

# **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

## **Resumo**

Este artigo faz parte de uma pesquisa sobre a docência na área Contábil e tem como objetivo apresentar e analisar as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, as quais valorizam o que denominam “professor reflexivo” e se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação docente. Com ênfase no professor de Ciências Contábeis, são analisadas as tendências de formação, atuação e desenvolvimento de professores universitários, quanto aos saberes e competências exigidos à prática docente reflexiva. Constatou-se a necessidade de uma política de formação dos docentes 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. Concluiu-se, assim, que a reflexão sobre a prática proporciona autonomia e oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Docência no ensino superior, professor reflexivo, didática e prática de ensino, professor de Ciências Contábeis.

## **Introdução**

O estudo da profissão docente tem sido objeto de interesse de educadores e pesquisadores tais como os de García, 1992, 1998; Shulman, 1987; Tardif, 1991, 1999; Perrenoud, 1996, 1999; Schön, 1987, 2000; Nóvoa, 1992, 1995; Pimenta, 2000, 2002; Contreras (2002); Sacristán (1995) entre outros, estas pesquisas trouxeram importante contribuição à compreensão da docência como profissão. Dentre as distintas possibilidades de abordagem desta temática, salienta-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. Percebe-se, assim, que a concepção de como formar professores tem variado de acordo com as concepções a respeito do papel da educação na sociedade, das teorias sobre o ensino-aprendizagem e das visões sobre conhecimento e sobre a ciência.

Em vista da necessidade de entendimento e localização da docência no âmbito profissional os estudos da sociologia das profissões sustentaram as análises do magistério como profissão, usando as características funcionais de seu exercício, tendo como referência desejável os profissionais liberais Enguita (1991), Hipólyto (1991), Apple (1991), Cunha (1997), Cunha e Leite (1996). Tais estudos trouxeram importantes contribuições, pois com eles aprendeu-se a ver o professor no contexto da relação educação e trabalho na sociedade capitalista, compreendendo que muitas das nossas constatações, em termos de exercício e formação, estavam permeadas por relações de poder definidas na macro estrutura social. Ultrapassava-se a perspectiva de que a dimensão pedagógica daria conta dos desafios para a docência e esse salto favoreceu a análise sociológica da escola e das condições de trabalho do professor.

Entretanto, essa importante compreensão não foi suficiente para responder questões ligadas aos aspectos da subjetividade do professor, tão necessárias para a análise das

práticas cotidianas no interior das escolas. Ainda que tenha sido fundamental entender e alterar a lógica que aprisiona e determina as relações de poder no mundo do trabalho, ficou evidente que a compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos. Entre eles, estabeleceu-se, com destaque, a construção dos saberes e dos valores, responsáveis pela produção cotidiana do trabalho do professor. É certo que a docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas de seu fazer profissional.

Esse entendimento desencadeou esforços no sentido de compreender o trabalho do professor e favorecer sua formação na direção da autonomia de seus processos de produção de práticas e conhecimentos. No Brasil, cabe destacar a influência da contribuição pioneira de Stenhouse que, já na década de 70, defendia a idéia do professor pesquisador, depois reforçada por Donald Schön nos anos 80, inserindo a idéia do professor reflexivo. Na década de 90 os estudos de Kenneth Zeichner e, posteriormente, Philippe Perrenoud tiveram amplo impacto no mundo acadêmico interessado nas questões da docência. Fortalecendo a influência espanhola, Angel Perez Gomes, José Gimeno Sacristan (1995) e José Domingo Contreras (2002) auxiliaram a reflexão sistemática fazendo pontes entre os espaços do conhecimento e a profissão de professor, enquanto as idéias de António Nóvoa (1992) trouxeram importante contribuição dos estudos portugueses à compreensão da docência como profissão.

Mas o Brasil não foi só tributário das reflexões estrangeiras. Nessa direção, destaca-se as contribuições de Paulo Freire e seu impacto nas idéias pedagógicas contemporâneas, com repercussões no mundo inteiro. Mesmo não tomando a docência como ponto particular de análise, Freire delineou uma revolucionária forma de ver a educação e seus agentes.

