

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TATIANA ROSA CARVALHO RIBEIRO

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE NO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ÊNFASE NA FORMAÇÃO E ATIVIDADES NA
DOCÊNCIA**

CÁCERES-MT

2018

TATIANA ROSA CARVALHO RIBEIRO

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE NO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ÊNFASE NA FORMAÇÃO E ATIVIDADES NA
DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Loriege Pessoa Bitencourt

CÁCERES - MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R484a	<p>RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho.</p> <p>A Pedagogia Universitária do Bacharel Docente no Curso de Ciências Contábeis: Ênfase na Formação e Atividades na Docência / Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro - Cáceres, 2018.</p> <p>169 f. 30cm.(ilustrações0 II. color. (sim)</p> <p>Dissertação – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.</p> <p>Orientadora: Lóriége Pessoa Bitencourt</p> <p>1. Pedagogia Universitária. 2. Docência na Educação Superior. 3. Bacharel Docente no Curso de Ciências Contábeis: Ênfase na Formação e Atividades na Docência.</p> <p>CDU 378</p>
-------	---

TATIANA ROSA CARVALHO RIBEIRO

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE NO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ÊNFASE NA FORMAÇÃO E ATIVIDADES NA
DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Lóriége Pessoa Bitencourt
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Elizabeth D. Krahe
(Avaliadora Externa - UFRGS)

Dr. Irton Milanesi
(Avaliador Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 31/01/2018

*Dedico esta dissertação ao meu esposo Sidimar e filha Malu,
pelo amor, pelo carinho e compreensão pelas ausências,
pelos estímulos constantes e por acreditarem sempre em mim!
Vocês dois foram meu porto seguro em toda caminhada!*

Agradeço

A Deus, por me manter forte e resistir todos os dias em busca de superação.

Aos meus pais, Bento e Luiza, pela minha existência, pela forma que me criaram e ensinaram tudo que sou, não medindo esforços para me apoiar nos momentos de dificuldades e diante dos desafios da vida. Serei eternamente grata por tudo; vocês são minha base, meu refúgio, meu acalento.

Às minhas irmãs que, cada uma do seu jeito, sempre acreditaram e me apoiaram neste desafio. Muito obrigada.

Ao meu esposo e amigo Sidimar, que foi meu porto seguro a cada fraquejada e incerteza, a cada escorregão, a cada lágrima, nos momentos em que fiquei perdida, sempre esteve sereno, mesmo com tantos problemas, com tantas obrigações com a construção de um grande sonho, nossa casa. São 20 anos compartilhados ao teu lado, em que crescemos sempre um segurando a mão do outro. Obrigado por ter me incentivado e apoiado sempre, principalmente por acreditar em mim. Amo.

À minha filha amada, Malu, minha razão de viver, é por você que faço e farei tudo nesta vida. Sei que não foi uma caminhada fácil, você ainda é muito pequena para entender, muitas vezes me disse: “esse mestrado é meu inimigo”, porém espero que no futuro possa enxergar que precisava viver tudo isso, justamente por querer o melhor para você. Mamãe sempre será sua melhor amiga. Te amo.

À minha orientadora, Professora Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt, uma profissional exemplar e muito querida, agradeço por ter acreditado no meu potencial, por caminhar ao meu lado, uma relação que muitas vezes não passou despercebida, pelos laços que criamos, pelos abraços e pelos risos. Sinto-me abençoada por Deus, por ter me dado a tua amizade e te colocado em meu caminho, tua orientação foi imensamente essencial para a minha construção como pesquisadora, enfim, durante todo o percurso, tua atenção e incentivo em todos os momentos me guiaram e tornaram possível a realização de um sonho — a escrita da dissertação.

Ao meu amigo Luiz Borges que foi meu grande incentivador a trilhar novos caminhos, a me valorizar como pessoa, profissional, enxergando um potencial em mim. Agradeço o grande empurrão para que eu buscasse me libertar dos meus medos e procurasse a superação.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Em especial, ao meu amigo Jônatas, profissional técnico da Educação Superior, que esteve sempre disponível a ajudar e auxiliar, meu muito obrigado.

Aos professores avaliadores, Dr^a Elizabeth D. Krahe, Dr. Irton Milanesi, Dr^a Maria Isabel da Cunha e Dr^a Heloísa Salles Gentil, pelas valiosas contribuições e pela atenção e carinho com que aceitaram fazer parte da banca.

Aos colegas de turma do Mestrado por termos compartilhado momentos de descobertas, aprendizagens, experiências, amizades, angústias, e por vibrar com as conquistas dos companheiros. Levo comigo um pouco de cada um de vocês. Em especial a turma de discentes da linha de pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas: Edileuza, Elina, Ester, Everaldo, Laécio, Lucinalda, Karina, Krys, Maria Cláudia e Waldemir, essenciais nesta minha caminhada.

As minhas irmãs de orientação Fabrícia e Eliane, que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando, me incentivando a crescer, desmitificando meus medos e angústias. Sou grata a Deus por tê-las colocado em meu caminho. Espero que nossa amizade seja eternizada.

À coordenação e aos docentes do curso de Ciências Contábeis, que participaram desta pesquisa, colaborando em todos os momentos da pesquisa, em especial àqueles que mesmo distantes e em uma fase de muitos estudos, separaram um tempinho para contribuir conosco. Em especial, à docente Ms. Vanusa Pereira Batista, que me acolheu no estágio docência, com muito carinho e respeito, sempre me incentivando a seguir com o sonho de me tornar docente do curso.

À UNEMAT/MT, por ter concedido a licença para Qualificação.

Na caminhada da vida, aprendi que nem sempre temos o que queremos. Porque nem sempre o que queremos nos faz bem. Foi preciso as dores, para que eu aprendesse com as lágrimas. Foi necessário o riso, para que eu não me enclausurasse com o tempo. Foi preciso as pedras, para que eu construísse meu caminho. Foram fundamentais as flores, para que eu me alegrasse na caminhada. Foi imprescindível a fé, para que eu não perdesse a esperança.

(Autor desconhecido)

Obs. Leia-se flores = meu esposo, minha filha, meus pais, minha orientadora querida e meus amigos.

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, tendo como foco a temática da Pedagogia Universitária do bacharel docente. A docência universitária é uma prática social e possui suas especificidades, havendo poucos aportes legais que orientem a necessidade de uma formação específica para os docentes da Educação Superior. Temos como questão problema de pesquisa: De que modo a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis e as atividades da docência desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária? Em que tomamos como objetivo principal da investigação compreender o modo com que a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis, da UNEMAT, do *Campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres/MT, e as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária. O estudo reflete sobre a Pedagogia Universitária com ênfase na formação e atividades na Docência, tendo como principais aportes os autores: Almeida (2012), Bitencourt (2014; 2017), Bitencourt e Krahe (2014), Couto (2013), Cunha (1996; 2006; 2010), Ferreira (2015), Imbernón (2002), Pimenta e Anastasiou (2002; 2008) e Vasconcelos (2009) entre outros. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos foram realizados em quatro momentos distintos, dos quais utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental, de campo e análise dos dados, em que buscamos analisar as legislações pertinentes à formação do docente universitário, do curso de bacharelado em questão e da própria UNEMAT. Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário de caracterização docente, elaborado no *Google Form* sendo complementado pela entrevista semiestruturada. Para análise de conteúdo embasamos em Bardin (2006), com categorias pré-estabelecidas e emergentes aos dados da pesquisa e utilizado o *software* NVivo11, para construção de nuvens de palavras de maior frequência. Os sujeitos da pesquisa foram os bacharéis docentes efetivos do curso de Ciências Contábeis, em efetivo exercício no semestre letivo 2016/2, lotados na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas, com graduação em Ciências Contábeis. O universo da pesquisa contou com sete sujeitos denominados BDCCs. A partir da análise dos dados coletados, enfatizando a formação e atividades desenvolvidas no curso, podemos constatar que os BDCCs, estão em constante formação, buscando inovações e melhorias de suas práticas educativas, realizam a formação nas áreas específicas, das quais relatam terem contribuído e auxiliado no desenvolvimento profissional docente. Referente às atividades desenvolvidas, o ensino recebeu maior destaque pela obrigatoriedade de todos em exercê-lo; em segundo a extensão, por esta trazer-lhes satisfação e a conceberem como uma prestação de serviços à comunidade. A atividade de pesquisa é periférica, e, portanto, ainda existe incoerência no entendimento do seu verdadeiro papel, deste modo, não a significam como possibilidade de contribuição para sua Pedagogia Universitária.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Docência na Educação Superior. Bacharel Docente.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the research we developed in the Education Master's Degree in the Education Undergraduate Program, in the research line Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices, focusing on the subject of Higher Education Pedagogy of the teaching bachelor. College teaching is a social practice and has its specific characteristics, with few legal contributions to guide the need for specific training for Higher Education teachers. We have as a question the research problem: How does the formation of the bachelors teacher of the course of Accounting Sciences and the teaching activities developed in the class contribute to the Higher Education Pedagogy? The main objective of this research is to understand the way in which the training of a bachelor's degree in Accounting Sciences at UNEMAT, Jane Vanini University Campus, Cáceres / MT, and the teaching activities developed in the class contribute to Higher Education Pedagogy. The study reflects on the Higher Education Pedagogy with emphasis on training and activities in Teaching, with the main contributions being the following authors: Almeida (2012), Bitencourt (2014, 2017), Bitencourt and Krahe (2014), Couto (2013), Cunha (2006), Ferreira (2015), Imbernón (2002), Pimenta and Anastasiou (2002, 2008) and Vasconcelos (2009), among others. It is a qualitative research, of a descriptive nature, of the case study type. The methodological procedures were carried out in four different moments, of which we used bibliographical, documentary and field research, in which we sought to analyze the legislation pertinent to the university teacher training, the bachelor's degree course in question and UNEMAT itself. The instruments of data collection were: the questionnaire of teacher characterization, elaborated in Google Form being added by the semistructured interview. For content analysis we use as base Bardin (2006), with pre-established and emerging categories of the research data and using the software NVivo11, to construct clouds of higher frequency words. The subjects of the research were the college bachelors effective of the course of Accounting Sciences, referring to the academic semester 2016/2, belonging to the FACISA, with graduation in Accounting Sciences, in effective work. The sample consisted of seven subjects called BDCCs. Based on the analysis of the data collected, emphasizing the training and activities developed in the course, we can verify that the BDCCs are in constant formation, seeking innovations and improvements of their educational practices, they carry out the training in the specific areas, of which they report contributing and assisted in professional teacher development. Regarding the activities developed, the teaching was more emphasized by the obligation of all to exercise it, secondly by extension, for this to bring them satisfaction and to conceive as a provision of services to the community. The research activity is little developed by them and because of this they do not mean it as a possibility of contribution to their Higher Education Pedagogy.

Keywords: Higher Education Pedagogy. Teaching in Higher Education. Bachelor's Degree Teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP – Atividades Integradas de Pesquisa
BDCC – Bacharel docente em Ciências Contábeis
BDCCs – Bacharéis docentes em Ciências Contábeis
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFC – Conselho Federal de Contabilidade
CFE – Conselho Federal de Educação
CH – Carga Horária
CONEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CRC – Conselho Regional de Contabilidade
CRM - Conselho Regional de Medicina
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCCC – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Contábeis
DINTER - Doutorado Interinstitucional
ENFORSUP - Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Superior
FACISA – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas
FAFI – Faculdade Afirmativo
FAPAN – Faculdade do Pantanal
FCEC – Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis
FEAD-MG – Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais
FEMA-SP – Fundação Educacional Machado de Assis – São Paulo
FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUNDAMES – Fundação Missionária de Ensino Superior
FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau
GFORDOC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre “Formação e Docência”
GTC – Grupo de Trabalho Colaborativo
H/A – Hora Aula
ICE – Instituto Cuiabano de Educação

IES – Instituição de Educação Superior

IFRS - *Internacional Financial Reporting Standards*

LC - Lei Complementar

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MBA – *Master of Business Administration*

MEC - Ministério de Educação

MINTER - Mestrado Interinstitucional

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Docentes

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PNPG – Programa Nacional de Pós-Graduação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAD – Pró-Reitoria de Administração

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PRPDI – Pró-Reitoria de Planejamento, e Desenvolvimento Institucional

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PTES – Profissional Técnico da Educação Superior

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QC – Questionário de Caracterização

RCNCBL - Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

RIDES - Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste de Docência na Educação Superior

RIES – Rede Sul-Americana de Investigações na Educação Superior

SEMIEDU - Seminário de Educação

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE – Tempo Integral em Dedicção Exclusiva
TP – Tempo Parcial
UAA – PARAGUAY – *Universidad Autónoma de Assunción*
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UFG – Universidade Federal Goiás
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIC – Universidade de Cuiabá
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIRONDON – Centro Universitário Cândido Rondon
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio Sinos
UPF – Universidade de Passo Fundo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção Teórica.....	48
Figura 2 - Aspectos da trajetória de formação do grupo de BDCCs pesquisado	97
Figura 3 - Nuvem de Palavras – Respostas Q1 – Escolha do Curso	99
Figura 4 - Nuvem de Palavras – Q4 – Concepção de formação no curso	104
Figura 5 - Formações dos BDCCs pesquisados conforme dados coletados pelo QC	106
Figura 6 - Nuvem de Palavras – Q22 – Concepção de formação em relação a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	112
Figura 7 - Nuvem de Palavras – Como se tornou docente – Q6	115
Figura 8 - Nuvem de Palavras – Identidade dos BDCCs – Q5	118
Figura 9 - Nuvem de Palavras – Concepção de Docência Universitária – Q9.....	120
Figura 10 - Nuvem de Palavras – Concepção de Formação Pedagógica – Q21	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Carga Horária dos BDCCs– Semestre 2016/2	129
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do Caso a ser estudado	30
Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa — Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2 e os critérios de seleção	31
Quadro 3 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016	42
Quadro 4 - Produções Encontradas no Portal de Periódicos da CAPES por ano.....	42
Quadro 5 - Produções relevantes do Descritor “Formação Pedagógica do Docente Universitário”	43
Quadro 6 - Linha do Tempo dos Aspectos Legais sobre da Formação do Docente Universitário	77
Quadro 7 - Distribuição de atividades conforme o Regime de Trabalho.....	90
Quadro 8 - Etapas da análise de conteúdo conforme Bardin (2006).....	92
Quadro 9 - Perfil dos BDCCs – Semestre Letivo 2016/2	94
Quadro 10 - Metodologias e Ferramentas Utilizadas pelos BDCCs– Semestre 2016/2	133
Quadro 11 - Atividades na Docência Universitária dos BDCCs	135
Quadro 12 - BDCCs em Atividade de Pesquisa.....	136
Quadro 13 - BDCCs em Atividade de Extensão Universitária	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO	24
2.1 Contextualização do objeto da Pesquisa.....	24
2.2 Abordagens, opções e o caminho metodológico da pesquisa	29
2.2.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	31
2.3 <i>Lócus</i> da Pesquisa: o curso de Ciências Contábeis – UNEMAT/Cáceres	34
2.4 Sujeitos da Pesquisa	37
2.5 Balanço de Produção: momentos de aproximação com o objeto de pesquisa	38
3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE.....	48
3.1. Universidade: instituição de Educação Superior específica	49
3.2 Pedagogia Universitária: um campo em construção	51
3.2.1. Consolidação da Pedagogia Universitária no Brasil	53
3.3. Pedagogia Universitária e o Bacharel Docente	62
3.3.1 Bacharel Docente em Ciências Contábeis - BDCC.....	63
4 A FORMAÇÃO E AS ATIVIDADES DO BACHAREL DOCENTE.....	67
4.1 Aproximações Conceituais sobre “Formação de Professores”	68
4.2. A formação do docente universitário do passado ao contemporâneo.....	74
4.2.1 Contexto legal da Formação do Docente Universitário	77
4.3 Formação do Bacharel Docente	82
4.3.1 A formação acadêmica e profissional do Bacharel Docente em Ciências Contábeis	83
4.3.2 As atividades na docência universitária do Bacharel Docente em Ciências Contábeis	87

5 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: QUEM SÃO? TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E AS ATIVIDADES DA DOCÊNCIA	92
5.1 Perfil do BDCC/UNEMAT/Cáceres	93
5.2 Trajetórias de Formação Acadêmica e Profissional dos BDCCs	96
5.2.1. Formação Acadêmica na graduação.....	98
5.2.2 Formação Acadêmica na pós-graduação.....	106
5.2.3 Formação Profissional no exercício da docência	115
5.3 Concepções dos BDCCs sobre formação pedagógica para a docência universitária	124
5.4 Atividades da Docência dos BDCCs: ensino, pesquisa e extensão	128
6 AMADURECIMENTO E CONSIDERAÇÕES	143
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES	164
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE.....	167
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	169

1 INTRODUÇÃO

Por mais longa que seja a caminhada, o mais importante é dar o primeiro passo [...].

(Vinícius de Moraes)

A presente investigação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faz parte da linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e é intitulada *A Pedagogia Universitária do bacharel docente no Curso de Ciências Contábeis: ênfase na formação e atividades na docência.*

Como objeto de estudo, elegemos a Pedagogia Universitária com ênfase na Formação e nas atividades da Docência, especificamente, do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT, no Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres/MT.

Pesquisar é procurar respostas para uma pergunta, afirmam Gerhardt e Silveira (2009), portanto, a questão-problema é: De que modo a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis e as atividades da docência desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária? Dessa questão deriva o objetivo principal da investigação — compreender o modo com que a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis, da UNEMAT, do *Campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres/MT, e as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária.

Para alcançar esse objetivo, algumas ações de pesquisa foram propostas, denominadas objetivos específicos: identificar o perfil dos bacharéis docentes que atuam no curso, levando em consideração a formação inicial, o preparo para a docência e a qualificação profissional; aprofundar teoricamente sobre Pedagogia Universitária, formação do docente universitário, docência no ensino superior e bacharel docente; entender a formação e as atividades da docência realizadas no curso, por meio de informações coletadas com os docentes pertencentes ao quadro do referido curso; relacionar o que os docentes dizem sobre sua formação pedagógica com as atividades da docência universitária desenvolvidas na prática diária na universidade.

Esta investigação foi se constituindo diante de nossas inquietações quanto à formação necessária para atuar na docência na Educação Superior. A escolha do objeto da pesquisa tem ligação íntima com a formação profissional da pesquisadora no curso de

bacharelado em questão, que continuaram latentes após sua inserção como profissional técnica da Educação Superior, na mesma universidade de sua formação, a UNEMAT, conseqüentemente, no desejo progressivo de atuar como docente universitária desse curso.

A partir da década de 1990 a Educação Superior iniciou, no país, o processo de expansão e democratização do acesso desse nível de ensino mediante políticas de cunho neoliberal que não foram suficientes para suprir a complexidade das atividades no magistério superior, especialmente em relação à docência universitária exercida por profissionais liberais, também denominados bacharéis docentes — aqueles que escolheram a docência universitária como profissão (ALMEIDA, 2012).

A universidade é uma das Instituições de Educação Superior (IES) inserida em uma sociedade que sofre influências das políticas educacionais. Estas políticas buscam introduzir o país na tão sonhada modernidade, desencadeada pela sociedade do conhecimento que ainda vive a transição entre a necessidade de globalização e de internacionalização, as quais, segundo Zabalza (2004), conseqüentemente provocaram grandes mudanças no cenário universitário e em seus protagonistas. Dessa forma, o papel da universidade entrou em crise, afirmam Pimenta e Anastasiou (2008), pois, em função das diversas transformações que abalaram sua estrutura organizacional, acabou perdendo sua real finalidade de permanente exercício da crítica, a qual se sustenta nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois começou a buscar atender as exigências impostas pelo mercado e pela sociedade contemporânea.

Nesse sentido, sendo a universidade um cenário específico e especializado de formação, não pode ser encarada como simples capacitação para o mercado, ou que esteja separada da real concepção de educação que busca formar indivíduos capazes de pensar, criticar e inovar (ZABALZA, 2004). Assim, defendemos uma concepção de formação como um processo permanente de constituição de conhecimento, não como algo pronto e finalizado (VEIGA, 2014).

Também entendemos que a formação do docente universitário não deve ser olhada de forma individualizada, mas como um direito de todo cidadão que precisa ser revisto pelas políticas públicas, sendo necessário um esforço coletivo para que se compreenda o verdadeiro papel da docência na Educação Superior. Cabe, então, ressaltar a ausência ou omissão na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996 — que determina as diretrizes de todos os níveis de educação — no que se refere à formação específica para o exercício da docência na Educação Superior, mas que também determina (MANTOVANI; CANAN, 2015) que a preparação para o magistério superior deve ser realizada,

“prioritariamente” nos programas de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996 – Art. 66). No entanto, percebe-se que os mestrados e doutorados são direcionados à formação de pesquisadores. Sob esse aspecto destacamos que, mesmo entre as crises instauradas na universidade, em relação à docência houve a valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão.

Nessa perspectiva, inserimos um campo científico que vem se alicerçando, denominado Pedagogia Universitária, que destaca discussões relativas à docência na universidade, a qual possui diferentes aspectos. Portanto, decidimos investigar a trajetória da formação pedagógica dos docentes advindos do bacharelado e suas atividades que, ao serem desenvolvidas na Universidade, devem pautar-se no tripé: pesquisa, ensino e extensão.

Conforme Couto (2013), os estudos sobre a Pedagogia Universitária enfatizam a importância de se formar pedagogicamente o docente da Educação Superior, de modo que ele conheça realmente o projeto institucional e o curso em que atua, e que procure entender como é o processo de ensino-aprendizagem na fase adulta. Assim, esse campo de estudo vem discutindo tanto a formação quanto as atividades inerentes à docência universitária, inserindo-se, nessa discussão, os questionamentos que impulsionaram esta pesquisa.

A intenção da presente investigação é a de contribuir para os estudos na área da docência na Educação Superior, ainda carente de muitas adequações em virtude das constantes transformações ocorridas nesse nível de ensino no país, nos últimos 30 anos. Assim, esperamos abrir caminhos para novas pesquisas na área da Pedagogia Universitária, pois, segundo Soares e Cunha (2010, p. 10) é um terreno fértil de pesquisa, “[...] que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores”, inundado de proposições e inovações na prática docente que podem vir a ser discutidas também na UNEMAT.

Desse modo, para alcançar o objetivo delineado neste estudo foi necessário analisar como se desenvolveu a formação do bacharel docente em Ciências Contábeis e como as suas atividades na docência universitária contribuem para a Pedagogia Universitária. Optamos pela pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, que, conforme Bodgan e Biklen (1994), permite uma compreensão aprofundada de um grupo social ou instituição, sendo possível a descrição detalhada dos sujeitos pesquisados, por meio de análise das falas e dos sentidos dados por eles.

Seguindo esse delineamento, a pesquisa tomou características de um Estudo de Caso, que, segundo Yin (2010), busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto. Em conformidade, para Lüdke e André (1986) o Estudo de Caso caracteriza-se pela

delimitação do objeto estudado, que pode prover de forma clara as suas especificidades, interpretações e percepções, a fim de retratar a realidade existente em determinado contexto.

Nesse aspecto, após a observação detalhada de um contexto, elegemos como caso particular e único, a Pedagogia Universitária dos bacharéis docentes do Curso de Ciências Contábeis, destacando-se nela, a formação e as atividades da docência. Dessa forma, o *locus* da pesquisa é o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, que representa um dos treze cursos de graduação instalados na UNEMAT/Cáceres.

Nesse curso de graduação selecionamos os sujeitos da pesquisa a partir dos seguintes critérios: ser docente de cargo efetivo na carreira, lotado na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA), especificamente aqueles com graduação no bacharelado em Ciências Contábeis, e estar em efetivo exercício, ministrando aulas na referida graduação. Os dados foram coletados no Lotacionograma Quadro Docente do semestre letivo 2016/2. De acordo com os critérios adotados, definimos como sujeitos da pesquisa oito bacharéis docentes em Ciências Contábeis, para os quais atribuímos a sigla BDCC, visando resguardar a identificação dos sujeitos pesquisados. Quanto à metodologia, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa abrangeram: a pesquisa bibliográfica, documental, de campo e a análise dos dados coletados. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada.

Frente ao exposto, esta dissertação foi organizada em seis seções, sendo esta a primeira que a introduz. A segunda seção intitula-se *Aproximações e caminho teórico metodológico da pesquisa*, na qual contextualizamos nossas inquietações, das quais se originou a questão-problema, apresentamos as escolhas metodológicas, quanto à abordagem e aos procedimentos metodológicos delineados para o alcance do objetivo proposto. Também apresentamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, fazendo uma caracterização inicial do perfil formativo destes. Essa seção se encerra com as contribuições alcançadas pela realização do balanço de produção.

A terceira seção, intitulada *Pedagogia Universitária do Bacharel Docente*, foi estruturada em três tópicos. O primeiro trata da Universidade como instituição específica, na qual centramos nossas reflexões. No segundo, expomos as concepções de Pedagogia Universitária, situando-a como um movimento de inovação e de busca por melhorias tanto na formação quanto na atuação do docente universitário. No terceiro tópico direcionamos nosso olhar à Pedagogia Universitária dos bacharéis docentes, por serem eles os sujeitos da pesquisa, compreende-os como aqueles profissionais liberais que escolhem a docência universitária como profissão, especificamente os bacharéis docentes em Ciências Contábeis.

A quarta seção é composta pelo capítulo intitulado *Formação e as Atividades do bacharel docente em Ciências Contábeis*, no qual nos alicerçamos teoricamente visando as discussões sobre o que nos inquieta diante da formação e das atividades desenvolvidas pelo bacharel docente, especificamente no curso de Ciências Contábeis. A seção se estrutura em três tópicos, nos quais conceituamos formação, verificamos a evolução e os caminhos da formação do docente universitário na contemporaneidade. Também incluímos uma linha do tempo, enfatizando os aspectos legais sobre formação docente, e refletimos sobre a formação acadêmica e profissional do bacharel docente, procurando evidenciar a importância da formação pedagógica para o bacharel docente em Ciências Contábeis.

Na quinta seção, intitulada *Pedagogia Universitária do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis: quem são? Trajetórias de formação e as atividades desenvolvidas da docência*, apresentamos e analisamos os dados e informações coletados a partir dos diferentes instrumentos de coleta de dados. Nessa seção, inserimos a caracterização do perfil dos bacharéis docentes pesquisados, relacionando-a ao que os docentes dizem sobre sua formação pedagógica com as atividades da docência universitária desenvolvida na prática diária da universidade estudada.

Finalmente, na sexta seção apresentamos as considerações, com a certeza de que a temática estudada não se esgota. Pelo contrário, surgem novas possibilidades e desafios, principalmente em relação ao campo de estudo da Pedagogia Universitária que vem se consolidando no cenário universitário, lugar de formação e produção de conhecimento que sofre as influências cotidianas das transformações sociais, econômicas e, principalmente, políticas.

Consideramos, portanto, imprescindível uma reflexão crítica sobre essa produção do conhecimento, sobre esse contínuo aprender, que, nos dizeres de Paulo Freire, é

[...] um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p. 13).

Somos capazes de perceber que quando nos engajamos e centramos nossa busca por respostas, estamos exercendo a capacidade crítica e criativa que todo ser humano possui, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 53). Enfim, apreendemos diante de nossas inquietações sobre a Docência Universitária, pois elas nos despertaram a busca por respostas,

oferecendo-nos novas possibilidades e novas pesquisas no contexto em que a Educação Superior está inserida, nos permitindo dar o primeiro passo.

2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA E APROXIMAÇÃO COM O OBJETO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

O objetivo desta seção é delinear o caminho teórico-metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa que, conforme salienta Freire, se faz caminhando, e entre idas e voltas vamos refazendo e retocando, buscando alcançar os objetivos a que nos propusemos. Para isso, apresentamos, inicialmente, a contextualização do objeto de pesquisa, localizando o ponto de origem da investigação, relatando a trajetória de formação acadêmica e profissional de maneira a justificar onde surge a aproximação com o tema.

Para desenvolver a pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, caracterizando-se como um Estudo de Caso, em que expomos os procedimentos metodológicos, o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Por fim, apresentamos um movimento de aproximação com a temática, realizada por meio do balanço de produções, que contribuiu para o delineamento teórico e metodológico da pesquisa. Por sua vez, as discussões fundamentaram-se no aporte teórico dos seguintes autores: Bodgan e Biklen (1994), Gerhardt e Silveira (2009), Lüdke e André (1986) e Yin (2010).

2.1 Contextualização do objeto da Pesquisa¹

O movimento para constituir-me pesquisadora surgiu de inquietações enraizadas desde meu percurso de formação acadêmica e profissional, no intuito de enfrentar e superar meu medo de falar em público. Assim, a escolha do objeto desta pesquisa tem ligação com minha formação no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, na UNEMAT, *Campus* Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres, na turma 1998/1. Confesso que minhas indagações permaneceram latentes após minha inserção nessa Universidade, no ano de 2000, como Profissional Técnico da Educação Superior (PTES), e também o progressivo desejo de me tornar docente universitária no curso de Ciências Contábeis.

¹ Esta seção secundária foi elaborada na 1ª pessoa do singular, por se referir à trajetória de formação pessoal e profissional da pesquisadora.

Nesse sentido, percebo a necessidade de contextualizar minha trajetória de formação acadêmica e profissional como ponto de partida, na intenção de apresentar onde minha pesquisa se origina, salientando que “a contextualização pode também ser entendida como uma espécie de argumentação ou uma forma de encadear ideias” (BITENCOURT, 2014, p. 22). Sendo assim, o objeto desta pesquisa é a Pedagogia Universitária, enfatizando os aspectos da formação e atividades na docência. A minha opção em continuar na cidade de Cáceres para cursar o 2º Grau², justamente por não querer me afastar dos meus pais, culminou, conseqüentemente, na escolha do curso Técnico em Contabilidade, creio que influenciada desde pequena pela imagem de uma amiga do meu pai. Naquela época, esse curso — antigamente nomeado de “Guarda-livros” — era oferecido, no período noturno, pela Escola Estadual de 2º Grau Raimundo Cândido dos Reis.

O antigo curso de “Guarda-livros” foi legalizado pelo Decreto nº 20.158/1931, também conhecido como “Lei Francisco Campos”, que regulamentou e organizou o ensino comercial no Brasil, determinando o recebimento do título de Guarda-livros àqueles que concluíssem o curso em nível técnico com duração de três anos. Em 1946, foi criado o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC), destinados à fiscalização do exercício da profissão contábil, tanto do Contador (bacharel em Ciências Contábeis) quanto a do Guarda-Livros (Técnico em Contabilidade). É importante enfatizar que a Lei Complementar nº 12.249/2010-CFC continuou reconfigurando e reestruturando essa profissão, no sentido de retirar algumas atribuições, anteriormente preenchidas pela carreira de nível médio, tornando-as específicas para o detentor de diploma de nível superior em Ciências Contábeis, para o qual o CFC estipulou prazo para que os profissionais realizassem as devidas adequações: até 1º de junho de 2015 (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

A opção por um curso técnico-profissionalizante, naquele momento de minha vida, ocorreu por visualizar maior liberdade e, até certo ponto, imaginá-lo um degrau para conquistar o quanto antes uma profissão. No decorrer do curso, a cada dia era maior a certeza de estar fazendo o que eu realmente gostava, pois entendia possuir um perfil bastante técnico. No entanto quando se tratava de falar em público aparecia um grande abismo à minha frente, um obstáculo que eu considerava intransponível.

Em 1995, a UNEMAT criou o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, no qual ingressei na segunda turma após ser aprovada no vestibular. Nessa nova fase da minha vida

² Atual Ensino Médio.

mantive o mesmo perfil dos anos anteriores, sempre muito tímida, porém, com bastante facilidade nos conteúdos, pois adorava as tardes de cálculos e elaboração de “razonetes, balancetes, etc.”, que meus colegas consideravam entediantes. Considero que fui uma aluna aplicada ao que era proposto em sala de aula. As atividades extracurriculares propostas pelo curso de graduação, à época — congressos, palestras, entre outros — eram mínimas, pois o curso ainda estava em fase de implantação, necessitando de adequações estruturais, consolidação do seu quadro docente, formação de um acervo bibliográfico na área, e também era precária a possibilidade de estágio em empresas justamente pelos motivos supracitados.

Durante o período de minha formação, o estágio realizado por estudantes das IES ainda não havia sido regulamentado, o que ocorreu somente em 2008, pela Lei nº 11.788/2008, que estabelece, no artigo 1º: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior [...]” (BRASIL, 2008). Em seu Artigo 2º define que o estágio pode ser obrigatório e não obrigatório. Quando obrigatório, deve estar definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tornando-se um requisito para aprovação e obtenção de diploma. Refiro-me, aqui, ao estágio não obrigatório, desenvolvido opcionalmente, geralmente realizado em organizações conveniadas com a instituição ou na própria instituição, como destaca o artigo 2º do Decreto nº 87.497/82:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Dessa forma, tive a oportunidade de realizar o estágio não obrigatório, por um período de dois meses, em um escritório de contabilidade de médio porte, quando percebi, nesse pouco contato com a contabilidade privada, que essa área contábil não estava em meus planos, pois até aquele momento o foco estava na carreira pública, incentivada pelo meu pai.

Em 1998, a UNEMAT viveu uma das suas maiores greves em virtude da infraestrutura sucateada e poucos repasses por parte do Governo do Estado, e não havia salas suficientes para os estudantes da graduação. Naquela época, houve um atraso no término do semestre, mas, felizmente, algumas reivindicações foram atendidas, inclusive a publicação de edital para concurso público para suprir vagas na universidade, no qual me inscrevi para concorrer a uma vaga, escolhendo um cargo de nível médio, na especialidade de Técnico em Contabilidade, pois não havia concluído a graduação. Fui aprovada, mas a efetivação no cargo

só aconteceu em 02 de maio de 2000, e fui lotada na Divisão de Recursos Humanos, especificamente no setor de Folha de Pagamento, na Sede Administrativa, na qual permaneci por longos nove anos. Possuía bastante afinidade com a atividade ali desenvolvida, dentre os cálculos salariais, horas-aula, verbas rescisórias, elaboração de planilhas e prestação de contas. Após três anos fui designada responsável pelo setor, e, em 2006, fui convidada a assumir outro setor no *Campus* Universitário de Cáceres/MT, a Supervisão Financeira, até meu afastamento para qualificação no mestrado em Educação, em março de 2016.

Logo após concluir o curso superior realizei duas especializações em áreas ligadas à minha área de formação e área de concurso na universidade. A primeira, realizada na UNEMAT, em 2002, no *Campus* de Tangará da Serra, de Auditoria, Controladoria e Finanças Públicas, e a outra na Faculdade do Pantanal (FAPAN), de Gestão de Pessoas, em 2012.

O grande desafio de cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, surgiu após ser provocada por um colega de trabalho, que enxergava em mim potencial para a docência na Universidade. Daí em diante, sentindo-me inquieta, comecei a refletir sobre a possibilidade da docência, porém a minha formação bacharelada não havia me proporcionado a formação pedagógica necessária para exercer tal atividade. Naquele momento, retomei questionamentos da época de estudante de graduação, na qual tinha como docentes, bacharéis formados para uma atividade específica, atuando na Educação Superior, perguntando-me: Como ensinar na Educação Superior se minha formação não me preparou para a docência?

As inquietações tomaram conta de minha mente, dia após dia. Iniciei várias leituras no intuito de compreender como o docente universitário que vem de uma graduação na modalidade de bacharelado poderia atuar na docência. Qual formação eu deveria ter para estar apta a ingressar na docência universitária? Fui tomada pela vontade de me tornar docente universitária na instituição em que me formei, e onde atuo há dezessete anos, na condição de PTES, o que, conseqüentemente, implicaria a necessidade de superar o medo de falar em público.

Nesse caminhar em busca de respostas iniciei um novo percurso, vivenciado em três momentos essenciais, que me trouxeram a aproximação e delimitação necessária para a construção do meu objeto de pesquisa. No primeiro momento, meu objetivo era conhecer o perfil dos bacharéis docentes do referido curso e demonstrar a importância do aprendizado na área pedagógica para o exercício da docência universitária. O segundo momento ocorreu após minha aprovação na turma 2016, ao inserir-me nas discussões sobre a necessidade de redefinir

o que é formação nos tempos da sociedade do conhecimento, a qual não deve ser encarada como simples capacitação para o mercado, ou que ela esteja separada da educação, sendo necessário repensar o papel da Universidade do século XXI (ZABALZA, 2004).

Nessa mesma perspectiva, as pesquisas sobre a qualidade do ensino e a formação docente, hoje, são um assunto amplamente discutido nas pesquisas educacionais, mas a atenção recai, principalmente, sobre a Educação Básica, deixando os estudos relacionados à formação docente da Educação Superior sem o devido aprofundamento. Além disso, as políticas públicas educacionais sofrem de intencionalidade teórica, e a educação, em geral, passa a ser considerada um dos principais meios para o desenvolvimento econômico e social do país. Conseqüentemente, os espaços em que a educação formal acontece passam a sofrer interferências de ordem política, tanto no passado quanto nos dias atuais, pois elas não são neutras e estão repletas de intencionalidades variadas (NEZ, 2013).

A universidade rege-se pela premissa da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, devidamente regulamentado pela Constituição Federal do Brasil, a qual define esse tripé como funções basilares dessa instituição. O ensino não deve destinar-se apenas à formação de uma elite, e sim qualificar profissionalmente os indivíduos para que alcancem uma transformação na sociedade. Em relação à extensão, ela deve ser compreendida pela inserção da universidade junto ao contexto social, como forma de democratizar o saber produzido nas suas pesquisas. Dessa maneira, a extensão universitária potencializa o ensino, através da aproximação do contexto social, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. Quanto à terceira, e não menos importante função da universidade, destaca-se a Pesquisa, considerada a alma geratriz dessa instituição, e um dos instrumentos mais específicos de sua atuação (NEZ, 2013).

As instituições de Educação Superior têm o objetivo de formar profissionais qualificados para atender aos anseios da sociedade, de modo que os cursos de Licenciatura são destinados à formação de docentes, principalmente, para lecionar na Educação Básica; os cursos de Bacharelado destinam-se à formação do profissional em área específica para o mercado de trabalho; e os cursos de Tecnólogo visam à formação tecnológica para atender áreas específicas. Porém as pesquisas e publicações acerca da formação dos docentes da Educação Superior, quanto à formação didático-pedagógica que os prepara para a docência universitária, são escassas, pouco questionadas e sem a devida atenção, em especial nos cursos de bacharelado (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016).

Diante desse contexto de construção permanente da pesquisa, em 2016 realizei o terceiro e último momento do novo percurso antes mencionado. Após maior aprofundamento

teórico e o necessário afastamento das minhas concepções, na condição de egressa do curso, pude perceber que o meu foco sempre foi a docência universitária realizada por bacharéis docentes, com ênfase na formação necessária e nas atividades realizadas por esses profissionais, contribuindo para a Pedagogia Universitária, encontrando, assim, meu objeto de pesquisa.

Assim, após detalhar a aproximação com a temática, o percurso, as reflexões e os aprofundamentos engendrados passo a expor as escolhas metodológicas da pesquisa.

2.2 Abordagens, opções e o caminho metodológico da pesquisa³

Em busca de respostas ao objetivo da pesquisa, e empregando regras e procedimentos científicos, organizamos nosso caminho investigativo. Conforme Goldenberg (2004) e Gerhardt e Silveira (2009) não existe um único modelo de pesquisa, muito menos um só caminho; existem diversas possibilidades. De acordo com essa afirmativa, optamos por uma abordagem qualitativa, que busca a compreensão aprofundada de um grupo social, uma instituição, uma trajetória, etc.. Essa abordagem, conforme Bodgan e Biklen (1994), possibilita a descrição de dados que podem revelar o modo de pensar dos sujeitos da pesquisa, pois os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Essa abordagem, portanto, permite que o pesquisador analise os dados em toda a sua riqueza, respeitando o contexto, a forma com que serão registrados ou transcritos, buscando entender “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Essa escolha corrobora o tipo de pesquisa escolhido, o Estudo de Caso, que objetiva estudar as características de um grupo ou fenômeno, de forma particular. Segundo Yin (2010, p. 07), o Estudo de Caso caracteriza-se como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Por isso, tomamos a delimitação do caso estudado como importante, pois, destacam Lüdke e André (1986), o caso é uma unidade dentro de um sistema mais amplo, o interesse incide naquilo que este caso tem de único e particular.

