais e saberes universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério", produzido para conferência proferida no Programa de Pós-graduação da PUC RIO, em outubro de 1999, Tardif faz interessante discussão dos pressupostos teóricos das pesquisas em andamento, analisando mudanças paradigmáticas em curso.

Num dos primeiros textos publicados no Brasil (os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente), Tardif, Lessard e Lahye (1991) discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, 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. Os autores identificam na práxis docente quatro modalidades de saberes: os saberes disciplinares; os saberes da formação profissional para o magistério; os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Em contribuição recente (2000) Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando uma tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem que os *saberes profissionais dos professores, tais como são vistos por eles, parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas e provavelmente também de natureza diferente.

Tardif et al. (2000, p. 6) relatam que os professores falam, por exemplo:

do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar".

Assim sendo, os autores concluem que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*.

Alguns autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores: Shulman (1986), Gauthier (1998). Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de "saber"; por outro lado, quando comparados dão mostras de que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais (Bourdoncle, 1994), outras, de princípios epistemológicos (Shulman, 1986), outras, de correntes de pesquisas (Martin 1993; Raymond 1993; Gauthier et al. 1997) ou de modelos ideais (Paquay 1993). Em suma, a proliferação dessas tipologias simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais "compreensível" dos saberes dos professores como um todo.

Reconhecendo a dificuldade de diferentes autores em categorizar os saberes dos professores, Tardif, Lessard, Lahaye (1991), propuseram uma primeira tentativa de solução para essa questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor através de um modelo de análise baseado na origem social.

Essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social. Essa abordagem nos parece válida ainda hoje. A nosso ver, ela pode mostrar-se mais útil que as diferentes tipologias propostas pelos autores precedentes para dar conta da diversidade dos saberes dos professores. Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que

reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

O quadro a seguir propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais etc.), ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência no trabalho. Ele também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 — Os saberes dos professores

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

Esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, esse quadro registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Pode-se dizer então que os saberes dos professores estão matriciados numa relação de poder macro-estrutural, variam no

tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Outra contribuição importante de Tardif, Raymond e seu grupo de investigadores (2000), refere-se à carreira e à dimensão temporal dos saberes. Para os autores, a carreira *consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza* (p. 225). Chamam atenção, para o caráter coletivo da dimensão da carreira, já que a identidade dos atores está referida naqueles que os precederam, que instituíram ou reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Com significativo impacto para os estudos sobre a docência, ressaltam que *os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério* (op. cit, p. 226), num processo de socialização profissional.

Os autores citam diferentes estudos e exploram a idéia de que a trajetória docente assume características distintas, em função das fases da carreira. Parece ser essa uma conclusão coerente com o pressuposto de que os saberes profissionais dos professores têm, na prática docente, uma das suas principais fontes.

Estudos citados por Tardif e Raymond (2000) tais como os de Griffin (1985); Vonk (1988); Huberman (1992); Feiman-Nemser e Remillard (1996), lançam a idéia de que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagens intensas para os docentes, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com a profissão. Com essa hipótese, Lortie (1975) e também Zeichner e Gore (1990), também citados no texto em questão, pressupõem que haveria duas fases durante os primeiros anos da profissão: uma de *exploração*, entre o primeiro e o terceiro ano, aproximadamente, e uma de *estabilização*, do terceiro ao sétimo ano. Na fase da exploração, *o professor faz uma escolha provisória da profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis* (Tardif e Raymond, 2000, p. 227). Na fase de estabilização, *o professor investe a longo prazo na sua profissão, tem mais confiança em si mesmo e é aceito por seus pares. Domina diversos aspectos de seu trabalho, incluindo gestão de classe, planejamento de ensino, organização do seu conteúdo etc* (p. 228).

Certamente, como alertam os autores, *a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico...* mas levam em conta *os acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão* (op. cit. p. 228).

Neste sentido, este texto apresenta os dados da pesquisa que foi realizada em vista de conhecer alguns dos fundamentos da prática pedagógica dos professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis da IES brasileiras. Será que suas percepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem reforçariam as tendências apontadas pelas pesquisas?

### **3. Materiais e Métodos**

A população deste estudo constitui-se por 540 professores que atuam nos Cursos de bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras e que se encontram cadastram no banco de dados do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade no ano base 2007, destes 194 responderam o questionário e 184 tinham informações válidas para as análises das tabelas de contingências.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário *on line*, que, após pré-teste, foi encaminhado por e-mail aos professores. O instrumento contemplou aspectos ligados à docência no ensino superior sob a forma de descrição e interpretação de suas trajetórias profissionais, percepções e concepções atuais.