A compreensão de que os pressupostos da racionalidade técnica, que definiram os conhecimentos necessários para docência na modernidade, eram absolutamente insuficientes para dar conta da complexidade da docência, estimulou que outros caminhos fossem trilhados. Nessa direção, a influência dos estudos sociológicos e etnográficos reconfiguraram as tradicionais formas de analisar e pesquisar a educação e, conseqüentemente, a profissão docente. Entre os primeiros estudos, no país, se destacam os de Kramer (1984), Mello (1987), Lüdke (1988) Veiga (1989), Pimentel (1993), André (1994), que inauguraram um grande contingente de dissertações e teses, procurando entender o professor e a prática pedagógica que desenvolviam como socialmente construídas.

Como decorrência dessa compreensão, identificou-se uma inversão na lógica investigativa. Não mais se partia das matrizes e explicações teóricas para confirmá-las na prática. Ao contrário, tomava-se o real e o cotidiano como objeto aberto de estudo e procurava-se, a partir da apreensão da prática, encontrar explicações teóricas. Por exemplo, não se definia, *a priori*, quais os conhecimentos e saberes necessários ao professor com uma base rígida alicerçada no dever ser e no dever fazer. Ao contrário, ia-se ao campo entender como os professores de fato atuavam e a que saberes recorriam para enfrentar os desafios de sua profissão. Instalou-se a busca de uma genealogia, não como um fim em si mesma, mas como ponto principal de referência para fazer avançar o conhecimento e construir teorias que pudessem ajudar a explicação dos fenômenos. Esta perspectiva distanciou-se das grandes generalizações porque procurou valorizar tanto as regularidades como as especificidades das construções pedagógicas cotidianas. A cotidianidade assumiu uma importância significativa na compreensão do mundo e os estudos de Heller (1985), no campo da filosofia, foram uma preciosa ajuda para a construção da pesquisa e da reflexão sistematizada.

Esse arcabouço histórico e conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática vem afetando a concepção de conhecimento incluindo novas racionalidades e pode fornecer subsídios para se pensar a formação do professor universitário, no seu local de

trabalho, uma vez que as pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores privilegiam a investigação do processo pelo qual o docente aprende a ensinar no decorrer de sua atuação profissional (epistemologia da prática), nutrido, porém, pelas teorias da educação (PIMENTA, 2000).

A prática educativa reflexiva tem buscado representar o novo papel que o professor deve desempenhar na educação, com ênfase na investigação da própria prática, no processo interativo, no diálogo com a situação real, enfim, o professor como prático-reflexivo (PÉREZ- GÓMEZ, 1999).

O conceito de professor reflexivo gira em torno da prática dos profissionais, na medida em que valoriza a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como momento de construção do conhecimento. Deste modo, ao constituir-se conceitualmente a partir da prática docente o “professor reflexivo” encontrou uma fertilidade maior no campo da educação continuada do que no campo da formação inicial. É uma perspectiva que se opõe à do enfoque tecnológico e pseudocientífico. É entre essa racionalidade limitada e a realidade não enclausurada, conforme Sacristán (1995), que se encontram as metáforas do professor como pesquisador, intelectual crítico, a importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e de autonomia dos professores.

Para Nóvoa (1992) a concepção de professor pesquisador e de professor reflexivo são maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. O professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do *professor reflexivo*. Esses conceitos fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise. Entretanto, a experiência por si só não é formadora. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do princípio do século passado, dizia que quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes, ou que ele tem 10 anos de experiência. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.

Uma política de formação do professor em serviço, que utilize o conceito de professor reflexivo pode representar uma forma inteligente de formar o professor para o exercício da docência no ensino superior. Programas de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores podem se traduzir em oportunidade de profissionalização de seus professores e na solução mais adequada para um problema que exige reformulação dos currículos dos cursos de pós-graduação que, até então, preocupam-se, muito mais com a pesquisa, esquecendo-se de concentrar a sua função de instituição formadora de recursos humanos, mais especificamente, na ação do professor, que exercerá a docência, muitas vezes, sendo obrigado a retomar a sua experiência como aluno e a repetir ou imitar seus “bons” professores.

Tais fatos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de mediação pedagógica para o seu exercício profissional. Perrenoud (1999, p. 184) diz que “a tomada de consciência depende da construção de um ‘saber analisar’, transponível a diversas situações, mas também de um ‘querer analisar’, de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida”. Desse modo, a reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que se tem acerca da ação pedagógica.