O Estudo de Caso é bem delimitado, com contornos claros e suas especificidades; e as autoras enfatizam a interpretação de um contexto, as relações e percepções das pessoas

³ A partir desta seção secundária, retomamos a 1ª pessoa do plural, devido a esta fase da pesquisa ter sido construída de forma coletiva.

ligadas a uma situação específica, tornando-se complexo e profundo justamente por buscar retratar a realidade em determinado contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No Quadro 1 consta a delimitação do caso estudado nesta pesquisa.

Quadro 1 - Demonstrativo do Caso a ser estudado

O CASO
A Pedagogia Universitária do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT/Cáceres

Fonte: Elaborado pela autora, maio/2017.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a “importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22), ou seja, esse recorte torna-se crucial para o alcance dos objetivos propostos, no intuito de se compreender de forma mais completa o caso estudado.

A partir da delimitação do caso estudado, definimos os sujeitos da pesquisa, utilizando quatro critérios de seleção:

- **CRITÉRIO 1** – Ser ocupante de cargo efetivo na carreira de Professor da Educação Superior da UNEMAT;
- **CRITÉRIO 2** – Ser lotado na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicada – FACISA/UNEMAT/Cáceres;
- **CRITÉRIO 3** – Ter graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis (qualquer IES);
- **CRITÉRIO 4** - Estar em efetivo exercício⁴ no semestre letivo 2016/2;

A partir do Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2, documento concedido pela secretaria do referido curso, traçamos a caracterização do perfil inicial do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis: do total de 32 docentes universitários, 18 são docentes de cargo efetivo, e 14 têm vínculo de contratados.

A partir dessa caracterização realizamos os recortes conforme critérios estabelecidos detalhados no Quadro 2, a seguir.

⁴ Ministrando aulas no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa — Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2 e os critérios de seleção

Ser ocupante de cargo efetivo na carreira de professor da Educação Superior da UNEMAT (Critério 1)	Formação dos docentes – graduação em:	Nº de docentes efetivos	Nº de docentes lotados na FACISA (Critério 2)	Nº de docentes com graduação em Ciências Contábeis (qualquer IES) (Critério 3)	Nº de docentes em efetivo em exercício no semestre 2016/2 (Critério 4)
18 docentes	Administração	01	12 docentes		---
	Ciências Contábeis	11		11	08
	Ciências Econômicas	02		---	---
	Ciências Sociais	02		---	---
	Direito	01		---	---
	Filosofia	02		----	----
	TOTAIS	18		11	08

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Conforme consta no Quadro 2, entre os dezoito docentes universitários efetivos, 11 docentes universitários estavam lotados na FACISA e com graduação no curso de Ciências Contábeis. Segundo o Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2, três⁵ docentes lotados na FACISA estavam afastados, restando, em efetivo exercício das atividades docentes, somente oito docentes.

Definidos os sujeitos da pesquisa passamos à exposição detalhada dos procedimentos metodológicos inerentes ao estudo.

2.2.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos constituem o plano de pesquisa, realizados em quatro momentos distintos, nos quais utilizamos instrumentos adequados para cada tipo de pesquisa, a seguir descritos:

⁵ Os motivos para o afastamento dos três docentes foram: um dos docentes estava em processo de qualificação; um por estar em cargo de gestão na Universidade; e um em gozo de Licença Prêmio.

Momento 1 - Pesquisa Bibliográfica

De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa envolve revisão de referências teóricas, publicadas por meio escrito ou eletrônico — livros, artigos científicos — sobre as temáticas que norteiam e são foco da pesquisa. Assim, nessa etapa realizamos leituras sobre as temáticas Pedagogia Universitária, Formação do Docente da Educação Superior; Docência da Educação Superior e o Bacharel Docente para o embasamento teórico como forma de nos familiarizar com esses temas e aprofundá-los (TRIVIÑOS, 1987; MEDEIROS, 2006).

Como movimento complementar elaboramos um balanço da produção sobre as temáticas discutidas, processo este de extrema importância para o delineamento e definição do objeto de estudo.

Salientamos que a pesquisa bibliográfica foi realizada em todo o processo, de forma transversal, em que sempre retomamos as teorias para servir de base para os novos questionamentos e realização da mesma.

Momento 2 - Pesquisa Documental

Essa pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos oficiais: “leis e regulamentos, normas e pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), de modo que foram pesquisados os documentos internos da UNEMAT, inerentes ao curso de bacharelado em Ciências Contábeis, como o Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2 do Curso de Ciências Contábeis; o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e suas alterações. Com base nesses documentos conseguimos obter os seguintes dados: quem são os docentes universitários do referido curso, as disciplinas que ministraram no semestre previsto, a área de concurso, e as Faculdades de origem de cada docente.

Com as informações obtidas sobre quem eram os docentes e seus nomes completos consultamos o *Curriculum Lattes*⁶ dos docentes universitários do referido curso, com o intuito de caracterizar o seu perfil formativo, verificando a graduação e suas respectivas pós-graduações.

Na sequência, analisamos documentos externos à instituição, como a LDBEN/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Contábeis (DCNCCC) e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL), que subsidiaram o momento seguinte.

⁶ Essas informações estão disponíveis na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no endereço eletrônico: <www.cnpq.br/cvlattesweb>.

Momento 3 - Pesquisa de Campo

Nessa fase, segundo Fonseca (2002), faz-se a coleta de dados *in loco*, por meio do contato direto com o ambiente e sujeitos da pesquisa. Portanto, para a presente pesquisa utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o questionário de caracterização (QC) dos Docentes (APÊNDICE B) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Cabe dizer que o início desse momento só aconteceu após aprovação, em outubro de 2016, do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) – da UNEMAT, e posterior apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados por todos os sujeitos desta pesquisa (APÊNDICE A).

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o Questionário de Caracterização (QC) para complementar a caracterização do quadro docente do curso em estudo feito no momento anterior (Pesquisa Documental), a partir da análise do *Currículo Lattes* dos docentes. Com isso, foi possível traçar o perfil mais descritivo desses sujeitos, a fim de sustentar melhor nossas análises.

O QC foi encaminhado aos docentes com questões mistas, estabelecido por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Elaboramos esse instrumento por meio da ferramenta Formulários *Google Docs*⁷, encaminhado via *e-mail* aos sujeitos da pesquisa no dia 07/06/2017, em que sugerimos o prazo de devolução para o dia 15/06/2017.

Findo o prazo estabelecido, constatamos que dos oito BDCCs, sete deles haviam respondido ao nosso contato, e após várias tentativas sem sucesso com o oitavo sujeito, definimos que complementaríamos a coleta de dados realizando a entrevista semiestruturada com os sete sujeitos.

Cabe ressaltar que as perguntas que constituem esse tipo de entrevista seguiram um roteiro sobre o tema a ser pesquisado, sendo possível realizar adaptações, se necessárias, para que o entrevistado pudesse falar mais livremente sobre o assunto (GOLDENBERG, 2004).

O cerne da entrevista continha questões relacionadas à temática de formação e às atividades da docência na Educação Superior. Fizemos o agendamento das entrevistas por contato telefônico com cada um dos sujeitos, verificando a melhor data, horário e local, considerando a disponibilidade dos mesmos. As entrevistas foram realizadas de forma

⁷ Através dessa ferramenta *on-line*, elaboramos um questionário que foi enviado por *e-mail* aos sujeitos, sendo possível visualizar as respostas posteriormente. O formulário pode ser visualizado no Apêndice B deste estudo.

individual e, com o devido consentimento, gravadas em áudio e transcritas, posteriormente. Salientamos que todos os instrumentos utilizados constam nos apêndices desta pesquisa.

Momento 4 - Análise dos Dados

Aplicados os instrumentos de coleta de dados, iniciamos o quarto momento caracterizado pela análise de todo o material produzido durante a etapa de pesquisa a campo. Para tanto, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2006, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Portanto, o que procuramos foi ultrapassar incertezas, na intenção de melhorar a leitura dos dados coletados.

É importante ressaltar que as categorias de análise emergiram conforme nossa interpretação e criatividade, de maneira a buscar relacioná-las ao referencial teórico construído e às respostas obtidas nos dados coletados.

Utilizamos como complementação das análises dos dados coletados o *software* NVivo11⁸, que, por motivo do prazo para a defesa desta pesquisa, utilizamos apenas um dos diversos recursos de análise disponível em sua versão gratuita, denominada nuvens de termos⁹, a qual nos possibilita a visualização de uma figura com os termos que mais se repetem nas respostas dos entrevistados.

2.3 Locus da Pesquisa: o curso de Ciências Contábeis – UNEMAT/Cáceres

O curso de bacharelado em Ciências Contábeis é um dos cinco cursos de graduação em bacharelado ofertados pela UNEMAT- *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres¹⁰. Assim como os demais, é desenvolvido tendo por base o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerado um modo de organizar o trabalho pedagógico, e deve ser elaborado de forma coletiva entre a comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos administrativos) (VEIGA, 2002).

⁸ Software baixado na versão gratuita de 14 dias em novembro de 2017. Disponível em <<https://www.qsrinternational.com/nvivo/trial-nvivo/pt-free-trial-download/pt-nvivo11>>. Acesso em 20 Jun. 2017.

⁹ Recurso utilizado para construção de uma figura com as palavras de maior repetição, aparecendo em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e menos relevante no contexto. As palavras com maior frequência são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes aparecem em fontes menores.

¹⁰ Considerado o maior campus da UNEMAT, o *Campus* Universitário Jane Vanini possui atualmente 13 cursos de graduação, sendo oito licenciaturas e cinco bacharelados (UNEMAT, 2016). Cabe ressaltar que a pesquisadora possui vínculo profissional nesta Instituição e está lotada no referido Campus, no entanto, nesse período de mestrado estava afastada para qualificação profissional.

Os PPCs, de modo geral, são compostos por objetivos, finalidades e particularidades do curso, definindo-se a sua identidade. Trata-se de um instrumento de planejamento da Educação Superior, no qual estão discriminadas as prioridades, as necessidades, os objetivos e os compromissos que a instituição universitária pretende alcançar, tornando-se um direcionamento para a atuação de um coletivo (VEIGA, 2002).

Para conhecer o *locus* de nossa pesquisa realizamos a leitura dos PPCs do referido curso que foi criado pelo Artigo 5º da Resolução nº 03/1991-CFE e Resolução nº 020/1993 do Conselho Curador e pelo Decreto nº 196/95-CEE, com oitenta vagas anuais, sendo quarenta semestrais, consolidando-se no 2º semestre de 1994, em atendimento às exigências da comunidade.

O primeiro PPC¹¹ tinha o objetivo de

[...] instrumentar o profissional de contabilidade para o desempenho de um perfil profissiográfico satisfatório, onde o corpo discente, não só obterá conhecimentos técnicos na área de Ciências Contábeis, mas também uma formação humanística e social, combinando-se desta forma, ações pragmáticas com o saber sistematizado, de forma que haja uma habilitação eficaz para o desempenho das diversas atividades que se elencam para o contabilista (UNEMAT, 1995, p. 27).

Vale esclarecer que, conforme o primeiro PPP, o curso de Ciências Contábeis, ao ser implantado, tinha a duração mínima de 2.880 horas/aula (h/a), distribuída por categoria de conhecimento, conforme a Resolução nº 03/1992 CFE, que adotou um percentual de 18,75% para a Formação Humanística e Social, um percentual de 66,67% para Formação Profissional, e 14,58% para Formação Complementar/Prática (UNEMAT, 1995).

Veiga (2002) enfatiza que a estrutura de um PPP é baseada no local onde a instituição se encontra e aonde ela quer chegar. Nessa perspectiva, podemos entender que o PPP traduz as concepções e a forma de organizar o trabalho pedagógico, por isso, sofre alterações diante do contexto social em que está inserido, pois ele determina o tipo de sociedade que se almeja, o perfil do aluno, as habilidades que este deve obter com a graduação e o campo de sua atuação profissional (MACHADO, 2009).

Assim, diante da análise documental dos PPPs do curso, observamos que a primeira reestruturação aconteceu onze anos após, ocorrendo alterações na matriz curricular, fruto da manifestação de discentes e docentes que, diante das novas necessidades do mercado e da busca constante de aprimoramento, realizaram discussões para a reformulação dessa matriz, anteriormente, com a carga horária (c/h) total de 2.880 h/a, passando a ter 3.260 h/a (UNEMAT, 2006).

¹¹ À época, a denominação dada ao Projeto do Curso de Graduação era Projeto Político-Pedagógico – PPP.

Outra adequação curricular veio em 2008, em atendimento à Instrução Normativa nº 001/2008 – PROEG/PRAD/PRPDI, implementada a partir do semestre letivo 2008/2. Essa adequação teve o objetivo de atender ao Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Docentes (PCCS), pela necessidade de estabelecer nova carga-horária e a alocação de algumas disciplinas visando se adequar ao regime de trabalho escolhido pelos docentes (UNEMAT, 2008).

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em âmbito nacional, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL), “como uma das ações de sintonia da Educação Superior às demandas sociais e econômicas, sistematizando denominações e descritivos, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 3). A cada perfil de formação associa-se uma única denominação e vice-versa, firmando uma identidade para cada curso.

Os RCNCBL facilitam a compreensão desses cursos, e, de certa forma, contribuem para os jovens, pais e professores, pois contêm todas as informações necessárias sobre as profissões e o que esperar delas. Esse documento foi elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) já consolidadas.

Segundo as orientações do RCNCBL, os cursos de bacharelado são um dos três graus consolidados historicamente de curso de graduação na Educação Superior brasileira, sendo os demais graus, os cursos de Licenciatura e os cursos superiores Tecnológicos. Nesse documento, os cursos de bacharelado são considerados cursos superiores que “conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural” (BRASIL, 2010, p. 5). Ou seja, ao bacharel é dada uma formação que lhe proporcione o exercício profissional em empresas e, também, em institutos de pesquisa e instituições de ensino superior, inclusive, exercendo a docência em cursos de bacharelado da área ou afins.

Em consonância com as alterações do contexto social e com os avanços tecnológicos que reconfiguraram as competências e habilidades para o exercício das atividades profissionais do egresso dos cursos de bacharelado, houve uma terceira reestruturação do PPP do curso. Essa reestruturação atendeu a outra adequação da matriz curricular, solicitada pela Instrução Normativa nº 04/2011-UNEMAT, que trata da migração e revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados pela UNEMAT para implantação do sistema de crédito, nas diversas modalidades, com a obrigatoriedade de vigência para o semestre letivo de 2013/2, então denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Para atender à normativa supracitada a matriz curricular do curso em pauta foi alterada, que passou a dispor de uma carga horária total de 3.300 h/a, sendo 3.120 h/a inseridas na categoria do conhecimento (Formação Geral e Humanística – 180 h/a; Específica – 2.340 h/a; e Eletiva/Enriquecimento – 600 h/a), e 180 h/a de atividades complementares aos discentes: participação em cursos de extensão, seminários, fóruns e outros eventos afins, no período em que estiverem matriculados no curso (UNEMAT, 2011).

Percebemos que na categoria de conhecimento, a formação específica na área contábil é priorizada, representando 70,91% da carga horária total, o que, conseqüentemente, indica que a maior parte dos docentes universitários ministram aulas em disciplinas que compõem essa formação específica.

O atual PPC de Ciências Contábeis tem por objetivo, na formação desse bacharelado,

[..] **preparar os acadêmicos para uma atividade profissional**, que tem por finalidades: o registro dos fatos contábeis, os atos de planejamento e controle do patrimônio das organizações, e, a pesquisa para desenvolvimento da Ciência Contábil, **bem como atuação na docência do Magistério Superior** (UNEMAT, 2011, p. 10, Grifo nosso).

Assim, além das diferentes atividades do profissional Contador, acima descritas, ele poderá atuar na condição de docente na Educação Superior como: “professor, pesquisador, escritor, parecerista ou conferencista” (UNEMAT, 2011, p. 12). Isto se deve a uma ampliação do campo de atuação do bacharel em Ciências Contábeis, e de outros profissionais liberais, em que a atividade docente começou a ser inserida como possibilidade profissional, mesmo que estes não possuam formação pedagógica específica para atuar na docência universitária.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os bacharéis docentes com a graduação em Ciências Contábeis constantes no Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2016/2, pertencentes ao cargo efetivo na carreira Docente da Educação Superior da UNEMAT/Cáceres. Ao delimitar e recortar este Estudo de Caso, selecionamos oito sujeitos¹², denominados BDCC, em que seis deles são do gênero masculino e dois do gênero feminino, com predomínio da faixa etária entre 30 e 45 anos. Em relação ao ingresso na carreira como docente universitário efetivo, constatamos que dois estão exercendo a docência desde 1998; cinco, a partir de 2006; e um, desde 2014. Portanto, há cinco BDCCs no quadro que estão na docência universitária na UNEMAT há onze anos.

¹² Após a aplicação do QC passamos a ter sete sujeitos, porque o BDCC 3 não respondeu ao e-mail.

Em relação ao local da graduação em Ciências Contábeis, quatro sujeitos realizaram o curso na própria UNEMAT; dois graduaram-se pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT); um, na Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis do Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON); e um, na Fundação Educacional Machado de Assis (FEMA-SP), predominando a formação pela UNEMAT/Cáceres.

Quanto aos aspectos relacionados à formação dos sujeitos, nessa primeira etapa, ao se analisar o *Curriculum Lattes*, relativo dos docentes que ministraram disciplinas no semestre letivo 2016/2, constatamos que todos possuem uma trajetória formativa para além da graduação, sendo que sete BDCCs possuem pós-graduação em nível de mestrado, e um BDCC a pós-graduação *lato sensu* (especialização). Os programas de pós-graduação escolhidos pelos sujeitos da pesquisa estão ligados à área específica e afins.

Estabelecemos que as análises dos dados coletados até o momento seriam complementadas pelos diferentes instrumentos — o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada — para buscar características que não puderam ser visualizadas até então.

A seguir, apresentamos o balanço de produção, analisando as produções científicas relacionadas ao objeto de pesquisa e como processo de aproximação e definição teórica.

2.5 Balanço de Produção: momentos de aproximação com o objeto de pesquisa

A elaboração do balanço de produção constou de um levantamento das produções científicas existentes, relacionadas à temática pesquisada, objetivando conhecer o que vem sendo desenvolvido, pois isso nos possibilita “rastrear as teses e dissertações que tenham aproximações verificáveis, como, por exemplo, a utilização de uma mesma metodologia, de um mesmo referencial teórico, de um mesmo tema, etc.” (MEDEIROS; GARCIA, 2008, p. 2), e, desse modo, nos orientar das decisões teóricas e metodológicas.

Nesse processo de busca, destacamos dois momentos¹³: realizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), alterando somente o recorte temporal e o foco das análises sob os descritores delineados.

¹³ Primeiro momento, realizamos o Balanço de Produção como trabalho final da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), no PPGEduc, sendo que este também foi apresentado como Comunicação Oral, no Seminário de Educação (SEMIEDU), realizado pela UFMT, em 2016, em que tínhamos como descritores: 1 - Pedagogia Universitária; 2 - Docência Universitária e 3 - Formação Pedagógica do Docente Universitário, seguindo a ordem decrescente de importância. O segundo, trazemos para foco das análises o descritor 3.

No primeiro momento, consultando-se o Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos como recorte temporal o período de 01/01/2006 a 31/12/2015, e selecionamos somente as pesquisas do tipo “dissertações e teses” e na língua “português”. Dessa maneira, encontramos um total de 133 produções científicas, sendo 69 teses e 64 dissertações, sendo o foco de análise os trabalhos que retornaram no descritor “Pedagogia Universitária”, que representava um percentual de 45% das produções dentro do recorte temporal.

O descritor “Pedagogia Universitária” possuía um total de 60 estudos: 25 dissertações e 35 teses. Ao se aplicar novamente um filtro sobre esses achados — a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos — selecionamos 15 teses, como produções relevantes, pois discutiam a temática da Pedagogia Universitária, e traziam discussões relacionadas à docência universitária e a Formação Pedagógica do Docente Universitário.

Nesse primeiro momento, a Pedagogia Universitária se destaca como um campo em expansão gradativa no Brasil, pois, segundo a análise realizada, a maioria das produções é oriunda da região Sul do país (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016).

Nessa busca, inserimos um recorte, definindo que houvesse nas palavras-chave das 15 teses selecionadas, o termo “formação pedagógica”, desta maneira elegemos relevantes, para iniciarmos nossa análise, quatro produções científicas. A partir das palavras-chave definidas pelas autoras, em três das produções havia a expressão formação pedagógica, constatando-se, assim, a ligação com a temática da presente pesquisa. Na sequência, realizamos a leitura dos resumos, que evidenciou a relação da Pedagogia Universitária com as discussões sobre a formação e atividades inerentes à docência na Educação Superior.

Na pesquisa de Bazzo (2007), cujo título é *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*, a autora situa seu estudo no campo da Pedagogia Universitária, investigando a constituição da profissionalidade docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora avaliou recentes experiências de formação pedagógica naquela instituição, utilizando uma abordagem qualitativa, caracterizada como um Estudo de Caso, entrevistando professores. A partir de análise de conteúdo, a autora encontrou como resultados melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente e que a organização de processos de formação pedagógica contribui para o seu desenvolvimento, pois provoca mudanças no contexto do ensino universitário.

Ponce (2010), em sua pesquisa intitulada *Da prática à teoria da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica*, também tem como foco a Pedagogia Universitária, buscou investigar professores do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. A perspectiva utilizada

foi a histórica e dialética. O estudo tem semelhança com o que propomos, pois também se trata de profissionais liberais que chegam ao ensino superior por meio de concurso. Essa pesquisa realizou oficinas pedagógicas com um grupo de professores do ensino superior sem formação pedagógica, e constatou a necessidade de esses profissionais entenderem o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino. A autora destaca que esses profissionais não encontram respostas em suas instituições, e ainda esbarram em exigências quanto às produções acadêmicas, o que, muitas vezes, os distancia do ensino, pois se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica do que à sala de aula.

A terceira produção, intitulada *A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*, analisou projetos inovadores em duas universidades públicas (USP/Leste e UFPR/Litoral). Foi desenvolvida por Couto (2013) a partir de uma metodologia com abordagem qualitativa, a qual avaliou se esses projetos inovadores cooperam para a transformação do ensino superior na direção de cumprir com a sua função social e, também, verificar de que forma interagem as discussões no campo da Pedagogia Universitária no que se refere à formação pedagógica do professor universitário. Em seus resultados, a autora destaca que ambas as universidades estão inovando e trabalhando a Pedagogia Universitária. No entanto constata a existência de duas realidades — uma instituição tem a cultura da docência, e a outra, a cultura da pesquisa, e conclui que há urgente necessidade de aproximar teoria e prática nessas propostas de inovação, pois, assim, a Pedagogia Universitária poderá contribuir de maneira fundamental para a formação docente.

As conclusões de Bazzo (2007), Ponce (2010) e Couto (2013) nos permitem considerar que nossa pesquisa é extremamente importante para o curso de Ciências Contábeis, da UNEMAT/Cáceres. Isto porque os BDCCs não possuem formação pedagógica formal para o exercício da docência superior, pois realizaram cursos de graduação com natureza de bacharelado (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016).

As três autoras analisadas destacam a importância desse novo campo, já em expansão, denominado Pedagogia Universitária, na perspectiva de promover e organizar discussões relacionadas à necessidade de uma formação pedagógica para os docentes da Educação Superior, visando à construção de uma identidade docente nos profissionais liberais que acabam assumindo a docência universitária como profissão. Enfim, evidenciam a necessidade de maiores discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que, realmente, representa a docência universitária, que deve ser assumida diante das atividades de

ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas de forma que uma complemente a outra, trazendo realmente a função social que se espera da Universidade na contemporaneidade.

A quarta produção relevante foi elaborada por Bitencourt (2014), na UFRGS, sob o título: *Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram*, justamente por ser uma pesquisa realizada na UNEMAT/Cáceres, entretanto, em um curso de licenciatura em Matemática, mas que marca a entrada, nessa instituição, das discussões e reflexões sobre a Pedagogia Universitária. Após leitura do resumo, pudemos verificar que a autora discutiu a temática da Pedagogia Universitária, buscando aproximar os espaços universidade e escola, por meio da realização de um Grupo de Trabalho Colaborativo (GTC), com três gerações de professores, utilizando uma pesquisa qualitativa com preceitos de um Estudo de Caso. Após a experiência de ação e investigação, a autora salientou a importância do diálogo reflexivo e do trabalho colaborativo para a formação dos professores. Também destacou a emergência de um rompimento entre as distâncias que separam a escola e a universidade, pontuando que a Pedagogia Universitária e a Educação Matemática são debates ausentes, porém urgentes de serem postos em prática nos cursos de licenciatura dessa universidade.

A partir dessas análises, com esta tese, reafirmamos a importância da discussão da Pedagogia Universitária também nos cursos de bacharelado, especialmente em relação à formação pedagógica desses docentes, como forma de potencializar tanto a construção de uma identidade docente quanto a construção de uma cultura da docência que englobe as ações inerentes à Educação Superior, especialmente por estarmos nos referindo a uma universidade pública.

No segundo momento, definimos novo recorte temporal para a busca de produções, o período entre 2007 a 2016, tomando o descritor Formação Pedagógica do Docente Universitário como base, que demonstramos no Quadro 3:

Quadro 3 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Formação Pedagógica do Docente Universitário	06	09	15
Docente Bacharel ¹⁴	06	33	39
Pedagogia Universitária	34	36	70
TOTAL	46	78	124

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Portal da CAPES, 2017.

Conforme o Quadro 3, o total de estudos envolvendo Teses (Doutorado) e Dissertações (Mestrado), foi de 124 produções científicas, sendo que no descritor Pedagogia Universitária, mesmo sendo uma temática bastante recente, observou-se que as produções científicas relacionadas a ela se acentuam no período de 2013 para 2016, como demonstramos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Produções Encontradas no Portal de Periódicos da CAPES por ano

DESCRITORES	TOTAL DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS POR ANO										
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Formação Pedagógica do Docente Universitário	--	--	02	01	02	02	05	--	01	02	15
Docente Bacharel	02	03	03	02	03	01	04	06	09	06	39
Pedagogia Universitária	04	05	06	05	09	07	13	06	10	05	70
TOTAIS	06	08	11	08	14	10	22	12	20	13	124

Fonte: Elaboração da autora através de dados extraídos do Portal da CAPES, 2017.

Conforme demonstra o Quadro 4, no descritor Formação Pedagógica do Docente Universitário, encontramos 15 produções no total. Após leitura, selecionamos nove delas, consideradas relevantes, conforme apresentamos no Quadro 5:

¹⁴ Na realização do Balanço de Produção ainda utilizamos o termo “Docente Bacharel”. No entanto, após leituras e melhor aprofundamento, adotamos o descritor “bacharel docente”, pois entendemos que, inicialmente, o estudante universitário se forma bacharel e tem uma profissão liberal, o qual encontra na docência universitária uma possibilidade profissional que está em ascensão devido às políticas educacionais que visam à expansão da Educação Superior.

Quadro 5 - Produções relevantes do Descritor “Formação Pedagógica do Docente Universitário”

Ano	Autor (a)	Dissertação/Título	IES
2009	Carla Regina de Camargo Flach	A Formação Pedagógica do Professor Universitário Fisioterapeuta	PUC/PR
	Claudia Angélica do Carmo Reis	Engenheiro-Professor: as representações sociais para a docência	UFTM
2012	Guilherme Torres Correa	Formação Pedagógica no Ensino Superior: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em saúde coletiva	UFRJ
2013	Cinthia Gonçalves de Jesus	Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para Formação Pedagógica do Professor Universitário	USP
2015	Francieli Wozniak	A Formação Pedagógica do docente Universitário nas Instituições Gaúchas	UPF
2016	Ligia Bueno Zangali Carrasco	Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do Docente Universitário	UNESP
Ano	Autor (a)	Teses/Título	IES
2013	Karina de Melo Conte	Espaço Formativo da Docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	USP
2013	Ligia Paula Couto	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	USP
2016	Pricila Bertanha	Formação Pedagógica do Professor do Ensino Superior	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora a partir do portal da CAPES, 2017.

No Quadro 5 foram selecionadas seis Dissertações e três Teses, totalizando nove produções consideradas relevantes e contributivas para nossa pesquisa.

A dissertação de Flach (2009), intitulada *A formação Pedagógica do Professor Universitário Fisioterapeuta*, tem como objeto de investigação a formação pedagógica, tendo como objetivo identificar as influências dessa formação na prática da docência universitária e as contribuições que a mesma pode trazer, tendo a temática em comum com nossa pesquisa, além do enfoque na formação pedagógica e a abordagem qualitativa. A autora enfatiza que a formação pedagógica é essencial para que o bacharel em Fisioterapia atue no meio docente, pois esse profissional acaba exercendo a docência com maior criticidade e com visão transformadora. A pesquisa de Flach (2009) enfatiza a necessidade de se investir na formação pedagógica do docente universitário para que este possa melhorar suas práticas e adotar uma postura mais crítica e inovadora.

A segunda dissertação busca a compreensão do sentido da docência para profissionais da Engenharia que ingressam no magistério superior, intitulada *Engenheiro-Professor: as representações sociais para a docência*. Nesse estudo, a autora Reis (2009) discute a temática diante da ausência de diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário. Essa dissertação possui semelhanças com nosso estudo referentes às escolhas metodológicas, pois adota a abordagem qualitativa e utiliza como aporte teórico da formação de professores os autores Tardif (2007), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), que também utilizamos na presente pesquisa. Além disso, a autora destaca que a LDB acaba trazendo um discurso oficial que desvaloriza o ensino em relação à pesquisa, ocasionando um processo de naturalização da docência universitária. Conforme Cunha (2006, p. 258), “[...] refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”, ou seja, a docência está revestida de representações sociais e significações dos sujeitos envolvidos.

Com o título *Formação Pedagógica no Ensino Superior: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em saúde coletiva*, a pesquisa de Correa (2012) teve como objetivo discutir a relevância e a necessidade da formação pedagógica do professor universitário, voltando o olhar para o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em Saúde Coletiva. Nesse estudo, o autor considera esse *locus* como espaço-tempo para o desenvolvimento do processo de formação pedagógica. O autor analisa o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e as disciplinas/práticas dos programas de pós-graduação citados, enfatizando haver um silêncio quanto à formação pedagógica no PNPG, colaborando e reforçando a valorização da pesquisa em detrimento do ensino. Essa pesquisa contribui, pois reforça as concepções de alguns autores utilizados em nossa pesquisa, como Pimenta e Anastasiou (2002) e Vasconcelos (2009), de que os Programas de Pós-Graduação direcionam-se para a formação do pesquisador e não para a formação didático-pedagógica.

Quanto à dissertação de Jesus (2013), intitulada *Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para Formação Pedagógica do Professor Universitário*, e a Tese de Conte (2013), com o título *Espaço Formativo da Docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo*, que aparecem no Quadro 5, ambas discutem o processo de formação pedagógica no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na USP, instituído em 1999 para aprimorar a formação pedagógica do estudante *stricto sensu*, estruturado em duas etapas: Preparação Pedagógica; e Estágio Supervisionado em Docência. Tem semelhanças com a nossa pesquisa,

na escolha da abordagem qualitativa e por possuir características de um Estudo de Caso, com a utilização de análise documental e análise do conteúdo obtido por meio de questionários e entrevistas. As autoras trazem como resultados que o PAE realmente é um espaço de formação para a docência, em que os sujeitos enfatizam a segunda etapa “Estágio Supervisionado em Docência” como o principal momento de formação pedagógica, justamente por aproximar a realidade da sala de aula na graduação.

A quinta pesquisa do tipo dissertação, do Quadro 5, foi desenvolvida por Wozniak (2015), intitulada *A formação pedagógica do Docente Universitário nas Instituições Gaúchas*, traz uma análise documental das políticas de ingresso e os programas de formação continuada oferecida por 13 universidades públicas e privadas, localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Essa dissertação tem semelhanças com a nossa pesquisa quanto à abordagem qualitativa, e a autora enfatiza a crescente discussão sobre a preparação de docentes para o exercício do magistério superior, abordando a docência universitária em toda sua complexidade. Ao interpretar os dados a autora reporta-se à existência de programas e políticas de formação pedagógica no ingresso do docente nas universidades consultadas; programas ou políticas de formação continuada, institucionalizadas para os docentes efetivos, e a existência de avaliação de desempenho docente em sala de aula, realizada semestral e anualmente. Esses resultados chamou-nos a atenção para buscarmos verificar a existência dessas iniciativas na UNEMAT, em especial no curso de Ciências Contábeis.

A última pesquisa do tipo dissertação, considerada relevante, foi desenvolvida por Carrasco (2016), intitulada *Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do Docente Universitário*, a qual buscou saber quais eram as concepções de formação dos assessores pedagógicos, como responsáveis pela formação pedagógica de professores universitários, e como elas contribuíam para a qualificação docente. A autora utilizou a abordagem qualitativa em um estudo de caso múltiplo, procurando similaridades entre os casos escolhidos. Os resultados revelaram haver muitos desafios relativos à formação pedagógica do docente universitário, existindo muitas dificuldades institucionais e concepções que limitavam a realização dessas iniciativas. Além disso, os resultados mostraram a falta de valorização desses assessores que se empenham em superar a simples transmissão do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem nas Universidades, sendo esta a colaboração para nossa pesquisa: a urgência em superar a concepção de transmissão e reprodução na docência universitária.

Retomamos, do Quadro 5, a pesquisa do tipo Tese, realizada por Couto (2013), com o título *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por*

uma cultura da docência e construção da identidade docente, já referenciada no primeiro momento como relevante, pois traz contribuições para a nossa pesquisa no que tange a buscar o campo da Pedagogia Universitária para alinhar discussões relacionadas à formação pedagógica dos docentes universitários. E ainda cita a importância da construção de uma identidade docente, em especial a dos bacharéis que assumem a docência como profissão. Enfim, gerar discussões que promovam a verdadeira concepção da docência como atividade complexa, principalmente quando esta se realiza na Universidade, devem estar apoiadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, de maneira equilibrada, sem enfatizar uma em detrimento da outra, mas realizá-las de modo que as atividades se complementem.

A última tese analisada foi de Bertanha (2016), intitulada *Formação Pedagógica do Professor do Ensino Superior*, que teve como objetivo fazer um levantamento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, avaliados com nota 7,0, no intuito de verificar em suas propostas um delineamento para a formação pedagógica do docente universitário. Para desenvolvê-la, a autora utilizou pesquisa teórica, documental e levantamento, analisando os dados por meio da análise de conteúdo. Foram coletados dados de 145 programas obtidos no endereço eletrônico da CAPES, observando que os programas estão de acordo com os propósitos dos Planos Nacionais da Pós-graduação (PNPG), no entanto não mencionam ou não deixam clara a formação pedagógica do docente universitário. Também não há nenhuma nomenclatura relacionada à formação, mesmo que as pesquisas, desde 1990, mostrem os benefícios e melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Superior. A autora sugere algumas propostas de concretização ou melhorias relacionadas à formação pedagógica do docente universitário nesses programas. Tais resultados reforçam a ideia de que os cursos de pós-graduação ainda não contemplam a formação necessária para o docente universitário.

Assim, diante da realização desses momentos – consulta ao Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); e a alteração do descritor para Formação Pedagógica do Docente Universitário — percebemos que enriquecemos nosso percurso metodológico e ampliamos nosso conhecimento teórico. Esse foi um exercício de fundamental importância para a continuidade do desenvolvimento de nossa pesquisa, tomando como discussão central a Pedagogia Universitária, com ênfase na formação, e as atividades na docência do BDCC do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT/Cáceres.

Portanto, na seção a seguir apresentamos os conceitos teóricos que alicerçam as discussões relacionadas à Pedagogia Universitária do Bacharel Docente, tendo como foco

investigativo os aspectos relativos à formação e as atividades concernentes à docência na Universidade.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE

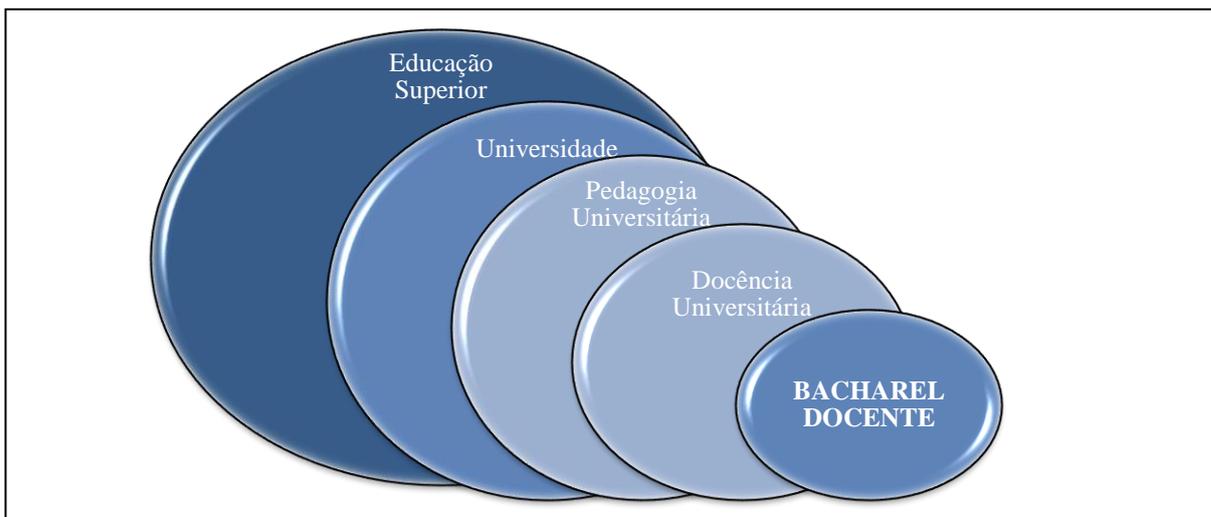
Tudo preme para que se tente uma nova integração do saber que hoje anda em pedaços pelo mundo. Mas a tarefa que isso impõe é tremenda e não se pode obter êxito enquanto não existir uma metodologia do ensino superior, semelhante pelo menos à que já existe nos outros níveis de ensino. Ainda que pareça mentira, atualmente há uma carência total de uma pedagogia universitária.

(José Ortega y Gasset)

Considerando os dizeres do autor da epígrafe sobre a urgência de se formar pedagogicamente os docentes universitários, além de reconhecer a especificidade que estes têm na Educação Superior, elaboramos esta seção com o objetivo de apresentar o cenário constituidor da nossa pesquisa, a qual tem como foco de investigação a docência universitária realizada por bacharéis docentes em Ciências Contábeis, com intuito de compreender o modo com que a formação e as atividades desenvolvidas na docência universitária contribuem para a Pedagogia Universitária.

Para ilustrar a construção teórica desta seção, apresentamos a Figura 1, que mostra o delineamento que a estruturou, partindo da dimensão maior, a Educação Superior, a qual engloba todas as outras discussões e conceitos de relevância para nossa pesquisa.

Figura 1 - Construção Teórica



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Na Figura 1 apresentamos o contexto da Educação Superior, como lugar específico de sua realização, a universidade. Seguindo o pensamento de Zabalza (2004), que a considera

o “cenário específico e especializado de formação”, inserimos na discussão outra dimensão importante, a Pedagogia Universitária, um campo que vem se consolidando como uma saída para melhorar a qualidade das ações realizadas na Educação Superior. Conseqüentemente, nela apresentamos a Docência Universitária do Bacharel Docente, perfil-foco de nossa investigação.