Os dados receberam tratamentos estatísticos disponíveis no SPSS sendo adotado o método descritivo-interpretativo e o correlacional. Nas análises estatísticas procurou-se identificar temas e relações, construir interpretações, gerar novas questões e definir as categorias descritivas.

#### **4. Resultados e Discussões**

Tendo em vista a necessidade de responder a questão de pesquisa e alcançar assim o objetivo do estudo, buscou-se dados referentes ao conhecimento profissional para a docência no ensino superior, mais especificamente, a formação e o desenvolvimento profissional do professor de Ciências Contábeis que atua nas IES brasileiras.

O presente texto condensa alguns dados demográficos e dados sobre o conhecimento pedagógico do professor.

##### **4.1 Alguns dados sobre os professores interlocutores**

Tornar-se professor faz parte de um processo plural, entretanto, neste espaço serão apresentados dados sobre idade e sexo que ajudarão a compor uma primeira aproximação com os docentes investigados.

Ressalta-se que estes dados não pretendem delinear o perfil do professor, somente situá-lo. Pois um docente só pode ter um perfil delineado, de fato, se considerada, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar na educação não é simplesmente transformar um objeto ou situação em outra coisa. É, também, transformar a si mesmo em e pelo trabalho, como afirma Tardif (2000, p. 2) “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é simplesmente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

Os dados do questionário, referentes ao gênero dos professores indicam uma preponderância do masculino com 134 respondentes, mais que o dobro do feminino com 59 respondentes, correspondendo respectivamente a 69,4% e 30,6%.

Quanto a idade, os dados apresentam uma faixa etária dos respondentes entre 23 e 70 anos e uma média de 42,53 anos, com um desvio padrão de 9,97.

Considerando-se que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, tais como: renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras.

##### **4.2 Dados sobre o conhecimento pedagógico do professor**

Com este bloco de questões buscou-se identificar o conhecimento do professor em relação aos elementos básicos enunciados no Projeto Político Pedagógico do curso tais como currículo, ensino, aprendizagem, conhecimento, avaliação e educação. Entende-se que o Projeto Pedagógico é um marco teórico e um guia para as ações.

O modelo de Tardif e sua equipe prevêem questões que abarcam aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor que cobrem aspectos relacionados aos (1) saberes pessoais dos professores; (2) saberes provenientes da formação escolar; (3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; (4) saberes provenientes dos programas, materiais e livros didáticos; (5) saberes provenientes da experiência na profissão.

Usando principalmente, as proposições de Tardif neste bloco de questões procurou-se contemplar os saberes pedagógicos dos professores. Estes saberes se referem ao conjunto de conhecimentos contemplados pelas instituições de formação de professores. São 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. Seria os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar. Quantos, dentre os professores investigados possuem essa preparação didática?

#### 4.2.1 Visão de Conhecimento

Com a perspectiva de captar a visão de conhecimento dos professores foi apresentado a eles três alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião. Os dados apontam que 88 professores (48%), entendem que o conhecimento se origina da *interação de e entre indivíduos* (visão materialista de ciência), 56 (31%) destes entendem que o conhecimento tem origem a partir da observação e da experimentação (visão empirista de ciência) e 40 (21%) entendem que o conhecimento se origina da *percepção e da razão* (visão racional de ciência).

A interpretação das respostas à luz do referencial teórico indica que a formação profissional e acadêmica pós-graduada, bem como o exercício das atividades investigativas que o professor realiza podem ser suas fontes sociais de aquisição deste saber.

#### 4.2.2 Visão de Educação

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é educação foi apresentado três alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Os dados apontam que 116 professores (63%) entendem a educação como um processo de *descoberta e de construção da autonomia pessoal* (Pedagogia Renovada, pragmatista), 48 (26%) percebe como um processo de *conscientização e de humanização* (Pedagogia histórico-crítica) e 19 (10%) como a incorporação da *cultura acumulada pela humanidade* (Pedagogia tradicional).

Conforme os dados, a Pedagogia Renovada Pragmática tem predominância entre os professores (63%). Essa tendência pedagógica acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, que vê a educação como um processo interno (subjetivo) e não externo; ela tem mais preocupação em atender as necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio, que o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do educando.