A perspectiva reflexiva entende que a docência se institui ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costuma denominar de trajetórias de formação, nas quais as idéias de conhecimento

pedagógico compartilhado e *redes* de interações são imprescindíveis. Neste sentido, Nóvoa (1992) diz que os professores teriam melhores condições para enfrentar os problemas colocados pela prática, na medida em que os compreendessem, refletissem e, em conjunto com seus pares, apropriassem-se de formas de enfrentamento por meio de uma formação que contemplasse um papel importante na construção de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma nova cultura organizacional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nas escolas.

Por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de educação nas IES. Nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional do professor no contexto de trabalho mediante a *educação ou formação continuada*. Para Libâneo (2001, p. 65) “os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções necessários à identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio local de trabalho”. Para Fusari (2001) esta é uma fundamentação teórica que valoriza a prática do professor e as condições efetivas de trabalho deste profissional.

Estas novas tendências investigativas sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor e os novos achados na área da didática do ensino superior têm propiciado inquietações e questionamentos sobre como vêm sendo construída e fortalecida a identidade profissional dos professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil tais como: Em vista da formação pedagógica dos professores da área Contábil, as IES brasileiras têm instituído práticas democráticas e participativas, e, portanto, criado um conjunto de condições, de regras, de lógicas de trabalho e, em particular, lógicas de trabalho coletivos, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores, e assim, criar possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores em serviço?

Em vista desta preocupação, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as novas tendências investigativas sobre a formação de professores, as quais valorizam o que denominam “o professor reflexivo” e se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação docente. Trata-se de um ensaio teórico que segundo Severino (2000) consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal. O material consultado foi submetido ao método de Leitura Científica que segundo Cervo e Bervian (2002) obedece a passos sistematizados cronologicamente tais como: visão sincrética, visão analítica, leitura crítico-reflexiva, visão sintética e leitura interpretativa.

### **A reflexão como uma proposta metodológica para a construção de uma identidade necessária de professor**

A partir dos anos 80, autores como Schön (2000) e Alarcão (1995) desenvolveram propostas de formação docente utilizando o paradigma do *professor reflexivo* (epistemologia da prática), assim, as pesquisas sobre formação de professores começaram a crescer tanto quantitativa como qualitativamente. Esta nova visão se opõe ao modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, pois diante de uma realidade social em constante mudança, com características complexas, a tecnologia educacional apoiada em “esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico e processual” já não dava conta dos fenômenos práticos existentes na sala de aula (SCHÖN, 2000).

Com a preocupação de conhecer mais e melhor a maneira pela qual se desenvolve o processo de aprender a ensinar, passou-se de uma preocupação sobre o que seria um ensino eficaz para outro tipo de indagação: O que os professores conhecem? Que conhecimento é

essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino? (MARCELO, 1998). Os professores passam a ocupar um lugar de destaque nos estudos educacionais, mais especificamente sobre o seu papel como profissional. Com enfoque na investigação sobre a profissionalização, pensamento e atuação do professor, esses estudos tiveram grande repercussão e continuam a polarizar as discussões sobre o tema até os dias atuais (SCHÖN, 1983, NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2001; PIMENTA, 2002, entre outros).

As pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores privilegiam a investigação do processo pelo qual o docente aprende a ensinar no decorrer de sua atuação profissional, nutrido, porém, pelas teorias da educação (Pimenta, 2000). Esses novos paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, uma "epistemologia da prática"<sup>1</sup> que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

Esta nova visão percebe o professor como um profissional em processo contínuo de formação. Neste sentido, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum*, ou seja, formação permanente, que na verdade é autoformação, na medida em que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos de trabalho. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (SCHÖN, 1987).

Nesta direção, Nóvoa (1992) em seus estudos, trata de formação e de profissão docente, mostrando que, historicamente, a formação não pode separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, uma vez que esta profissão é impregnada de idéias, afetividade e valores em vista da sua *natureza* que é humana. O autor propõe, com base em autores de diferentes países, a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (1992, p. 25). Neste sentido, considera três processos na formação docente:

a) *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal). Isto implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas. Nesse sentido entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, isto é, domínio de determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política.

b) *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) significa instituí-la de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num âmbito de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação dos professores envolve um duplo processo: o de autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nas instituições escolares onde atuam.

c) *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional), significa que as instituições de educação devem ser entendidas como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

---

<sup>1</sup> 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.