Diante do exposto, estruturamos esta seção em três tópicos. No primeiro apresentamos a universidade como a instituição da Educação Superior específica na qual estão centradas nossas reflexões. No segundo, expomos como iniciam as concepções de Pedagogia Universitária, as discussões no Brasil, e buscamos embasamento nos pesquisadores dessa área do conhecimento, situando a Pedagogia Universitária como um movimento de inovação e busca por melhorias na Educação Superior. No terceiro tópico nos direcionamos à Pedagogia Universitária realizada pelo bacharel docente, ao perfil profissional dos sujeitos desta pesquisa, mais especificadamente ao bacharel docente em Ciências Contábeis.

3.1. Universidade: instituição de Educação Superior específica

A universidade, durante vários séculos de existência, foi se moldando, conforme as transformações sociais, contudo as principais mudanças começaram realmente a abalar as estruturas internas dessa instituição no final do século XIX (ZABALZA, 2004).

Cabe enfatizar que a universidade, neste estudo, assume o papel de IES¹⁵ específica em nossas discussões, pois a consideramos o cenário que engloba os conceitos por nós investigados. É importante ressaltar que a universidade foco de nossa pesquisa é pública e segue o que preceitua o artigo 52 da LDBEN/96, pois tem como objetivo formar quadros profissionais de nível superior, sendo uma característica o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A educação brasileira começou a tomar outras formas com a carta magna da educação, a LDBEN/96, que Bitencourt e Krahe (2014) destacam como marco legal para a sua reestruturação e reorganização. A LDBEN/96 enfatiza que é por meio da formação dos

¹⁵ Conforme os artigos 16 e 20 da LDBEN/96, esta sigla refere-se aos vários tipos de instituições que podem oferecer cursos superiores, podendo ser públicas ou privadas, incluindo: as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas e os institutos ou escolas superiores. Neste caso, nos referimos ao primeiro modelo, a universidade. Conforme Pimenta e Anastasiou (2008), cada tipo de instituição exige um tipo específico de atividade ao docente. Em relação à universidade, além do ensino comum a todas as IES, esta deverá desenvolver também atividades de pesquisa e extensão. Ressaltamos que o campo de estudos Pedagogia Universitária possui o termo universitária, no entanto esta também está presente nos outros tipos de IES, como demonstram os vários estudos empreendidos e analisados no Balanço de Produção.

docentes, de todos os níveis educacionais, que será possível a garantia de qualidade da educação nacional. As autoras destacam que a LDBEN/96 foi de grande importância, no entanto constatam também que ela verticaliza e fragmenta a educação quando a organiza em dois níveis: básica e superior, provocando o isolamento das ações dos docentes entre esses níveis, colaborando para a “triste herança da Educação Básica pouco se relacionar com a Educação Superior ou vice-versa” (BITENCOURT; KHARE, 2014, p. 65).

Assim, as autoras enfatizam que esbarramos na necessidade de repensar o enfoque dado ao cenário universitário e aos seus protagonistas. Cenário que passa a sofrer influências externas em sua estrutura, sendo obrigado a se reformular para atender às exigências das empresas, além das cobranças por habilidades e competências profissionalizantes voltadas para a formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Desse modo, Bitencourt (2014, p. 105) destaca que “é necessário visualizar a Universidade como uma organização institucional, composta por pessoas que a organizam, estruturam, executam suas funções, não como algo abstrato, sem vida, sem ações”, nos possibilitando a entender que tanto a universidade quanto seus protagonistas são afetados pelas transformações ocorridas na sociedade. Complementando esse pensamento, concordamos com Bitencourt quando diz que

[...] a Universidade, enquanto espaço de diálogo, de formação e de produção de conhecimento, necessita rever suas ações institucionais a fim de promover ensino qualificado, adequado aos novos públicos, pois os grupos de hoje presentes no segmento universitário estão cada vez mais diversos e distintos dos anos anteriores (BITENCOURT, 2014, p. 104).

Dessa maneira, faz-se imprescindível um novo modelo formativo e de um docente universitário atualizado e contextualizado com tais mudanças, devendo, portanto, estar apto a desenvolver suas atividades, contemplando as novas exigências de sua profissão.

Sob essa mesma ótica, Pimenta e Anastasiou (2008) destacam que a diversificação de IES pode ter contribuído para dificultar a construção identitária desses professores, profissionalmente, pois, as atividades dos docentes se diferenciam entre os tipos de IES. Isto porque cada uma delas exige atividades específicas, e, no caso da universidade, é inerente ao docente universitário desenvolver, além do ensino, as atividades de pesquisa e extensão, uma complementando a outra. As autoras alertam quanto à falta de regulamentação ou de um curso específico para formação do docente da Educação Superior, especialmente sendo a docência universitária uma atividade complexa na sociedade hodierna¹⁶.

¹⁶ Referimo-nos à sociedade contemporânea que está subordinada aos moldes do capitalismo, que veio transformar as concepções de trabalho. Em se tratando da docência universitária, consideramos que esta exige

Cabe salientar que a Universidade é confrontada diariamente em relação à sua capacidade de formar profissionais, pois vivemos em uma sociedade veloz e em constante transformação (PASSOS, 2009). A autora salienta que, para acompanhar tais mudanças, os docentes devem aprender a ensinar a partir do seu exercício, ou seja, estar constantemente em construção, buscando atualizações através de estudos e pesquisas, em paralelo ao exercício docente.

Levando em consideração a discussão sobre as transformações ocorridas no âmbito da Educação Superior e da universidade que, conseqüentemente, alteraram os rumos da docência universitária, passamos a situar a Pedagogia Universitária como um campo em crescente expansão, buscando visualizar possíveis contribuições para uma educação de qualidade.

3.2 Pedagogia Universitária: um campo em construção

A Educação Superior se tornou um campo fértil de investigação, para a qual voltamos nossas discussões direcionando-as a um lugar específico, a universidade. Esta, por sua vez, é um dos contextos em que se inserem as discussões e investigações da Pedagogia Universitária, “um movimento dinâmico preocupado com a formação docente”, conforme preceitua Bitencourt (2014, p. 108).

A aproximação com um campo do conhecimento que trata de uma pedagogia voltada para a Educação Superior, denominado Pedagogia Universitária, ocorreu justamente por este ser um campo polissêmico e em crescente expansão por parte de estudiosos dessa área.

O surgimento do conceito de Pedagogia Universitária implica, conseqüentemente, revisitar o surgimento da universidade que, inicialmente, foi concebida tendo como missão primordial o ensino (BONACELLI; GIMENEZ, 2013).

Em meados do século XVIII surgiu a Universidade de Berlim, fundada por Wilhelm Von Humboldt (1764-1835), estruturada sob o ideário iluminista que possuía como configuração identitária a busca pela superação do modelo de universidade tradicional.

Segundo Araújo (2008, p. 30), “tratava-se de iluminar, de trazer luzes à razão”, sendo essa concepção que sustentaria o projeto iluminista, dirigido e implantado por Humboldt. Para Araújo, fundamentavam-se aí as primeiras concepções de Pedagogia Universitária, a qual conferiu uma nova identidade à universidade, adicionando dois

empreendimentos necessários para serem realizados nessa instituição: o desenvolvimento científico e a formação moral e intelectual, ou seja, inserem-se, como atividades essenciais, o ensino e a pesquisa com a ideia de uma complementar a outra.

Araújo (2008) ressalta que a locução¹⁷ Pedagogia Universitária, etimologicamente, equivale a um só vocábulo, portanto, apresenta um significado que se origina da junção de duas palavras com grande referencial no âmbito educacional. Dessa forma, há a necessidade de compreendê-las separadamente para depois reuni-las novamente.

Nesse sentido, a Pedagogia é “uma área do conhecimento que se estrutura em torno de princípios e diretrizes, os quais têm em vista a ação de educar” (ARAÚJO, 2008, p. 28), em que, muitas vezes, oscila, enfatizando em demasia a sua dimensão prática e, em outras vezes, a teórica, mas para realmente compreendê-la é fundamental a associação dessas duas dimensões.

Nessa mesma linha de reflexão, cabe enfatizar a relação entre pedagogia e didática, conceitos interligados, em que pedagogia é a ação de conduzir/educar, não isenta da teoria, e didática como ação de ensinar. Nesse sentido, “a educação se realiza pela pedagogia, a qual a promove e a operacionaliza; e a didática, uma teoria-prática do ensino, efetiva-se pela orientação da pedagogia, que objetiva, em última instância, educar” (ARAÚJO, 2008, p. 30).

Gauthier *et al* (2006) corroboram esse pensamento referindo-se à Pedagogia como a maneira que cada professor possui de ensinar seus alunos, e Bitencourt (2014, p. 102), por sua vez, conceitua pedagogia como “o conjunto de práticas específicas que tem por objetivo ensinar ou colaborar com o outro na aprendizagem e/ou construção do conhecimento, de forma a educar o outro sujeito, educando a si mesmo no processo”.

Quanto ao termo universitária entendemos que compreende uma característica referente ao lugar específico, tanto de formação docente quanto de atuação. Assim, em nossa investigação tomamos a universidade como espaço investigativo e de desenvolvimento de uma pedagogia voltada a esse lugar, mesmo sabendo que essa pode ser realizada nas outras IES ainda que estas não sejam universidades (BITENCOURT, 2014).

Em se tratando da universidade, que necessita manter ações fins, como o ensino, a pesquisa e a extensão, ressaltamos o modelo humboldtiano de universidade, que, por focalizar demasiadamente a pesquisa, favoreceu o distanciamento dos professores em relação aos conhecimentos pedagógicos, de modo que a pesquisa acabou ganhando maior destaque do que

¹⁷ O termo “locução” foi utilizado considerando-se as concepções de Araújo (2008), que quis dizer que formada por duas palavras de grande importância na área educacional, esta equivale a um só vocábulo com um só significado.

o ensino, pois “a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica” (COUTO, 2013, p. 47).

Couto (2013) reforça a discussão quanto aos conhecimentos pedagógicos dos docentes, pois esses conhecimentos sempre se configuravam em relação aos processos de ensino-aprendizagem do mundo da criança, o que gerou uma concepção equivocada da amplitude da Pedagogia. Assim, essa concepção somente foi ampliada para o ensino-aprendizagem na fase adulta a partir das últimas duas décadas do século XX, quando “os horizontes se ampliaram e teóricos da educação expandiram seus questionamentos e investigações também para o território da Educação Superior” (COUTO, 2013 p. 47). Assim, no caso brasileiro, a Educação Superior foi “marcada por uma falta de cuidado com a formação pedagógica de seus docentes” (COUTO, 2013 p. 47).

Diante do exposto, passamos a discorrer sobre a difusão das discussões sobre a Pedagogia Universitária no Brasil.

3.2.1. Consolidação da Pedagogia Universitária no Brasil

A Educação Superior no Brasil começou a se efetivar a partir do século XIX, através de cursos para atender o aparato necessário à corte portuguesa, com características e orientação profissionalizantes (ARAÚJO, 2008), de cunho utilitarista. Mas, em 1931, ocorreu o nascimento da universidade brasileira, através do Decreto nº 19.851, tendo como finalidade, conforme o artigo 1º,

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1931 *apud* ARAÚJO, 2008, p. 38).

Segundo Araújo (2008), as ideias que fundamentavam a universidade brasileira revelavam associações com o pensamento humboldtiano, e que além de se caracterizar como uma unidade didática — uma unidade de ensino — a universidade deveria transcender a esse ensino, “envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada, [...] uma unidade social e ativa e militante, isto é, um centro de contato, de colaboração e de cooperação de vontades e de aspirações” (ARAÚJO, 2008, p. 38), conforme palavras do

Ministro da Educação, Francisco Campos, à época, que expôs os motivos para a reformulação no Ensino Superior¹⁸.

Nesse aspecto, observamos que a constituição da Pedagogia Universitária no Brasil iniciou sua constituição mediante essa primeira reforma e a criação das primeiras universidades. A partir de 1931 já existiam dificuldades para a Pedagogia Universitária, pois os professores e alunos precisavam desenvolver um “espírito universitário”, e que entendessem a Universidade como lugar em que deveriam permanecer e, assim, ensinassem e aprendessem, desenvolvessem seus estudos, articulando a produção do conhecimento por meio do ensino e das pesquisas (ARAÚJO, 2008).

O autor mencionado ressalta que a Pedagogia Universitária somente passou a ser realmente pensada a partir da inserção do tripé indissociável “ensino, pesquisa e extensão”, institucionalizado pela Lei nº 5.540/1968 e complementada pela Lei nº 9.394/1996, LDBEN/1996. Contudo as iniciativas e aspirações quanto à Pedagogia Universitária estiveram presentes desde as primeiras universidades, passando pelos movimentos que reformularam esse nível de ensino legislativamente (ARAÚJO, 2008), mesmo que não denominada dessa forma.

Já naquela época a temática da formação dos professores da Educação Superior passou a ganhar a atenção em diversos países e também no Brasil. Porém, a partir da década de 1980, iniciaram-se diversas redes de pesquisadores com a finalidade de investigar a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no Ensino Superior. Conforme Soares (2009), no Brasil, a constituição do campo de estudo e pesquisa, denominado Pedagogia Universitária, tem registros recentes, em 1998, com o nascimento da Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação (RIES, 2017).

A RIES, inicialmente, se constituiu através da reunião de um grupo de professoras-investigadoras de diferentes IES do RS, com o objetivo de contribuir com discussões coletivas sobre as configurações da Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e prática profissional.

No ano de 2001, o II Simpósio Internacional de Educação Superior, realizado em São Leopoldo, nas dependências da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), consolidou os caminhos dessa rede de investigação, reunindo, além das IES envolvidas, outras instituições: a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade

¹⁸ Destacamos que, à época, houve a reformulação no Ensino Superior e não Reformulação da Educação Superior.

Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a Universidade Federal de Goiás (UFG), entre outras (RIES, 2017).

Entre as temáticas discutidas no referido evento estavam os processos de ensino-aprendizagem; papel do professor; políticas universitárias, redes de conhecimento (RIES, 2017). A RIES buscava “congregar docentes e pesquisadores para discutir e ampliar os saberes que envolvem a teoria e a prática da Educação Superior” (RIES, 2017), cujos objetivos eram: “fortalecer projetos e metas comuns, resgatando, partilhando e divulgando experiências significativas na Educação Superior e promover a interação entre os professores-investigadores, em um contexto colaborativo” (SOARES, 2009, p. 99).

A Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (RIDES), também foi consolidada em 2008 no I Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Superior (ENFORSUP) na cidade de Fortaleza/CE. Esse evento tinha como objetivo “contribuir, com estudos e resultados de pesquisas realizadas para a formulação e implementação de políticas públicas, diretrizes e ações voltadas para a formação docente para a Educação Superior” (SOARES, 2009, p. 100).

Consideramos importante evidenciar os dados revelados na seção 2, no Balanço de Produção, em relação ao descritor Pedagogia Universitária, de que as discussões que iniciaram a construção desse campo do conhecimento vieram da região Sul do Brasil, tornando-se uma temática cada vez mais discutida e que revela suas possibilidades e contribuições no campo da atuação dos profissionais da Educação Superior (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016).

Assim, as redes de investigação sobre Pedagogia Universitária têm contribuído para a produção do conhecimento e a sua socialização, considerando-se as diversas publicações e eventos realizados com a finalidade de discutir a Educação Superior, mesmo que no início estas “buscassem, simplesmente, inovações para uma disciplina voltada à docência universitária, ministrada para profissionais de outras áreas que não a pedagogia, encontraram campo fértil como objeto de estudo e de práticas da aula universitária” (MOROSINI, 2007, p. 312).

Cunha (2010, p. 9) realça que o campo da Pedagogia Universitária vem se expandindo como objeto de reflexões e de práticas no contexto da educação brasileira, e ressalta que as políticas voltadas à educação no Brasil foram direcionadas por uma energia democratizadora, em meados da década de 1980, configurando um discurso voltado às

políticas sociais, e na premissa da necessidade de a Universidade manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como forma de superar a pedagogia tradicional.

A pedagogia que toma a indissociabilidade como característica intrínseca à universidade surge por meio dos movimentos sociais ligados aos espaços acadêmicos e diante das necessidades reais dos estudantes, sendo, então, necessária a indissociabilização das atividades de ensino e pesquisa, e também se apoia no pressuposto da necessidade de trazer a realidade da prática aos cursos, por meio da “mediação da prática como ponto de partida e chegada do conhecimento sistematizado” (CUNHA, 2010, p. 10), ou seja, por meio da realização da atividade de extensão.

A autora supracitada também realça que até então a Pedagogia Universitária constituía-se de práticas naturalizadas, alicerçada numa herança cultural, em que os professores ensinavam como foram ensinados e que bastava ter conhecimento específico na área para saber ensinar. Conforme Cunha (2010), a partir da inserção da pesquisa como uma das atividades a serem desenvolvidas nas universidades foi consolidada a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* legitimava a docência na Educação Superior. Essa situação gerou uma cultura nas universidades, as quais precisam ter em seus quadros docentes com essa titulação como forma de atestado de qualidade no processo educativo.

Nesse sentido, consideramos importante buscar a conceituação da Pedagogia Universitária em diversos autores que discutem essa temática, e também nos apoiarmos em grupos de estudos e pesquisas, no Brasil, dedicados a esse campo de análise, em um movimento em torno da Educação Superior que trouxe possibilidades de investigação, considerando as especificidades e complexidades desse âmbito de ensino.

Retomamos, aqui, as concepções de Araújo (2008), que designa Pedagogia Universitária como uma locução com sentido único, e que engloba os termos sob o contexto que a envolve. Em relação a isso, já discutimos que esse campo está inserido no contexto social, e, portanto, sofre as transformações ocorridas desde a criação da instituição universidade, e também, desde então, as mudanças em relação aos seus protagonistas. Assim, ela se distingue da pedagogia geral quanto ao interesse em compreender a aprendizagem na fase adulta das pessoas, em sua trajetória de formação profissional.

Complementando essa reflexão, Saviani (2011, p. 184) também destaca que a Pedagogia Universitária é um “campo de estudos científicos que tem um lugar assegurado no sistema universitário”. Esse autor também a caracteriza como “locução”, dizendo que a Pedagogia Universitária foi sendo disseminada por nomear cursos de especialização ou eventos que tinham como preocupação as discussões sobre a formação e o exercício da

docência nas IES. Saviani (2011) considera que essa foi uma das maneiras encontradas para ampliar essa discussão, buscando inserir inovações didáticas e o uso de tecnologias para “aumentar a eficiência e produtividade da prática docente de nível superior” (SAVIANI, 2011, p. 185).

Dessa forma, citamos, sinteticamente, conceituações de Pedagogia Universitária a partir de alguns pesquisadores que discutem esse tema:

[...] um conjunto de meios utilizados pelo docente no âmbito das interações educativas com sujeitos adultos, acadêmicos e outros professores, e que se formam no processo de interações (BITENCOURT 2014, p. 103);

[...] movimento de produções institucionais e/ou individuais, que buscam melhorar a relação ensino-aprendizagem através de reflexões, pesquisas, experiências e discussões, guardando, em comum, o esforço abstrativo de construção teórica na tentativa de ressignificar a prática profissional do professor (FRANCO; KRAHE, 2003, p. 113);

[...] objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional (LEITE, 2006, p. 57);

[...] campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da Educação Superior (SOARES; CUNHA, 2010, p. 10);

Um campo interdisciplinar que dialoga com a formação do professor da Educação Superior, sendo uma possibilidade concreta de enriquecimento das práticas educativas nesse nível de ensino e alimentando a docência a partir da análise rigorosa das relações entre ensino e aprendizagem, sem, contudo, perder de vista a interlocução entre o local e o global (TORRES, 2014, p. 111);

[...] campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior, a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional (SOARES, 2009, p. 100).

[...] a maioria dos estudos da área de Pedagogia Universitária insistem na urgência e na importância de se formar pedagogicamente o professor (COUTO, 2013, p. 48).

Diante dos conceitos expostos, um fator em comum entre os autores é que a Pedagogia Universitária é um campo de pesquisa e de prática que se interessa pelo processo de formação pedagógica e pelas atividades a serem desenvolvidas na docência universitária. Percebemos que os conceitos dos autores se complementam quando enfatizam a necessidade de o docente universitário estar pedagogicamente formado para exercer as atividades que escolheu como profissão.

Nesse sentido, Couto (2013) afirma que

[...] a pedagogia dará fundamentação para que o professor universitário reflita sobre o projeto da instituição na qual atua, o projeto do(s) curso(s) em que leciona, a função do processo ensino-aprendizagem que desenvolve, o perfil dos alunos que recebe em suas aulas, as formas de avaliação condizentes com a proposta institucional e de curso, etc. (COUTO, 2013, p. 49).

Desse modo, a pedagogia pode contribuir para a construção da identidade profissional, de maneira que o docente realmente compreenda seu papel como educador e formador de outros profissionais, pois lhes permite refletir sobre possíveis melhorias na formação pedagógica do docente universitário e em suas atividades profissionais.

Nesse âmbito, concordamos com Couto (2013) quando afirma que a Pedagogia contribui, significativamente, para a formação do docente universitário, trazendo subsídios da ciência da educação para fundamentar a ação dos profissionais que lidam com a formação de indivíduos de maneira a prepará-los para a vida, como emancipação e em um processo permanente. Assim, além do conhecimento profissional da área, o docente deve também formar-se pedagogicamente para exercer a complexa profissão da docência universitária.

Couto (2013) reforça esse pensamento ao salientar que a Pedagogia Universitária pode auxiliar o docente universitário a estabelecer um vínculo identitário com a profissão docente. E enfatiza que o simples fato deste assumir que juntamente com o ensino também assume ser pesquisador e/ou extensionista e, ao mesmo tempo, também é um profissional de sua área (arquiteto, economista, nutricionista, etc.) já é, essencialmente, ser um docente.

Assim, entendemos que a Pedagogia Universitária pode contribuir para a construção identitária do docente universitário, em especial aquele que teve sua formação no bacharelado, pois sem construir uma identidade com a profissão docente, diz Couto (2013), torna-se difícil a busca de uma formação com viés pedagógico por parte desse profissional.

Volpato (2010) corrobora essa concepção ao destacar que a constituição identitária de uma profissão vai se estruturando durante o período de formação acadêmica e profissional, e em se tratando dos profissionais liberais que atuam como docentes universitários, esse período é insuficiente para uma reflexão contextualizada sobre a nova profissão que passam a exercer.

O processo de construção identitária do docente do Ensino Superior deve ser contínuo e permanente, sendo extremamente importante para que ele se reconheça um profissional da Educação e possa realizar uma Pedagogia Universitária de forma responsável e conhecendo seu campo de atuação, o que lhe permitirá a construção de conhecimentos e o direito à criticidade (ROVEDA; MIOLO, 2017).

Quanto à identidade profissional docente, Cunha e Isaia (2006 *apud* Roveda e Miolo, 2017, p. 72) conceituam-na como um “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”, que consideramos ser um movimento constante, sempre inconcluso, que se repete ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de cada docente. Isto porque, na condição de seres humanos, os docentes estão

sempre revisando, trabalhando em diferentes contextos, e em cada semestre encontram perfis diferenciados de estudantes que exigem desse docente capacidade adaptativa para estar sempre se construindo e refletindo se deve ou não continuar com determinada prática, se esta ajudará ou está obsoleta.

Assim, os profissionais liberais que ingressam na profissão docente não possuem formação pedagógica formal, são oriundos de vários campos do conhecimento e de atividades profissionais diversas, conseqüentemente atuam de forma diferente e atribuem valores diferenciados às suas práticas pedagógicas. Muitas vezes são direcionados à docência pelo acaso, mas, mesmo assim, alguns se tornam docentes bem avaliados pelos estudantes (VOLPATO, 2010).

Nesse sentido, ao construir uma identidade docente o profissional liberal passa a entender a docência conforme preceitua Tardif (2007), tendo por base que esta é uma atividade que tem um ser humano como seu objeto de trabalho, que se realiza em um processo em que o docente também aprende ao ensinar.

Dialogando com alguns estudiosos, consideramos importante conceituar o que é docência, enfatizando que esta é uma atividade realizada mediante interações humanas. Concorda-se, então, com Sousa (2009, p. 3) ao dizer que, ao realizar essa atividade, o indivíduo “transforma-se e transforma o seu ambiente.” Desse modo, o homem, no exercício de sua atividade docente, age de maneira a alcançar um dos objetivos que é o educar.

A palavra docência, etimologicamente,

tem origem da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SANTOS, 2016, p. 02).

Nesse sentido, muitas vezes a palavra professor é utilizada como sinônimo de docente, no entanto, esta última é ampla e complexa, pois não se restringe à sala de aula. Conforme Marcelo García (1999), a docência envolve um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que o docente deve realizar para assegurar a aprendizagem dos estudantes. E Santos (2016) destaca que tal complexidade, para garantia da aprendizagem e não somente da simples transmissão de conteúdos, exige um profissional múltiplo, que detenha “saberes, competências, e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (SANTOS, 2016, p. 02).

Sob esse mesmo aspecto, Bitencourt e Zart (2017) complementam esse conceito frisando que a docência “é uma profissão de interações humanas, entre professores com alunos e os outros sujeitos pedagógicos como os outros docentes, técnicos administrativos,

coordenadores. Esse movimento interativo é visto por Tardif (2007, p. 9, grifo nosso) como “trabalho **sobre e com** outrem.” Assim, o autor evidencia um trabalho com características peculiares que permitem distingui-lo de outras formas de atividade, e ressalta que nesse processo interativo (docência), realizado por um trabalhador (o docente), transforma dialeticamente não apenas o objeto (estudante), mas igualmente o trabalhador, o qual se vê envolvido em uma práxis em que também é transformado pelo seu trabalho.

Na contemporaneidade vivenciamos processos de transformação diante da sociedade do conhecimento e da informação, impulsionados pela crescente necessidade de globalização, da qual emergem novas configurações organizacionais para a educação no país. Assim, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2008), nesse processo os docentes são profissionais essenciais e imprescindíveis, por isso é necessário investir na formação docente no Brasil.

Nesse sentido, as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil acabam não ultrapassando os aspectos burocráticos, ficando somente no papel, provocando o distanciamento da verdadeira concepção de Educação:

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 1981 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 64).

Dessa maneira, implica dizer que a educação está inserida na sociedade, a qual também está sob um movimento constante e contínuo de transformações, em que cada indivíduo, em seu cotidiano, desenvolve seus próprios saberes, seus modos de aprender e que a escola não é o único espaço em que acontece esse processo formativo. A relação e a interação entre as pessoas geram um aprendizado diário nas trocas de experiências vividas.

Entender os desafios emergentes que se impõem à educação nos tempos atuais é de extrema importância, pois é tarefa dela inserir as crianças e jovens no avanço civilizatório, para que dele usufruam, de maneira a garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. Assim, é fundamental formar seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

É imprescindível, portanto, estudar o bacharel docente, considerando sua formação técnica, profissional e pessoal, pois, conforme Volpato (2010), os docentes, como seres humanos, individualizados e socializados ao mesmo tempo, estabelecem relações ao

desenvolver o trabalho docente, relações humanas que são individuais e sociais. O autor ainda enfatiza que todo ser humano é imerso em complexidade e só pode ser compreendido a partir de sua totalidade, envolvendo sua natureza física, biológica, histórica, individual, social e simbólica.

Assim, as exigências por globalização econômica e a inserção de processos avaliativos a que a educação passou a ser submetida, pode ter estimulado os docentes universitários “a se inserirem num movimento de busca e de conscientização de que tanto a docência, como a pesquisa, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica” (VOLPATO, 2010, p. 22).

Considerando o exposto até aqui, centramos nossas discussões na docência universitária, na tentativa de situar nossa pesquisa no trabalho docente desenvolvido na Educação Superior e, especificamente, na universidade. Desse modo, concordamos com Bitencourt (2014, p. 108), quando diz que o docente universitário é “aquele que ensina, pesquisa e faz extensão na universidade, que tem a docência como ação educativa ou resultado do seu trabalho”. Dessa forma, a autora também destaca que a docência universitária não pode se restringir ao ensino, pois pesquisa e extensão também são atividades que compõem a docência universitária e as três dimensões se retroalimentam.

Na visão de Morosini (2000), a docência universitária

[...] tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. (MOROSINI, 2000, p. 11).

Cada vez mais são feitas exigências de qualificação, em cursos de pós-graduação, ao docente universitário, em sua área de conhecimento. A partir desse fato, questionamos: o docente universitário está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Acentuamos que esta questão recai sobre como deve ser a formação do docente universitário, pois as políticas públicas permanecem ocultas nesse nível de ensino, diferentemente dos outros níveis de ensino.

3.3. Pedagogia Universitária e o Bacharel Docente

As transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos, da informação e da necessidade de se manter certa competitividade, fizeram também com que se alterassem as exigências quanto aos saberes, habilidades e competências dos docentes. Em se tratando da Educação Superior, a expansão desde a década de 1980, reivindicou profissionais das mais diversas áreas para suprir essas novas demandas, surgindo, assim, os profissionais liberais que adotaram a docência na Educação Superior como possibilidade profissional. Mas, afinal, quem são os profissionais liberais que desenvolvem a função de docentes universitários?

Para o embasamento de nossa pesquisa, contamos com resultados da pesquisa realizada por Vasconcelos (2009) que se transformou no livro intitulado *A formação do Professor do Ensino Superior*, que define o profissional liberal-professor como “aquele indivíduo que, tendo uma profissão e exercendo-a, decide acrescentar às suas atividades profissionais a docência num determinado curso superior, em tempo parcial de dedicação” (VASCONCELOS, 2009, p. 24). Assim, o bacharel docente primeiro exerce sua atividade de formação, geralmente considerando a docência uma atividade secundária.

Conforme Volpato (2010), o crescimento e a expansão dos cursos superiores também exigiram a ampliação do corpo docente, sendo então inseridos os profissionais liberais, advindos de diferentes áreas do conhecimento, considerados renomados, bem-sucedidos em suas atividades profissionais, que eram convidados a ensinar e a formar bons profissionais como eles.

Volpato ainda reforça que essa forma de conceber a docência está baseada no paradigma da racionalidade técnica em que as universidades brasileiras eram centradas até meados de 1970. Nele, o docente devia ter o domínio dos conteúdos das disciplinas e técnicas para transmiti-los aos estudantes. No entanto, a partir da década de 1980, com a abertura da política do país, os estudos na área das Ciências Humanas e Sociais começaram a sofrer influência do pensamento crítico originário da Europa, denominado movimento da nova sociologia, que inseriu as reflexões sobre a necessidade de melhor e contínua qualificação docente na Educação Superior.

Sob essa perspectiva, cabe ressaltar as produções analisadas no balanço de produção, constante na seção 2, das autoras Bazzo (2007), Couto (2013) e Bitencourt (2014), analisadas no primeiro momento do Balanço de Produção, que têm como discussão principal a Pedagogia Universitária. Já, as produções analisadas no segundo momento, realizadas por Flach (2009) e Reis (2009), direcionam-se à temática da docência universitária exercida por

profissionais bacharéis; e as demais, Correa (2012), Jesus (2013), Conte (2013), Wozniak (2015), Carrasco (2016) e Bertanha (2016), focalizam suas discussões em torno da necessidade da formação pedagógica dos docentes universitários, tendo os programas de pós-graduação ou programas institucionais de apoio docente como foco de análise.

Dentre os estudos analisados, as discussões reforçam a emergência de formação específica para o docente universitário, havendo a necessidade de formação pedagógica e de uma construção identitária por parte desses profissionais liberais que decidem exercer essa profissão sem a devida concepção do que a docência superior se tornou na sociedade contemporânea.

Para dar sequência à lógica delineada nesta pesquisa buscamos reflexões sobre o bacharel docente especificamente graduado no curso de Ciências Contábeis, ou seja, o perfil investigado em nossa pesquisa.

3.3.1 Bacharel Docente em Ciências Contábeis - BDCC

Na atualidade, os diversos perfis docentes existentes complementam-se, suprimindo uns as necessidades e/ou carência dos outros, transformando o docente universitário em um corpo vivo e com características dinâmicas (VASCONCELOS, 2009). Com a expansão da demanda por profissionais nos cursos superiores, motivada pela democratização desse nível de ensino, as IES começaram a contratar bacharéis das mais diversas áreas que, conforme a LDBEN/96, são formados em uma das modalidades dos cursos de graduação, o bacharelado, que objetiva formar estudantes para o exercício de uma profissão. No caso investigado neste estudo, os bacharéis em Ciências Contábeis habilitam-se na profissão de Contador e, portanto, não possuem formação inicial para atuar profissionalmente como docentes.

Segundo Souza e Mendonça (2016), é desejável que os docentes universitários detenham conhecimentos pedagógicos como os demais docentes, porém, tais conhecimentos não são mencionados como pré-requisito para o exercício do magistério superior, pois, diz Vasconcelos (2009), no Brasil “qualquer um” tem possibilidade de ser docente universitário. Essa afirmação deve-se ao fato de a carreira docente não dispor de uma preparação específica e legalmente requerida, devidamente controlada, como as demais profissões, por exemplo, a Ordem dos Advogados (OAB), o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Conselho Regional de Medicina (CRM), entre outros.

Semelhante a outras carreiras liberais, o contador se tornou um profissional com funções ampliadas. Desde a criação do curso superior de Ciências Contábeis, em 1951, a

Contabilidade, como ciência presente no cotidiano social, vem se alterando, acompanhando as mudanças no cenário mundial, ajustando suas normas e as características do profissional contábil (SOUZA; MENDONÇA, 2016).

Segundo Laffin (2005), a Contabilidade é a área de conhecimento que lida com o patrimônio das pessoas, e o Contador necessita de um amplo conhecimento do contexto social e concepção de mundo para trabalhar as informações relevantes ao bom andamento das empresas. Isso principalmente considerando-se que a Contabilidade vive um processo de convergência para as Normas Internacionais de Contabilidade, denominadas *Internacional Financial Reporting Standards* (IFRS), conforme afirma Souza e Mendonça (2016), devido ao movimento de globalização no âmbito contábil, refletindo-se, portanto, no ensino e na aprendizagem desse novo profissional contábil.

Nesse sentido, acrescentam-se novas funções, novas expectativas em relação às competências e habilidades desse profissional que, conseqüentemente, influenciam a necessidade de atualização e aprimoramento do docente da área contábil, tanto na teoria quanto na prática que, geralmente, são obtidos por meio de formação continuada. A docência, assim como qualquer outra profissão, exige saberes específicos necessários para o desenvolvimento dessa atividade complexa. Assim, julgamos imprescindível refletir sobre essa atividade exercida por bacharéis docentes que podem advir das mais diversas profissões, conforme afirma Vasconcelos (2009, p. 18):

[...] engenheiro, advogado, economista, etc., que em tempo parcial, desempenha as funções de professor universitário, ministrando disciplinas de formação específica, nas quais apresenta um desempenho profissional proeminente ou das quais possua um considerável conhecimento tecnológico, obtido em sua vida acadêmico-profissional.

Vasconcelos destaca que a atividade docente, na maioria das vezes, configura-se como uma complementação salarial ou uma atividade de caráter temporário, porém alguns acabam permanecendo e absorvendo-a como profissão. Reforça ainda dizendo que os bacharéis docentes acabam articulando a teoria e a prática ao conciliar a atividade profissional liberal com a docência, característica entendida como um diferencial, pois eles levam a realidade da profissão para a sala de aula.

Sob essa ótica, Volpato (2010) afirma que quando um profissional liberal assume a docência, esta será uma profissão que dependerá tanto dos saberes da área profissional de origem quanto dos saberes intrínsecos da profissão docente. Constitui-se, portanto, um desafio “articular conhecimentos e experiências da prática profissional com procedimentos e metodologias apropriadas para que as aulas tornem-se interessantes e, mais do que isso,

importantes para o processo de formação acadêmico/profissional dos estudantes” (VOLPATO, 2010, p. 23).

Um fator destacado por Vasconcelos (2009) que se contrapõe à perspectiva anterior é que muitos deles dedicam-se parcialmente, ou seja, somente ao tempo correspondente à carga horária que lhes é designada, não havendo maior colaboração ou sua inserção nas discussões para melhoria da qualidade do ensino no curso em que atuam.

Gonçalves e Gasparin (2013) relatam que alguns desses professores bacharéis foram motivados para atuar na docência por alguns aspectos, entre os quais: o interesse pela área de ensino, o desejo de contribuir para com a educação e, ainda, o recebimento de convites para atuarem como docentes.

Ressalta-se que o professor-liberal, conforme Vasconcelos (2009), sente prazer em lecionar, no entanto não cogita deixar suas atividades de profissional liberal para adotar apenas a docência como profissão. Essa situação, às vezes, acaba atrapalhando que esse profissional tenha um maior envolvimento com a Universidade e com as questões educacionais.

Em relação à apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos para atuar na docência universitária, os resultados das pesquisas realizadas por Gonçalves e Gasparin (2013) demonstram que a maioria

[...] tomava como base os professores que fizeram parte de sua graduação; outros informaram que trocam materiais e conhecimentos com colegas da mesma área. No decorrer de sua prática de atuação como docente, eles procuram por cursos de extensão a fim de obterem conhecimentos de metodologias de ensino, bem como, as formas utilizadas para apreciação do conhecimento por parte dos alunos (GONÇALVES; GASPARIN, 2013, p. 7).

Com isso, mesmo não possuindo formação voltada para a tarefa de ensinar, o bacharel se constrói e se faz docente no cotidiano dessa prática, aprendendo a ensinar na vivência do magistério (GONÇALVES; GASPARIN, 2013). Desse modo, fica clara a necessidade de se manter em formação permanente e contínua, a fim de qualificar a prática docente por eles realizada, em que destacamos o que Nossa (1999, p. 7) afirma:

[...] é preciso que o professor de Contabilidade tenha uma percepção clara da sociedade, que se encontra em rápida evolução. Deve compreender a realidade em que vive, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Em outras palavras, deve ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais.

Dessa maneira, entendemos que os BDCCs precisam construir uma formação polivalente baseada em amplos conhecimentos para o desenvolvimento de sua autonomia e que aprendam a aprender. Vasconcelos (2009) concorda com essa perspectiva dizendo que o

docente apto é aquele que possui três capacidades: saber ensinar, ser crítico (em relação às diversidades da sociedade que o cerca e do momento histórico em que vive) e ser um bom pesquisador (através de estudos e investigações, produzir o novo e induzir o seu aluno a também criar).

Vasconcelos (2009) relata que a realidade predominante dentro das IES é de indivíduos com uma ou duas dessas capacidades desenvolvidas, e uma minoria que consegue cumprir as três facetas com igual competência. Essa necessidade de um profissional completo é sentida em todas as áreas de atuação humana, principalmente em relação às emergentes exigências sociais e tecnológicas vigentes. Em consequência exige-se um profissional que se mantenha em constante atualização, com uma visão empreendedora diante da sociedade que o cerca, aberto ao novo, e que seja um aprendiz constante.

Essa preocupação com uma constante atualização, ressalta Vasconcelos (2009), não deve partir somente do docente, mas da universidade, possibilitando bases estruturais para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão ao seu corpo docente, contribuindo para que os docentes adquiram novos conhecimentos, realizem novas pesquisas, participem de eventos, congressos, cursos, entre outros meios de atualização, e também possam ter condições de realizar produções científicas, enraizando um interesse de busca permanente de aprender.

As discussões e conceitos destacados até aqui retratam nosso movimento de aproximação com o campo de investigação que envolveu desdobramentos que contornam a Educação Superior: a Pedagogia, como ciência norteadora da educação; a universidade, como *locus* da realização da mesma; a docência universitária, que configura o trabalho realizado por profissionais das mais diversas áreas, na qual decidimos enfatizar aqueles profissionais graduados no curso de bacharelado em Ciências Contábeis, os BDCCs. Desse modo, julgamos essencial analisar, na seção a seguir, a formação e as atividades do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis.