Tabela 1 – Origem do conhecimento e concepção de educação

		Concepção educação			Total das linhas	
		Processo de descoberta	Acumulação da Cultura	Conscientização e humanização		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	29	3	7	39 (21,2%)
		%	74,4%	7,7%	17,9%	100,0%
	Observação e experimentação	N	34	7	16	57 (31,0%)
		%	59,6%	12,3%	28,1%	100,0%
	Interação	N	53	10	25	88 (47,8%)
		%	60,2%	11,4%	28,4%	100,0%
Total das colunas		N	116	20	48	184 (100,0%)
		%	63,0%	10,9%	26,1%	100,0%

Quando se relaciona a visão de conhecimento com a visão de educação do professor, Tabela 1, fica evidente que os 88 docentes (47,8%) que entendem o conhecimento como interação (visão materialista de ciência), vêm a educação como um *processo de descoberta* (pedagogia liberal renovada) 116 (63%) e não como um processo de conscientização e humanização (pedagogia crítica).

#### 4.2.3 Visão de Aprendizagem

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é aprendizagem foi apresentado três alternativas, dentre as quais eles deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Os dados apontam que 93 (51%) docentes definem aprendizagem como a modificação do *comportamento pela observação, experimentação* (ambientalismo), 62 (34%) definem como *apropriação ativa da experiência humana pela interação social* (interacionismo) e 28 (15%) definem como um processo *natural e espontâneo* (inatismo).

Nota-se, na tabela 2, que há uma predominância da concepção ambientalista 96 (51%) dos docentes assinalaram esta questão. O ambientalismo entende o ato de aprender como a retenção na memória dos dados provenientes do ambiente. A aprendizagem é receptiva e mecânica. A visão ambientalista entende que a retenção da matéria ensinada é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e pela recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino, indispensável para retenção. A visão ambientalista se relaciona com uma visão empirista de ciência.

Ao relacionar a visão de conhecimento do professor com a visão de aprendizagem, Tabela 2, fica evidente que os 88 docentes (47,8%) que definem o conhecimento como interação de e entre indivíduos (*visão materialista ciência*) percebem a aprendizagem mais como a modificação do comportamento (*visão ambientalista*) 52% dos docentes e menos como a apropriação ativa do conhecimento (*visão socio-interacionista*). A visão de ciência e a visão do processo de ensino-aprendizagem não estão em interconexão.

Tabela 2 – Origem do conhecimento e concepção de aprendizagem

		Concepção de aprendizagem			Total das linhas	
		Natural e espontâneo	Modificação do comportamento	Apropriação ativa		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	12	19	8	39
		%	30,8%	48,7%	20,5%	100,0%
	Observação e experimentação	N	7	37	13	57
		%	12,3%	64,9%	22,8%	100,0%
	Interação	N	10	40	38	88
		%	11,4%	45,5%	43,2%	100,0%
Total das colunas		N	29	96	59	184
		%	15,8%	52,2%	32,1%	100,0%

Ao se relacionar a visão de conhecimento do professor com a visão de aprendizagem, Tabela 2, fica evidente que os 88 docentes (47,8) que definem o conhecimento como interação de e entre indivíduos (*visão materialista ciência*) percebem a aprendizagem mais como a modificação do comportamento (*visão ambientalista*) 52% dos docentes e menos como a apropriação ativa do conhecimento (*visão socio-interacionista*). A visão de ciência e a visão do processo de ensino-aprendizagem não estão em interconexão.

#### 4.2.4 Visão de Ensino

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é aprendizagem foi apresentado três alternativas, dentre as quais eles deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Na Tabela 3, os dados revelam que 144 (78 %) dos docentes conceituam o ensino como sendo a *criação de condições e situações que facilitem a aprendizagem* do aluno (Pedagogia Renovada, Pragmática), 21 (11%) como a *transmissão de conhecimentos socialmente acumulados e valorizados* (Pedagogia Tradicional), 19 (10%) como a *construção de conhecimentos atualizados e significativos* (Pedagogia Crítica).

De acordo com os dados, Tabela 3, a Pedagogia Renovada pragmática (78 %) é preponderante sobre as demais concepções pedagógicas. Este dado está de acordo com a concepção de educação evidenciada na Tabela 1, quando os dados apontam que 116 professores (63%) entendem a educação como um processo de *descoberta e de construção da autonomia pessoal* (Pedagogia Renovada, pragmatista). A pedagogia renovada tem como objetivo adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela se organiza de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Entende que todo ser dispõe de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento.

Ao se relacionar a visão de conhecimento do professor com a visão de Ensino, Tabela 3, fica evidente que os 88 docentes (47,8) que definem o conhecimento como interação de e entre indivíduos (*visão materialista ciência*) percebem o ensino mais como a *criação de condições e situações que facilitem a aprendizagem* do aluno (Pedagogia Renovada, Pragmática) 144 (78,3%) e menos como a *construção de conhecimento* (Pedagogia crítica) 78% dos docentes. Este dado revela que a visão de conhecimento e a visão de ensino não estão em interconexão.