Em consonância com esta visão, Schön (1987; 2000) propõe a formação do professor reflexivo. Esta proposta trata da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam como situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor. Uma das contribuições que se constitui em uma referência aos estudos, foi a proposta de programas de formação de professores com a utilização de momentos estruturados da prática pedagógica, sugerindo um triplo movimento: o da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação* enquanto constituinte do professor, ou seja processo através do qual os professores desenvolvem e adquirem conhecimento.

A *reflexão na ação*, refere-se ao saber fazer e é possibilitada pela experiência, é dinâmico e espontâneo e se revela por meio da atuação com características não-lógicas e sobre a qual os professores têm controle limitado. Fundamenta-se em saber ouvir os alunos, o que proporciona ao professor a possibilidade de reelaboração em seu quadro referencial (ZEICHNER, 1993). Isto significa que o profissional desenvolve um conhecimento para agir nas questões mais complexas incorporando o conhecimento das ciências e das técnicas que já domina. A *reflexão sobre a ação* é a possibilidade de o professor, *a posteriori*, analisar o processo de sua ação. Refere-se à aplicação deliberada e sistemática da lógica de um problema de forma a resolvê-lo; o processo está sob o controle do professor. Os conceitos de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação” surgidos na obra de Schön, ganham um reforço, quando complementados por um outro momento da reflexão que ultrapassa os anteriores e que o autor denomina “*reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*”. É nesse momento que “o profissional avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria e pessoal de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações” (ALARCÃO, 1995, p. 17).

Esses três processos que se complementam em intervenção racional, compõem o pensamento prático do professor, com os quais ele enfrenta as diferentes situações no cotidiano educativo. Refletindo *na* e *sobre* a ação, o professor torna-se um investigador, afastando-se da racionalidade técnica e de regras derivadas de teorias externas, de prescrições curriculares, conhecendo mais profundamente as peculiaridades de seu trabalho e elaborando estratégias de ação mais adequadas (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Stenhouse (1991) entende o professor reflexivo como pesquisador de sua própria prática, que a transforma em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. “Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. Dessa mesma maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de idéias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente” (STENHOUSE, 1991, p. 12).

Esta análise das novas tendências investigativas sobre a formação de professores evidencia que a pesquisa da própria prática na sala de aula é uma ação realizada com intencionalidade que revela a *profissionalidade* do docente, ou seja, rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela requer uma formação que propicie os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas à profissão de ensinar, de ser professor.

Essas novas tendências de valorização da pesquisa no processo de ensinar se configuram como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação do docente universitário. Considerando a caracterização do ato de ensinar, Barros & Silva (1993) entendem que a capacitação científica não é necessariamente sinônima de capacitação docente haja vista que não basta o domínio da ciência e da metodologia de sua investigação. É mister

a habilidade de relacionamento professoral, da capacidade de construção de conhecimentos, de estimular a criatividade e de ensinar no aluno, o espírito de dúvida, da criatividade e da busca do novo. Esse conjunto de habilidades é que dá ao cientista a possibilidade de ser chamado de "professor".

Isto significa dizer que os saberes necessários aos professores universitários hoje, extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, seguem-se a dimensões muito mais amplas e complexas.

### **Formando o professor de Contabilidade na perspectiva reflexiva**

A concepção de como formar professores tem variado de acordo com as concepções a respeito do papel da educação na sociedade, das teorias sobre o ensino-aprendizagem e das visões sobre conhecimento e sobre a ciência. Para o exercício da docência universitária, não têm habitualmente sido exigidos elementos referentes à formação para o magistério; esta formação, quando ocorre, se limita ao cursar de 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.

Para Pimenta (2002) o processo de construção da identidade do professor universitário inicia-se nas vivências e na trajetória curricular, nos estudos dos conteúdos formais e sistemáticos, na definição dos objetivos profissionais, na construção de um ideal, na convivência com uma regulamentação profissional, com um código de ética, buscando um reconhecimento social e pela participação em entidades de classe: esses elementos, iniciados na graduação, se sistematizam com o passar dos anos, na prática profissional. Ao longo desse período ocorre um domínio progressivo dos saberes da área, que incluem um saber quê, um saber como, um saber para quê, um saber por que e que vão, gradativamente, se sistematizando, favorecendo a construção de um desempenho autônomo e competente, necessário ao exercício da profissão.