4 A FORMAÇÃO E AS ATIVIDADES DO BACHAREL DOCENTE

[..] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário.

*(Vicenç Benedito, Virgínia Ferrer i Cerveró e
Vicent Ferreres Pavía)*

Tomamos a epígrafe acima citada como referência para iniciar a presente seção, considerando que os três autores realizam essa reflexão há mais de duas décadas, diante de um contexto europeu, e já enfatizavam a inexistência de uma formação específica ao docente universitário. Esses autores demonstravam, desde então, a urgência de definições quanto às políticas de formação pedagógica e profissional para o docente universitário também no cenário brasileiro.

Por essa razão, a presente seção tem como objetivo alicerçar, teoricamente, a formação do docente universitário, de maneira que possamos alinhar as ações delineadas em nossa investigação, tendo como foco responder a questão-problema.

Esta seção está estruturada em três subseções. Inicialmente, conceituamos o termo formação, considerando a perspectiva de que ninguém se forma ou se modela por completo, pois, na qualidade de seres humanos, estamos em constante construção. Assim, assumimos a formação como um processo contínuo e permanente, seja nos aspectos da vida pessoal ou profissional.

Na segunda subseção discorremos sobre a evolução e os caminhos que a formação do docente universitário vem percorrendo até a contemporaneidade. Por meio de uma linha do tempo, apresentamos, em ordem cronológica, os aspectos legais engendrados desde a década de 1930 até o atual aporte legal que direciona o rumo da educação no país, evidenciando os avanços e retrocessos em relação às tentativas de se estabelecer um lugar de formação específica para o docente universitário.

Na terceira subseção delineamos reflexões sobre a formação acadêmica e profissional do bacharel docente, o profissional liberal que atua na docência universitária, além de analisar quais são as atividades inerentes à docência do bacharel docente em Ciências Contábeis da UNEMAT.

4.1 Aproximações Conceituais sobre “Formação de Professores”

Inicialmente, é oportuno salientar que ao nos referirmos à formação de professores estamos refletindo sobre a formação inicial que, geralmente, acontece nos cursos de graduação desenvolvidos nas IES, e também estamos nos referindo à formação continuada.

Antes de iniciar a reflexão sobre a formação de professores faremos, como Marcelo García (1999), em seu livro intitulado *Formação de Professores para uma mudança educativa*, a conceituação de formação, pois consideramos pertinente para esta subseção situar nossas concepções de formação, pois esta pode assumir suscetíveis perspectivas e dimensões variadas que vão além da associação à educação ou ao ensino, podendo ser associada a uma atividade, em se tratando de formar algo ou alguém.

Nessa perspectiva, a conceituação de formação depende dos diversos aspectos, os quais são ressaltados por Marcelo García (1999, p. 21-22), ao refletir sobre formação:

[...] não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, como educação, ensino, treino, etc. [...] inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. [...] tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação.

Dessa maneira, percebemos que o conceito ganha uma dimensão complexa e se insere em contexto de múltiplos olhares, que dependerá da importância que cada indivíduo assume diante dessa eminente necessidade vivenciada na sociedade da informação. Cada vez mais percebemos quão necessário é permanecer em formação.

Marcelo García (1999) resalta que o termo formação também é utilizado como substantivo (formação) e como adjetivo (formativo), e que todos nós estamos à procura dela, seja no contexto escolar, profissional, social ou político. O autor faz uma crítica à maneira com que as pessoas compreendem a formação, como um *objeto de consumo*, como uma mercadoria em um supermercado, pronta para o consumo, com uma variedade de opções, com direito à devolução se não forem atendidas todas as expectativas dos seus exigentes consumidores.

Dessa forma, percebe-se cada vez mais a necessidade de redefinir o que é formação, pois, conforme aponta Zabalza (2004), não podemos encará-la como simples capacitação para o mercado ou que ela esteja separada da educação. Para isso, há emergência que a formação deva ser considerada um processo complexo de desenvolvimento individual que não, necessariamente, seja realizado em um local formal e sistematicamente organizado, sendo considerada,

[...] um movimento contínuo de elaboração interior, que ocorre no âmbito da experiencialidade de cada ser humano em sua interação com o mundo, com os programas oficiais, com os conhecimentos institucionalizados e com outros sujeitos. (BITENCOURT, 2017, p. 14).

Conforme diz Bitencourt, entendemos que cada indivíduo se desenvolve por meio das experiências vivenciadas no dia a dia, na interação com o contexto em que está inserido e nas relações com outros indivíduos, as quais podem ser experimentadas de maneira formal, em cursos ou eventos, mas também na troca de ideias e conhecimentos diante do relacionamento diário entre as pessoas.

Ponte (1996, p. 194) conceitua formação aproximando-a do desenvolvimento profissional, destacando que, nessa perspectiva, a concepção de formação é ampliada e perde a ideia de frequentar cursos,

[...] mas também outras atividades, como projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, [...]. Na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidas; **com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, à medida que toma decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar**, ou seja, **o professor [o indivíduo] é objeto de formação, mas é sujeito no desenvolvimento profissional**. Na formação, atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo de que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte dos aspectos que o professor já possui, mas que podem ser desenvolvidos. [...] A formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, [...] o desenvolvimento profissional embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo. A formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez a maior parte) não chega a sair da teoria; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática interligadas. (Grifo nosso).

Diante disso, a concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional não deve se prender aos espaços institucionalizados de formação, pois esta acontece em todas as atividades com as quais o indivíduo interage e delas absorve informações, e aprende, em um movimento tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, não separando a pessoa do professor, mas integrando-a em um conjunto que se faz nas relações cotidianas, seja em espaços formais ou informais.

Complementando, Veiga (2014) considera o termo *formação* como elemento de desenvolvimento profissional, e através dela o docente melhora seus conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na sua prática docente nas instituições educativas. A autora considera que formação significa “a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente” (VEIGA, 2014, p. 330)

Masetto (2003), ao se referir à formação do docente universitário enfatiza que deve haver uma conscientização por parte do docente de que necessita de uma formação específica para o exercício da docência, em qualquer profissão que exija

[...] capacitação própria e específica que não se restrinja a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Nesse sentido, o docente universitário precisa ultrapassar o papel de transmissor de informações, pois há urgência em trazer a reflexão e o reconhecimento, por parte dos próprios docentes, de que não são os únicos detentores do saber, mas devem exercer um papel colaborativo, compartilhando e mediando seus conhecimentos com os estudantes. Como já dizia Freire (1996, p. 12),

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Desse modo, o docente deve estar na profissão docência de maneira que, ao ensinar, também aprenda, criando uma relação de parceria docente-discente. Para essa lógica é urgente entender a docência na Educação Superior, considerando como seu objetivo principal a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, percebemos a necessidade de formação no campo pedagógico, em que o docente precisa ter clareza sobre o que significa aprender e como se aprende na Educação Superior (MASETTO, 2003).

O contexto em que acontece a docência universitária tornou-se complexo e diversificado. Essa docência tornou-se uma profissão que não pode se basear na simples transformação do conhecimento do senso comum de seus estudantes em um conhecimento científico. Ela vai muito além, incorpora as lutas e as reivindicações sociais advindas da contemporaneidade e, desse modo, exige uma nova formação que vá além da simples atualização científica, pedagógica e didática (IMBERNÓN, 2002)

Nessa perspectiva, a docência deve priorizar a aprendizagem, em que as atividades estejam centradas no estudante, em suas capacidades e condições para aprender. Abreu e Masetto (2013) enfatizam que dependendo da ênfase no ensino ou na aprendizagem modificam-se as práticas educacionais, sendo de suma importância que os docentes universitários saibam o quê e para quê os estudantes devem aprender.

Roveda e Miolo (2017) apresentam discussões sob os aspectos da formação do docente da Educação Superior, referente à necessidade de superar os modelos tradicionais de

ensino que fundamentaram a prática docente por muito tempo, mas diante das transformações sociais outras práticas docentes universitárias são exigidas. As referidas autoras referem-se à Universidade como instituição promotora da formação de profissionais que abarquem competências e habilidades que atendam tais exigências do mundo contemporâneo, por essa razão há a necessidade de formação permanente do docente universitário.

O profissional docente deve ser “além de competente, reflexivo, crítico e capaz de integrar saberes complementares, pedagógicos, políticos e realizar investigação científica” (ROVEDA; MIOLO, 2017, p. 71). Assim, percebemos que, cada vez mais, a profissão do docente exige um profissional polivalente, que seja capaz de estar em construção contínua. No entanto as políticas voltadas à formação desse profissional ainda se revelam deficitárias para se adequar aos novos paradigmas. É necessário, portanto, que sejam suficientes para subsidiar os professores de nível superior, na construção de uma identidade profissional docente, “principalmente para aqueles que não possuem uma preparação/formação inicial, que necessitam de preparação específica, habilidades e competências peculiares do exercício docente” (ROVEDA; MIOLO, 2017, p. 72).

Nóvoa (2011) também faz reflexões sobre formação docente, mesmo que este autor se dirija aos docentes da Educação Básica, podemos inserir as suas discussões no âmbito da Educação Superior. Nesse sentido, o autor é enfático ao dizer que “temos um discurso coerente, e em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2011, p. 13). Assim, Nóvoa evidencia que a formação do docente deve passar por dentro da profissão, considerando que haveria uma mudança se essa formação fosse significativa para cada docente, que se tornaria compromissado com seu ambiente de trabalho, sendo possíveis reflexões coletivas em prol da mobilização de conhecimentos, vontades e competências, ultrapassando o mero discurso e partindo para a ação.

Os docentes devem refletir constantemente sobre suas práticas a fim de perceber as que devem permanecer, e outras que devem ser modificadas, diz Nóvoa (2011), isto é, numa constante atenção quanto às alterações nas rotinas de trabalho, pessoal, coletivas ou organizacionais, pois a “inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (NÓVOA, 2011, p. 41). Para esse autor a formação docente deve atentar para o fato de que todo docente é uma pessoa, sendo essencial que tenha consciência do seu trabalho e que adquira uma identidade com a profissão docente, sendo papel da formação contribuir para criar o hábito da reflexão e autorreflexão, atitudes “essenciais numa profissão que não se

esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2011, p. 45).

Assim, concordamos com esse autor quando enfatiza que o docente deve ser reflexivo, preparado para uma atividade que é exercida diante de um coletivo, e a formação docente deve instigar o comprometimento com a profissão. Nóvoa (2011) reforça que os docentes interessados em se qualificar são os que se juntam aos outros docentes para refletir sobre seu trabalho, não sendo fácil admitir a necessidade de ajuda. Porém se houver uma organização para criar um espaço de formação, estabelecendo como base o diálogo entre os pares, com uma análise rigorosa das práticas e a busca coletiva das alternativas e inovações necessárias, seria possível a concretização de um espaço de conhecimento partilhado e colaborativo.

Veiga (2014), em seu artigo intitulado *Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência*, afirma que o tema da formação docente universitária vem, paulatinamente, ganhando a atenção, justamente pela diversidade que há na docência universitária. A autora destaca:

[...] formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2014, p. 331).

Nessa linha, a formação assume uma posição de emancipação dos sujeitos, mantendo-se em permanente processo de formação que tem início e não tem fim. Essa concepção exige que o docente universitário repense sobre sua prática pedagógica diante do cenário de transformações que emergem a todo instante, exigindo desse profissional um alto grau de compromisso com a profissão escolhida.

No contexto atual de mudanças e incertezas, Imbernón (2002, p. 28) diz que o docente como profissional da educação deve “participar da emancipação das pessoas” e, assim, ajudar seus estudantes a conquistarem sua independência, tornando-os menos dependentes das mazelas da lógica capitalista. No exercício de sua profissão, o docente deve utilizar seus conhecimentos para a mudança e dignificação da pessoa, tendo compromisso ético e moral, pois exerce influência sobre outros seres humanos, e isso tem ligação com sua formação. Imbernón (2002) ressalta que a formação deve preparar o docente na mudança e para a mudança, de forma permanente.

Concordamos também com Bitencourt (2017, p. 11), que concebe a formação docente como “um processo *continuum* que tem início na formação inicial do professor e que se prolonga por toda sua carreira profissional, dependendo do envolvimento do sujeito nesse

processo de formação”. Nesse ponto, destacamos que dependendo do curso de graduação¹⁹, onde atuam os docentes universitários, muitos têm formação inicial nas licenciaturas e também nos bacharelados, oscilando a quantidade conforme a formação profissional prevista para o curso de graduação. Na licenciatura a formação dirige-se à habilitação do professor da Educação Básica e, em se tratando dos cursos de bacharelado, estes não objetivam a formação para a docência, dirigem-se à formação para o exercício profissional especializado, como no caso aqui estudado, a formação de bacharéis para atuarem na área contábil.

Desse modo, cada indivíduo, diante de sua formação inicial, adquire sentidos que lhes são próprios por meio das experiências vivenciadas nas relações com outros sujeitos, em um processo de busca permanente para qualificar sua Pedagogia Universitária.

Seguindo essa ótica, assumimos, com base em Bitencourt (2017), o conceito de formação de professores como um processo multifacetado de construção e de desenvolvimento de saberes e práticas na carreira docente, realizada em um movimento permanente de inconclusão, a qual pode ser considerada

[...] uma formação plural, constituída pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias, instituições, assim como, da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação. (BITENCOURT, 2017, p. 14).

Assim, na perspectiva do conceito de formação, em relação ao desenvolvimento profissional do docente universitário, entendemos que deve haver um esforço coletivo para que a formação seja compreendida como “um processo *continuum* que perpassa toda a vida profissional, também como parte integrante da aprendizagem da docência, esta permanente e contínua” (BITENCOURT, 2017, p. 86). Na sequência passamos a refletir sobre a formação do docente universitário e os desafios vivenciados por esse docente na contemporaneidade.

¹⁹ Na maioria das vezes, os cursos de graduação bacharelado tem um número maior de docentes universitários que são bacharéis, existindo também os que são Licenciados. Acontece que nos cursos de licenciatura, há um número maior de docentes universitários que realizaram suas graduações em cursos de licenciatura, havendo também a presença de docentes universitários que são bacharéis.

4.2. A formação²⁰ do docente universitário do passado ao contemporâneo

Direcionando as discussões para o âmbito da formação do docente universitário, consideramos importante inserir uma reflexão sobre como foram constituídas as primeiras ideias relacionadas à necessidade de formação dos profissionais da Educação Superior, portanto, da qualificação das atividades por eles desenvolvidas, procurando refletir sobre os moldes que esse processo absorveu em nosso país ao longo do tempo.

Refletir sobre a formação do docente universitário nos leva a pensar sobre o modo com que a Educação Superior foi engendrada no Brasil, em uma época em que se buscava atender a necessidade da formação de burocratas e profissionais liberais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Sob esse aspecto, afirma Pachane (2009), na década de 1930 a ênfase na formação de profissionais liberais seguia o viés das reformas modernizadoras, um modelo de formação que visava profissionalizar, instrumentalizar e operacionalizar, não havendo a preocupação de criar ciência, nem mesmo aplicá-la. Mas após a aprovação da LDBEN/1996, o ingresso no magistério superior foi organizado, sendo necessário e obrigatório, conforme artigo 66, que o docente universitário possuísse, prioritariamente, a preparação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Cabe ressaltar que “para o exercício de qualquer profissão há a necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico” (VASCONCELOS, 2009, p. 13), aprendizado este referente às especificidades da profissão que, no caso da docência na Educação Superior, envolve, além da formação científica, a formação pedagógica. No entanto muitos profissionais são levados ao exercício do magistério superior sem a formação ou, pelo menos, preparação pedagógica.

As preocupações com a melhoria na qualidade das atividades dos docentes universitários começaram a ser registradas na década de 1930, porém somente em 1950 surgiram os cursos de pós-graduação, ofertados de maneira mais sistemática e sob padrões mais rigorosos (PACHANE, 2009). Em 1960 houve uma crescente necessidade de a Universidade se transformar em um centro de produção científica e cultural, além da função formadora de profissionais. Naquele momento registrou-se a ampliação das atividades docentes, com exigências para além do ensino.

²⁰ Estamos nos referindo tanto à formação inicial quanto à continuada do docente universitário, que acontece, respectivamente, nos cursos de graduação e após a conclusão destes.

As reformas vivenciadas naquele período geraram alterações significativas cujas influências se fazem sentir ainda nos dias atuais. E Zabalza (2004) ressalta que as reformas na Educação Superior redefiniram o papel do docente universitário devido à diversidade de sujeitos que ingressaram na Universidade, ou seja, suas funções e atividades também se alteraram diante dos novos perfis e exigências inseridas no campo universitário. Nesse aspecto, Zabalza destaca que os docentes universitários se veem obrigados a revisar sua formação e suas estratégias de atuação de maneira a inserir novas metodologias e incorporar novas tecnologias.

Em consequência disso, diz Pachane (2009), a exigência de qualificação docente alterou-se na década de 1960, “havendo necessidade cada vez maior da especialização acadêmica, que seria obtida com uma ampliação dos programas de mestrado e doutorado” (PACHANE, 2009, p. 31). Assim, solucionava-se o problema de mão de obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas, mas o ensino — outra atividade inerente à docência universitária — continuou negligenciado.

Nesse sentido, a busca por formar pesquisadores influenciou a formação do docente universitário, e, afirma Rossato (2011), a universidade brasileira tem traços dos modelos francês, alemão e americano, de modo que a organização do sistema educacional no Brasil se consolidou em uma variedade de estruturas e configurações de IES, dificultando a inserção de políticas educacionais voltadas à formação do docente universitário.

Dessa maneira, observamos que até a década de 1970 a formação do docente universitário era restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada e ao conhecimento prático decorrente do exercício profissional na área. Assim, afirma Pachane (2009), pouco ou nada era exigido em relação aos conhecimentos pedagógicos. E devido à ênfase na produção acadêmica, continua Pachane, acentuou-se a preparação de pesquisadores, negligenciando-se a preparação para a docência, situação que permanece praticamente inalterada na contemporaneidade, mesmo que muitos autores enfatizem a necessidade da formação pedagógica dos docentes universitários.

Pachane (2009) destaca que a preocupação com a qualificação docente nos dias atuais é a de que, em detrimento dos avanços tecnológicos, não se admite um ensino transmissivo, devendo haver novas posições sobre a Pedagogia Universitária e a formação de docentes universitários, em que “não basta um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa” (CUNHA; SILVA, 2008, p. 13). Isto

porque essa atividade extrapola o ensino e a pesquisa, pois temos também a extensão, a gestão universitária, a orientação, a avaliação, as discussões curriculares, entre outras.

Conforme Krahe e Wielewicki (2011), no cenário brasileiro, no início dos anos 1990, o campo da formação de docentes presenciava uma grave crise, pois a procura pela carreira docente entrou em declínio. Os autores relatam que essa situação não foi revertida após 20 anos, o que consideram um processo de precarização da profissão docente, em que as políticas incluem novas demandas ao trabalho docente e dificultam os processos de aprimoramento profissional.

Segundo estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as IES demonstram um alinhamento com propostas curriculares embasadas na racionalidade prático/reflexiva de formação docente, no entanto “suas práticas acadêmicas se desenvolvem numa lógica fortemente arraigada nos pilares de uma racionalidade técnico/instrumental” (KRAHE; WIELEWICKI, 2011, p. 122). Isso evidencia uma dicotomia entre formação profissional e formação pedagógica, havendo a prevalência de práticas tecnicistas sobre as reflexivas nas salas de aula universitárias, ou seja, a docência tem sido baseada em práticas tradicionais de reprodução e acríticas.

Diante da análise da evolução da formação do docente universitário do passado ao momento contemporâneo, embasando-nos em Krahe e Wielewicki (2011) entendemos que as políticas engendradas para a regulamentação da carreira docente ainda são insuficientes para atender a complexidade exigida pela profissão docente universitário no país, sendo necessária uma regulamentação específica de formação pedagógica.

Corroborando essa ideia, Pachane (2009, p. 38) é enfática ao dizer que para isso seriam necessárias “mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é pelo corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são, direta ou indiretamente, formadas”. É por meio de exemplos e experiências vivenciadas que os futuros docentes poderão permanecer ou mudar suas práticas, devendo esse processo ser contínuo e assumido tanto pelos docentes quanto pelas universidades.

Assim, na sequência, e complementando nossas reflexões sobre a formação do docente universitário, também entendida como capacitação/desenvolvimento/profissionalização do docente em Educação Superior, no próximo tópico apresentamos o contexto legal sobre a formação do docente universitário, os aspectos legais em vigência,

enfazando a omissão quanto à necessidade de uma formação didático-pedagógica como uma das facetas que caracterizariam esse profissional (VASCONCELOS, 2009).

4.2.1 Contexto legal da Formação do Docente Universitário

Consideramos importante relacionar as discussões inseridas nesta seção com as alterações ocorridas ao longo do tempo no contexto das políticas educacionais voltadas à Educação Superior que, conseqüentemente, geraram avanços e retrocessos quanto à implantação de medidas políticas para esse nível de ensino. Assim, apresentamos a linha do tempo, no Quadro 6, demonstrando como foram se delineando os aspectos legais que tratam da formação do docente universitário em nosso país.

Quadro 6 - Linha do Tempo dos Aspectos Legais sobre da Formação do Docente Universitário

◇	<p>Década de 1930</p> <p>1939 – Formação Docente instituída pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, e criação do Ministério de Educação e Saúde, determinando a obrigatoriedade de obtenção de curso superior para o ingresso no magistério secundário. No entanto, a formação específica para atuar no magistério da educação superior permaneceu omitida, sem ao menos ser citada (MANTOVANI; CANAN, 2015)</p>
↓	
◇	<p>Década de 1960</p> <p>1961 – Criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob nº 4.024/1961, sendo o início da organização e regulamentação da Educação (Infantil, Básica e Superior). Ressaltamos que a lei menciona Ensino e não Educação Superior, em que entendemos como uma concepção restrita de Universidade, como espaço de ensino e até então sem exigências quanto à pesquisa e à extensão.</p> <p>1965 – Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), instaura o sistema de cursos de pós-graduação, no entanto não há menção referente à formação do docente universitário, limitando-se “a garantir um <i>status</i> à pós-graduação [<i>stricto sensu</i>] diferenciando-a da especialização [<i>lato sensu</i>]” (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 30). Hostins (2006) considera que este parecer objetivou definir e regulamentar os fins da pós-graduação no país, trazendo a distinção entre a pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>, em que a primeira teria o objetivo técnico profissional específico, já a natureza dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> teriam o objetivo da formação acadêmica e de pesquisa, conferindo grau acadêmico, sendo entendidos como complementação à formação adquirida na graduação.</p> <p>1968 – Lei nº 5.540 que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, designando esse papel às Universidades, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), cujo foco era a manutenção da pesquisa e não da docência (COIMBRA; FELÍCIO, 2015). Segundo Pachane (2009), isso trouxe modificações na estrutura interna das universidades, como a departamentalização, a instituição da matrícula dos estudantes, por disciplina, a institucionalização da pós-graduação, e estabeleceu-se, pela primeira vez, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, conforme Artigo 1º.</p>
↓	
◇	<p>Década de 1970</p> <p>1970 – A atividade de pesquisa se sobrepõe ao ensino, ocorrendo então uma alteração na identidade da universidade, que “não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação” (PACHANE, 2009, p. 32).</p> <p>1974 – O Decreto nº 74.299 determina a CAPES como órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. Nessa mesma época é implantado o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e aprovado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (HOSTINS, 2006).</p> <p>1977 – Resolução nº 20/CFE, em seu artigo 4º, define que a qualificação básica e indispensável será a graduação em nível superior, que tenha disciplina idêntica ou afim, ou seja, necessita possuir</p>
↓	

(continuidade do quadro)

conhecimentos na área para concorrer a uma vaga (NOSSA, 1999). No entanto, os docentes formados nos cursos de bacharelado, ou mesmo aqueles advindos da licenciatura, que tiveram disciplinas que contemplassem a formação didático-pedagógica, o enfoque dado nesta formação relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, não direcionando ao processo na fase adulta.

◆ **Década de 1980**

1982 – II PNPG (1982-1985) objetiva a formação e qualificação docente. Porém, Hostins (2006) destaca que suas diretrizes enfatizam a qualidade da Educação Superior, sendo institucionalizados diversos modelos de avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país desde 1976.

1983 – Resolução nº 05/CFE, artigo 2º, inciso I, destaca de forma mais explícita a preocupação com a formação por meio dos cursos de pós-graduação, que deveriam formar “pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior”, entretanto, Coimbra e Felício (2015) enfatizam que esta resolução não deixa claro se é na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Nesse mesmo ano, a Resolução nº 12 procura regulamentar os cursos de especialização (*lato sensu*) preconizando que sejam ofertadas disciplinas de cunho didático-pedagógico de, pelo menos, 60 horas. Pimenta e Anastasiou (2002), após diversos estudos, ressaltam que essa disciplina tornou-se limitada aos aspectos técnicos e metodológicos da sala de aula, sem aprofundamento significativo para o exercício profissional da docência.

1986 – III PNPG é articulado seguindo o III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que tinha o objetivo de desenvolver a pesquisa por meio da universidade, integrar a pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, e buscar soluções para os problemas tecnológicos, econômicos e sociais do país (HOSTINS, 2006).

◆ **Década de 1990**

1990 – Abertura das políticas de cunho neoliberal por meio da inserção de políticas educacionais que transformaram a identidade e precarizaram a universidade pública no país, além da instauração de um Estado “regulador/avaliador”, em detrimento da eficiência, eficácia e produtividade (HOSTINS, 2006).

1996 – IV PNPG definido por comissão instituída pela CAPES, mas circulou somente no âmbito de sua diretoria, sendo abortada por inconsistências no sistema naquele momento (HOSTINS, 2006).

Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) – Atual aporte legal que determina as diretrizes gerais da educação no país, dedicando o Capítulo IV à Educação Superior, em que destacamos alguns artigos relevantes para nossa reflexão:

Artigo 52 – Inciso II - “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;” e a realidade que se apresenta é que os programas de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* não enfatizam a formação pedagógica em suas estruturas curriculares. Nesse quesito, Veiga (2005, p.4) enfatiza que “os programas de pós-graduação se voltam à formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem exigência quanto à formação pedagógica de professores”. Ainda a formação didático-pedagógica não é pré-requisito para o exercício docente da Educação Superior, e os quesitos exigidos, como títulos e produção científica não ficam bem definidos no referido artigo (VASCONCELOS, 2009).

Artigo 65 - “A formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática do ensino de, no mínimo, trezentas horas” e

Artigo 66 – “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesses artigos da LDBEN/1996 percebemos que há um descaso, ou podemos dizer, um enorme silêncio quando o assunto é a formação específica para atuar na Educação Superior, pois ao direcionar a formação do docente universitário para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, tal legislação a define como uma preparação e não formação, e não a torna uma exigência obrigatória, facultando às IES, inserirem ou não em seus quadros docentes sem esta preparação, se considerarem o “notório saber”, o que nos remete a entender que muitas IES só estejam atendendo à exigência como forma de se adequarem ao percentual exigido na referida lei.

◆ **Década de 2000**

2002 – Portaria nº52 insere a exigência do *estágio em docência*, aos estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuam bolsas de estudo, sendo regulamentado conforme artigo 17, parágrafo IV, o cumprimento do estágio com carga horária de 60 horas, ficando dispensado aquele que comprovar ter experiência na docência. No entanto esse período é visto como insuficiente e muitas vezes restrito aos aspectos práticos da sala de aula. (COIMBRA; FELÍCIO, 2015; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

2005 – aprovado o V PNPG (2005- 2010) – O objetivo principal do PNPG 2005-2010 foi o

(continuidade do quadro)

crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas nacionais de pós-graduação, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. “Esse Plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia” (BRASIL, 2010, p.29). Destacamos que os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram: “o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; **a formação de docentes para todos os níveis de ensino**; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos”. (BRASIL, 2010, p.29, p.33).

2011-2020 – em 2012 foi aprovado o VI PNPG 2011-2020 por meio da Portaria CAPES Nº 106, de 17 de julho de 2012 e na atualidade (ano de 2017) é o plano que está em vigor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A partir do exposto no Quadro 6 percebe-se uma limitação na legislação ao longo de muitos anos no que tange à formação dos docentes universitários, conforme se manifestam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23) sobre a LDBEN/1996:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Consideram que a referida lei não concebe uma regulamentação específica voltada à formação do docente universitário como acontece nos outros níveis, como na Educação Básica, e destacam que os cursos de pós-graduação não estão direcionados a essa formação, pois “centram-se no desenvolvimento de uma pesquisa que deve resultar em uma dissertação ou tese” (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 33).

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 190) também comentam que “[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico”. Nessa mesma direção, Pachane (2009) ressalta que somente no PNPG aprovado, em 1999, no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), essa qualidade foi expressa, de modo a reivindicar que a Pós-Graduação, além de formar pesquisadores, também se responsabilizasse pela formação do docente universitário.

No que diz respeito à formação do docente da Educação Superior, Vasconcelos (2009, p. 27) crítica a LDBEN/96, alegando que ela “não faz nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior”. Por fim, Veiga (2005, p. 7) salienta que “[...] o professor universitário precisa ter necessariamente competência pedagógica e científica”.

Concordamos com Morosini (2000) e Batista (2011) ao considerarem obscuras as políticas de formação docente da Educação Superior, ressaltando que a legislação não

esclarece como essa formação se organiza e em relação à formação didático-pedagógica, pois o que predomina é o silêncio.

E ainda sobre a competência didático-pedagógica, Rosemberg (1999, p. 33) afirma que “apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didática pedagógica”. Assim, apesar de tais exigências quanto à titulação, ainda temos a valorização da competência técnico-científica em relação à competência didático-pedagógica, e,

[...] em consequência disso, talvez os professores, especialmente os dos cursos de nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico (ROSEMBERG, 1999, p. 33).

Dito isso, percebemos uma desvalorização da formação pedagógica para a atuação na Educação Superior, e tendo como foco de estudo o curso de Ciências Contábeis, que possui bases bastante técnicas, entendemos que esse curso também precisa articular os conhecimentos teóricos e práticos para melhor formar seus estudantes. Por isso é importante a oferta de programas formativos para os bacharéis docentes, para que eles possam refletir sobre sua prática, de forma crítica e criativa, permitindo-lhes desconstruí-la e reconstruí-la (ALMEIDA, 2012).

Batista (2011, p. 02) complementa esse pensamento ao salientar que “mesmo formados na licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior”. E, ainda, a pós-graduação considerada *locus* de formação do docente universitário não se insere em um sistema organizado com a finalidade de formar docentes universitários, concluindo que a “formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*, contudo não podemos negar sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também é de sua responsabilidade formar professores” (BATISTA, 2011, p. 3).

Veiga (2006) é enfática ao considerar que as políticas públicas não trazem orientações quanto à formação pedagógica do docente da Educação Superior. Assim, nos reportamos ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que é um instrumento em que estão definidos os objetivos e metas para o ensino (infantil, básico e superior) para os próximos dez anos (BRASIL, 2017), e nela constatamos que essa política continua contendo os mesmos entraves em relação à formação dos docentes universitários.

O PNE (2014-2024) elenca dez diretrizes, e a nona diretriz faz referência à valorização dos profissionais da educação. Também são definidas 20 metas, entre as quais destacamos:

Meta 13 - Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14 - Acesso à pós-graduação *stricto sensu* / Ampliação do número de titulados: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Meta 18 - Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2017, p. 35).

Na meta 13 observamos a pretensão de elevar a qualidade da Educação Superior mediante titulação, sendo importante entender que a formação continuada desses profissionais deve realmente ser sistematizada e organizada, não a deixando apenas no papel, mas que realmente os programas de pós-graduação *stricto sensu* sejam o *locus* de formação para a pesquisa e para o ensino, atividades indissociáveis dentro da Universidade.

Quanto à meta 14 que visa a ampliar o acesso e a oferta de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atingindo um número expressivo, anualmente, também poderia contribuir e até priorizar a inserção em programas institucionalizados nas Universidades Públicas.

A meta 18 também vem com propostas para atingir uma equiparação salarial ou piso salarial. No entanto fica evidente a preocupação com os docentes da Educação Básica, deixando os docentes universitários em um imenso vazio, o que nos faz concordar com as conclusões de Veiga (2006), ficando as estratégias voltadas à Educação Básica.

As reflexões até aqui focalizam a necessidade de uma formação pedagógica docente universitária, no entanto, esta não se limita à “preocupação tecnicista, instrumentalista, voltada para o simples domínio do conhecimento de diferentes abordagens do ensino” (VASCONCELOS, 2009, p. 17), mas destacam a importância e a necessidade quanto ao “ser educador” ou “sentir-se educador” para o exercício da docência assumida com identidade profissional.

Nesse contexto de alterações no cenário educacional superior, constatamos que entre avanços e recuos quanto à regulamentação de políticas voltadas à organização do sistema

educacional brasileiro, a atenção recai principalmente sobre a Educação Básica, em que fica clara a definição do perfil do profissional esperado. Já, na Educação Superior há certo silenciamento, definindo-se apenas onde deve haver uma “preparação” e não uma formação (MOROSINI, 2000).

Torna-se urgente, além da preparação do docente universitário nas áreas de conhecimento específicos e pedagógicos, valorizar os profissionais da educação, investindo em seu desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada), a fim de superar a antiga concepção de docência, em que a aula expositiva era a única forma de ensinar. Essa visão reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Dessa maneira, a aula pode ser considerada “momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser **dada** nem **assistida**, mas **construída**, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.207- grifo nosso).

Tendo-se realizado intensa busca por encontrar vestígios de uma regulamentação própria e clara sobre como deve ser a formação do docente universitário e embasando-nos em autores, leis, resoluções, programas e políticas que versam sobre como se organiza o sistema educacional universitário, constatamos que a formação do docente universitário, nos cursos de pós-graduação, aparece em alguns detalhes superficiais e confusos, e revigoram a crença de que basta ao docente ter conhecimentos específicos na área em que irá atuar, desvalorizando os saberes pedagógicos, mesmo havendo muitas pesquisas que detalham a necessidade da inserção de formação pedagógica aos docentes, principalmente no ensino universitário.

Assim, diante do nosso caso, é essencial que os bacharéis docentes realizem uma formação complementar a fim de ampliar seus conhecimentos ao se inserirem na atividade docente universitária. Na subseção a seguir apresentamos como essa formação se desenha.

4.3 Formação do Bacharel Docente

Diante da expansão e diversificação das IES, em conjunto com a adoção de políticas democratizadoras da Educação Superior no país, surgiu a necessidade de um novo perfil profissional docente para atender a um público de estudantes cada vez mais diverso. As exigências sofridas pela Universidade nos dias atuais direcionam nosso olhar para os docentes que não tiveram, em sua formação inicial, discussões ligadas às práticas didáticas e pedagógicas para a Educação Superior, no entanto, adentram na carreira de docente universitário.

Ao nos referirmos à formação do bacharel docente enfatizamos que o objetivo dos cursos de bacharelado não é formar docentes para a Educação Básica ou para a Educação Superior. Esses cursos têm o objetivo de formar profissionais das mais diversas áreas do conhecimento a fim de torná-los especialistas nessas áreas específicas, visando atender a carência de profissionais especializados em determinada área no mercado de trabalho, nomeados de profissionais liberais.

Em relação à formação dos bacharéis docentes, segundo Behrens (2011, p. 444), são aqueles

[...] profissionais liberais que atuam na docência universitária de maneira improvisada, nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos. Em geral, constroem suas práticas pedagógicas imitando os velhos professores e se negam a buscar qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos.

Geralmente, quando fizeram a escolha por um curso de bacharelado, esses estudantes não tinham a intenção de seguir a carreira no magistério superior. No entanto eles se inseriram nessa profissão. Assim, os aqui nomeados de BDCC são os sujeitos de nossa pesquisa que assumiram essa função, seja em tempo integral ou parcial, ministrando disciplinas de sua formação específica.

4.3.1 A formação acadêmica e profissional do Bacharel Docente em Ciências Contábeis

Ligada às diversas transformações sociais temos a busca pela profissionalização docente que, conforme Pimenta e Anastasiou (2008), configuram-se como um processo de qualificação permanente imposta pelo mercado de trabalho. Segundo as autoras, essa nova realidade vivida pelos profissionais da educação veio crescendo após a década de 1980, em que a profissão docente, devido aos baixos salários, sofreu alterações em seu perfil.

Diante disso, o Estado se viu obrigado a criar aportes legais para a criação e profissionalização da carreira do professor, sendo então criada a LDBEN/96. No entanto essa lei não deu a atenção necessária à formação didático-pedagógica dos professores, talvez por haver um consenso de que “para saber ensinar, basta saber fazer e, também para ensinar adultos, não são necessários conhecimentos pedagógicos” (LUZ; MOREIRA, 2016, p. 99).

Torna-se importante compreender a formação acadêmica e a formação profissional, em que a primeira realiza-se nos bancos das IES, podendo ser em nível de graduação ou pós-graduação. Já, a formação profissional constitui-se como uma complementação à formação acadêmica, voltando-se ao desenvolvimento de saberes profissionais necessários ao exercício de determinada profissão (BITENCOURT, 2014).

No caso específico do bacharelado em Ciências Contábeis, esses cursos destinam-se à preparação do profissional contábil e não à carreira docente. Partindo-se do pressuposto de que a maioria dos professores que se dedicam ao ensino contábil nos cursos superiores de Ciências Contábeis tem sua formação inicial (graduação) neste curso, conseqüentemente não possuem formação acadêmica ou profissional que os direcionem ao exercício do magistério superior.

A LDBEN/96 não cita a obrigatoriedade e sim a “prioridade” da formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Assim, alguns desses bacharéis docentes procuram cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) que ofereçam disciplinas com enfoque didático-pedagógico, mas que se limitam aos aspectos técnicos e metodológicos da sala de aula, sem aprofundamentos que os conduzam à prática da docência.

Conforme Andere (2007), os cursos de pós-graduação *lato sensu*, expressão latina que significa sentido amplo ou geral, direcionam-se à área profissional, com objetivos específicos de ampliar e estender o conhecimento, com uma duração máxima de dois anos, contemplando os cursos de especialização, aperfeiçoamento e MBA (*Master of Business Administration*). Desse modo, os cursos de pós-graduação *lato sensu* buscam,

[...] como meta o domínio técnico e científico de limitada e específica área do saber ou da profissão para formar o profissional especializado, evidenciando que os cursos *lato sensu* não atendem a formação do professor como objetivo. (LAPINI, 2012, p. 12).

Já os cursos de pós-graduação seguidos da expressão latina *stricto sensu*, locução que significa em sentido restrito, têm o objetivo de aprofundar o conhecimento numa linha mais restrita do saber ou ramo do conhecimento, os quais incluem as modalidades mestrado e doutorado, que podem ser acadêmicos ou profissionalizantes (ANDERE, 2007).

A primeira etapa de formação acadêmica para o docente universitário, declara Andere (2007), são os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, e o doutorado se refere a uma etapa madura na carreira desse docente, em que se estabelece uma acentuada dedicação à pesquisa e um amplo domínio do campo ao qual o pesquisador se dedica, habilitando-o a conduzir uma investigação original.

No entendimento de Nossa (1999, p. 65), nesses cursos “dá-se muita ênfase à pesquisa e ao estudo de determinados assuntos específicos, ficando, por vezes, prejudicado o aprendizado pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente”. Nesse sentido, o autor complementa citando o pensamento de Vasconcellos (1996) que, após a realização de um seminário, conclui juntamente com seu grupo de estudos que

[...] os cursos de pós-graduação, apesar de serem fornecidos aos futuros docentes universitários, dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirigem-se à transmissão, em alto nível, do conteúdo específico de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professores. (VASCONCELLOS, 1996 *apud* NOSSA, 1999, p. 65).