Tabela 3 – Origem do conhecimento e Concepção de Ensino

		Concepção de ensino			Total das linhas	
		Construção do conhecimento	Transmissão	Facilitação		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	2	7	30	39
		%	5,1%	17,9%	76,9%	100,0%
	Observação e experimentação	N	11	7	39	57
		%	19,3%	12,3%	68,4%	100,0%
	Interação	N	6	7	75	88
		%	6,8%	8,0%	85,2%	100,0%
Total das colunas		N	19	21	144	184
		%	10,3%	11,4%	78,3%	100,0%

#### 4.2.5 Visão de Currículo

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é currículo foi apresentado três alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Na Tabela 4, os dados revelam que 89 (48,4%) dos docentes definem currículo como e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso (concepção interdisciplinar), 74 (40%), definem como a seleção de conteúdos feita a partir do que a sociedade julga necessário ser incorporado pelos alunos (concepção disciplinar), 21 (11%), definem como um conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer a fim de obter uma certificação (concepção compartimentalizada/disciplinar).

Tabela 4 – Origem do conhecimento versus concepção de currículo

		Concepção currículo			Total das linhas	
		Cj. de disciplina	Cj. atividades acadêmica	Seleção de conteúdos		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	4	22	13	39
		%	10,3%	56,4%	33,3%	100,0%
	Observação e experimentação	N	7	27	23	57
		%	12,3%	47,4%	40,4%	100,0%
	Interação	N	10	40	38	88
		%	11,4%	45,5%	43,2%	100,0%
Total das colunas		N	21	89	74	184
		%	11,4%	48,4%	40,2%	100,0%

Os dados revelam (Tabela 4) que a visão interdisciplinar de currículo dos docentes (48%) é preponderante e está em interconexão com a visão de interacionista de conhecimento 88 docentes (47,8).

Pimenta (2002) quando trata do método de ensino observa que ele depende, inicialmente da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade - como é habitualmente chamado - e toma a disciplina que leciona com um fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Para a autora nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, decontextualizado, como fim

em si mesmo, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro. Entretanto é possível considerar a ciência de modo diferente, em que o método seja, inicialmente, determinado pelo campo disciplinar com sua lógica interna própria e a clareza de seus determinantes, seus conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção.

#### 4.2.6 Visão de Avaliação

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é avaliação foi apresentado três alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

Os dados revelam, Tabela 5, que a visão de avaliação dos docentes 133 (73%) definem avaliação como *um processo dinâmico e contínuo* que ocorre juntamente como desenvolvimento do trabalho pedagógico (Avaliação processual), 29 (16%) definem como sendo um mecanismo para o *auto-controle da aprendizagem e do desempenho* escolar (Avaliação como auto-controle), 21 (11%) definem sendo *um instrumento para verificar o desempenho* do aluno por meio de situações previamente estruturadas (avaliação classificatória).

De acordo com os dados a avaliação como processo (pedagogia crítica) aparece como preponderante entre os docentes 133 (73%), este dado esta em acordo com a visão interdisciplinar de currículo dos docentes (48%) que também é preponderante.

Ao se relacionar a visão de conhecimento do professor com a visão de avaliação, Tabela 5, os dados da tabela 5, revelam que os 88 docentes (47,8) que definem o conhecimento como interação de e entre indivíduos (*visão materialista ciência*) percebem a avaliação como *um processo dinâmico e contínuo* que ocorre juntamente como desenvolvimento do trabalho pedagógico (Avaliação processual) 134 (72%) dos docentes.

Este dado revela que a visão de conhecimento e a visão de currículo dos docentes estão em interconexão, pois um currículo que se desenvolve de forma interdisciplinar adota uma modelo de avaliação processual.

Tabela 5 – Origem do conhecimento versus concepção de avaliação

		Concepção de avaliação			Total das linhas	
		Instrumento de Verificação	Processo dinâmico e contínuo	Mecanismo para auto-controle		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	5	30	4	39
		%	12,8%	76,9%	10,3%	100,0%
	Observação e experimentação	N	7	39	11	57
		%	12,3%	68,4%	19,3%	100,0%
	Interação	N	9	65	14	88
		%	10,2%	73,9%	15,9%	100,0%
Total das colunas		N	21	134	29	184
		%	11,4%	72,8%	15,8%	100,0%

#### 4.2.7 Visão sobre o papel do professor

Com a perspectiva de captar a visão dos professores sobre o que é avaliação foi apresentado três alternativas, dentre as quais deveriam escolher a que mais se aproximasse da sua opinião.