Analisando a situação dos 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. Diante deste quadro, as instituições vêm buscando formas de preparar ou profissionalizar esses profissionais de outras áreas para a docência.

O esforço para 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, estudiosos da educação, ao discutirem a formação de professores e analisarem a prática pedagógica usual da universidade sugerem que para a vocação científica da universidade são necessários projetos e programas de formação, que vêm hoje sendo denominados de profissionalização e desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção da identidade profissional paralelo ao processo de atuação em sala de aula. Esse processo formativo significa pensar a formação como um *continuum*, isto é, formação autopermanente (NÓVOA, 1995), onde a docência é vista como profissão.

O fato de os professores assumirem a sua formação contínua, é um passo importante para a profissionalização de seu ofício. A prática da autoformação deve resultar de uma prática reflexiva, constituindo-se em uma "fonte de aprendizagem e de regulação", tornando-se uma alavanca na construção de novas competências e novas práticas (PIMENTA, 2002).

As investigações e trabalhos têm trazido importantes contribuições para os estudos sobre o professor e sua formação ao conceituarem esse profissional como prático reflexivo, que reflete sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que este se desenvolve, e ao proporem modificações nos programas de formação, que deveriam, conforme explicitou ZEICHNER (1993, p.17), "ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional".

Na abordagem reflexiva, são colocados em pauta os saberes e competências necessários aos professores, mostrados como campo novo para a pesquisa e ainda muito pouco explorado pelas ciências da educação. Entende-se como *saber docente* aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes originados (a) na: a) história de vida pessoal dos docentes, b) decorrentes da formação profissional para o magistério (raro no professor universitário), c) do conhecimento científico da disciplina que o professor ensina, integrados à prática docente, por intermédio da formação inicial e contínua dos professores, d) dos currículos e materiais instrucionais com que trata o professor, concretamente explicitados sob forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e, finalmente, e) os saberes construídos a partir de sua prática pedagógica e profissional (TARDIF, 1991), sendo validados pela própria experiência, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>2</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (PERRENOUD, 1996).

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.

Segundo Pérez- Gómez (1999), nesse processo formativo o professor incorpora o conhecimento elaborado não como norma ou prescrição externa, mas como ferramenta para a compreensão do real. Nas atividades institucionais, por sua vez, adotam uma postura dialética, na qual dialoga com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria e produz conhecimentos, sempre provisórios, sobre o ensinar, suas finalidades, seus modos, seus resultados, cujos, critérios de validação são sociais, públicos.

Por isso, os professores necessitam de formação tanto no que se refere aos conhecimentos do seu campo específico como do campo da pedagogia, para que consigam estabelecer os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender.

A dificuldade de compreensão e integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a criarem um espaço pedagógico marcado pela reprodução no qual eles se tornam incapazes de transpor, para sua própria prática, a integração destas dimensões, inviabilizando para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (VYGOTSKI, 1988;1989).

Nesse sentido, a formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou

---

<sup>2</sup> Perrenoud (1993, p. 39) utilizando a definição de *Bordieu* define *habitus* como "um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" ou ainda "um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando as experiências passadas, funciona em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza" (BORDIEU, 1972, p. 178-1179).



titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científicos e pedagógicos sejam compartilhados e re-construídos durante a ação docente. Nesta direção, Stenhouse (1991) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculado à dúvida, própria à pesquisa, e à leitura da realidade, relativa à extensão. Desse modo, as três funções básicas da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, estando intrinsecamente relacionadas, possibilitam uma educação superior de qualidade.

Para Pimenta (2002) esse caráter aberto da profissão docente, em decorrência da consideração do ensino como atividade dilemática, impede a implantação da ordem ilusória e dos modelos paralisantes das burocracias deterministas. Para isso é preciso considerar os professores como sujeitos, agentes que interpretam as propostas, as idéias, como produtores de saberes sobre a prática, como co-participantes de projetos curriculares, abertos, flexíveis. Essas características constituem o professor pesquisador, intelectual e crítico, bem como a importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e da autonomia dos professores.