Dessa maneira, mesmo que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* sejam considerados um dos *lôcus* de formação do docente universitário, na realidade não geram discussões voltadas ao ensino universitário, uma das atividades que constituem essa profissão.

Portanto, o que percebemos é que a busca por formação acadêmica e profissional é uma necessidade de todo indivíduo que decide atuar na docência universitária, pois este se vê sem a devida formação inicial e continuada. Enfatizamos que essa formação deva ultrapassar a simples atualização profissional, e também considere as trocas realizadas de maneira informal, seja no convívio diário com outros bacharéis docentes, nas observações no meio acadêmico e institucional ou pela leitura, visualização de inovações e reflexões sobre a sua própria prática pedagógica (LAPINI, 2012).

Diante do exposto não foi sistematizado um modelo de formação aos docentes universitários, principalmente considerando o processo de ensino-aprendizagem na Universidade. Porém a formação ou a profissionalização não pode se resumir ao conhecimento do conteúdo ou o domínio sobre técnicas, mas deve estar vinculado às dimensões da prática e da reflexão sobre a prática em conjunto com as competências que vão sendo construídas pelo docente (ANDERE, 2007).

Como mencionamos anteriormente, a formação profissional para a docência universitária refere-se a uma complementação que direciona o profissional liberal que adentra na docência universitária para uma formação pedagógica. Muitas vezes esse docente não realizou nenhum tipo de formação complementar que lhe fornecesse conhecimentos necessários para se tornar profissional da educação.

Reportamo-nos, aqui, ao conceito que adotamos do processo de formação docente, em que cada um “se constitui no transcurso de seu percurso profissional, que consideramos como um único e contínuo percurso – composto por possíveis etapas formativas visando o aprimoramento de sua performance como docente de uma forma contínua” (BITENCOURT, 2017, p. 55).

Sob essa ótica, consideramos que o bacharel docente vai se formando mediante sua trajetória profissional e no percurso da profissão docente. Nela vivencia diversos processos de formação, como ser humano que está em constante adaptação no contexto que o cerca.

Conforme Vasconcelos (2009, p. 27), a formação pedagógica seria “a faceta que caracterizaria de fato” o docente universitário, no sentido que ele realmente entenda qual o sentido do ensino-aprendizagem na universidade. A autora destaca que um docente necessita perceber que o “centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica deve estar sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse venha a realizar” (VASCONCELOS, 2009, p. 35). Assim, a aprendizagem deve ser vista como um processo interno de cada indivíduo, devendo advir de um pensamento reflexivo, diante de experiências vividas e refletidas, envolvendo sua interpretação pessoal.

O que se percebe é que a docência universitária ultrapassa os espaços da sala de aula, e que a formação pedagógica do docente universitário deve ser constituída, urgentemente. Porém, ela não deve acontecer nos moldes da formação continuada, por meio de cursos realizados em todo início de semestre letivo, quando são realizadas palestras que não condizem ou não foram discutidas de forma coletiva pelo corpo docente. Conforme Behrens (2011), a primeira atitude entre os gestores deveria ser a de ouvir, perguntar, discutir junto aos docentes a organização do evento e os assuntos a serem abordados.

Behrens (2011, p. 446) enfatiza que um dos maiores desafios na formação profissional ou formação pedagógica é o interesse do docente em refletir sobre essa necessidade e a capacidade de “ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização”, que ainda se encontra enraizado na ação docente. A mudança na prática, o ato de buscar inovação para uma ação mais transformadora se faz urgente, pois essa formação deve perpassar o docente, se entranhar em suas convicções de maneira que possa se convencer da necessidade de alterar sua prática. Caso contrário, ele retomará suas aulas com a mesma abordagem que o acompanhou durante toda sua carreira docente (BEHRENS, 2011).

Nesse sentido, há de se considerar que a formação profissional docente não acontece em momentos programados ou formais durante a carreira; ela também ocorre ao longo da carreira profissional. Ou seja, são os processos de desenvolvimento realizados ao longo da trajetória de formação, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. Nessa trajetória, a pessoa do docente se reconhece, se forma e se transforma na interação com seus pares, sejam estes outros docentes, alunos ou integrantes da comunidade acadêmica, construindo, assim, uma rede intrincada de relações geracionais.

Imbernón (2002) destaca que a formação pedagógica está ligada à ação, tornando-se um conhecimento prático, que se adquire a partir da experiência, no enfrentamento das múltiplas tarefas e problemas que acontecem diariamente no exercício da profissão. O autor

ainda enfatiza que a formação permanente ocorre através da dinâmica e da criatividade que o docente desenvolve ao longo da carreira. Assim, também podemos compreender que a identidade profissional, conforme afirma Isaia (2006, p. 72), é formada continuamente,

[...] desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor.

Os docentes, ao longo de suas trajetórias, tanto de vida pessoal quanto profissional, vão se formando, em constante apropriação de saberes e fazeres próprios, e à medida que formam seus estudantes, eles também se formam, ou seja, constituem-se docentes (ISAIA, 2006).

4.3.2 As atividades na docência universitária do Bacharel Docente em Ciências Contábeis

A docência universitária é uma prática social complexa, que passa por um momento de ressignificação do seu papel, em virtude das diversas mudanças instauradas na sociedade, havendo uma crescente necessidade de o profissional refletir sobre sua própria prática e ação docente, em que se pressupõe que a formação docente “deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social” (BRITO, 2007, p. 49). Esse processo formativo se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, que constitui também o processo de construção identitária pessoal e profissional do docente universitário.

Desse modo, não basta ao docente universitário ter um bom conhecimento da área específica, pois houve uma ampliação do campo do trabalho reservado a essa docência. Sob esse aspecto, Zabalza (2004) enfatiza as exigências que vão além da atividade de ensino, pois os docentes devem desenvolver atividades de pesquisa, de extensão, de gestão dentro da instituição, acrescidas das atividades de orientação, de monografias, dissertações ou teses.

O autor também salienta que são agregadas outras funções, como a construção de projetos para buscar recursos ou convênios, seja com instituições de apoio ao ensino, com empresas ou com outras universidades ou, ainda, a criação de grupos de estudo ou redes de discussão para socializar esses estudos e a representação institucional.

Seguindo essa ótica, a LDBEN/96, em seu artigo 13, determina, como incumbências dos docentes,

- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante desse cenário, a docência universitária se tornou cada vez mais ampla e complexa, do mesmo modo que o sistema educacional brasileiro. Assim, tentar compreender as dimensões e os rumos tomados por essa profissão, na contemporaneidade, tem sido alvo de estudos, sendo cada vez mais necessária a ressignificação da docência universitária como uma atividade profissional, além da superação da fragmentação dos saberes necessários ao exercício docente universitário.

A docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que ensinar na universidade caracteriza-se como um processo de busca de construção científica e crítica de conhecimentos, de modo a confrontar ações cotidianas, pesquisar sua própria prática educativa para que, nessa reflexão, os docentes consigam ter consciência das mudanças necessárias, da relevância de conhecer a gestão, a organização dos projetos educacionais, entre outros. Mas para que exista esse envolvimento do docente, as IES devem valorizar o profissional como parceiro/autor na formação esperada por seus estudantes, e estes precisam criar uma identidade com a profissão docente.

Nesse sentido, é importante que o docente universitário conceba e realize suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e também as demais atividades complementares (orientação de TCC, gestão universitária, membro de conselhos, entre outras). Conforme Ferreira e Hillen (2016, p. 3), essas atividades estão marcadas pelos

[...] aspectos socioculturais presentes no contexto da comunidade acadêmica a qual pertence. E vale tanto para um contexto de comunidade mais ampliado – a dos professores do ensino superior de modo geral – quanto para um contexto mais restrito – a dos professores do ensino superior de uma área/campo específico.

Desse modo, fica clara a importância de o bacharel docente se situar como docente universitário, comprometendo-se com as atividades que lhes são inerentes, pois essas representam a especificidade que a profissão escolhida exige.

Notam-se também, além dos aspectos socioculturais, influências que ocorrem de fora para dentro na profissão docente, que, conseqüentemente, marcam a maneira com que os

docentes conduzem suas atividades. Observando-se por esse ângulo, especificamente, os BDCCs sofrem

[...] influências da regulação e fiscalização profissional do conselho de classe, legislações e regulamentações governamentais no plano fiscal-tributário e as práticas profissionais (de escritórios de contabilidade, firmas de auditoria, dentre outras) exercem, por exemplo, forte intervenção no exercício da docência, principalmente nos campos dos conhecimentos de conteúdo técnico-especializados e das práticas profissionais que se impõem ao professor (FERRERIA; HILLEN, 2016, p. 3).

Nesse sentido, a Pedagogia Universitária exercida pelos BDCCs sofre tanto influências externas quanto internas intrínsecas à universidade e à área da Contabilidade.

Segundo estudos realizados por Behrens (2011), o bacharel docente é um dos perfis que integram os profissionais que atuam nas universidades em tempo integral ou atuam como profissionais liberais, associando um tempo parcial à docência. Conforme a autora, a maioria está no segundo perfil nas IES privadas, arriscando-se a dizer que nas IES públicas isso também está acontecendo pelo fato de a profissão contábil possibilitar maior remuneração.

Behrens (2011, p. 442-443) também afirma que os quadros que compõem as universidades necessitam ter os dois perfis. Isto porque essa multiplicidade de experiências poderá agregar qualidade à formação dos estudantes, complementando que tanto os que atuam parcialmente quanto os que se dedicam integralmente “têm funções diferenciadas e são necessários para uma formação mais aproximada de cada profissão”.

Nesse aspecto, a autora diz que os docentes que atuam em escritórios, empresas ou em órgãos públicos, entre outros locais, têm a vivência necessária para a formação dos seus estudantes. Já os docentes que se dedicam integralmente à docência universitária podem atendê-los melhor, dividindo suas atividades (ensino, pesquisa e extensão), observando que a carga horária entre as atividades deveria ser equiparada, não recaindo a atenção somente em uma dessas atividades, mas que se complementassem.

Na contramão desse pensamento há aqueles que desconsideram a preparação específica para a docência, os quais, segundo Cunha (1996, p. 87), “não são os que mais se envolvem com a pesquisa apesar de estarem sempre atentos aos seus resultados e ao conhecimento de última geração”.

Enfim, consideramos ser necessário que o profissional liberal, ao optar pela docência universitária, tenha consciência de que em sala de aula o papel que desempenha é, essencialmente, o de docente e não de contador. Para que isso ocorra, Cunha (1996) destaca ser necessária a superação de crenças baseadas nas premissas de que para ser docente basta ser um bom profissional em sua área, ou para ensinar basta saber o conteúdo (BEHRENS, 2011; VOLPATO, 2010).

Buscamos analisar, à luz da Lei Complementar (LC) n° 320/2008²¹, que dispõe sobre a organização da carreira dos profissionais da Educação Superior na UNEMAT, e a Resolução n° 007/2016²², do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE) — aportes legais que normatizam as atividades inerentes à docência universitária dos sujeitos de nossa pesquisa — de que modo é regulamentado o regime de trabalho docente no que concerne à carga horária semanal e às atividades da docência universitária de cada regime.

Segundo a LC n° 320/2008, são atividades inerentes à carreira dos docentes da Educação Superior, o ensino, a pesquisa, a extensão, e, eventualmente, a gestão acadêmica, e também as atividades sindicais, científicas ou representativas de classe ou categoria profissional. Conforme o artigo 8, parágrafo 2º, ao se ingressar na carreira existem dois regimes de trabalho: Regime de Tempo Parcial (corresponde a 20 ou 30 horas semanais) ou Tempo Integral (corresponde a 40 horas semanais - Dedicção Exclusiva).

Assim, demonstramos, no Quadro 7, a seguir, a distribuição das atividades que cada regime de trabalho exige, conforme estabelece a Resolução n° 007/2016 CONEPE, artigo 2º.

Quadro 7 - Distribuição de atividades conforme o Regime de Trabalho

REGIME DE TRABALHOS		
Tempo Integral 40 Horas Dedicção Exclusiva	Tempo Parcial 20 Horas	Tempo Parcial 30 Horas
Compreende as atividades de ensino, pesquisa, extensão, e, eventualmente, atividade de gestão acadêmica.	Compreende 12 horas/aula em atividade de ensino, 08 horas na Unidade 1 estabelecidas no quadro de encargos docentes.	Compreende 12 horas/aula ²³ em atividade de ensino, 08 horas na Unidade 1 ²⁴ e 10 horas nas demais unidades ²⁵ estabelecidas no quadro de encargos docentes.

Fonte: Elaboração própria, conforme Resolução n° 007/2016 CONEPE, 2017.

²¹ (UNEMAT, 2008).

²² (UNEMAT, 2016).

²³ Conforme Resolução n° 007/2016 CONEPE, em seu Artigo 7, §1, entende-se por hora-aula, a unidade de tempo correspondente a 60 (sessenta) minutos dedicados ao exercício de aulas teóricas, a distância, aulas práticas, aulas de campo, aulas de extensão e aulas de laboratórios, nas modalidades presenciais e diferenciadas, atribuídas aos docentes, conforme carga horária da disciplina e em atendimento ao Projeto Pedagógico do Curso de graduação ou do programa de pós-graduação.

²⁴ Na Unidade 1 estão estabelecidas as atividades de ensino, distribuídas em 12 horas/aula destinadas às disciplinas, na graduação, pós-graduação ou modalidades diferenciadas e 08 horas a serem computadas em atividades de planejamento de aula, elaboração de material didático, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, atendimento aos alunos, reuniões pedagógicas e demais atividades didáticas. (Resolução n° 007/2016)

²⁵ Conforme Quadro de Encargos Docentes constante na Resolução n° 007/2016 - Unidade 2 (Outras atividades de Ensino), Unidade 3 (Atividades de Pesquisa), Unidade 4 (Atividades de Extensão e Unidade 5 (Atividades de Gestão Administrativa e Didático-Pedagógicas).

Cabe ressaltar que nesse mesmo artigo, no parágrafo 3º, é enfatizado que o regime de trabalho preferencial na UNEMAT é o de Tempo Integral em Dedicção Exclusiva (TIDE), justamente para se manter alinhada às exigências das políticas educacionais.

Entender quais são as atividades inerentes aos docentes da UNEMAT e como estão regulamentadas foi de extrema importância para a análise das percepções que os BDCCs possuem sobre docência universitária.

Considerando tudo o que expomos até este momento, na seção a seguir apresentamos a análise dos dados, realizada por meio de pesquisa empírica, apresentando o perfil dos sujeitos. Também procuramos entender a formação e as atividades da docência realizadas no curso por meio de informações coletadas (questionário de caracterização e entrevista semiestruturada) com os BDCCs, tendo por base o semestre letivo 2016/2. Finalmente, buscamos relacionar o que os docentes dizem sobre sua formação pedagógica e as atividades da docência universitária desenvolvidas no curso investigado.

O propósito de desenvolver este estudo não é, de maneira alguma, criticar ou generalizar a atuação dos BDCCs na universidade pesquisada, mas sim abordar o tema, tendo como base o referencial teórico, na intenção de ampliar a compreensão sobre a ação do bacharel docente que se depara com a inexistência de formação pedagógica que o qualifique para a ação de educar.

5 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DO BACHAREL DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: QUEM SÃO? TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E AS ATIVIDADES DA DOCÊNCIA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além.

(Paulo Freire)

Ao escolher a epígrafe para a abertura desta seção pensamos em refletir sobre a importância de sermos conscientes da procura permanente por novas descobertas, modos de superarmos nossos medos e angústias, nos permitindo o inacabamento. Como gente inacabada, admitimos a (re)construção constante de nós mesmos no processo de pesquisa, na tarefa de buscar respostas para as nossas inquietações.

Tivemos como questão problema de pesquisa: De que modo a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis e as atividades da docência desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária? Esta questão nos motivou durante todo o processo de pesquisa, perpassando os diferentes momentos de construção.

Como já anunciamos anteriormente, a análise dos dados foi baseada nos preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), sendo que as categorias emergiram após a coleta dos dados e foram organizadas por temáticas, descritas no Quadro 8.

Quadro 8 - Etapas da análise de conteúdo conforme Bardin (2006)

Objetivos Específicos	Ações/Instrumentos	Categorias Temáticas
Identificar o perfil do bacharel docente que atua no curso, levando em consideração a formação inicial, o preparo para a docência e a sua qualificação profissional.	Pesquisa de Campo Questionário de Caracterização.	Perfil do BDCC – UNEMAT/Cáceres
Entender a formação pedagógica e as atividades docentes realizadas no curso, por meio de informações coletadas com os professores pertencentes ao quadro do referido curso.	Pesquisa de Campo Questionário de Caracterização e Entrevista Semiestruturada	Trajatórias de Formação Acadêmica e Profissional dos BDCCs
Relacionar o que os docentes dizem sobre sua formação pedagógica com as atividades da docência universitária desenvolvidas na prática diária na universidade.	Pesquisa de Campo Entrevista Semiestruturada	Concepção sobre formação pedagógica e das atividades na docência universitária

Fonte: Elaboração própria, 2017.

As categorias temáticas expostas no Quadro 8 tornaram-se subseções e estruturaram esta parte do estudo. Iniciamos nossas análises sobre o perfil geral dos sujeitos envolvidos na

pesquisa, pois entendemos que é importante conhecer quem são os sujeitos investigados de modo a compreender o significado que vão atribuindo à Docência Universitária e, por conseguinte, à Pedagogia Universitária. Na segunda subseção discorreremos sobre como se delineou a trajetória de formação dos BDCCs e, após, analisamos as concepções dos sujeitos na tentativa de entender o que dizem sobre formação pedagógica e as atividades que lhes são inerentes.

5.1 Perfil do BDCC/UNEMAT/Cáceres

Como já mencionamos, o questionário de caracterização (QC) foi construído a partir da ferramenta gratuita *Google Forms*, no mês de maio/2017, de maneira a complementar a análise documental dos *Curriculum Lattes* dos BDCCs, tendo como objetivo caracterizar o perfil²⁶ dos sujeitos de nossa pesquisa, levando em consideração a formação inicial, o preparo para a docência e a sua qualificação profissional.

O QC foi enviado a oito docentes por meio eletrônico, no mês de junho/2017, com prazo de 10 dias para o retorno das respostas. Após o fechamento do QC realizamos o *download* do formulário e sistematizamos as respostas no *software Excel*, constatando o retorno de sete dos oito QC enviados, passando, automaticamente, a ser esse o número de sujeitos na pesquisa com a qual realizamos a entrevista semiestruturada.

Com a intenção de relacionar os dados que compõem o Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas²⁷, referente ao ano de 2016, com o que observamos no grupo pesquisado de BDCCs, buscamos, nesse Censo, o perfil do “típico docente” da Educação Superior, tanto da rede pública quanto da rede privada. O Censo revela que a maioria dos docentes que atuam na Educação Superior é do gênero masculino; os docentes universitários das IES Públicas têm, em média, 34 anos de idade. Sob o aspecto da titulação mais frequente na rede pública, há mais doutores, enquanto que na rede privada a maioria são mestres. Em relação ao regime de trabalho, a maioria dos docentes das IES públicas está enquadrada no regime de tempo integral (BRASIL, 2016).

Em relação ao grupo de BDCCs pesquisados, os dados coletados com o QC nos permite traçar o perfil desses, demonstrado no Quadro 9.

²⁶ Perfil do docente nesta pesquisa deve ser entendido pelas características e aspectos gerais que configuram um grupo específico, neste caso os BDCC, dentre os quais procuramos evidenciar os seguintes dados: gênero, idade, a formação inicial e profissional, o regime de trabalho, que configuram o grupo pesquisado.

²⁷ Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 9 - Perfil dos BDCCs – Semestre Letivo 2016/2

	DADOS	SUJEITOS DA PESQUISA						
		BDCC 1	BDCC 2	BDCC 4	BDCC 5	BDCC 6	BDCC 7	BDCC 8
Dados Gerais	GÊNERO	M	M	M	M	M	M	F
	IDADE	37	35	65	31	45	43	44
Formação inicial Graduação em Ciências Contábeis ²⁸	IES - GRADUAÇÃO	UNEMAT	UNEMAT	FEMA	UNEMAT	UNEMAT	UNIRONDON	UFMT
Formação Acadêmica <u>Titulação Mínima</u>	PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO			X				
	PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO	X	X		X	X	X	X
	PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO	--	--	--	--	--	--	--
Regime de Trabalho	REGIME DE TRABALHO	TIDE ²⁹	TIDE	TP ³⁰	TIDE	TIDE	TIDE	TP

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Conforme os dados sistematizados no Quadro 9, percebemos que o perfil dos BDCCs se aproxima das características evidenciadas pelo Censo da Educação Superior de 2016, nos aspectos do gênero e faixa etária, pois, também evidenciamos o predomínio do gênero masculino, no grupo aqui pesquisado, sendo seis sujeitos do gênero masculino e um do gênero feminino, confirmando uma das características da profissão Contábil, já evidenciada na pesquisa de Laffin (2002).

No aspecto relacionado à faixa etária, temos seis BDCCs, com idades entre 30 e 45 anos, e um BDCC com 65 anos, sendo também equivalente ao perfil traçado pelo Censo da Educação Superior 2016. Esse achado também se correlaciona com os dados da pesquisa realizada por Slomski *et al* (2008) que afirma que a concentração na faixa etária relativamente jovem encontra respaldo na realização de concursos públicos, os quais possibilitam a renovação do quadro docente.

Enfatizamos que o ingresso na carreira de docente efetivo na UNEMAT ocorre por meio de Concurso Público³¹, e no histórico da UNEMAT, até o ano de 2017, houve somente cinco concursos que efetivaram os Docentes. Como há um espaçamento de tempo de um

²⁸ Graduação em Ciências Contábeis foi um dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, não se limitando ao fato de esta ter sido realizada na UNEMAT.

²⁹ TIDE – Tempo Integral em Dedicção Exclusiva.

³⁰ TP – Tempo Parcial

³¹ Foram realizados cinco concursos públicos na UNEMAT: em 1990, 1994, 1998, 2006 e 2012.

concurso para outro, e o frequente afastamento de docentes efetivos para várias situações³², a UNEMAT, na tentativa de recompor o quadro docente, temporariamente abre Testes Seletivos para o ingresso de substitutos dos docentes que se afastaram de suas atividades em situações previstas conforme a LC n° 320/2008.

Como foi um dos nossos critérios para seleção dos BDCCs – serem docentes do quadro efetivo —, sob esse aspecto os dados demonstram que cinco BDCCs efetivaram-se no concurso público de 2006, enquanto que o BDCC 4 efetivou-se no concurso de 1998, e o BDCC 5, em 2014. Predomina, assim, o maior número de efetivações do grupo de BDCC com a realização do concurso, conforme Edital UNEMAT/SECITEC n° 002/2006-SAD/MT de 24/02/2006, renovando o quadro de docentes do curso de bacharelado em Ciências Contábeis.

No Quadro 9 podemos observar que quatro BDCCs realizaram formação inicial (graduação) no bacharelado em Ciências Contábeis na UNEMAT, demonstrando que os sujeitos da pesquisa são ex-alunos do curso onde atualmente são docentes e optaram por exercer a docência como profissão ao invés da profissão liberal de contador.

Diferentemente do destacado no perfil traçado pelo Censo da Educação Superior de 2016, no nosso grupo pesquisado, no aspecto relacionado à maior titulação, predomina a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), ou seja, seis BDCCs são mestres, um BDCC possui como maior titulação a pós-graduação *lato sensu* (especialização), e nenhum com pós-graduação *stricto sensu* (doutorado³³).

No QC questionamos os BDCCs sobre a experiência na Educação Superior, obtendo que no grupo pesquisado há quatro que estão atuando na docência universitária entre 10 e 15 anos, considerando que alguns atuaram, por algum período, inicialmente, na condição de docentes contratados. Nesse sentido, com base nas respostas ao QC, percebemos que esse grupo já possuía uma ligação com a referida instituição, anterior à efetivação em concurso público.

No aspecto relacionado à área de Concurso há três BDCCs atuando na área de Contabilidade Pública: BDCCs 1, 5 e 8; três BDCCs na área de Contabilidade Específica: BDCCs 2, 4 e 6; e um na área de Contabilidade Privada, o BDCC 7. Esses dados foram interpretados e relacionados com a distribuição de acordo com o número de vagas que necessitavam ser preenchidas no curso pesquisado.

³² No Artigo 23 da LC 320/2008 são definidas as situações em que haverá a contratação de docentes temporários.

³³ Conforme dados coletados no QC identificamos que dos sete BDCCs, seis deles estão em fase de formação/qualificação em nível de doutorado.

No Quadro 9 ainda apresentamos o enquadramento atual do grupo pesquisado quanto ao regime de trabalho. Correlacionando-o ao perfil nacional traçado pelo Censo da Educação Superior, o grupo pesquisado apresenta semelhanças, pois cinco deles estão enquadrados em TIDE, o que corrobora também o perfil esperado pela IES pesquisada, conforme determina a LC nº 320/2008, artigo 14, sendo o TP o regime de trabalho preferencialmente adotado. Ressaltamos que, conforme Quadro 9, dentre os sete sujeitos, somente dois estão enquadrados em regime de trabalho de TP com 30 h/a, e constatamos que esses BDCCs são os únicos que exercem, em conjunto com a docência, a profissão de Contador.

As análises realizadas mediante a realização do QC possibilitaram a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados, em que pudemos saber quem são, ou seja, o grupo é formado por seis homens e uma mulher, na faixa etária entre 30 e 45 anos, sendo que quatro dos sete sujeitos são graduados em Ciências Contábeis pela UNEMAT. Em relação à titulação, seis BDCCs apresentam o mestrado como maior título, e cinco BDCCs do grupo efetivaram-se no exercício da carreira de docente da Educação Superior há mais de 11 anos, enquadrando-se e exercendo as atividades da docência em regime de trabalho em TIDE.

Na sequência apresentamos os dados relacionados às trajetórias de formação construídas pelos sujeitos da pesquisa, considerando os dados coletados no QC e na entrevista semiestruturada.

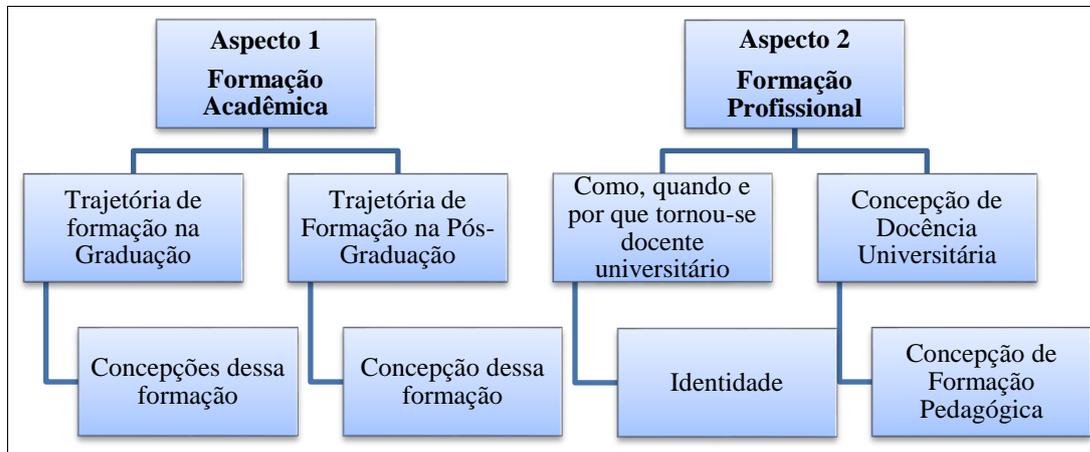
5.2 Trajetórias de Formação Acadêmica e Profissional dos BDCCs

Tendo identificado o perfil dos sujeitos da pesquisa na subseção secundária anterior, neste tópico refletimos sobre as Trajetórias de Formação Acadêmica e Profissional dos BDCCs, buscando entender esses processos formativos, por meio de informações coletadas com os docentes selecionados para nossa pesquisa, objetivando trazer respostas à nossa questão problema.

Destacamos que o processo de pesquisa nos fez perceber que, no decorrer da carreira, os docentes universitários carregam consigo as significações constituídas em suas trajetórias de formação, tanto de vida pessoal quanto profissional, que contêm aspectos que nos ajudam a compreender como se delineou e/ou delineia o seu desenvolvimento profissional. Lembramos que, no grupo de BDCC, temos quatro sujeitos que se graduaram no curso de bacharelado em Ciências Contábeis pela própria UNEMAT, e que após a aprovação em concurso público, essa IES passou a ser o espaço profissional desses bacharéis.

Nesse sentido, nessa subseção citamos os aspectos que consideramos importantes e os organizamos na Figura 2.

Figura 2 - Aspectos da trajetória de formação do grupo de BDCCs pesquisado



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Seguindo o delineamento da Figura 2, analisamos os dados desta pesquisa nos embasando nos dados coletados a partir do QC e da entrevista semiestruturada como forma de complementar as análises, servindo de apoio para compararmos as respostas dos diferentes instrumentos de coleta de dados.

No que tange ao primeiro aspecto destacado na Figura 2, analisamos a *trajetória de formação na graduação* realizada pelos sujeitos da pesquisa. É importante dizer que entendemos por trajetória de formação na graduação o percurso realizado pelos BDCC quando cursaram o bacharelado em Ciências Contábeis, desde o momento da escolha desse curso, passando pelo envolvimento de cada um com a sua formação, as concepções que eles tinham do próprio curso, seus professores, entre outros.

Em relação ao segundo aspecto, inserimos informações sobre a trajetória de formação profissional, no sentido do movimento que prepara o docente para ser o profissional que é, no caso, ser docente universitário que forma o profissional contador. Desse modo, apresentamos alguns pontos considerados importantes para entendermos como essa trajetória foi sendo desenvolvida, como se tornaram os docentes que são, como se identificam profissionalmente, e quais concepções os BDCCs possuem sobre docência universitária, formação pedagógica e as atividades da docência universitária.

5.2.1. Formação Acadêmica na graduação

No intuito de entender como foi a trajetória de formação na graduação do BDCC, iniciamos as análises da formação acadêmica, considerando o percurso na graduação em Ciências Contábeis.

Conforme dados obtidos no QC, destacamos que somente os BDCC 4, BDCC 7 e BDCC 8 realizaram graduação em outras IES; os demais fizeram seus cursos de bacharelado em Ciências Contábeis na UNEMAT/Cáceres. Com esse dado buscamos entender o porquê da escolha do curso de bacharelado em Ciências Contábeis, procurando interpretar o que eles buscavam naquele momento. Dessa maneira, as respostas dos BDCC obtidas na entrevista semiestruturada revelaram diversas motivações para essa escolha.

Eu sempre quis fazer Contabilidade, [...] confesso pra você, que quando comecei o curso, eu achava que era muito Cálculo e aí eu fui orientado, [...] que o curso que tinha muito cálculo era Matemática. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada excerto resposta Q1³⁴);

Eu sonhava trabalhar em um escritório. [...] desde criança [...] me chamava atenção essa parte econômica, parte de registro de empresas [...] comecei a trabalhar num escritório. Então ali eu vi que os meus sonhos de infância [...] estavam atrelados com aquilo, né? Eu trabalhei como Office-boy, como arquivista, depois fui para escrita fiscal e aí eu falei [...] eu quero ir para área da contabilidade. (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada – excerto resposta Q1);

*[...]Jeu ingressei em uma atividade comercial, trabalhando desde os 14 anos [...] então foi feita a opção por **técnico em contabilidade**, com isso, automaticamente [...] surgiu na própria sequência, o vestibular para o curso de Ciências Contábeis, que eu já tinha afinidade. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q1);*

Era o que tinha disponível, e que me interessei quando pesquisei, pois eu trabalhava à tarde, então tinha que ser um curso diurno. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q1);

*Eu sempre quis ser professor. [...]. Eu [...]tenho certeza que eu nasci para ser professor. [...] Então como eu tinha feito o **Técnico em Contabilidade**, eu pensei [...] vou fazer Ciências Contábeis. [...] (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q1).*

*Acredito que esse interesse por essa área foi devido ao cursar o **técnico em contabilidade**, aqui em Cáceres, na antiga Escola Raimundo Cândido dos Reis, que hoje já está extinta. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q1).*

Eu escolhi um curso que eu queria fazer, eu trabalhei um tempo em comércio com meu pai [...] tinha o contato com o escritório [...] então, isso me incentivou [...] depois fui trabalhar no setor público, e lá tive também vontade de trabalhar em setores contábil, no RH, em licitação, então isso me chamou atenção também e reforçou, esse é o curso que eu quero fazer. (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q1).

³⁴ Q1 – Questão 1

Nesse sentido, podemos constatar motivos bem próximos entre as falas dos BDCCs 4, 6 e 7, os quais demonstram que a escolha do curso é considerada uma sequência do curso Técnico em Contabilidade, que se aproxima das escolhas da própria pesquisadora. Enfatizamos que o curso Técnico tinha a duração de três anos, de nível de Ensino Médio, no entanto foi extinto em 2010, diante de adequações da Lei Complementar nº 12.249/2010-CFC, em que passou a dar competências ao exercício da profissão somente aos detentores de curso superior em Ciências Contábeis (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

Consideramos importante demonstrar a nuvem de palavras gerada pelo *software* NVivo11, a partir das respostas da Q1 anteriormente apresentadas, na Figura 3.

Figura 3 - Nuvem de Palavras – Respostas Q1 – Escolha do Curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na Figura 3 a palavra de maior representatividade é “técnico em contabilidade” relacionando-a como aquela que mais aparece nas falas dos BDCCs, principalmente em três falas deles. Esse achado reafirma o que enfatizamos na análise dos excertos resposta, demonstrando que os sujeitos realizaram uma formação de nível técnico de 2º grau, anterior à graduação, considerada por eles uma continuação dos estudos, e que escolheram a graduação para dar continuidade à formação em nível superior. Os demais BDCCs 2, 5, 8, destacam que escolheram cursar por afinidade e o desejo de trabalhar em escritório, uma das características intrínsecas à profissão contábil, envolvendo a área financeira e administrativa, podendo também influenciá-los na escolha o fato de já estarem atuando em escritórios de contabilidade.

Nossos dados relacionam-se com os resultados apresentados por Ferreira (2015) quanto à perspectiva da escolha profissional pelo fato de a atividade contábil ocorrer em uma conjunção de diversas motivações e fatores, assim, consideramos, a partir do autor citado, que os BDCCs tiveram uma diversidade de fatores que os levaram a escolher o curso de Ciências Contábeis. Nesse sentido, dentre os fatores sobressaiu a motivação pela possibilidade da continuidade dos estudos realizados em nível técnico, e, em seguida, pelo contato com experiências vividas em atividades exercidas em escritórios, ocorrendo esse contato assertivo com a contabilidade.

Assim, a escolha profissional ocorreu por encaminhamentos coerentes com os percursos profissionais dos sujeitos, ficando evidente que essa “formação técnica conjugada com experiências em atividades profissionais do campo contábil foram elementos que promoveram a continuação nos estudos em nível de graduação e profissão” (FERREIRA, 2015, p. 124).

Na Figura 3 a palavra “professor” também ganha destaque, o que a torna um aspecto relevante a ser compreendido, e, relacionando-o ao que diz o BDCC 6, interpretamos que este sujeito, em especial, demonstrou grande desejo em tornar-se docente, desde muito antes de sua escolha pelo curso, até mesmo porque já atuava como professor leigo³⁵ no Ensino Médio.

Ao analisar o que diz o BDCC 6, que tinha uma particularidade diferenciada dos outros sujeitos, recorremos aos resultados da pesquisa de Bitencourt (2017), os quais confirmam nossos achados, pois esse BDCC, durante sua graduação no bacharelado em Ciências Contábeis, já vinha atuando como professor, e suas experiências pré-profissionais influenciaram-no profissionalmente, como podemos ver no excerto abaixo:

[...] antes de terminar [a graduação] a noite eu dava aula, [...]E conversei com um amigo que dava aula em Tangará da Serra/UNEMAT. E ele disse, faz um seletivo. [...] você já tem experiência em sala de aula, então eu fiz o seletivo. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada, excerto da Q6).

As declarações do BDCC 6 vêm ao encontro do que diz Bitencourt (2017), pois a formação desse sujeito sofreu influências porque ingressou na universidade como aluno, mas com experiências pré-profissionais como professor do Ensino Médio. E BDCC 6 considerou isso uma grande oportunidade de concretizar seu sonho: “*Me sinto muito feliz em ter graduado em contabilidade, porque me possibilitou [...] ingressar no curso como professor*” (Excerto resposta da Entrevista Semiestruturada - Q1). Assim, interpretamos que antes

³⁵ Professor leigo é considerado aquele “professor” que ainda não concluiu sua graduação, seja em cursos de bacharelado ou em licenciatura e exercer a profissão de professor na Educação Básica

mesmo da escolha pelo curso, havia a predisposição para a profissão docente, pois, após a graduação ele viu a possibilidade de atuar na Universidade.

O BDCC 5 atribuiu sua escolha pela formação e profissão contábil à oportunidade de realizar um curso no período diurno, em que pudesse conciliar os estudos com o trabalho que já vinha desenvolvendo no período vespertino. Entendemos que o BDCC 8 corrobora com o que afirma Ferreira (2015) em sua pesquisa, ao declarar que escolheu cursar Ciências Contábeis por já vivenciar experiências profissionais ligadas à contabilidade em estabelecimentos comerciais desde o período em que cursava a graduação. Isso demonstra que, na realidade, a opção por cursar determinado curso, no caso, Ciências Contábeis, tem ligação direta com a trajetória de formação por ele percorrida, mesmo que de modo inconsciente.

Entendemos por trajetórias de formação o percurso vivenciado pelos docentes, que ocorre desde a opção pela formação em determinada profissão, passando pela formação inicial (graduação) até o exercício, em si, da profissão escolhida. Essa trajetória de formação também é concebida como um processo construído por meio das relações que esses sujeitos experimentam com os demais docentes, com os estudantes e demais integrantes da comunidade educativa, envolvendo as fases da vida pessoal e profissional (ROVEDA; MIOLO, 2017)

Assim, ao analisar como foram as trajetórias de formação na graduação desenvolvida pelos nossos sujeitos, percebemos que foi um percurso em que persistiram dificuldades:

Eu felizmente nunca tive uma dependência, nunca reprovei de semestre. O corpo docente não era bom, [...] eram [...] ex-alunos que terminaram a graduação e voltavam para dar aula, e essa era uma realidade de vários cursos da UNEMAT. Mas eu nunca deixei que isso fosse um empecilho para que eu pudesse fazer um curso bom. [...] Eu acho que a universidade dá o caminho, as ferramentas, nós [alunos] temos que correr atrás do que a gente quer para vida. Fiz o curso com muita dificuldade. [...] era um curso que não tinha laboratório, não tinha livros, o corpo docente não era qualificado, [...] mas a gente [...] tentava conseguir progredir (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta - Q2)

Na minha época, foi muito difícil. Tinha quatro professores efetivos, praticamente, 99% eram de interinos. [...] tive prejuízos acadêmicos. [...] Então foi bastante tumultuado. [...] A parte de ensino, os professores [...] na sua grande maioria eram inexperientes, outros tinham sim uma questão de experiência profissional que ajudava bastante, mas em sua grande maioria eram professores inexperientes (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada – excerto resposta Q2)

Os trechos dos BDCCs 1 e 2 destacam como dificuldade enfrentada em suas trajetórias formativas na graduação a inexperiência do corpo docente da época, e também

relatam que a maioria dos docentes universitários eram contratados. Essa situação, muitas vezes, é considerada um problema, pois há certa rotatividade de profissionais que acabam não criando vínculo com o curso. Chama-nos a atenção o que revela o BDCC 1 quando enfatiza que a maioria dos seus professores eram ex-alunos do próprio curso. Relacionando essa fala com os dados obtidos em nossa pesquisa, por meio do QC, o grupo estudado também é formado por quatro egressos do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT, que assumem a docência, sem qualificação específica, muitas vezes recém-graduados e sem experiência profissional.