De acordo com os dados da tabela 6, 148 (80,4%) dos professores entendem que o papel do professor em sala de aula é de estimulador e facilitador da aprendizagem do aluno, 34 (19%), entendem que o professor tem a função de mediador entre o conhecimento e o aluno e só 2 (1%) dos docentes entendem que esta função é de transmissor de cultura acumulada.

Os dados revelam uma preponderância do papel de professor facilitador da aprendizagem 148 (80,4%) dos docentes. Este dado está em inter-relação com a visão a visão de educação, Tabela1. Os dados apontam que 116 professores (63%) entendem a educação como um processo de *descoberta e de construção da autonomia pessoal* (Pedagogia Renovada, pragmatista) e em acordo com uma visão de ensino 144 (78,3%) docentes entendem que ensinar é criar *condições e situações que facilitem a aprendizagem do aluno* (Pedagogia Renovada, Pragmática).

Tabela 6 – Origem do conhecimento e o papel do professor

		Papel do professor em sala de aula			Total das linhas	
		Transmissor de cultura	Estimulador e facilitador	Mediador		
Origem do conhecimento	Percepção e razão	N	1	32	6	39
		%	2,6%	82,1%	15,4%	100,0%
	Observação e experimentação	N	1	48	8	57
		%	1,8%	84,2%	14,0%	100,0%
	Interação	N	0	68	20	88
		%	,0%	77,3%	22,7%	100,0%
Total das colunas		N	2	148	34	184
		%	1,1%	80,4%	18,5%	100,0%

Ao se relacionar a visão de conhecimento do professor com sua visão sobre o papel do professor em sala de aula, os dados da tabela 6 revelam que os 88 docentes (47,8%) que definem o conhecimento como interação de e entre indivíduos (*visão materialista ciência*) tem a idéia de que o papel do professor em sala tem o papel de facilitar a aprendizagem do aluno 148 (80%) dos docentes.

Estes dados não estão em inter-relação pois uma visão materialista de conhecimento requer uma postura interativa do professor e uma pedagogia ativa, onde o professor tenha um papel de interventor e instrumentalizador, que seja capaz de criar situações de aprendizagem e fazer mediação entre o conhecimento e o aluno.

Quando se analisa este dado a luz da teoria Tradif (1991, 2000) percebe-se que em vista de que os professores investigados possuem limitações no que se refere a uma formação profissional para o magistério, os dados parecem revelar que é a prática da sala de aula, a prática profissional e a experiência dos pares a fonte principal de aquisição dos saberes pedagógicos.

## 5. Conclusões

O estudo permitiu concluir que em vista das limitações no que se refere a formação profissional para o magistério é própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras. Assim, conclui-se que os saberes que servem de base para o ensino, tais como revelados pelos dados não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento

especializado, eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.

Esses dados estão de acordo com o referencial teórico utilizado quando aponta que os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. Esta complexidade de saberes requer uma leitura processual de sua síntese, uma vez que estes saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos no mesmo tempo, território e circunstância. Eles se imbricam em novas sínteses, na medida em que se constroem, estando sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais refere-se à carreira e à dimensão temporal dos saberes.

Para os autores estudados, a carreira docente consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. Eles chamam atenção, ainda, para o caráter coletivo da dimensão da carreira docente, já que a identidade dos atores está referida naqueles que os precederam, que instituíram ou reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Com significativo impacto para os estudos sobre a docência, ressaltam ainda que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério, num processo de socialização profissional.

## 6. Referências

- GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.
- MIZUKAMI, M. das G. M. Ensino: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. Profissão professor. 2.ed. Porto, Porto Editora, 1995a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995b.
- PERRENOUD, P. H. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, ESF Editeur, 1996.*
- \_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999b.
- PIMENTA, Selma G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.). O professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- SCHÖN, A. D. Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey - Bass Publ., 1987.
- \_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SHULMAN, L. " Those who understand: knowledge growth in teaching." In *Educational Researcher*, 15(2), 1986,(4-14).

———. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. IN Harvard Educational review. Vol.57 N° 1 February 1987.1-21.*

TARDIF, M. e LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Quebec: De Boeck/PUL, 1999.

TARDIF, M. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério." Rio de Janeiro, PUCRIO, 1999. (mimeo)

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, LESSARD e LAHAYE. "Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. "In *Teoria e Educação*. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.