Isso significa dizer que o trabalho docente se constitui de múltiplos aspectos, sendo o seu dia-a-dia permeado de situações de intencionalidade e problematizações, de enfrentamento de atividades de ensino complexas, que produzem um cenário de tentativas sugestivas para renovar as estratégias usadas e que podem levar a um ensino inovador (PIMENTA, 2000).

A aplicabilidade do conceito de prática docente reflexiva na formação do professor de Contabilidade, assim como em outras áreas de ensino, vai exigir mudanças nas organizações universitárias, uma vez que predominam currículos estruturados por justaposição de disciplinas, fechados e estanque, com disciplinas conteudistas, com pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, pouco incentivo à pesquisa, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, predomínio de cumprimento a um programa pré-estabelecido, avaliações quantitativas e classificatórias por meio de provas e outros instrumentos tradicionais. A figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta. O corpo docente constituído, ainda, por muitos professores que, mesmo titulados com mestrado ou doutorado, não possuem competências como educador, quanto à área pedagógica e à perspectiva político-social (MAZETTO, 2003).

Para Pimenta (2002) fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes nas organizações universitárias, muitas vezes dificultando a universidade de cumprir seu papel na construção do conhecimento.

Entretanto, experiências inovadoras e novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação, em específico dos cursos de ciências Contábeis, vêm sendo implementadas, ainda que sejam minorias. Essas experiências incluem a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, aonde atividades de ensino com pesquisa e ensino por projetos vem sendo realizadas, nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-colaboradores e condutores do processo de fazer universidade, espaço este de construção de cidadania, de resolução de problemas emergentes, de formação de profissionais-cidadãos e pesquisadores (MAZETTO, 2003).

Neste sentido, são implementados, não apenas cursos de capacitação, mas, sim, amplos programas de profissionalização permanente dos professores para que a ação docente seja mais efetiva e condizente com os propósitos das IES. Visando que os professores desenvolvam ações pedagógicas que contribuam na formação de alunos capazes de exercerem

a sua cidadania, enfrentando os desafios da sociedade pós-moderna, os cursos de formação têm abordado temas que visam superar a ênfase nos *métodos e materiais didáticos* e abarcar conceitos como a *aprendizagem* dos alunos, o *planejamento* de cursos e as novas lógicas de *organização curricular*, como por exemplo a *interdisciplinaridade*, e, a didáticas específicas (PIMENTA, 2002).

Entende-se que a implementação de um Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada que incorpore o conceito “professor reflexivo” requer alterações nas IES com condições de trabalho, remuneração, tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática se realizem. A instrumentalização dos professores quanto ao desenvolvimento de saberes, competências, habilidades e valores requeridos para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem nas IES, requerem:

**a) Formação Pedagógica (teorias e concepções que possam orientar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica)**

- conhecimento sobre as concepções relativas aos elementos básicos das ações pedagógicas, tais como, ensino, aprendizagem, conhecimento, currículo e avaliação, enunciadas no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

**b) Formação didática referente às atividades de ensino-aprendizagem:**

- conhecimento pedagógico do conteúdo e habilidades didático-pedagógicas para transformar os conteúdos de ensino em meio/objeto de ensino (transposição didática);
- conhecimento sobre procedimentos didáticos que estimulem os alunos à aprendizagem e à construção de conhecimentos;
- habilidades para desenvolver estratégias didático-pedagógicas para trabalhar com as diferenças em sala de aula;
- habilidades para utilização da pesquisa, como meio de produção e apropriação do conhecimento;
- conhecimento e habilidade para compreender e utilizar o planejamento e a avaliação nas atividades de ensino, como forma de assegurar a eficácia e a efetividade das ações educativas;
- conhecimento e domínio dos conteúdos de ensino;
- capacidade para refletir na e sobre a ação;
- capacidade para elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares;
- capacidade para articular a disciplina que leciona ao Projeto Pedagógico do Curso;
- capacidade na condução do processo de ensino e de aprendizagem e habilidade no relacionamento entre professor e aluno.