Podemos interpretar esse fato considerando que, a época da formação dos nossos sujeitos foi anterior à realização do Concurso Público de 2006 que efetivou cinco deles, mas também podemos inferir que essa situação é recorrente pela falta de profissionais para atuar na Educação Superior. Isso fica explícito, pois os bacharelados são cursos que não formam docentes e, ainda sob essa ótica, alguns dos autores elencados no balanço de produção inserido na seção 2 desta dissertação, como Flach (2009) e Reis (2009), dizem que a docência universitária é exercida por bacharéis. Esses autores enfatizam a urgência de uma formação específica e da construção identitária desses profissionais liberais com a profissão docente, e que, às vezes, os estudantes formados no bacharelado relutam em assumir a docência justamente pela falta de formação pedagógica para ensinar verificada em seus professores.

Os excertos das respostas dos BDCCs demonstram trajetórias de formação na graduação difíceis, mas eles procuraram vencer as dificuldades com a intenção de realizar o curso da melhor maneira possível. A maioria deles explicou que trabalhava durante a realização da graduação, sendo que os BDCCs 4 e 7 realizaram-na em IES particulares e trabalhavam para pagar sua formação de nível superior.

Eu iniciei essa formação em 1975, onde que as aulas eram muito rígidas, com professores muito enérgicos. Na época, o curso era anual. [...] noturno. Deslocava-me da residência no interior [...] eu trabalhava de dia, para pagar o estudo à noite [...] Então, foi bastante esforçado, não foi difícil porque, [...] a concepção da gente era de encarar mesmo. [...] (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q2)

Minha trajetória como estudante, não é diferente de muitos jovens que saem do interior e que buscam a oportunidade numa capital. [...] Então eu trabalhei durante o dia, durante os 4 anos para pagar o meu curso à noite. [...] Ao mesmo tempo em que foi um sacrifício, [...] eu acredito que a oportunidade de ingressar na universidade e me possibilitou estar no mercado de trabalho [...], (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q2)

O BDCC 4 relatou que estudou na década de 1975, pois “era a única opção que se tinha, *não existia ensino gratuito na época*”, o que nos remete às discussões relacionadas às políticas educacionais que tomaram como prioridade a democratização e a expansão da Educação Superior a partir da década de 1980 e a garantia da oferta de cursos nas Universidades Públicas. Os autores Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que tais políticas provocaram grandes transformações no cenário universitário, as quais corroboraram a alteração do perfil dos estudantes e dos docentes que atuam nesse nível de ensino, amenizando a trajetória de formação na graduação de muitos deles que, na atualidade, têm dificuldades, mas estas não são agravadas pelo compromisso de pagar para poder estudar.

As exigências para a qualificação da mão de obra especializada no mercado de trabalho, também aparecem nos excertos dos BDCCs:

Iniciei em 2003, eu morava em Mirassol ainda, trabalhava num hotel. [...] me interessei em trabalhar em escritório [...] fazer contabilidade. [...] eu iniciei sem saber, mas quando eu fiz o curso e concluí me identifiquei muito (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada – excerto resposta Q2)

Fiz na UNEMAT [Tangará da Serra]. Foi um pouco difícil [...] nos primeiros semestres [...] Formamos um grupo de estudos [...] foi um momento muito interessante, porque além das aulas propriamente ditas, dentro de sala de aula, a gente tinha aula com os nossos colegas em Tangará. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q2)

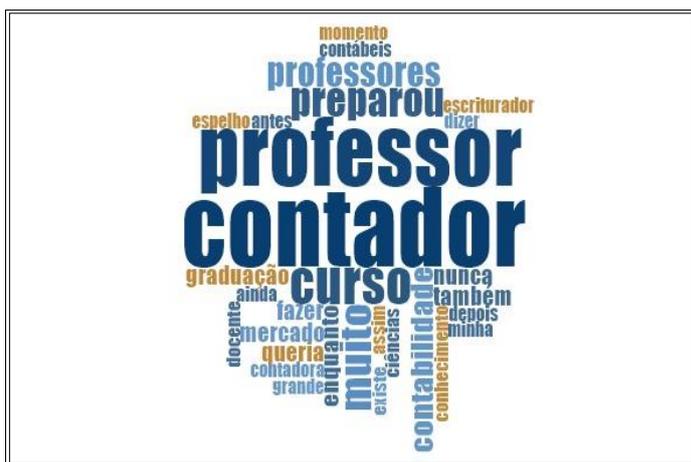
Eu trabalhava na prefeitura [de Mirassol D'Oeste] como concursada [que ofertou por meio de convênio com a UFMT], [...] o curso de Ciências Contábeis, uma turma especial. Foi difícil, pois tive que conciliar [trabalho e estudos] (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q2)

Ao exporem suas trajetórias de formação na graduação percebemos que a maioria dos docentes trabalhava em alguma atividade que envolvia vendas, escritórios, entre outros, em um turno compatível com o curso. Isso propiciava que se envolvessem mais com sua formação porque, de algum modo, ela qualificava o trabalho e possibilitava um vínculo maior entre estudo e trabalho e, em consequência, fortalecia a identidade com a formação.

No entanto, na última década o perfil dos estudantes da universidade se alterou bastante: houve aqueles que ingressavam com o interesse de se qualificar para melhorar o que já faziam, mas também, hoje, há estudantes que ingressam sem ter a certeza do que querem para a sua vida profissional. Assim, ressaltamos a necessidade de a universidade rever suas ações para se adequar ao público que recebe, com toda a diversidade de perfis, pois há grupos de estudantes cada vez mais diversos e distintos daqueles dos anos anteriores, apresentando heterogeneidade em seu perfil, alguns mais jovens, outros com mais idade, trabalhadores ou jovens sustentados pelos pais (BITENCOURT, 2014).

Prosseguindo a busca para entender as trajetórias formativas dos BDCCs, questionamos os sujeitos sobre a formação realizada no curso de Ciências Contábeis, na tentativa de entender se eles sabiam para qual profissão o curso os preparava. Mediante a nuvem de palavras, na Figura 4 apresentamos o que revelam os BDCCs.

Figura 4 - Nuvem de Palavras – Q4 – Concepção de formação no curso



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

A palavra em destaque na Figura 4 é “Contador”, pois é o termo de maior frequência nas falas dos BDCCs entrevistados. Assim, entendemos que cinco BDCCs considera ter sido preparada para a profissão de contador, conforme os discursos dos BDCC 2, 4, 5, 7 e 8. Esse resultado condiz com o que preceituava o PPC de implantação, ao definir como objetivo a preparação dos acadêmicos para a profissão contábil, obtendo conhecimentos da área de Ciências Contábeis, com uma formação específica, mas com um percentual da carga horária voltado à formação humanística e social.

Conforme a análise que realizamos no PPC e suas reestruturações desde a implantação do curso em 1995, ao atual, construído em 2011, constatamos que o objetivo da formação do curso pesquisado foi alterado, havendo algumas mudanças em função das exigências sociais contemporâneas, além do aumento da carga horária total de 2.880 h/a que passou a ser de 3.300 h/a. Também consideramos que a profissão contábil teve seu campo de atuação ampliado, cujas adequações foram inseridas no atual PPC que passou a ter como objetivo:

[..] **preparar os acadêmicos para uma atividade profissional**, que tem por finalidades: o registro dos fatos contábeis, os atos de planejamento e controle do patrimônio das organizações, e, a **pesquisa** para desenvolvimento da Ciência Contábil, bem como **atuação na docência do Magistério Superior** (UNEMAT, 2011, p. 10, Grifo nosso).

Dessa forma, dos diversos campos de atuação profissional, os acadêmicos formados pelo curso também poderão atuar na docência universitária, como professor ou pesquisador da Ciência Contábil, havendo a inserção dessa carreira como possibilidade profissional para o bacharel do curso de Ciências Contábeis, apesar de o curso não oferecer nenhuma disciplina de cunho didático-pedagógico para a formação docente (BEHRENS, 2011). Talvez isso explique o fato de a palavra “professor” ser a segunda de maior representatividade, conforme Figura 4, na qual destacamos alguns excertos em que essa percepção aparece como possibilidade de inserção na atividade docente.

O BDCC 6 enfatiza ser uma pergunta muito interessante, pois considera que a sua formação no curso o

[...] preparou sim, para ser professor [...] Porque eu já dava aula, mas depois que eu terminei o curso, eu me senti mais preparado para isso. [...] tudo aquilo que eu via nos professores bons, me ajudou muito. [...] eu me lembro de vários professores que passaram na minha vida, na graduação, que eu me espelho enquanto professor, então me ensinou isso, [...] eu pegava bastante esses exemplos dos professores, como dar aula, como trazer informação (BDCC 6, entrevista semiestruturada excerto resposta Q4).

Apesar de o BDCC 6 afirmar que a sua graduação o qualificou para ser o docente universitário que se tornou a partir do exemplo de seus professores, sabemos que não é objetivo dos cursos de graduação bacharelado formar o profissional professor. Isso vem ao encontro do que diz Behrens (2011) quanto destaca que a formação dos cursos de bacharelado não busca formar docentes e, sim, profissionais liberais de diversas áreas do conhecimento, tornando-os especialistas em determinada área específica de atuação. Porém a autora enfatiza que muitos bacharéis ingressam na docência de forma improvisada, no sentido de assumir modelos pedagógicos já vivenciados por eles na posição de estudantes, confirmando o que diz o BDCC 6 quando ressalta que construiu sua prática pedagógica se espelhando em seus antigos professores.

Behrens (2011) reforça que esses profissionais liberais aventuram-se numa docência do ensaio e erro, devido a oportunidades que surgem no mercado de trabalho, que cada vez mais atrai tais profissionais para a profissão docente. Essa situação pode ser observada na fala do BDCC 7:

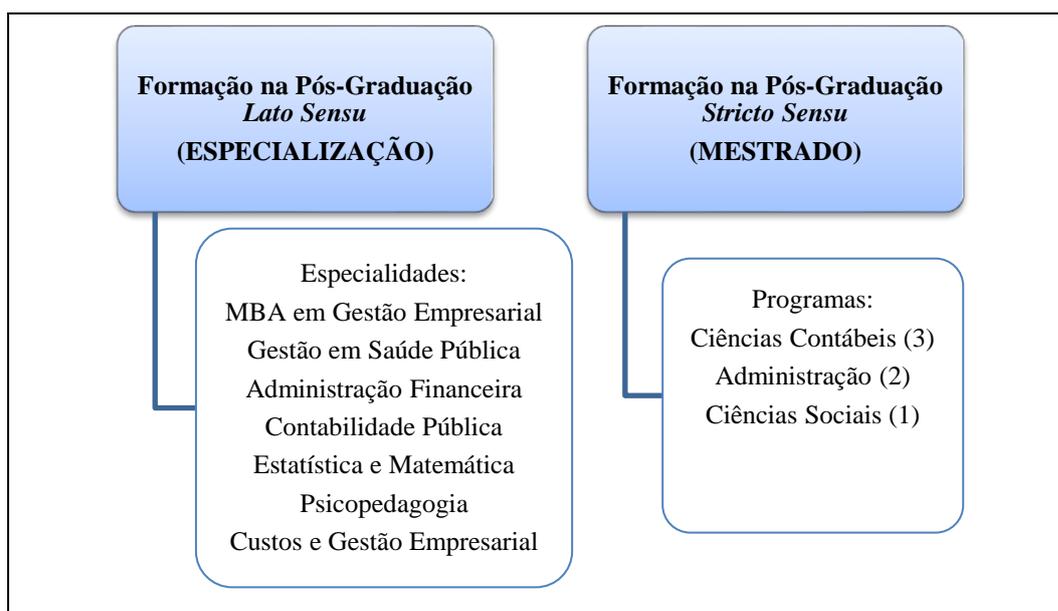
[...] somos oportunistas. Existe uma fatia do mercado que te oferta, e quem tem coragem [...] ingressa na área [da docência]. Muito mais no acerto e erro, do que ter uma formação. [...] acaba-se aperfeiçoando no decorrer do tempo (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q4).

Nesse trecho podemos entender que a profissão docente vem sendo inserida como uma possibilidade profissional para os sujeitos pesquisados, pois a expansão dos cursos superiores necessitou da inserção de profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento, com proeminente atuação, considerados profissionais renomados que acabam sendo convidados a ensinar e a formar bons profissionais como eles (VOLPATO, 2010).

5.2.2 Formação Acadêmica na pós-graduação

Com a finalidade de entender como se delineou a trajetória de formação dos BDCCs na pós-graduação, tanto *lato sensu*³⁶ quanto *stricto sensu*, utilizamos os dados coletados no QC complementados pela entrevista semiestruturada, representados na Figura 5.

Figura 5 - Formações dos BDCCs pesquisados conforme dados coletados pelo QC



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

A Figura 5 mostra detalhes relacionados às formações acadêmicas na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, desenvolvidas pelos BDCCs pesquisados, ficando evidente que todos os sete BDCCs realizaram especializações em áreas diversas, mas há o predomínio de cursos em áreas específicas e afins da Contabilidade. Ressaltamos ainda que somente o BDCC 8 afirma possuir outras duas especializações — Administração Hospitalar e Sistemas

³⁶ No quadro 9 mostramos que os sete BDCCs possuem Mestrado, querendo-se destacar a maior titulação. Como nessa subseção terciária queremos enfatizar a formação acadêmica na pós-graduação tanto *lato* quanto *stricto sensu*, afirmamos que todos os sujeitos da nossa pesquisa realizaram pós-graduação *lato sensu*.

de Saúde e Saúde e Segurança do Trabalhador — e sobre esse aspecto interpretamos que essas especializações estão ligadas ao exercício profissional não docente exercido por esse sujeito, em específico, em instituição da área da saúde.

Consideramos que nossos dados se alinham aos resultados de estudos de Ferreira (2015) e Lapini (2012), os quais afirmam que esse predomínio da opção por cursos na área contábil e afins refere-se à busca de um aprofundamento nos conhecimentos específicos de contabilidade e também nas formas de iniciar a produção de pesquisas nessa área.

Em relação à formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado — os seis BDCCs possuem essa titulação, demonstrando que a maioria escolheu desenvolvê-lo em programas das áreas específicas e afins. Sob esse aspecto, Ferreira (2015, p. 77) destaca que

[...] a formação para a docência universitária de modo geral – e para a de contabilidade, em específico – faz-se importante para compreender que seu desenvolvimento se dá de forma ainda muito difusa e também restrita a iniciativas pontuais de IES e/ou dos próprios docentes.

Ferreira (2015) complementa que a LDBEN/96 também é vaga a esse respeito, pois essa lei diz apenas que os programas de mestrado ou doutorado são o *locus* prioritário em que deve ocorrer a preparação do docente universitário, “mas não dá os termos de como poderá ou deverá ser desenvolvida no âmbito dos cursos” (FERREIRA, 2015, p. 78). Esse autor ainda ressalta que, mesmo sendo a preocupação da formação docente uma das cobranças da CAPES aos programas de pós-graduação, estes não necessariamente desenvolvem uma capacitação para a docência, mas, sim, para a de pesquisadores dentro das universidades (FERREIRA, 2015).

Estudos dos autores Andere e Araújo (2008), Miranda, Oliveira e Zanette (2008) e Lapini (2012) enfatizam que os programas de pós-graduação na área de contabilidade possuem, em suas descrições, aspectos ligados à formação pedagógica, no entanto não deixam claro em que medida ela deve ocorrer. Esses autores também afirmam que esses programas podem trazer contribuições relacionadas às disciplinas e conteúdos ligados à didática, mas que essas disciplinas não são de cunho obrigatório, e também têm sua carga horária reduzida em relação às outras de cunho específico.

Entretanto os excertos das respostas extraídos dos questionamentos quanto ao porquê da opção pelos programas de pós-graduação na área específica ou afim, ligados em sua maioria à área contábil, os BDCCs respondem que, mesmo não havendo o direcionamento para aspectos pedagógicos ligados à docência universitária, os cursos realizados contribuíram para fortalecer seus conhecimentos, levando em consideração as disciplinas que ministram ou ministravam à época. E ainda explicam que esses cursos lhes proporcionaram subsídios para a

prática da pesquisa e, conseqüentemente, poderão produzir melhorias na forma de orientar seus estudantes no desenvolvimento de projetos e na atuação em sala de aula, conforme demonstram suas falas:

[...] é mais para fortalecer essa [...] relação com a pesquisa na área contábil, e, conseqüentemente, também fortalecer a parte pedagógica e metodológica também nas ciências contábeis. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q23)

[...] eu escolhi pela área que eu já atuava, [...] Contabilidade Gerencial [...] que era justamente o que eu trabalhava em sala de aula, [...] que contribuiu muito, porque eu já [...] lecionava a disciplina de Contabilidade de Custos I, Custos II, Gerencial, Controladoria. Eu aprendi muito mais coisas. (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q23)

Surgiu por questão profissional mesmo, e como as disciplinas que eu ministrava estavam relacionadas também. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q23)

Primeiro pela qualificação como professor [...] para entender melhor a situação do aluno, o processo de aprendizagem, [...] buscava me qualificar, porque naquele momento eu não era apenas contador, eu era professor, [...] eu precisava me aperfeiçoar como professor. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q23)

Dessa forma, os sujeitos relatam que as contribuições dos programas de pós-graduação nas áreas específicas foram potencializadoras da docência desenvolvida por eles, contribuindo para uma Pedagogia Universitária atualizada e contextualizada, pois perceberam a necessidade de estarem em constante formação, principalmente levando em consideração que a profissão contábil está inserida em um contexto que se altera do dia para a noite. Entendemos que os sujeitos consideram que a formação nos cursos da área específica trazem segurança e, conseqüentemente, ensinam melhor, pois ao se inserirem na profissão de docentes universitários, esta formação contínua acaba melhorando sua atuação.

Diferente dos outros BDCCs, o excerto do BDCC 5 ressalta que sua escolha foi “[...] em relação à atuação profissional de contador”. (Excerto da resposta da Q23, Entrevista Semiestruturada), assim, podemos perceber que o BDCC 5 relaciona sua escolha com sua atuação profissional como contador e não como professor, pois ele já atuava profissionalmente na atividade contábil, e cursou um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração³⁷. Nesse momento, percebemos que ainda não havia a intenção de atuar como docente universitário e, por isso, o bacharel enfatizou que as contribuições foram para a

³⁷ Conforme dados coletados pelo QC, o BDCC 5 concluiu a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em Administração no ano de 2012. E o início da carreira como docente universitário no curso pesquisado aconteceu em 2013, como contratado, e em 2014 como efetivo na carreira.

profissão que estava exercendo. Cabe-nos ressaltar, conforme os dados do QC, que o BDCC 5 ingressou na carreira docente com a titulação de mestre no ano de 2014.

Por conseguinte, também indagamos aos BDCCs se havia disciplinas que os preparassem pedagogicamente para o exercício docente nos programas de pós-graduação que desenvolveram, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Conforme dados obtidos no QC, somente os BDCCs 1 e 7 responderam positivamente, pois cursaram especialização, respectivamente, em MBA em Gestão Empresarial e Psicopedagogia. Quanto ao nível de mestrado, ambos realizaram o Mestrado em Ciências Contábeis. Assim, ao buscar aprofundar essa mesma questão, na entrevista semiestruturada, tivemos outros docentes que também evidenciaram ter cursado disciplinas de cunho pedagógico que geraram contribuições para a docência universitária. Podemos considerar que o BDCC 7 tem formação pedagógica e realizou essa formação porque

[...] eu senti que faltava [...] a formação, que é aquela quando você faz um curso de pedagogia, letras, história ou geografia, estes te formam para ser professor. O curso de bacharel em Ciências Contábeis não te forma para ser professor, te forma para ser contador. Então se você vai ingressar numa área em que você não tem o conhecimento suficiente. [...] Então eu fui fazer este curso de Psicopedagogia, que foi aqui em Cáceres, oferecido pelo ICE, aos finais de semana. [...] Era eu e mais 59 professoras da rede pública, era o único homem e contador, [...] enquanto elas eram professoras com mais de 30 anos de experiência. Então não só o curso, mas também a convivência com aquelas professoras me ajudou muito no que sou, como professor, eu acho que isso foi essencial para minha carreira. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q23)

Nesse trecho podemos inferir que a conscientização da necessidade de buscar formação e suprir deficiências na profissão docente é um movimento extremamente importante. E, conforme Volpato (2010), essa percepção deve existir para o exercício de qualquer profissão, ou seja, uma permanente busca por formação.

Destacamos também o relato do BDCC 5 que cursou uma disciplina de Didática do Ensino Superior, e, conforme os dados coletados no QC, foi desenvolvida no programa de pós-graduação *lato sensu* em Contabilidade Pública, revelando que “*nela havia seminários que a gente tinha que apresentar uma aula*” (BDCC 5, excerto respostas Q18). Assim, percebemos que, mesmo sendo um programa inserido na área específica, em sua matriz curricular havia uma disciplina com enfoque pedagógico para o ensino, os autores Pimenta e Anastasiou (2002), Coimbra e Felício (2015) enfatizam que alguns programas de pós-graduação ofertam uma disciplina de 60 h/a, que não seriam suficientes para preparar para o exercício do magistério superior. Entretanto as respostas nos mostram que, mesmo sendo um

espaço curto de tempo para reflexões, a pós-graduação também pode trazer elementos que contribuem e preparam para a profissão docente.

O BDCC 6 também respondeu que cursou uma disciplina que se voltava para o ensino na universidade, “[...] era para você preparar uma aula e apresentar” (BDCC 6, excerto respostas Q18). No entanto esse sujeito realizou o Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Ciências Sociais, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), área de concentração de Políticas e Práticas Sociais. Analisando o Regimento Interno do programa destacamos o artigo 3º, inciso V, que insere como um dos seus objetivos formar mestres ou doutores, com competências específicas, sendo uma delas o ensino (UNISINOS, 2017).

Para melhor interpretação, buscamos entender a percepção do BDCC 7 quanto à necessidade de complementar sua formação inicial, quando decidiu ingressar na carreira de docente universitário.

[...] No meu caso, por exemplo, que já tinha interesse em ser professor universitário, isso me fez retornar para Cáceres, e eu entendi que precisava de um aperfeiçoamento na área de ser professor, de entender as pessoas, de saber avaliar um grupo, no sentido que são pessoas diferentes. [...] Eu fiz um curso de pós-graduação em Psicopedagogia para um melhor entendimento. E considero este curso um grande avanço para minha profissão. Porque naquele momento eu não era mais contador, eu tinha o conhecimento de um bom contador [...] mas estava apenas começando na profissão de ser professor (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q4).

Essa fala nos remete a interpretar que a consciência do docente sobre suas limitações causadas pela falta de formação pedagógica foi o primeiro desafio que se propôs a enfrentar a fim de superar essa deficiência. Esse docente percebeu que não bastava ter conhecimentos científicos e até anos de prática na área contábil, mas, sim, que deveria aliar conhecimentos pedagógicos para aprender a atuar na profissão de docente universitário (VOLPATO, 2010).

Ressaltamos que o BDCC 7, ao cursar um programa de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, relatou haver uma disciplina que contribuiu para sua formação pedagógica, e disse ter realizado outra disciplina ofertada na pós-graduação, Doutorado³⁸ em Administração, na UNISINOS, cujo título era “Ensino Superior”, a qual

[...] trabalhava a questão da tecnologia em sala de aula, ferramentas que poderiam ser utilizadas [...] O mestrado em Contabilidade Gestão e Finanças, na UNISINOS, no Rio Grande do Sul, ele foi de extrema importância, [...] como professor, porque a carreira acadêmica [...]ela te obriga a seguir uma qualificação no mestrado e

³⁸ Em 2017, no momento da pesquisa, o BDCC 7 estava cursando o DINTER em Administração na UNISINOS.

depois no doutorado. [...] costuma-se dizer que o professor aprende desenvolver a pesquisa no mestrado e aplica aquele conhecimento no doutorado [...] tornando-se aí um professor pesquisador. Então, além disso, [...] nós estamos passando por todo o processo de internacionalização da Contabilidade, e a gente sabe, que os centros mais desenvolvidos, estão entre o sudeste e sul, então naquele momento, existia um conhecimento bem aprofundado nas disciplinas de contabilidade, na contabilidade avançada, na comercial, de contabilidade exterior, finanças em si. [...] então tive um aprendizado, as discussões estavam dentro desta modernização da contabilidade. Então houve um conhecimento técnico, como contador, mas principalmente como professor, porque naquele momento, estava sendo aperfeiçoado a questão do desenvolvimento de uma pesquisa, como fazer, como desenvolver, como se adequar, então [...] foi muito interessante. Eu considero, que ambas as situações foram contempladas (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q18).

Os programas *stricto sensu* em contabilidade, no Brasil, são poucos, se comparados às outras áreas, mesmo assim há poucos docentes universitários, no bacharelado em Ciências Contábeis, que procuram cursos de mestrado em outras áreas (ANDERE; ARAÚJO, 2008; MIRANDA, OLIVEIRA; ZANETTE, 2008; LAPINI, 2012).

O excerto de BDCC 7 nos faz refletir quanto à percepção da importância da formação na pós-graduação *stricto sensu* pelo docente universitário, talvez por influência da normatização e regulamentação da LDBEN/1996, além do prestígio dado àquele professor que realiza a atividade de pesquisa e as exigências sofridas pelas Universidades diante das avaliações externas dos cursos para seu credenciamento e renovação (VOLPATO, 2010).

O BDCC 7 nos traz elementos essenciais para responder nossa questão-problema, ao relatar que a pós-graduação *stricto sensu*, além de contribuir para sua formação pedagógica também trouxe melhorias a sua formação profissional como docente. Esses dados se relacionam ao que destaca Volpato (2010, p. 83) quando enfatiza que os “professores que cursaram especialização, mestrado ou doutorado valorizam esse feito e falam de suas aprendizagens. Indicam como essas experiências contribuíram para sua formação acadêmica e para sua atuação como docente”, reforçando, portanto, o valor da formação específica e pedagógica no âmbito universitário.

Assim, podemos entender que a formação pós-graduada nas áreas específicas pode estar promovendo uma preparação para que os bacharéis adquiram habilidades e competências para a pesquisa nas Ciências Contábeis, havendo a ênfase nos conteúdos disciplinares que, de certa forma, podem contribuir para melhor atuação docente (FERREIRA, 2015).

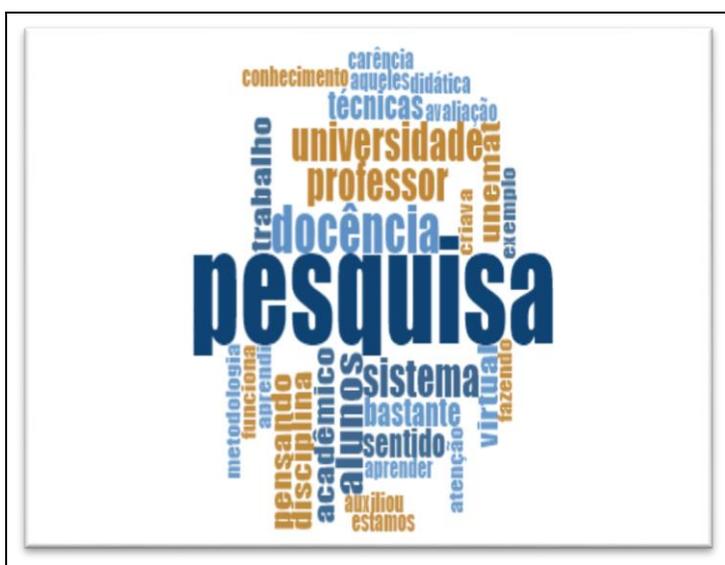
Destacamos essa percepção no excerto do BDCC 6 que escolheu realizar a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Sociais/UNISINOS e detalha, em sua fala, que esta o auxiliou a ter uma visão diferente da docência,

[...] ajudou em muito, porque a minha visão de docência era aquela de entrar em sala e dá aula [...] o mestrado me ensinou por exemplo, a trabalhar o outro. [...] me ajudou a pesquisar, buscar, me ajudou demais em saber que a graduação é apenas o início, e isso me orientava no sentido de também repassar isso aos acadêmicos, [...] para mim foi um marco (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q16).

Conforme o relato do BDCC 6, entendemos que a realização da formação na pós-graduação nessa área também trouxe contribuições para a construção da concepção de docência universitária para esse profissional que teve, em sua base formativa, somente discussões relacionadas às áreas específicas e técnicas para o exercício competente da profissão liberal de contador. Assim, a pós-graduação trouxe melhorias para que aprendesse uma Pedagogia Universitária que estivesse voltada para a sua emancipação e à formação cidadã e crítica (BITENCOURT, 2014; KRAHE; WIELEWICKI, 2011; IMBERNÓN, 2002)

Nesse sentido, analisamos os excertos respostas das falas dos BDCC sobre a concepção dada por eles sobre a formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que realizaram, evidenciada na nuvem de palavras representada na Figura 6.

Figura 6 - Nuvem de Palavras – Q22 – Concepção de formação em relação a pós-graduação *stricto sensu*



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Conforme podemos visualizar, a Figura 6 destaca as palavras “pesquisa e docência”, respectivamente, com maior ênfase a palavra “pesquisa” que, além de ser o termo mais

recorrente nas respostas dos BDCCs, a consideram uma formação que contribuiu para adquirirem conhecimentos para desenvolverem a pesquisa científica junto aos seus acadêmicos.

Na sequência visualiza-se a palavra “docência” que interpretamos a partir da análise do conteúdo das respostas. Os BDCCs consideram que a formação na pós-graduação *stricto sensu* os auxiliou no exercício docente, melhorando, conseqüentemente, a Pedagogia Universitária realizada por eles no curso pesquisado.

Apresentamos alguns dos excertos respostas referentes ao questionamento: em que auxiliou a formação desenvolvida na pós-graduação.

[...] todo conhecimento auxilia em sala de aula, [...] como pesquisar, qual caminho percorrer. [...] ampliou minhas visões, auxiliou e muito [...] na prática da docência (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q22).

[...] você faz um curso relacionado com a área, mas o seu conhecimento, ele faz com que você se torne melhor, porque [...] queira ou não, você vai saber mais, aprender mais da disciplina. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q22).

[Contribuiu] sim, esse modelo de exposição, de seminários, você acaba copiando os modelos de avaliação. [...] A forma que o professor atua, [...] passa a observar [...]a didática que funciona e a que não funciona, o tipo de aula que as pessoas estão prestando mais atenção, o que o professor faz para chamar atenção. Então acho que acaba contribuindo, nesse sentido, não diretamente, [...] dizendo o que tem que fazer, isso e isso, mas você acaba aprendendo, na observação. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q22).

Contribuiu muito, principalmente na questão da pesquisa, [...] hoje eu tenho um projeto de pesquisa, um de extensão, e que isso é o resultado de tudo que você já fez, você enquanto acadêmico do mestrado deve estar pensando nisso, o quanto é difícil a pesquisa (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q22).

[...] a questão da pesquisa [...] me abriu os horizontes, vi as formas como fazer, as orientações, e foi muito útil [para] as questões das disciplinas de metodologia da pesquisa, então, eu tirei muito proveito para a docência. (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q22).

Fica clara a concepção de que a formação na pós-graduação potencializou a forma de os bacharéis atuarem na docência da Educação Superior, como disse o BDCC 5, que através da observação das práticas realizadas pelos docentes nestes cursos, ele também constatou que pode estar melhorando, refletindo sobre sua prática. Também enfatizamos a fala do BDCC 6 quando relata que após essa formação começou a exercer, além da atividade de ensino, a pesquisa e a extensão que considera ser resultado de tudo o que aprendeu enquanto acadêmico da pós-graduação.

Essa capacidade de reflexão é muito enfatizada pelos autores Pimenta e Anastasiou (2008), Nóvoa (2011), Almeida (2012), Andere (2007), entre outros, e também destacamos que a docência está permeada pelas representações sociais e as significações dadas pelos docentes às suas experiências formativas (CUNHA, 2006).

Cabe destacar que a formação realizada pelos BDCCs, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, foi em instituições conveniadas com a UNEMAT, em parceria com a UNISINOS, onde desenvolveram Mestrado Interinstitucional (MINTER) na área de concentração em Controladoria e Finanças, tendo como objetivo a formação de “pesquisadores de contabilidade que possam entender uma linguagem internacional de negócios, com base em sólidos conhecimentos das teorias da mensuração, informação e decisão” (UNISINOS, 2017).

Realçamos também que o programa mencionado oferece o estágio docência, no entanto esse só é obrigatório aos alunos bolsistas do doutorado, excetuando-se aqueles que comprovarem atividade docente na Educação Superior por mais de dois semestres, conforme Resolução da CPGEEx nº 009/2013 e ofício Dir. UAP&PG nº510/2013. Para os demais, essa atividade é optativa (UNISINOS, 2017).

Também questionamos os sujeitos sobre a formação na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Doutorado, e a partir das respostas ao QC identificamos que seis BDCCs estão em fase de formação/qualificação, enfatizando que o doutorado feito por eles também está sendo realizado por meio de convênio com a mesma instituição mencionada anteriormente, na modalidade agora de Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Sob esse aspecto nos respaldamos no que diz Volpato (2010) quando revela, em sua pesquisa, que atualmente os docentes universitários, em específico os bacharéis, começam a perceber a necessidade e a importância de cursar mestrado e doutorado, a partir da regulamentação da Educação Superior no país. O autor complementa dizendo que esse movimento pode ter sido influenciado pela inserção da LDBEN/1996, que enfatiza a importância da constituição de um corpo docente mais qualificado e que desenvolva o tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão, e pelas exigências dos processos de avaliação externas inseridos pelas políticas educacionais, às quais as IES precisam estar se adequando.

Para Volpato (2010), os docentes começam a entender a importância de desenvolver a atividade de pesquisa e extensão como forma de socializar os resultados e o retorno para a comunidade universitária. Nesse sentido, os BDCCs pesquisados dizem que a formação na pós-graduação contribui tanto para a formação acadêmica quanto para o exercício da docência. Consideramos, assim, que a UNEMAT vem colaborando para a inserção de

pois os docentes, geralmente, percebem, em seus estudantes, uma grande identificação com a “profissão” docente, como podemos observar nos trechos a seguir:

[...] eu tinha um professor que [...] era coordenador do curso, [...] ele me incentivava para ir para docência. Quando eu terminei meu curso de graduação em 2001, eu já trabalhava na parte técnica de uma empresa pública, e ele sempre me motivava, me chamava a fazer alguns testes seletivos para eu dar aula [...] segundo ele, pelo perfil que eu apresentava na sala de aula, pelo meu desenvolvimento nas disciplinas. [...] eu sempre falo que pela persistência dele, eu resolvi fazer o teste seletivo, [...] comecei a dar aula [...] me apaixonei [...] hoje, eu tenho certeza que é a profissão que eu escolhi para mim - ser professor (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q6).

Terminei a minha graduação em 2004 e aí em março 2015, teve um seletivo na UNEMAT. Prestei esse seletivo e fui aprovado (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q6).

[...] fui convidado [pelo corpo docente] para lecionar na mesma instituição em que eu tinha sido acadêmico. [...] pela forma que concluí o curso, sempre levei muito a sério, e então fui convidado (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q6).

[...] eu sempre quis ser professor [...] à noite eu dava aula [Ensino Médio] E conversei com um amigo meu que dava aula em Tangará da Serra/UNEMAT. E ele disse, faz um seletivo [...] você já tem experiência em sala de aula, então eu fiz o seletivo, trabalhei o ano de 2005 (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q6).

Como observamos, os excertos respostas demonstram que os BDCCs enfatizam o que afirma Ferreira (2015) quando destaca que o convite vindo de ex-professores pode ter sido um dos incentivos, mas de nada adiantaria se os BDCCs não tivessem percebido e amadurecido a ideia de enxergar a oportunidade da docência como profissão.

Nesse aspecto, também entendemos que o convite só foi feito pelos seus ex-professores porque o desempenho de cada BDCC, ainda na condição de estudante, foi visto como favorável para o exercício da docência, além de alguns deles já estarem em contato com o exercício da contabilidade, em escritórios ou empresas.

Em nossos questionamentos quanto à trajetória de formação também buscamos saber se, durante a graduação, os BDCCs, foram bolsistas em algum projeto oferecido pela IES, em que estavam se graduando. Nesse aspecto, apenas o BDCC 2 declara: “*[...] fui monitor das disciplinas de Contabilidade Introdutória [...] por estar no 7º semestre, alunos de outras disciplinas também me procuravam, [...] e eu atuava ali orientando, direcionando, ensinando*” (Entrevista Semiestruturada – Excerto da resposta Q3).

Essa modalidade de bolsa é ofertada na universidade pesquisada, sendo de responsabilidade de uma das pró-reitorias — neste caso a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) — implantar e desenvolver políticas para o ensino de graduação, de

maneira a manter um acompanhamento constante nos cursos por meio de duas modalidades. Em referência à modalidade de bolsa monitoria, são dois tipos: a bolsa por disciplina; e a bolsa de laboratório, sendo uma forma de cooperação entre acadêmicos e docentes nas atividades inerentes à docência. Nela, o bolsista assume o papel de auxiliar o desenvolvimento dos trabalhos nas disciplinas, sempre sob a orientação do docente responsável (UNEMAT, 2017).

Também enfatizamos o relato do BDCC 7, pois, declara, quando exercia a profissão contábil em uma empresa de médio porte, sempre teve facilidade em atuar concomitantemente como “palestrante”, realizando a capacitação de grupos de funcionários, dizendo que gostava muito dessa atividade. No entanto a decisão de mudar de profissão foi por priorizar o tempo com a família, enxergando como oportunidade combinar a carreira docente com a familiar, pois,

[...] a vida do contador, quanto mais responsabilidade ele assume, menos tempo ele tem para a família [...] lógico que o financeiro também acompanha, mas o seu tempo de lazer com a família é restringido ao máximo, então diante desta situação, eu achei melhor mudar o sentido da minha vida profissional, [...] radicalmente. Sair não só da profissão de contador para ser professor, como mudei de uma capital, e retornei a minha cidade de origem que é Cáceres. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q6).

Conforme Ferreira (2015), muitos docentes ingressam na docência por meio da construção de percepções vivenciadas socialmente, no confronto com situações em que se perceberam no papel de professores, ensinando algo para outras pessoas. Ou seja, em dado momento percebem a vontade ou predisposição de tornarem-se docentes universitários, o que podemos considerar ser essa a situação vivenciada pelo BDCC 7, ao perceber que ser contador não estava sendo prazeroso e optou por estar mais tempo junto à sua família, independente do aspecto financeiro.

Diferentemente dos demais BDCC entrevistados, surgem, na Figura 7, as palavras “contador” e “concurso” presentes nas falas a seguir.

[...] quando comecei a atuar como contador, geralmente você está num processo de ensino-aprendizagem [...] então você tem que saber transmitir de alguma forma esse conhecimento, e aí, você acaba se envolvendo. De repente eu me vi como professor, [...] saiu a oportunidade de concurso, na área pública (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q6).

[...] estava trabalhando [...] como contadora já algum tempo, e aí [...] apareceu o concurso da Universidade [...] aí veio aquele pensamento [...] nossa, eu nunca tinha pensado em ser docente [...] se bem que eu já tinha dado aula, [...] no Ensino Médio, [...] mas professor universitário não. (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q6).

Nessas falas podemos inferir que esses bacharéis, inicialmente, exerceram a profissão de contador e em suas trajetórias profissionais visualizaram a docência como uma oportunidade de trabalho, em que ambos acabaram realizando o concurso e ingressaram na carreira mesmo não tendo essa pretensão. Ressaltamos as pesquisas realizadas por Volpato (2010), nas quais há elementos que confirmam ser uma situação vivenciada pelos profissionais liberais, que entram na docência por mero acaso, de repente, sem nenhum envolvimento anterior com a docência.

Essa situação nos fez refletir sobre a identidade profissional que os BDCCs pesquisados assumem ao serem questionados sobre qual é a profissão que exercem, apresentada na Figura 8.

Figura 8 - Nuvem de Palavras – Identidade dos BDCCs – Q5



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

Na Figura 8 a palavra “professor” é o termo de maior representatividade nas respostas dos BDCCs pesquisados, seguida de “contador”, ao serem questionados sobre qual profissão exercem, constante nos trechos dos excertos das respostas abaixo:

[...] eu sou professor, [...] sou contador, mas na profissão de professor (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q5)

Eu me considero professor contador (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q5)

[...] professor da UNEMAT, trabalhando na Gestão também. Eu entrei na UNEMAT dia 03/04/1995. [...] São 22 anos que estou na universidade [...] então hoje exerço a função de professor. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q5)

Eu falo contador e professor [...] porque eu tenho os dois vínculos. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q5)

[...] acima de tudo eu sou, professor, um servidor público e que também sou contador. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q5)

[...] eu sou professor. [...] Se me perguntasse há 18 anos, eu era contador. [...] eu tenho mais de 20 anos na área prática da contabilidade, mas eu já tenho 17 anos como professor universitário. E hoje eu não me enxergo mais retornando para a área prática da contabilidade, [...] mas se me derem opção, eu permaneço como professor. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q5)

[...] eu sou contadora e sou professora (BDCC 8, excerto resposta Q5)

Conforme os excertos das respostas, temos cinco BDCCs que responderam que são professores, antes de se identificarem na formação profissional de contador, enquanto os BDCCs 5 e 8 responderam que são contadores. Assim, analisamos que esses são aqueles BDCCs que atuavam na profissão contábil antes do ingresso na docência, realizando, concomitantemente, as duas atividades atualmente.

Desse modo, quanto aos BDCCs, percebemos que cinco dos sete sujeitos assumem a identidade profissional de docente universitário, o que, aliás, é um tema amplamente discutido. Os autores Couto (2013), Volpato (2010), Tardif (2007) e Roveda e Miolo (2017) definem essa identidade como um processo de construção permanente, sendo de extrema importância para que esse bacharel se reconheça como um profissional da Educação. Em consequência, isso contribuirá para o exercício de uma Pedagogia Universitária de forma responsável, conhecendo seu campo de atuação, como se desenvolve o ensino e a aprendizagem na Universidade, na adoção de uma prática reflexiva e dialógica, propiciando aos seus estudantes a construção do conhecimento com direito à criticidade.

Em continuidade, também questionamos as concepções de docência que nossos sujeitos possuíam, cuja nuvem de palavras, representada na Figura 9, aparece “ensino” como o termo de maior representação, seguido pelas palavras “universitário” e “extensão”:

[...] uma coisa é você dar aula no ensino médio, onde ali eles estão descobrindo o mundo, mas quando você vem pra cá [Universidade] até pelo nome [...] de universo [...] não é um lugar só de estudo, você vem para cá para se preparar e trazer seus conhecimentos. [...] aqui é um lugar que você aprende muito com o outro [...] as pessoas aqui estão procurando muito além, [temos que ver] a questão profissional, [...] familiar, não é só formar. [...] então isso me satisfaz, vir para a universidade não apenas para dar aula, mas você conversa com um, vê como eles estão se saindo, as dificuldades, como eles se sentem [...] é também conhecer o ambiente [...] de saber como ele [estudante] se mantém [...] quais suas dificuldades, saber se o curso está melhorando ou não, isso preocupa a gente também, a gente se afasta para qualificação e se pergunta, mas o que vou trazer de retorno? em que eu posso melhorar? [...] é conseguir um respeito recíproco [entre] professor e aluno (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q9).

Conforme Cunha e Isaia (2006, p. 358), a concepção de docência designa como os professores percebem e pensam a docência ao longo de suas trajetórias, sendo construída a partir das vivências e, portanto, “orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem”.

Consideramos o excerto da resposta do BDCC 8 de grande importância enquanto concepção educativa, por se alinhar às diversas linhas de pensamento que mostram a docência como uma profissão imersa na complexidade das transformações políticas, sociais e econômicas, inserida em um movimento em que o docente aprende ao ensinar, nas trocas de experiências e nas interações experimentadas ao longo do exercício profissional (BITENCOURT, 2014; TARDIF, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; VASCONCELOS, 2009).

Assim, além de buscar entender a concepção de docência, também questionamos, na entrevista semiestruturada, sobre como os BDCCs aprendem a docência, e dela extraímos os excertos das respostas a seguir:

[...] aprendi a docência com os professores na graduação. Onde eles não tinham formação docente, [...] vai ser até estranho essa minha resposta, mas o profissional da [que atuava em sua] graduação, [...] eram ex- alunos, meus colegas, que terminaram o curso primeiro que eu, e voltaram para sala de aula. Eu acredito que aprendi [...] com eles, [...] não tinham formação, não tinham metodologia, “muito” menos pedagogia dentro de uma sala de aula, [...] E foi através dessas deficiências e carências que tentei buscar melhorar e fazer algo melhor. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q24)

[...] eu fui descobrindo com os colegas, [tendo] a sensibilidade [de perceber onde] tenho que melhorar, o que tenho que mudar, como eu devo ser, para ser um bom profissional, tendo em vista, que não temos nada de preparação para isso. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q24)

Na área da contabilidade, aprende-se mais na prática do que na teoria. Devido às situações que já mencionei [...] o curso não te prepara para ser professor, portanto

...você vai apenas por conhecimento técnico e não pedagógico. O pedagógico você vai aprendendo com erros e acertos, há duras penas para os nossos alunos com certeza né. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q24)

Analisando o que dizem os BDCCs sobre a aprendizagem da docência, percebemos que é por meio da observação de antigos professores e na interação com os próprios colegas professores que dizem aprender a docência. Essas respostas são corroboradas por Cunha (2006), ao destacar que muitos docentes utilizam as experiências que tiveram como alunos, seguindo exemplos de ex-professores da graduação.

Sobre isso destacamos os seguintes excertos:

[...] a aprendizagem ela é diária. [...] você tem a formação, mas essa te possibilita estar aqui, mas a aprendizagem ela é diária, ela acontece todo dia, junto com os acadêmicos, junto com os colegas, com ambiente da universidade e no nosso caso, com o ambiente externo, é que no caso, por exemplo, como eu falei antes [...] às vezes, tu não tens o conhecimento, e o que você faz, é no externo que você busca esse conhecimento, então o aprendizado ele é dinâmico, ele é no dia a dia. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q24)

Eu aprendo todo dia né [...] e você aprende também na prática. E principalmente [...] você aprende com seus erros. Porque toda vez que você dá uma aula, [...] e fazer uma autoavaliação, [...] Às vezes um comentário que o aluno tenha feito, de repente você não gosta na hora, mas depois a gente reflete e diz, puxa vida, nossa ele tem razão. [...] e sempre se autoavaliar, é uma das melhores formas de você aprender. Então eu aprendi na prática e continuo aprendendo continuamente, todos os dias (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada -excerto resposta Q24)

É o que também afirmam Gonçalves e Gasparin (2013), ao destacarem essa mesma perspectiva, que os bacharéis docentes aprendem a docência no cotidiano da prática docente, aprendendo a ensinar, na vivência do magistério superior. Portanto, completa Imbernón (2002), é nas relações diárias do cenário universitário, na troca de experiências, tendo uma atitude reflexiva diante da prática diária que se aprende a docência.

Ressaltamos também o que afirma Nossa (1999), em sua pesquisa com professores de Contabilidade, de que é necessário que estes tenham a percepção clara da sociedade, do contexto real em que se situam, de modo a integrar conhecimentos pedagógicos para embasar sua Pedagogia Universitária. Vasconcelos (2009) corrobora essa perspectiva, dizendo que o docente deve procurar ser múltiplo, que além de saber ensinar deve ser crítico e contextualizado, manter-se em constante processo de investigação, buscar inovar metodologias e motivar o estudante a pesquisar, a criar.

No excerto da resposta do BDCC 5, estão presentes, em seu depoimento, os termos “transmitir/transmissão”:

*Na experiência! [...] Como eu falei [...] tem pessoas que já nascem com aquele dom. Então, eu acho que eu não tinha!! [...] Nem por isso eu deixei de buscar, [...] falei [...] eu vou tentar né [...] eu vou fazer [...] eu vou procurar **transmitir** meus conhecimentos. [...] quando eu tomei posse, a primeira turma que eu peguei, eu sofri um pouco. Até porque você prepara conteúdo, [...] e quando eu via [...] eu tinha dado todo conteúdo numa aula, justamente por essa inexperiência. E agora? [...] então, [...] tive que buscar formas de atrair a atenção, mudar a metodologia, estar à disposição, tentar um envolvimento com os alunos. [...] E, também, você pode dominar o assunto, falar bem, mas se os alunos não estiverem entendendo? [...] Eu vejo, que tem professor que chega, dá a aula e pronto, [...] eu acho que isso não é **transmissão** de conhecimento, para mim, os alunos têm que entender, nem que eu tenha que parar, [...] dar outra explicação. Cada turma funciona de uma forma, cada vez que eu entro numa sala, eu tenho que conhecer aquela turma, eu começo com a minha metodologia, e no andamento, se tiver que mudar. [...] Mas igual eu falei, [...] eu não sei se é o correto, mas eu tenho buscado. Minha ideia é que eles aprendam alguma coisa (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q24)*

Na fala do BDCC 5 percebemos que, apesar de se apoiar em uma linguagem do senso comum, e de uma concepção tradicional da docência, podemos interpretar, conforme resultados da pesquisa de Volpato (2010, p. 185), que, em parte, essa concepção está superada, pois o autor destaca que os professores “devem conhecer seus conteúdos com maior profundidade, sobretudo pela trajetória que têm no campo profissional”, porém demonstra preocupação com seu modo de atuar, com a participação dos estudantes, com os ritmos que cada um possui de aprendizagem, e preocupa-se em construir um bom relacionamento professor-aluno.

Volpato (2010) também destaca a preocupação em “articular conhecimentos e experiências da prática profissional com procedimentos e metodologias apropriadas para que as aulas se tornem interessantes e, mais do que isso, importantes para o processo de formação acadêmico/profissional dos estudantes” (VOLPATO, 2010, p. 23). Assim, entendemos que esse deve ser o sentido adotado pelo BDCC 5, que muitos profissionais liberais utilizam, inspirados numa expressão considerada por Volpato (2010) como jargão pedagógico.

Assim, ao buscar entender a trajetória de formação profissional dos BDCCs na intenção de responder nossa questão problema, interpretamos que as experiências de vida, pessoal e profissional estão sempre se complementando, pois ao buscar melhorar sua formação profissional o BDCC vai se constituindo como docente, mesmo não tendo sido formado para essa profissão. Foi importante compreender como esse movimento surge, quando esses BDCCs decidem tornarem-se docentes universitários. Os dados analisados demonstram que dois deles foram convidados por ex-professores que notaram seu

Ao analisarmos a Figura 10, os termos de maior representatividade são “educação” e “conhecimento”. Isso nos remete à interpretação de que os BDCCs pesquisados consideram a formação pedagógica um aprendizado constante, uma construção, por parte do docente, de conhecimentos ligados à Educação, ficando evidente que eles admitem que essa formação não lhes é dada em sua graduação, mas que depende do interesse pessoal de cada um desenvolvê-la. Assim, entendemos que concebem a docência universitária como profissão complexa e que exige cada vez mais daquele que escolhe exercê-la.

Os BDCCs demonstram que entendem que a formação do docente universitário deve ser um processo contínuo, e mesmo não possuindo uma preparação para o exercício da docência, esta, ao longo de suas trajetórias, vai se moldando, conforme podemos perceber nas falas a seguir:

[...] é toda essa questão de como se comportar dentro da sala de aula, como abordar temas, [...] que possam a vir ao encontro de determinado conteúdo, e principalmente, como se estabelecer uma relação aluno-professor. [...] a formação pedagógica nos propicia a ter esse entendimento, [...], para poder buscar mais conhecimentos. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

[...] saber trabalhar com aluno [...], a melhor forma de ensinar ou de aprender. (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

[...] é ter o lado pedagógico. Então você tem o profissional e não tem o pedagógico, eu falo que o pedagógico é o instinto natural de quem tem a sensibilidade de conduzir uma aula, de verificar se esta sendo certo assim [...] é ter didática [...] o maior segredo do professor é ele fazer o aluno gostar da sua aula (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

[...] ter domínio do conteúdo além de conseguir transmitir o conhecimento. [...] devemos continuar estudando... de repente tem conhecimento [...] mas não consegue transmitir [...] tem que fazer os alunos terem interesse nas aulas. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

[...] vejo como aquele saber lidar [...] a forma de repassar seu conhecimento. Uma coisa é eu saber, mas qual forma que eu transmito esse conhecimento? E [como] eu percebo que o outro está recebendo? Então tem [...] a pedagogia [...] eu penso que é você se conhecer enquanto professor. e saber que a pessoa que está ali, [...] não é um mero ouvinte, não vai só pegar o conteúdo [...] envolve [...] saber como esta sendo aquele aprendizado, [...] um envolvimento (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

Os excertos das respostas dos BDCCs evidenciam uma concepção de formação pedagógica ligada à busca por aperfeiçoamento, visualizando-a como um processo de constante construção. Ao analisarmos o conteúdo das respostas vimos que os BDCCs demonstram ter preocupação com a Pedagogia Universitária desenvolvida no bacharelado, que deve ir além do aprendizado do conteúdo e conseguir aproximar a formação com a realidade e o contexto de trabalho dos estudantes. Nesse aspecto, também inferimos que os BDCCs buscam a emancipação de seus estudantes, com uma boa relação professor-aluno que

deve ser priorizada, e que eles tenham sensibilidade ao conduzir uma aula, sabendo avaliar suas práticas e o desenvolvimento de cada indivíduo, elegendo como principal estratégia estar sempre em busca de conhecimentos para se manterem atualizados (VEIGA, 2014; IMBERNÓN, 2002; COUTO, 2013).

O DBCC 6 diz que a formação pedagógica vai além de cursar programas de pós-graduação que tenham disciplinas, por exemplo, de Metodologia do Ensino Superior, pois esta não é capaz de identificar, em curto espaço de tempo, todos os problemas e desafios que são vivenciados por eles no cotidiano de suas atividades.

[...] tudo aquilo que engloba ensino e aprendizagem é Educação. [...] acredito que [...] essa formação pedagógica ultrapassa o simples fato de você ter por exemplo, uma disciplina que te dê algumas dicas para você atuar no Ensino Superior [...] ela vai muito além. [...] o profissional que gostar, que querer, porque quando você quer [...] aparece um curso de educação continuada você vai, quando tem um curso por exemplo lá no CRC, sobre educação, dentro do ensino da contabilidade, [...] dá um jeito e vai. Quando tem congressos ou semana contábil ou outras áreas, você vai. Essa é a formação pedagógica. É você se apropriar não só daquilo que está aqui dentro do nosso quadrado, mas aquilo que está adjacente. [...] Então formação pedagógica do docente ela perpassa esse quadrado aqui, ela vai mais além [...] eu acredito que essa formação ela se dá no dia a dia, e a partir dessas inserções nossas enquanto professor em outras áreas e dentro de nossa área, não dá para pensar em formação se a gente não conhece o básico de nossa área. [...] . Então eu acho essa formação super importante para nós enquanto docente. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

Também percebemos, conforme o excerto da resposta, que o BDCC 6 declara que só é possível essa formação se o docente for receptivo às mudanças, ao crescimento profissional, mantendo-se curioso, participando de eventos, cursos, congressos, enfim estar se profissionalizando constantemente. Conforme Vasconcelos (2009), nos dias atuais é necessário que todo profissional se mantenha em constante atualização, adotando uma visão empreendedora diante da sociedade que o cerca, que esteja aberto às demais áreas de conhecimento, tornando-se um aprendiz constante. E ressalta que as IES devem se preocupar também com essas questões, buscando sempre oferecer espaços de formação continuada, como destaca o BDCC 6, que relata ainda não terem esse tipo de atualização, e que seria interessante a inserção dessa cultura de colaboração entre instituições.

Destacamos também, na fala do BDCC 7, a concepção de que essa formação só é possível se o docente identificar que precisa melhorar suas práticas e buscá-la até se qualificar pedagogicamente.

[...] nosso curso não prepara para ser professor, a gente entra nessa profissão. [...] Então eu vejo que cada um deve buscar contemplar em seus conhecimentos essas falhas na nossa formação [...] eu vejo a formação pedagógica como [...] uma formação contínua [...] cada professor busca sua qualificação. Alguns buscam, outros não. [...] Então [...] um professor pode ter muito conhecimento técnico da

profissão, mas a parte pedagógica está falha [...] como no curso isso não é ofertado, cada um acaba resolvendo individualmente. [...] eu como professor, tive que fazer um curso de psicopedagogia, quando eu fui para o mestrado, eu busquei uma disciplina do Ensino Superior, que me ajudou também. Então isso é individual, não se repete um padrão para os nossos professores. Isso não se resume aos professores de contabilidade, podemos enquadrar aí os professores economia, os administradores são da mesma forma. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q21).

A importância de buscar formar pedagogicamente o docente universitário também é uma discussão que vem ganhando espaço, principalmente por ainda existir a cultura de valorização da competência técnico-científica, no consenso enraizado de que quem sabe fazer, sabe ensinar, como afirmam as autoras Pimenta e Anastasiou (2008) e Cunha (2010). Além disso, as políticas públicas não trazem orientações quanto à formação pedagógica do docente universitário, como foi demonstrado na análise do contexto histórico das políticas engendradas para a Educação, na seção 4. Podemos considerar que, mesmo possuindo graduação, tanto na modalidade de licenciaturas quanto nos bacharelados, esses estudantes não são formados para a Educação Superior. E os programas de pós-graduação que deveriam assumir esse papel acabam não priorizando a formação para o ensino, conforme Batista (2011), Veiga (2006), Morosini (2000) já anunciaram em seus estudos, concluindo que a formação específica para o docente universitário é um direcionamento que acabou sendo silenciado em nossa legislação.

Diante das análises realizadas para compreender a concepção de formação pedagógica dos BDCCs, e buscar responder nossa questão problema — como a formação do BDCC e as atividades por ele desenvolvidas contribuem para a Pedagogia Universitária — os dados evidenciam que os BDCCs concebem a formação pedagógica como um aprendizado constante; uma construção do conhecimento ligado à Educação; uma construção ao longo de suas trajetórias, em que vão se moldando continuamente; evidenciam que essa formação não lhes é dada em sua graduação, a qual depende do interesse pessoal de cada um em desenvolvê-la.

Também percebemos a preocupação com a Pedagogia Universitária a ser desenvolvida no bacharelado, que deve ir além do aprendizado do conteúdo, mas também aproximar os estudantes da realidade e do contexto profissional onde irão atuar. Consideram que a formação pedagógica vai além de cursar uma disciplina de cunho pedagógico na pós-graduação, pois vai depender da consciência de cada docente, em estar receptivo às mudanças, ao crescimento profissional, mantendo-se curioso, participando de eventos, cursos, congressos, enfim, profissionalizar-se constantemente.

Tendo respondido mais um dos objetivos específicos, o de entender como a formação pedagógica é concebida pelos BDCCs, faz-se necessário buscar entender como as atividades da docência universitária desenvolvidas pelos BDCCs, no curso pesquisado, contribuem para a Pedagogia Universitária.

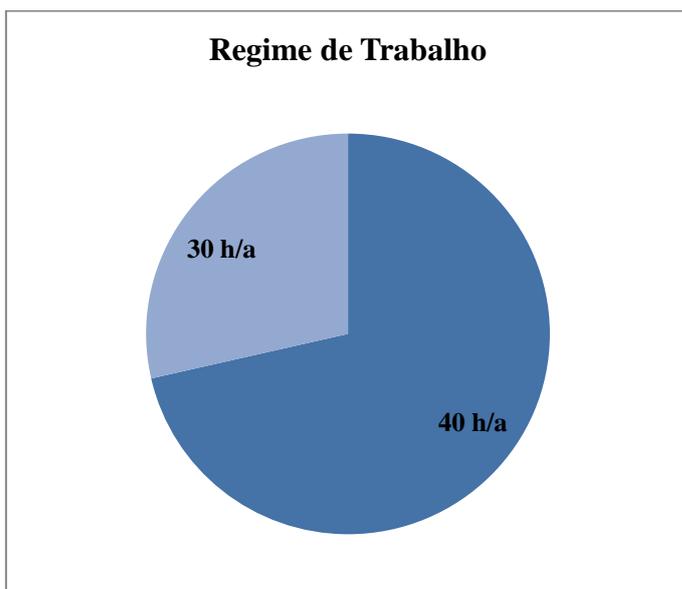
5.4 Atividades da Docência dos BDCCs: ensino, pesquisa e extensão

Para refletir sobre as atividades na docência buscamos embasamento teórico em Zabalza (2004), Ferreira (2015) e na legislação nacional, a LDBEN/1996, e também na LC nº 320/2008 que regulamenta o trabalho docente na UNEMAT.

No decorrer desta pesquisa foram discutidas as mudanças pelas quais passou a docência universitária, tornando-se cada vez mais complexa devido às transformações engendradas pela sociedade; sociedade que está imersa em uma lógica de mercado que exige do profissional docente a ampliação de suas atividades, cujo trabalho deve ir além do ensino, e também precisa desenvolver atividades de pesquisa, de extensão e gestão universitária.

Zabalza (2004) afirma que se agregam cada vez mais funções ao docente universitário, como auferir recursos financeiros de instituições de apoio ao ensino e pesquisa ou que estabeleça parcerias com empresas ou outras universidades, com a construção de projetos, grupos de pesquisas ou redes, para que se possam socializar os estudos e possibilitar representatividade institucional mediante suas produções científicas. Assim, buscamos entender o que dizem os BDCCs sobre suas atividades na docência e as possíveis contribuições para a Pedagogia Universitária desses profissionais.

Na realização do QC conseguimos obter dados que revelaram como os BDCCs estão desenvolvendo as atividades na docência universitária, demonstrando, na Figura 11, como estão estabelecidos a carga horária e o regime de trabalho.

Gráfico 1 - Carga Horária dos BDCCs– Semestre 2016/2

Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Na Figura 11 fica clara a opção pelo regime de trabalho tempo integral em Dedicção Exclusiva (TIDE) – com carga horária semanal de 40 h/a, sob a perspectiva das LC nº 320/2008, em seu artigo 14, que o determina como o regime de trabalho preferencial nessa universidade, a fim de assegurar o desenvolvimento das atividades inerentes à docência universitária. A Dedicção Exclusiva só pode ser desempenhada por docentes integrantes da carreira como efetivos e que estejam enquadrados, no mínimo, na classe³⁹ de mestre ou doutor.

Conforme regulamentações da Resolução nº 007/2016-CONEPE, o regime de trabalho TIDE compreende 40 horas semanais com o desenvolvimento das atividades contempladas entre ensino, pesquisa, extensão, e, eventualmente, gestão acadêmica. Dos sete BDCCs, cinco estão enquadrados no regime de TIDE-40 h/a, e dois, em Tempo Parcial, com a carga horária de 30 h/a, e, conforme respostas ao QC, consideramos que essa escolha se deveu ao fato de que estes, em especial, possuem outros vínculos, sendo respectivamente os BDCCs 5 e 8.

Podemos entender que as atividades de ensino devem computar obrigatoriamente a carga horária de 20 h/a, conforme determina a Resolução nº 007/2016-CONEPE, em seu artigo 5º, as quais englobam 12 h/a para atividades em sala de aula acrescidas oito h/a de

³⁹ Classe de enquadramento refere-se ao grau de titulação alcançado pelo docente da Educação Superior por meio da obtenção de diploma, no caso, o professor Assistente (Classe C) deve ter o título de Mestre, o professor Adjunto (Classe D) deverá ter o título de Doutor. (Lei Complementar nº 320/2008, Artigo 11)

atividades de Planejamento e Avaliação de Atividades Pedagógicas, descritas no Anexo I – Unidade 1 dessa resolução.

Dessa maneira, identificamos que todos exerceram atividades de ensino no semestre 2016/2, pois este era um dos requisitos definidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Sob esse aspecto, decidimos buscar informações sobre como os BDCCs desenvolvem essa atividade no referido curso, assim, questionamos: como elaboram suas aulas? E obtivemos as seguintes respostas:

[...]em cima das ementas [...] ou muitas vezes, o que na ementa não está contemplado a gente [...] tem-se a necessidade de [...] aprofundar um pouquinho mais o conteúdo programático (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

Eu gosto muito de aulas práticas, [...] mas a minha preocupação pela experiência que a gente tem no dia a dia, é oferecer para ele aquilo que ele mais precisa na vida profissional dentro daquela disciplina. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

Eu particularmente quando chego ao final do semestre, eu fico me perguntando [...] quem são os meus próximos clientes [...] e aí como eu tenho sempre dado aula para as turmas do 4º semestre em diante, então a gente já sabe mais ou menos quem são. Então eu faço as minhas aulas sempre pensando primeiramente no meu público [...] algumas vezes, nem sempre, me baseio nas falas dos nossos colegas (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

Eu gosto de trabalhar a contabilidade comercial e tributária. São disciplinas que te obrigam a estar atualizado. [...] Então o que costumo dizer é que [...] quando saí o livro, já se mudou muita coisa. Nossa linha de trabalhar, [...] são nos sites dos órgãos, no site da SEFAZ-MT, por exemplo, para pesquisar sobre o imposto de renda, IPI, IOF, você vai no site da receita federal, [...] lógico os livros ajudam bastante, mas na matéria tributária, deve-se estar atualizado, e os sites sempre estão [...] senão corre o risco de estar trabalhando com algo defasado. [...] Trabalhamos muito com a pesquisa diretamente nos órgãos responsáveis, porque aí não tem problema de estar com informações desatualizadas (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

Primeiro a questão obrigatória, o material básico da disciplina, e se não estiver contemplado, procuro o atual [...] não pode ficar fechado e ensinando algo que a tua volta [...] já mudou, a gente tem que falar sobre isso [...] então temos que tentar preparar os alunos [...] trazer a realidade para eles. (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

As falas dos BDCCs revelam que estão sempre buscando incrementar assuntos que sejam relevantes para um melhor aprofundamento na disciplina, e também dizem ser necessário se manterem atualizados e em permanente estudo e revisão sobre as legislações contábeis, que sofrem alterações constantes, com o intuito de não correrem o risco de ensinar algo defasado. Também percebemos que valorizam exemplos da prática contábil, como forma de trazer seus estudantes à realidade da profissão.

Ressaltamos o que diz o BDCC 5, relacionando sua prática de ensino ao conhecimento que possui da atividade prática:

Quando estou na disciplina na área pública, a base é a ementa, se tem alguma coisa que não está mais em uso, ou que atualizou. [...] o que ajuda muito, é o conhecimento prático do dia a dia, isso acaba ajudando na hora de montar as aulas. Às vezes tem um assunto que o livro está desatualizado, então utilizo legislação, artigos. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q32)

Conforme Behrens (2011), os profissionais liberais, muitas vezes, dividem seu tempo de atuação, exercendo suas profissões de formação inicial e algumas horas dedicadas à docência universitária. Entre os nossos sujeitos temos dois BDCCs, 5 e o 8, que exercem a profissão contábil em órgãos públicos.

Cinco BDCCs do grupo pesquisado dedicam-se exclusivamente à docência enquanto ocupação profissional, sendo importante destacar que nem todos tiveram experiência na profissão contábil, como é o caso do BDCC 6. Os demais BDCCs possuem experiências contábil, que podemos comparar ao que ressalta Behrens (2011) ao enfatizar que, as diversas vivências e experiências profissionais desses docentes, no exercício da contabilidade, podem ser de grande influência na forma como ensinam.

Conforme dados obtidos na entrevista com os BDCC, as vivências e experiências abrangem, por exemplo, o exercício da profissão de contador em empresas ou órgãos públicos, ou funcionários do setor contábil em empresas privadas ou escritórios de contabilidade. Segundo Behrens (2011), essas vivências podem produzir elementos importantes para a formação dos estudantes, aproximando-os da profissão que lhes será inerente.

O BDCC 6 diz, em tom de brincadeira, que se preocupa com seu “cliente”, destacando a importância de perceber os interesses, as dificuldades e o contexto com que seus estudantes chegam à sala de aula, levando isso em consideração. Também relata que utiliza as dicas dos outros docentes sobre como trabalhar em sala de aula, sendo essa interação entre os pares reveladora de deficiências entre os estudantes ou potencialidades. Essa percepção também se revela nas pesquisas de Slomski *et al* (2008, p. 1), quando ao autor afirma que “a própria experiência na profissão, na sala de aula e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis”.

Sob esse aspecto, salientamos o que enfatizam Roveda e Miolo (2017) sobre a importância de valorizar a história de vida, as singularidades dos alunos e das turmas, quando planejam e preparam suas aulas e definem suas metodologias. As autoras consideram que esse perfil de professor pode influenciar a formação de alunos mais proativos e protagonistas de sua formação não sendo apenas receptores de conteúdos.

Ainda em relação ao ensino, questionamos os BDCCs se conheciam o PPC e se cumpriam o Plano de Ensino. Ressaltamos, aqui, alguns dos excertos das respostas:

Conheço [...] o projeto pedagógico do curso foi alterado [...] unificamos a grade curricular. O PPC hoje busca formar o cidadão, o aluno para o mercado de trabalho. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q30)

Eu tenho conhecimento, sempre participei. [...] A primeira matriz foi de 1998 [...] ela teve uma mudança em 2005 [em que aconteceu] um primeiro fórum [com a] questão de unificação das matrizes curriculares de Cáceres, Tangará e Sinop. Já em 2008, nós tivemos uma outra reestruturação em virtude da questão da dedicação exclusiva. Em 2012, começou-se a discussão de uma nova matriz. (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q30)

Sim. [...] ele melhorou bastante em relação a minha época. A questão do estágio, quase não havia, em relação às disciplinas em si. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q30)

Sim, foi um projeto que a gente discutiu bastante, eu acho que o PPC tem que ser modificado dentro de certo período, [...] esse projeto [...] contempla muitas coisas, inclusive a questão do estágio supervisionado e, por exemplo, nós não tínhamos no nosso projeto antigo, algo em relação à questão que você pode fazer atividades complementares online, [...] esse projeto [...] já avançou bastante, mas pode avançar mais. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q30)

Estou aqui há 18 anos, então eu conheço o curso desde o início. E quando a Universidade mudou o sistema, de semestre para fases, e constituíram-se os colegiados do Núcleo Docente Estruturante (NDE), eu fui o presidente deste colegiado. [...] nosso curso, evoluiu muito, no entanto, ainda precisa melhorar. [...] eu posso citar aqui [...] não temos contemplado, o item aula-campo, por exemplo, visitar uma fábrica, uma instituição pública, então isso não temos [...] e toda vez que a gente precisa sair para uma aula prática desta, nós não temos o direito de solicitar o ônibus [...] se tivéssemos isso contemplado em nossa matriz, [...] seriam obrigados a atender nosso pedido. Então nós vamos ainda lutar para que a gente tenha esse benefício (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q30)

Conforme esses relatos, cinco BDCCs conhecem bem e procuram participar das alterações e discussões sobre possíveis melhorias no PPC, concebendo-o como um instrumento de grande relevância, principalmente na intenção de oferecer matrizes curriculares compatíveis com os cursos de Ciências Contábeis oferecidos nos diversos *campi* da UNEMAT. Os pesquisados também relatam que tais alterações geraram a regulamentação do estágio supervisionado e a inserção de atividades complementares *on-line*. Desse modo, entendemos que nossos sujeitos, por construírem uma Pedagogia Universitária, mesmo que oculta, ela vêm contribuindo para que eles busquem melhorias para o curso em que atuam.

Na sequência, perguntamos aos nossos sujeitos se cumpriam o Plano de Ensino que elaboram a cada semestre. Os dados coletados demonstram que a maioria respondeu positivamente, dizendo que buscam desenvolver o conteúdo que estruturam no plano de ensino, porém fica clara a flexibilidade existente entre os BDCCs para alterar esse plano, caso haja necessidade de readequá-lo ou modificar/incluir conteúdos que não foram estabelecidos *à priori*, como forma de atender necessidades diversas encontradas em cada turma. Como

exemplo, destacamos o que diz o BDCC 7: “[...] a gente tenta seguir, mas ele não pode ser rígido, tem situações que ocorrem no meio do caminho, então a gente faz o planejamento, e no decorrer você acha necessidade de alterar, [...] então se insere, substitui [...] O plano de ensino é um norte, mas se acaso precise substituição [...] se faz. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q31).

Enfatizamos novamente o que afirmam Roveda e Miolo (2017) sobre a necessidade de considerar as heterogeneidades existentes em cada aluno, em cada turma, de forma a perceberem as necessidades de mudanças e, assim, sejam capazes de repensar suas práticas, adotando estratégias para garantir o aprendizado de seus estudantes. As autoras ressaltam que é necessário ter o domínio dos procedimentos de ensino, que “incluem planejamento, organização, formas de mobilizar e motivar o aluno, conhecimento de vida do aluno, de seus anseios e necessidades que são trazidas para o contexto da sala de aula e compartilhadas com o professor e muitas vezes com a turma” (ROVEDA; MIOLO, 2017, p. 86).

Nesse sentido, complementando as buscas para entender como os bacharéis desenvolvem as atividades de ensino em sala de aula, perguntamos quais metodologias e ferramentas eles utilizam, e obtemos, em resposta, o que consta no Quadro 10:

Quadro 10 - Metodologias e Ferramentas Utilizadas pelos BDCCs– Semestre 2016/2

METODOLOGIAS	FERRAMENTAS
Atualidades na área contábil Aulas expositivas e dialogadas Seminários Trabalhos em Grupo	Exercícios práticos/Software de Contabilidade Datashow, Quadro e Giz Utilização de artigos e Livros

Fonte: Elaborado pela autora, 2017, conforme dados coletados na entrevista semiestruturada referente aos excertos da Q33.

No exercício diário da docência universitária, os BDCCs dizem utilizar diferentes metodologias e ferramentas que os auxiliam em sala de aula, conforme consta no Quadro 10 sintetizado a partir dos dados coletados na entrevista. Diante disso, observamos haver diferentes modos de ensinar. Conforme as respostas ao questionamento da Q33 do roteiro da entrevista semiestruturada, podemos perceber que, mesmo utilizando metodologias consideradas tradicionais, julgamos que nossos sujeitos buscam alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade para seus estudantes. Isso vem ao encontro do que dizem Roveda e Miolo (2017) quando ressaltam que é o modo de utilizá-las que define se essas metodologias se alinham aos objetivos propostos pelos docentes em suas disciplinas.

Sob essa mesma visão, Roveda e Miolo (2017) ressaltam que as escolhas das estratégias adotadas em sala de aula ou o momento de utilizá-las dependerá de inúmeros

fatores, entre os quais as características individuais que cada docente adquire em sua trajetória pessoal e profissional. Cunha e Isaia (2006) também corroboram essa percepção quando dizem que o grau de motivação e envolvimento dos acadêmicos, com metodologias significativas, depende do desenvolvimento de habilidades que lhes foram requeridas durante o seu percurso de vida pessoal e profissional.

Portanto, seguindo o delineamento da pesquisa, também buscamos entender as demais atividades realizadas pelos BDCCs na docência universitária: a pesquisa e a extensão. Cabe enfatizar que encontramos entraves para a definição detalhada das horas destinadas a cada atividade na distribuição do regime de trabalho dos BDCCs enquadrados em TIDE, e entendemos que ainda estão discutindo uma maneira de inserir adequações e unidades de controle no desenvolvimento das atividades dos docentes em TIDE.

Conforme Resolução nº007/2016 – CONEPE, essas atividades compreendem a carga horária de 20 h/a semanais, destacando-se uma quarta atividade que é a Gestão Administrativa. No entanto constatamos que a UNEMAT, apesar da inserção dessa Resolução, construída para regulamentar o acompanhamento das atividades da carreira docente prevista pelas Leis Complementares nº 320/2008 e nº 534/2014, não está cumprida, pois nesta há um Quadro de Encargos Docente, definindo os dois tipos de regime de trabalho (integral e parcial), porém não deixa claro em seu artigo 2º, Inciso 1, a distribuição entre as atividades como as estabelece no regime de tempo parcial.

Conforme Artigo 3º dessa Resolução, e o artigo 14 da Resolução nº108/2015- CONEPE, o registro das atividades deveria ser realizado em sistema próprio, por meio de plataforma eletrônica, preenchida pelos docentes, conforme o regime de trabalho que estejam desempenhando. No entanto, conforme análise documental, constatamos que esse sistema, denominado Sistema de Gestão (GPO – Gestão de Pesquisa *On-line*), não está operando conforme Ofício nº 055/2017-PRPPG-SAPES. E que, conforme Artigo 24 da Resolução nº 108/2015, caso haja paralisação ou inoperância do GPO, a PRPPG/UNEMAT poderá adotar medidas extraordinárias, orientando como deve ocorrer a tramitação dessas atividades até que o sistema seja restabelecido. Entretanto não há nenhuma definição que nos esclareça como são distribuídas as cargas horárias das atividades de pesquisa, extensão e gestão.

Diante das dificuldades de informação, foi necessário solicitar à Supervisão de Recursos Humanos (SRH) do Campus de Cáceres as fichas funcionais⁴⁰ dos BDCCs para que,

⁴⁰ Ficha Funcional Docente é um documento em que estão descritos todos os dados pessoais, enquadramento na carreira de Docente da Educação Superior, detalhes das atividades e vida funcional, como férias, atividades

após a análise, pudéssemos coletar as informações sobre a distribuição das atividades. Com as fichas funcionais em mãos, efetuamos a análise documental, no sentido de observar as demais atividades exercidas na docência pelos BDCCs pesquisados, representadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Atividades na Docência Universitária dos BDCCs

ATIVIDADES	SUJEITOS DA PESQUISA						
	BDCC 1	BDCC 2	BDCC 4	BDCC 5	BDCC 6	BDCC 7	BDCC 8
REGIME DE TRABALHO	TIDE	TIDE	TIDE	30 h/a	TIDE	TIDE	30 h/a
ENSINO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
PESQUISA	--	SIM	--	--	SIM	--	SIM
EXTENSÃO	SIM	SIM	SIM	--	SIM	--	SIM
GESTÃO	SIM	--	SIM	--	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria, 2017, conforme dados coletados nas fichas funcionais dos sujeitos pesquisados.

Por meio da análise das fichas funcionais dos BDCCs, confrontando-as com os dados coletados na entrevista semiestruturada, percebemos algumas inconsistências quando perguntamos se os sujeitos tinham desenvolvido atividades de pesquisa e/ou extensão no semestre 2016/2. Ao responderem, alguns acabaram confundindo essas atividades e não souberam nos dizer quais eram os projetos de pesquisa ou extensão nos quais estavam inseridos, seja na qualidade de coordenadores, membros ou colaboradores.

Conforme o Quadro 11, exercem atividades de pesquisa os BDCCs 2, 6 e 8, que, conforme a Resolução nº 007/2016-CONEPÉ, em seu artigo 10, são aquelas inerentes à produção técnico-científicas desenvolvidas no âmbito da universidade, quer seja entre parceiros ou entre instituições, detalhadas no Anexo 3 dessa Resolução, em que as atividades terão o limite de 20 horas semanais, e que serão considerados somente os projetos de pesquisa devidamente institucionalizados. Assim, analisando-se as fichas funcionais dos BDCCs que possuem projetos ativos e institucionalizados no semestre 2016/2, apresentamos o Quadro 12.