**c) Conhecimentos e habilidades referentes à avaliação do processo de ensino-aprendizagem:**

- compreensão da avaliação como um procedimento necessário ao acompanhamento das atividades de ensino e de aprendizagem;
- conhecimento técnico sobre a elaboração de instrumentos de avaliação;
- capacidade na definição dos critérios de excelência para avaliar os resultados da avaliação da aprendizagem;
- capacidade para utilizar a avaliação como meio para diagnosticar os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e redimensionar a atividade pedagógica.

Isto demonstra que o trabalho de um docente, conforme Díaz (1998), não se limita à realização de algumas tarefas específicas, já que, em si mesmo, converte-se num processo pelo qual o professor mobiliza suas capacidades profissionais, sua disposição pessoal e suas responsabilidades sociais para articular relações significativas entre os componentes que impactam a formação dos alunos; participar na gestão educacional, fortalecer uma cultura

institucional democrática; e intervir no projeto, implementação e avaliação de políticas educacionais locais e nacionais, para promover nos estudantes aprendizagens e desenvolvimento de competências e habilidades para a vida.

### **Reflexões finais**

As trajetórias profissionais representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores. Elas envolvem um intrincado processo que engloba fases da vida e da profissão. As posições apresentadas ao longo do texto apontam os espaços institucionais das IES como os locais mais apropriados para as *aprendizagens* e conseqüentes trajetórias de *formação* e *desenvolvimento profissional* dos professores. Desta maneira, é valorizado o conhecimento produzido pelo professor em seu cotidiano escolar, onde “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, assim, vai aprimorando sua formação” (CANDAU, 1996, p.144).

Esta formação compreende não apenas o percurso individual de um professor ou grupo, mas uma *rede* formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica. Assim, acredita-se que se tem um avanço sobre as questões formativas, à medida que se compreendem as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático), tendo como horizonte o entrelaçamento das trajetórias docentes desses sujeitos. Estas relações implicam um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. Orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissão, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos. Assim, na medida em que os professores formam, também se formam, ou seja, constituem-se como docentes. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem a prática docente reflexiva, com ênfase na área da Contabilidade, permitiu constatar a aplicabilidade e a viabilidade do conceito de professor reflexivo nesta área de ensino como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das IES onde atuam.

Conclui-se, assim, que as investigações em torno da prática reflexiva propõem um modelo de fundamentação do processo de ensino, que se contrapõe a uma visão tecnicista da prática profissional e relaciona-se à idéia de reflexão e autonomia dos professores.

### **Bibliografia**

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.
- ANDRÉ, Marly E. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente.
- CLAVES, S. M. e TIBALLI, E. F. (Orgs). Anais do VII ENDIPE, Vol. II, Goiânia, p. 291-296, 1994.
- APPLE, M., TEITELBAUN, K. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre. n. 4, 62-73, 1991.
- BOURDIEU, P. **Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe**. In: Economia das trocas simbólicas. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992, p. 201 – 2.
- CANDAU, Vera M.F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: Reali, Aline & Mizukami, Maria (orgs.) Formação de Professores: Tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

- CERVO, Amado I.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas, Papirus, 1996.
- DÍAZ, Mario. **Didáctica y currículo**. Bogotá, Magisterio, 1998.
- ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.04, p.41-61, 1991.
- FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. et al. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GARCÍA, \_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 9, Jun. 1998.
- GARCÍA, Marcelo, C. 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, 1992.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e terra, 1985.
- HIPÓLYTO, A. Processos de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre. n. 4, 03-21, 1991.
- KRAMER, S. e ANDRÉ, M. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** N.151. Brasília, set/dez. 1984, pp. 507-738.
- LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias qualitativas em educação? In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 64. São Paulo, fev. 1988, pp. 61-63.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de Monografias e Dissertações**. São Paulo Atlas, 3ª Edição, 2002.
- NÓVOA, A. (Coord. ). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERÉZ GÓMEZ, A., BERQUIN RUIZ, J. ANGULO RASCO, F. (orgs). **Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica**. Madrid, Akal Editores, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas e profissão docente: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1996.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação).
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, Papirus, 1993.
- RASCO, F. (orgs). **Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica**. Madrid, Akal Editores, 1999. 599-635.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- 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.
- SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**, 57, n.1, 1987.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres, Heinemann, 1975.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, n.4. Porto Alegre, 1991.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Quebec, CRIFPE 1999.
- VEIGA, Ilma. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, Papirus, 1989.
- VYGOTSKY L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.