Quadro 12 - BDCCs em Atividade de Pesquisa

PROJETO PESQUISA: Rede de cooperação instrumento de gestão de políticas públicas: um estudo nos consórcios intermunicipais de desenvolvimento econômico, social, ambiental e turismo do Vale do Guaporé e nascentes do Pantanal	
COORDENADOR: BDCC 6	MEMBRO: BDCC 8
PROJETO PESQUISA: Enquadramento dos municípios Mato-grossenses às exigências da NBCT 16.11 sistema de informação de custos no setor público	
COORDENADOR: BDCC 8	MEMBRO: BDCC 2

Fonte: Elaboração Própria, 2017, conforme dados coletados nas fichas funcionais dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, consideramos interessante confrontar com excertos das respostas da entrevista quando percebemos que alguns pesquisados não distinguem as atividades de pesquisa da extensão, sendo eles os BDCCs 1 e 4. Nos excertos abaixo percebemos estar havendo equívocos quando os sujeitos dizem estar em projetos de pesquisa, quando, na verdade, são projetos de extensão:

Sim. O projeto de pesquisa é sobre os micro empreendedores individuais em que nós conduzimos a formação [...] orientação dessa classe [...] no município de Cáceres (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Sim. Estávamos desenvolvendo junto com a [...] [BDCC 8]. Nós tínhamos um projeto aprovado pela FAPEMAT, [...] onde nós tínhamos recurso externo mas por conta do doutorado, por vir para cá, nós tivemos que cancelar o projeto (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Eu faço parte de um grupo de pesquisa, mas assim [...] nunca atuei [...] especificamente, [...] de fazer parte de um projeto ou alguma coisa dessa natureza. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Ainda não, só de extensão. [...] Como eu atuo (técnico e docente) eu fiquei mais na extensão, participei como coordenador e como membro, mas de pesquisa não (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Sim, eu participei em alguns projetos de pesquisa com o professor Laudemir e Edir, e por último eu estava com um projeto aprovado de pesquisa até o final de 2016, e suspendi por motivo do doutorado (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Sim, em alguns projetos da Biologia, no sentido de que, sempre precisa de alguém para trabalhar na valoração ambiental, essas coisas [...] eu trabalhei em dois projetos na Biologia. E no nosso curso em si, hoje porque estou terminando o doutorado, a gente acaba se desligando de atividades vinculadas ao curso, porque realmente não sobra tempo (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Já sim (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - excerto resposta Q28).

Como destacamos nos trechos dos BDCCs 1 e 4, a forma com que nossos sujeitos entendem essa atividade apresenta divergências quanto ao papel da pesquisa e da extensão e até sobre o que significam, como parte das atividades que devem ser desenvolvidas por serem

docentes de uma universidade. Fica evidente que eles confundem suas atividades, pois os projetos que relatam são de extensão e não de pesquisa, e o BDCC 4 afirma que nunca atuou, o que nos faz refletir que as normas e regulamentações das atividades docentes na UNEMAT ainda estão caminhando a passos vagarosos, não havendo um cumprimento tanto por parte dos docentes quanto de um acompanhamento e verificação dos resultados desses projetos, por parte da universidade, configurando que ainda há carência de definições legais e regulamentações que realmente estejam sendo exigidas e cumpridas na IES pesquisada.

Essa realidade também foi encontrada na pesquisa de Ferreira (2015), que estudou docentes da área contábil. Conforme os achados desse autor, os docentes não sabem relacionar as atividades inerentes à Docência na Universidade, principalmente em relação ao papel da pesquisa e extensão, e até mesmo sobre o que significam essas atividades. O autor explicita que alguns docentes investigados parecem tomar a pesquisa apenas como um espaço em que realizam leitura e estudos sistemáticos para a construção de conhecimentos ou para a manutenção do regime de trabalho.

Ferreira (2015) ainda destaca que, no campo da educação contábil, a compreensão dessas atividades ainda tem sido periférica, e que os cursos superiores de contabilidade ainda se submetem ao estereótipo social existente ao longo do tempo sobre a profissão, que esses cursos seriam destinados à formação de mão de obra técnica para o exercício da contabilidade. Entretanto essa profissão tem ampliado seu campo, necessitando não somente das técnicas. O atual contador deve ter a “compreensão de questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organizações, capacidade crítico-analítica de avaliação, visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil” (FERREIRA, 2015, p. 113). Portanto entendemos que na profissão contábil está enraizada a visão estritamente tecnicista da profissão, e isso nos auxiliou a entender porque a pesquisa e a extensão não são vistas como prioritárias para o exercício da docência em contabilidade também pelos BDCCs investigados.

Cabe enfatizar a situação do BDCC 7, que, conforme nossas análises, está enquadrado em regime de trabalho TIDE. Mas ao observarmos o Quadro 11 podemos visualizar que ele desenvolveu somente a atividade de ensino. Conforme seus relatos na entrevista, no semestre 2016/2 o BDCC 7 desenvolveu quatro disciplinas de 60 horas - Contabilidade Tributária, Contabilidade Comercial I e II e Ensino da Contabilidade, adicionando oito horas de atividades de planejamento, configurando uma carga horária excedente na atividade de ensino, e, ainda, o docente enfatiza estar em processo de término de qualificação em nível de Doutorado, por meio de DINTER pela UFRJ.

Ainda em análise do Quadro 11, temos cinco BDCCs 1, 2, 4, 6 e 8 que realizam atividades de extensão universitária, que, conforme a Resolução nº 007/2016-CONEP, em seu artigo 12, são aquelas associadas a diferentes temáticas, contempladas em diversos formatos, incluídas na unidade 4 dessa resolução, há outras, além da atuação na coordenação ou como membro de projeto de extensão institucionalizado, que são as atividades relacionadas a ministrar cursos de extensão, palestras, minicurso, oficinas, entre outros, seja na instituição ou em sua representação, coordenação ou membro de coordenação de eventos, apresentação em congressos, etc.

Sob esse aspecto apresentamos o Quadro 13, mostrando os projetos de extensão institucionalizados:

Quadro 13 - BDCCs em Atividade de Extensão Universitária

PROJETO EXTENSÃO: Ei!!! Sou E.I. E Agora?	
COORDENADOR: BDCC 1	MEMBROS: BDCC 2
PROJETO EXTENSÃO: Contabilidade: um instrumento de diálogo entre sociedade e Poder Público	
COORDENADOR: BDCC 6	MEMBROS: BDCC 8 E BDCC 4

Fonte: Elaboração Própria, 2017, conforme dados coletados nas fichas funcionais dos sujeitos pesquisados.

Considerando os dados coletados nos Quadros 11 e 13, relacionando-os à atividade de extensão universitária, podemos constatar que o grupo pesquisado apresentou maior interesse no desenvolvimento dessas atividades, sendo que inferimos, a partir dos excertos das respostas dos BDCCs entrevistados, que essa atividade lhes parece mais prazerosa e lhes desperta maior engajamento em seu desenvolvimento.

Projeto de extensão eu tinha mais que um, [...] nós tínhamos esse projeto de pesquisa, que também promovia um projeto de extensão para o microempreendedor individual [e]um que chamava-se Contabilidade no Ar, em que a gente tirava dúvidas na rádio AM, sobre questões como Imposto de Renda, de pagamento de tributos municipais [...] sendo que cada semana, um professor se dirigia à rádio AM, [...] do meio-dia à uma, [...] era um programa chamado Contabilidade no ar (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q29).

Já, vários projetos de Extensão (BDCC 2, excerto respostas Q29).

Sim. [...] uma das coisas que eu gosto muito é a extensão, eu acho que ela te possibilita este contato com o externo, com o povo. [...] eu acho que a gente tem que dar uma resposta, um retorno. [...] eu criei o projeto junto com alguns professores e acadêmicos, “A contabilidade no ar”, nós fizemos uma parceria com uma rádio local, e nós tínhamos a cada 15 dias, um programa de rádio, e que nós levávamos um profissional da contabilidade, da iniciativa privada, enfim, a gente levava para falarem em relação à contabilidade com áreas afins, como por exemplo, para falar sobre tributos, foi muito gostoso, [...] algumas pessoas ligavam, e assim. Até hoje a gente tem uma página no facebook que a gente postava foto e materiais que a gente levava para o programa, por exemplo, falar sobre a economia solidária e colocava na página para o pessoal conhecer, a contabilidade no ar (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q29).

BDCC 7 – De extensão sim, sempre teve. Trabalhávamos com escolas públicas, no sentido de preparar os jovens para o primeiro emprego (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q29).

De acordo com o exposto, entendemos que os BDCCs, ao desenvolverem a atividade de extensão, percebem-na como uma forma de prestação de serviços à comunidade em geral, evidenciada na fala do BDCC 1, quando destaca que se dirigia à Rádio para realizar um diálogo com a sociedade, no intuito de sanar dúvidas. Esse ato também é enfatizado pelo BDCC 6, que sentia necessidade desse contato com o “povo”, como uma forma de dar retorno social, abrindo discussões que fossem do interesse da população. E ainda a extensão realizada por meio do oferecimento de cursos nas escolas públicas, como uma forma de preparar os jovens para o primeiro emprego, conforme detalha o BDCC 7.

Podemos entender que essa situação ocorre porque os cursos de Contabilidade incorporam a cultura de uma visão pragmática/utilitária, como destaca Ferreira (2015), pois ainda persiste a percepção de uma profissão em que predomina a técnica, e que essas atividades não são vistas com maior grau de importância.

Ferreira (2015) destaca que a pesquisa no campo contábil caminha lentamente no nosso país, sendo realizada ainda de modo predominante nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. E também, diz o autor, deve-se levar em conta a cultura institucional, pois a UNEMAT vem buscando manter o *status* de universidade, regulamentada pela LDBEN/1996, inserindo um percentual mínimo no quadro docente com a titulação de mestre ou doutor. Entendemos que a universidade não disponibiliza espaços adequados para o desenvolvimento dessas atividades pelos docentes. Há falta de estrutura física e financeira, o que pode ser uma realidade que não favorece melhor percepção dos BDCCs para realizá-las. Retomando o Quadro 11, relacionado ao questionamento daqueles que possuíam cargo de Gestão Universitária, somente dois BDCCs exerciam essa atividade: o BDCC 1, que estava vinculado ao cargo de Diretor da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (FACISA), e o BDCC 4 que atuava como Coordenador do Curso. Vale enfatizar que, conforme a Lei Complementar nº 320/2008, em seu artigo 20, o docente que estiver nessas funções deverá exercê-las em regime de trabalho de TIDE, ser efetivo da carreira dos Docentes da Educação Superior.

Conforme Resolução nº 007/2016-CONEPE, as atividades de gestão administrativa e didático-pedagógica estão relacionadas em sua unidade 5, conforme Artigo 15, inciso 2º. As atividades que os BDCCs 1 e 4 desenvolveram estão compreendidas em 30 horas semanais, que são oito horas de ensino, que equivale a uma disciplina, e duas horas nas demais unidades do Quadro de Encargos Docentes.

Sob esse aspecto, a pesquisa de Ferreira (2015) destaca que os docentes que exercem atividades de gestão, quando perguntados dizem ser uma função que lhes consome muito tempo, comprometendo, em parte, as atividades de ensino. No entanto também expressam que essas contribuem para o enriquecimento das aulas, como podemos constatar no excerto resposta a seguir.

[...] para mim é tranquilo aplicar a prática junto com a teoria, até porque apesar de não estar atuando como profissional da área técnica, eu acabo me envolvendo muito [...] com a parte técnica do campus, da própria Universidade, [...] na função de gestor [...] até porque [...] ela me obriga a tomar decisões, [...] a analisar situações contábeis, que muitas vezes, me apoio à vivência técnica da prática apoiado pela teoria (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - excerto respostas Q35).

Nesse sentido, essa atividade, de algum modo, serve como estratégia para aprimorar e/ou incrementar o ensino, em que o BDCC 1 revela conciliar as experiências vivenciadas na prática da função de gestor, especialmente quando ela o faz tomar decisões, e o mantém em constante estudo de situações contábeis que o auxilia na atividade de ensino.

Na análise das atividades desenvolvidas pelos BDCCs na docência universitária, constata-se que, desde o início, o ensino foi a atividade da docência universitária que se mostrou representativa diante das percepções dos docentes. Em segundo lugar consideram a atividade de extensão, relativamente mais desenvolvida por eles, dizendo que se sentem realizados ao desenvolver uma atividade que lhes proporciona prazer, pois a consideram um tipo de prestação de serviço à comunidade, em que se veem dando um retorno social.

E, por último, a atividade de pesquisa ainda é periférica, sendo desenvolvida de forma inicial, até mesmo pela precariedade, tanto de infraestrutura para funcionamento de grupos de pesquisas quanto de equipamentos e subsídios financeiros para que os docentes desenvolvam essa atividade. Assim, quando questionados sobre os desafios e dificuldades no exercício da docência, essa situação ficou evidenciada no excerto do BDCC 6:

Eu acho que desafios e dificuldades estão bem próximos, antes a gente tinha essa falta de capacitação, mas que a gente está vencendo. [...] A questão da qualificação é um desafio, tanto da universidade, quanto do curso e dos professores, devendo estarem imbuídos neste sentido de resolver esses problemas. [...] e isto está sendo resolvido. [...] a questão da estrutura [...] Nós temos uma estrutura muito precária, [...] era para gente ter um escritório modelo, [...] não temos. Os laboratórios estão bons, mas poderiam ser melhores, as salas de aula, nós não temos data show, precisa que nós levemos os nossos, ou que nós emprestemos do departamento, e é aquela coisa, tomada que não funciona. Enfim as dificuldades que são básicas em questão estrutural. Na questão mais pedagógica, voltada para a abordagem do professor, acho que a questão da qualificação profissional, tem que ver qual sua postura enquanto professor. Enquanto educador, dessa área, tão específica. Eu acho que esse é um desafio nosso, que nós enquanto professores que estamos nos

qualificando, precisamos entender né [...]por que assim [...] é muito bonito você vir fazer um mestrado e voltar mestrado receber seu salário, receber seu título, vir cheio de garra, de coragem, de muitas experiências, mas essas experiências fiquem apenas nas experiências. Então esse é um desafio, e muitas vezes, a questão estrutural, nos limita a fazer isso. [...] eu sonho com o dia em que nós teremos as nossas salas para pesquisa, para atender os nossos acadêmicos, enquanto projeto de pesquisa. (BDCC 6 Entrevista Semiestruturada – excertos Q36).

A partir desse excerto, e considerando o momento em que a Educação se encontra, entendemos estar havendo a perda da autonomia institucional e dos docentes, pois há uma precarização dos serviços e dos recursos financeiros destinados a universidades públicas, em que as políticas engendradas não conseguem promover melhorias. Ao contrário, essas políticas, cada vez mais, levam-nas ao sucateamento, à desvalorização da profissão docente e à precária formação dos acadêmicos, que, conforme os achados de nossa pesquisa, poderão ser os próximos profissionais liberais que irão escolher a docência como profissão.

Em síntese, após a construção das análises nesta seção, mediante os dados coletados no QC e na entrevista semiestruturada, com o intuito de responder à questão problema, podemos considerar, a partir do que analisamos, que a formação dos BDCCs para o exercício da docência universitária vem sendo realizada, em conjunto com a UNEMAT e outras IES, nas modalidades de DINTER e MINTER. Para isso, inicialmente apresentamos o perfil do grupo estudado, considerando a formação e as atividades desenvolvidas, as ações subsequentes, no intuito de entender as concepções referentes à formação pedagógica e as atividades inerentes à docência universitária. Desse modo, os excertos demonstram que o estudo de caso por nós delineado, evidencia um grupo de BDCCs que concebem trajetórias formativas difíceis, mas ao construírem uma identidade com a profissão docente, eles recorrem à busca constante e permanente de novos conhecimentos.

A formação na pós-graduação *stricto sensu* é definida como lócus que prepara para o exercício da docência universitária, e os BDCCs pesquisados consideram que essa formação contribuiu para sua aprendizagem no campo da Educação, em um processo contínuo de construção, reflexão sobre seus modos de ensinar e aprender, e, portanto, também foi contributiva para sua Pedagogia Universitária. Fica evidente que, mesmo tendo sido realizada em áreas específicas, essa formação gerou elementos formativos que os ajudaram a repensar sua prática e fazer com que pudessem perceber a necessidade de manter a criticidade e o diálogo sempre presente nas relações, seja com seus estudantes, com os demais docentes ou atores da comunidade universitária em que atuam.

Em relação às análises dos dados relacionados às atividades inerentes à docência na universidade, podemos considerar que os BDCCs sofrem influências da cultura instalada ao

longo dos tempos nos cursos superiores de contabilidade, os quais priorizam a técnica. Dessa maneira, o ensino foi a atividade de maior representatividade, em detrimento da pesquisa e da extensão, e supomos que o motivo seja o fato de esses docentes não entenderem como realizá-las de maneira que uma complemente a outra, sendo, portanto, necessária a inserção de políticas internas que atendam a fragilidade existente nos cursos de bacharelado.

6 AMADURECIMENTO E CONSIDERAÇÕES

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

(Albert Einstein)

A epígrafe diz muito sobre toda a trajetória percorrida pela pesquisadora no PPGedu/UNEMAT, que, na busca de continuar seu processo formativo, precisou adquirir maturidade intelectual e vivenciar todo o caminho trilhado nesta investigação. As inquietações adormecidas tomaram fôlego quando decidiu mergulhar no processo de superação pessoal e profissional.

As considerações apresentadas neste estudo não têm a pretensão de encerrar a discussão sobre a Pedagogia Universitária do bacharel docente em Ciências Contábeis, ao contrário, acreditamos que a discussão nesse campo do conhecimento deve ir além desse curso de bacharelado, e ser ampliada para todos os cursos oferecidos pela UNEMAT, pois poderá trazer contribuições significativas à formação dos docentes que nela atuam, com novas perspectivas em relação ao exercício das atividades inerentes à docência universitária.

Visando nosso amadurecimento acadêmico consideramos necessária a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo Estudo de Caso, em que definimos como caso a ser estudado a Pedagogia Universitária do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT/Cáceres, cujos sujeitos prontamente se dispuseram a participar desta investigação.

O caminho metodológico foi estruturado em quatro momentos, em que definimos as ações a serem realizadas para responder nossa questão problema, desse modo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizando a construção de um Questionário de Caracterização, complementado com uma Entrevista Semiestruturada. Para a análise dos dados coletados em tais instrumentos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, estabelecendo categorias que emergiram após a coleta dos dados. Para auxiliar na análise, decidimos utilizar o *software* NVivo11.

Do universo de 32 docentes⁴¹ que constituíam o Lotacionograma dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis - Semestre 2016/2, realizamos os recortes definidos na pesquisa, sendo selecionados, inicialmente, oito sujeitos, mas finalizamos com sete, denominados Bacharel Docente em Ciências Contábeis, por meio da sigla BDCC.

⁴¹ Considerando tanto professores contratados quanto efetivos.

Esse processo investigativo foi construído desde o início de modo coletivo e colaborativamente com os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC), em que nos alicerçamos na construção e (re) construção constante de nossos conhecimentos, elegendo como questão problema: De que modo a formação do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis e as atividades da docência desenvolvidas no curso contribuem para a Pedagogia Universitária?

O desenvolvimento do presente estudo proporcionou a compreensão do modo com que a formação do BDCC, da UNEMAT, do *Campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres/MT, e as atividades da docência desenvolvidas no curso, estão contribuindo para a construção da Pedagogia Universitária no referido curso.

De modo geral, podemos compreender que a formação dos BDCCs tem sido realizada por meio de políticas internas da UNEMAT, em conjunto com outras IES, oferecendo MINTER e DINTER com o intuito de qualificar seu corpo docente, contribuindo, assim, para que estes busquem inovações e melhorias no seu fazer docente. Os sujeitos revelam que a pós-graduação *stricto sensu* trouxe contribuições essenciais para sua aprendizagem no campo da Educação, em um movimento permanente e contínuo de reflexão sobre seus modos de ensinar e aprender, e o consideramos um processo essencial para a construção da Pedagogia Universitária no bacharelado.

Os dados da pesquisa evidenciam que a formação na pós-graduação *stricto sensu*, mesmo sendo realizada nas áreas específicas da Contabilidade, trazem para os BDCCs elementos formativos que os ajudam a repensar sua prática docente universitária e na percepção da necessidade de manter uma atitude crítica e dialógica perante seus estudantes e demais atores do cenário universitário. Assim, a formação na pós-graduação *stricto sensu* permitiu-lhes a obtenção dos conhecimentos específicos da área de atuação, e também os auxiliou na construção dos conhecimentos pedagógicos durante suas trajetórias formativas e profissionais, e na percepção da docência universitária como profissão.

Quanto aos resultados das análises dos dados referentes às atividades inerentes à docência na universidade, os BDCCs são influenciados pela cultura dos cursos superiores de contabilidade, que tendem a priorizar um ensino tecnicista. A atividade de ensino detém maior representatividade para eles em relação às atividades de pesquisa e extensão, por ser o ensino obrigatório, devendo computar 20 horas semanais, e terem um acompanhamento direto feito pela coordenação dos cursos de graduação. As demais atividades devem ser distribuídas nas demais 20 horas semanais, não tendo um acompanhamento e avaliação direta. Assim, o docente que opta pelo regime de trabalho TIDE deve desenvolver ensino (20 horas), pesquisa

e extensão (20 horas), no entanto a UNEMAT é falha por não definir ou acompanhar tais atividades, que muitas vezes existem somente no papel. Entendemos que essas atividades devem se retroalimentar, por isso a urgência de políticas internas que atendam essa fragilidade existente no curso de bacharelado pesquisado, e também nos demais cursos de graduação na universidade em questão.

Ao responder nossa questão problema entendemos ser importante evidenciar como esse processo foi sendo desenvolvido até alcançarmos nossas conclusões, portanto, passamos a apresentar os quatro objetivos específicos alcançados.

O primeiro objetivo específico consistiu na realização da revisão bibliográfica no intuito de aprofundarmos teoricamente as principais temáticas estudadas na pesquisa. A primeira temática e principal foi a Pedagogia Universitária, destacando-a como um movimento reflexivo e propositivo em torno da Educação Superior, a partir de autores Araújo (2008), Saviani (2011), Bitencourt (2014; 2017), Couto (2013), Franco e Krahe (2003), Leite (2006), Cunha (1996; 2006; 2010), Soares (2009), entre outros. A partir desse aprofundamento teórico compreendemos que a Pedagogia Universitária é o campo de estudos e práticas no contexto da Educação Superior, que busca refletir sobre possíveis melhorias na formação e nas atividades dos docentes universitários. Ao analisar os diferentes conceitos dados pelos autores citados, constatamos que a Pedagogia Universitária constitui-se como um campo de pesquisa que vem enfatizando a necessidade do docente da Educação Superior estar pedagogicamente formado para exercer a profissão que escolheu a docência.

A Pedagogia Universitária tem subsidiado os docentes universitários ao permitir que no âmbito das interações educativas que realizam, com seus estudantes e outros professores, incorporem conhecimentos pedagógicos tão necessários para a ação desses profissionais. Tem também auxiliado a construção da identidade profissional com a docência, principalmente quando nos referimos aos docentes universitários que não tiveram uma formação voltada para o magistério superior, como é o caso dos BDCCs, que ao serem questionados sobre qual profissão exerciam, cinco deles identificaram-se como professor.

Consideramos que possuir identidade com a profissão docente é fator essencial para que o bacharel docente visualize como necessidade estar buscando superar limitações, em função de sua formação no bacharelado. Consideramos que os BDCCs estão buscando essa formação permanente, de modo a focalizar a aprendizagem dos seus estudantes, ajudando-os a enfrentar os desafios que surgem na contemporaneidade, formando profissionais capazes de realizar reflexões críticas, construindo, mesmo que de forma oculta e inicial, uma Pedagogia Universitária nesse curso.

Também realizamos a revisão teórica sobre Docência Universitária, na qual buscamos nos autores Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2008), Marcelo García (1999), Bitencourt e Zart (2017), entre outros, para complementar a teoria que sustentasse nossa pesquisa. Sob esse aspecto, é importante entender os desafios que a Educação atravessa nos tempos atuais, em que são engendradas políticas de expansão da Educação Superior, surgindo novos tipos organizacionais e estruturais de IES.

Conforme Bitencourt e Zart (2017), a docência é uma profissão de interações humanas, tanto entre professor-aluno quanto nas relações com outros sujeitos pedagógicos — outros docentes, técnicos administrativos, coordenadores, etc.. Os autores nos ajudam a entender que é preciso, em primeiro lugar, conhecer os estudantes, dar voz ao que eles necessitam para sua formação, devendo buscar uma aprendizagem significativa, respeitando o conhecimento de cada um, aprendendo por meio das trocas de experiências.

Tardif (2007) apresenta a docência como um movimento interativo, um trabalho sobre e com outrem, realizado pelo docente que transforma dialeticamente não só seus estudantes, mas também está envolvido numa práxis, e ele também se transforma ao realizar seu trabalho. Esse autor nos permitiu interpretar que essa profissão é baseada na troca de saberes, na reflexão das ações educativas, buscando sempre melhorá-las, de modo constante.

Morosini (2000) considera a docência universitária uma caixa de segredos, pois as políticas públicas acabaram omitindo determinações relacionadas à necessidade de uma formação específica para este profissional. A autora nos auxilia a perceber que a legislação acaba permitindo interpretações fragmentadas, em que os programas de pós-graduação não foram constituídos para esse fim, mas sim para priorizar a formação de pesquisadores, com o intuito que estes trouxessem o tão esperado progresso socioeconômico ao país.

É importante lembrar que as atividades da docência universitária englobam o ensino, a pesquisa, a extensão e, ainda, temos uma quarta atividade, destacada por Zabalza (2004), a gestão administrativa. Assim, o cenário que a docência universitária está inserida nos mostra uma profissão cada vez mais ampla e complexa, lembrando que nossa inquietação surgiu diante dos profissionais liberais que antes de se tornarem docentes, constituíram-se bacharéis, e somente depois visualizaram a oportunidade de ingressar na docência universitária, pois a profissão de contador também sofreu transformações e se remodelou diante das exigências da sociedade contemporânea. Neste sentido, observamos essa ampliação, inclusive no próprio PPC do curso em questão, que abre novas possibilidades profissionais, inserindo a docência universitária como um dos possíveis campos de atuação do bacharel contábil.

Complementando o aprofundamento nas temáticas também buscamos teorias para entender como está configurada a Formação do Docente Universitário, e nos embasamos nos autores Marcelo García (1999), Imbernón (2002), Ponte (1996), Bitencourt (2017), Masetto (2003) e Freire (1996). A partir deles consideramos formação um processo de constante e contínua busca por conhecimentos, que inicia muito antes da graduação, pois cada indivíduo traz consigo experiências que, vivenciadas em espaços formais ou informais, influenciam de certo modo, o seu processo formativo e profissional.

A formação docente no contexto atual, conforme Imbernón (2002) e Bitencourt (2017), deve ser capaz de preparar o docente de forma permanente, concebendo-a como um processo *continuum* que perpassa toda trajetória profissional. Desse modo, assumimos o conceito de formação docente como um processo multifacetado de construção e de desenvolvimento que se mantém em movimento permanente de inconclusão. A partir desses autores conseguimos compreender que a formação é realizada diariamente no exercício, ao longo do tempo, sendo necessária que esta traga mudanças significativas para que o docente entenda que necessita estar sempre aprendendo ao ensinar e vice-versa.

Ao analisar leis, resoluções, programas e políticas que versam sobre como se organiza o sistema educacional universitário, constatamos que a formação do docente universitário, nos cursos de pós-graduação, aparece em alguns detalhes superficiais e confusos, e também revigoram a crença de que basta ter conhecimentos específicos na disciplina em que irá atuar. Assim, persiste a desvalorização dos saberes pedagógicos, mesmo após vastas pesquisas que confirmam a urgência em formar pedagogicamente os docentes, principalmente na Educação Superior, não sendo um problema existente somente na UNEMAT, mas uma falha na própria legislação que ainda não traz a Pedagogia Universitária como política que estruture esse nível de ensino, enfatizando a formação e as atividades docentes.

Percebemos que houve um movimento em prol da construção de um *lócus* formativo para a formação docente, definido em lei — os cursos de pós-graduação *stricto sensu* — mas, segundo nosso estudo, os programas acabam enfatizando a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor, não inserindo, muitas vezes, discussões para a construção dos conhecimentos pedagógicos tão essenciais à atuação docente. Em contrapartida, os dados mostram que os BDCCs valorizam essa formação, considerando-a um espaço também de formação pedagógica, e entendemos ser devido ao fato de que nossos sujeitos, ao buscarem essa formação, já estavam atuando na Educação Superior, possuindo certa experiência e direcionavam essa formação para a resolução de dificuldades encontradas.

Portanto ressaltam que retornaram desse curso com novas informações e metodologias que acabaram inserindo em suas práticas.

Na sequência, como segundo objetivo específico a ser alcançado, procuramos identificar o perfil dos bacharéis docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis/UNEMAT/Cáceres, levando em consideração a formação inicial, o preparo para a docência e a sua qualificação profissional, tendo por base o retorno dos dados coletados no QC. Dessa maneira, pudemos caracterizar o perfil do grupo de BDCCs, que nos ajudou a alcançar conclusões como, ao optar por selecionar somente docentes efetivos, foi possível perceber que o grupo pesquisado possuía certa experiência na docência universitária e também experiência na profissão de contador. Assim, esses aspectos subsidiaram nossa compreensão que estes, mesmo tendo experienciado a profissão de sua formação, visualizam a docência universitária como possibilidade profissional para si e também como formadores de outros profissionais contadores.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas para complementar e aprofundar os dados obtidos no QC, buscando responder o terceiro objetivo específico de entender a formação pedagógica e as atividades docentes realizadas no curso, por meio de informações coletadas com os professores pertencentes ao curso de Ciências Contábeis. Dessa forma, apresentamos as trajetórias de formação dos BDCCs pesquisados, dando ênfase à formação acadêmica e profissional, em que os relatos nos fizeram compreender como foi esse percurso formativo. Observamos que, durante a graduação, os BDCCs tiveram algumas dificuldades, mas já possuíam a convicção sobre a opção pelo curso, partindo, em sua maioria, da ideia de um complemento para a formação realizada em nível técnico em contabilidade, condição que se aproxima ao vivenciado pela pesquisadora. Além disso, os BDCCs demonstram ter consciência de que sua formação acadêmica no bacharelado em Ciências Contábeis foi para se tornarem contadores.

Sob o aspecto da formação acadêmica na pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, Cunha (2006, p. 262) afirma que a maioria dos professores universitários “não viveram processos de formação específica para a docência”. Ao contrário dessa afirmação, os dados revelam que a maioria dos nossos sujeitos diz ter recebido contribuições relevantes para o exercício docente, mesmo que estas não tenham sido especificamente recebidas por meio de uma disciplina de cunho didático-pedagógico. Conforme constatamos, a maioria dos cursos na pós-graduação *stricto sensu* foram realizados por meio de convênios, oferecidos pela UNEMAT, em conjunto com outras IES, nas modalidades de Mestrado Interinstitucional

(MINTER), e, talvez, por essa razão, fez com que os bacharéis docentes identificassem a pós-graduação como espaço formativo pedagógico também.

Nesses termos, percebemos que os BDCCs escolheram, em sua maioria, realizar sua formação na pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, nas áreas específicas e afins. A partir dos dados, consideramos que isso contribuiu sobremaneira para o fortalecimento dos seus conhecimentos, pois a maioria revela que a escolha pela área de concentração foi motivada pela ligação com as disciplinas por eles ministradas ou serem da área de concurso. Também consideram essencial se manter atualizado nas discussões, normatizações e alterações dirigidas ao setor contábil, em que acreditam elevar a qualidade do ensino em sala de aula.

Chamando a atenção para a nuvem de palavras formada na Figura 6, constante na seção 5 desta pesquisa, que trouxe “pesquisa” como palavra de maior representatividade nas falas dos sujeitos, interpretamos ser essa umas das contribuições recebidas pela formação na pós-graduação, pois os sujeitos destacam terem obtido subsídios para a prática da pesquisa, o que, conseqüentemente, gerou melhorias na orientação de seus estudantes no desenvolvimento de pesquisas e na atuação em sala de aula.

A análise dos dados também possibilitou entender a trajetória de formação profissional dos BDCCs, e interpretamos que as experiências de vida pessoal e profissional estão sempre se complementando, e que o BDCC, ao buscar melhorar sua formação profissional, se constitui como docente, mesmo não tendo sido formado para essa profissão.

Compreendemos que a maioria dos BDCCs decidiu tornar-se docente na universidade, conforme os dados obtidos, devido ao convite de ex-professores que perceberam, ainda na graduação, a possibilidade desses alunos adentrarem na docência, devido ao grau de comprometimento e atitudes positivas que apresentaram. Assim, eles ingressaram, por meio de testes seletivos, na carreira docente. Os dados também revelam que, inicialmente, esses sujeitos não possuíam identidade profissional docente, mas no decorrer da atuação perceberam a docência como profissão, em que cinco BDCCs identificaram-se, em primeiro lugar, como professor e depois como contador, e somente os BDCCs 5 e 8 ainda se identificaram como “contador professor”. Isso nos leva a interpretar que foi porque eles desenvolverem a atividade contábil em paralelo à docência.

Também os dados nos ajudam a compreender que os BDCCs aprendem a docência na universidade nas interações sociais com os diversos protagonistas desta comunidade, por meio da observação e na prática diária, demonstrando existir a concepção de docência como

uma profissão que trata da formação de um profissional, mas também de um cidadão crítico, que deve estar apto a se posicionar e refletir sobre a sociedade que o cerca.

Por fim alcançamos o quarto e último objetivo específico de relacionar o que os BDCCs diziam sobre formação pedagógica com as atividades desenvolvidas no curso diariamente. Assim, os dados revelaram que os BDCCs compreendem por formação pedagógica um aprendizado contínuo, por meio da construção de conhecimentos ligados à Educação, em que vão se constituindo e se moldando, dependendo do interesse de cada um em potencializar como desenvolvem a Pedagogia Universitária no bacharelado de Ciências Contábeis.

Percebemos que existe uma preocupação com a Pedagogia Universitária desenvolvida no bacharelado, que deve ir além do aprendizado especializado da profissão contábil, de maneira a aproximar os estudantes da realidade social e econômica do contexto que essa profissão exige. Os BDCCs consideram que a formação pedagógica do docente universitário vai além de cursar uma disciplina de cunho pedagógico na pós-graduação, havendo a percepção de que essa profissão representa uma das características principais que deve ser construída por eles, e também ser um profissional que esteja sempre receptivo às mudanças, mantendo-se curioso, profissionalizando-se constantemente.

Quanto às análises das atividades desenvolvidas pelos BDCCs, o ensino fica destacado por ser a atividade obrigatória, e, portanto, os sujeitos acabam se dedicando a ela, por considerarem que com ela podem alcançar os objetivos traçados pelo curso. Também entendemos que as demais atividades ainda não são desenvolvidas de maneira a se complementarem, porque os docentes acabam não as desenvolvendo como forma de produzir conhecimento, pois a UNEMAT acaba sendo omissa no planejamento, acompanhamento ou no controle de como devem ser realizadas, aparentando que essas atividades existem no papel e não na prática.

Sob este aspecto tivemos dificuldade para entender como as atividades são distribuídas, na LC nº 201/2008 e na Resoluções nº 007/2016-CONEPE, sendo estas específicas para detalhar como e quando os docentes devem estar enquadrados no regime de trabalho TIDE. Entendemos que os BDCCs acabam incorporando as demais atividades em virtude do enquadramento de dedicação exclusiva, trazer a obrigatoriedade do desenvolvimento das atividades (ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão). Ressaltamos que, ao serem questionados, os BDCCs não souberam nos informar quais eram os projetos de pesquisa ou extensão a que estavam ligados, sendo necessário que procurássemos essa informação em documentos internos da IES.

Portanto, para entender quais eram as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no curso, foi preciso confrontar o que diziam os BDCCs e o que os documentos demonstravam, assim, em relação às atividades de pesquisa, constatamos que existiam, no semestre 2016/2, apenas dois projetos de pesquisa institucionalizados, sendo participantes apenas três BDCCs (2, 6 e 8), e chamamos a atenção para o fato de que o BDCC 8 atuou em ambos, mesmo sendo enquadrado no regime de trabalho de 30 h/a.

Constatamos que essa atividade é desenvolvida sem o devido acompanhamento institucional, não proporcionando a produção de conhecimentos tampouco a publicidade de informações de cunho científico. Consideramos que essa atividade pode contribuir para a Pedagogia Universitária realizada no curso se for desenvolvida para a solução de problemas ou descobertas na área contábil que tragam contribuições à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Os BDCCs ainda relatam que os problemas de infraestrutura causam grandes dificuldades para o desenvolvimento dessa atividade, além da precarização dos recursos financeiros destinados à pesquisa na atualidade.

Quanto aos projetos de extensão, os dados revelam que havia dois no referido semestre. Conforme os dados coletados, são cinco BDCCs (1, 2, 4, 6 e 8) envolvidos em atividades de extensão, evidenciando maior interesse em desenvolver essa atividade, conforme relata o BDCC 6: *“uma das coisas que eu gosto muito é a extensão, eu acho que ela te possibilita este contato com o externo, com o povo. [...] eu acho que a gente tem que dar uma resposta, um retorno”*. Assim, consideramos que essa atividade contribui para a Pedagogia Universitária dos bacharéis docentes, pois estes se identificam e conseguem entender o que as atividades de extensão devem proporcionar aos acadêmicos e à sociedade.

Ainda na busca de entender as atividades atribuídas ao docente universitário temos a gestão universitária que, conforme os dados obtidos, apenas dois BDCCs exerciam-na, no semestre 2016/2. Os sujeitos pesquisados consideram que, de certa forma, a gestão universitária contribui para o exercício docente e, conseqüentemente, para a Pedagogia Universitária, ao possibilitar que incrementem suas ações por meio de experiências vivenciadas nessas funções, quando relatam ter que tomar decisões ou se manterem em constante pesquisa das normas de contabilidade.

Enfim, ao realizar todas as etapas e ações que traçamos nesta pesquisa, foi possível alcançar todos os objetivos propostos para compreender de que modo a formação e as atividades desenvolvidas pelo BDCC contribuem para a construção da Pedagogia Universitária nesse curso, sendo possível propor que esse campo de estudos possa incrementar

a atuação desses profissionais liberais que escolheram a docência universitária como profissão.

Os dados coletados nesta pesquisa proporcionaram a sinalização da existência da Pedagogia Universitária dos bacharéis docentes do curso de Ciências Contábeis, que desde o início do percurso da investigação mostraram-se abertos para o diálogo e o aprendizado do que apresentamos como proposta de estudo. Essa situação favoreceu — com a colaboração do GFORDOC e dos sujeitos da pesquisa — que este estudo assumisse a dimensão alcançada.

Esse processo nos permitiu ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a docência universitária realizada por profissionais liberais, aqui designados de bacharéis docentes, em que confirmamos a necessidade de uma formação complementar para o exercício dessa profissão, pois esses alunos se formam para uma profissão específica, a de Contador.

Assim, a partir dos dados coletados e das reflexões realizadas propomos possíveis caminhos para que a UNEMAT e seus cursos, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, insiram um Programa de Pedagogia Universitária como um espaço formativo, que seja construído de forma coletiva e dialogicamente, levando em consideração as perspectivas emanadas por esses profissionais, a ser realizado de forma permanente e constante, nos mais diferentes cursos desta IES. Para tanto, será necessária a designação de uma comissão de planejamento, organização e acompanhamento para que o programa traga as devidas contribuições para as políticas de formação do docente universitário engendradas pela instituição em conjunto com as universidades parceiras que oferecem os programas de pós-graduação nas modalidades MINTER ou DINTER.

Esse programa também deve proporcionar aos docentes universitários da UNEMAT uma melhor apresentação e conhecimento de seu funcionamento, da sua estrutura organizacional, do projeto político-institucional, evidenciando a necessidade de uma formação pedagógica a ser construída permanentemente, como forma de receber os novos profissionais que ingressam na docência universitária ou de acompanhar e incentivar os que já estão atuando nela. E, além disso, discutir e melhorar a regulamentação das atividades de pesquisa e extensão, essenciais para a existência e sustentação da universidade.

Como mencionamos no início dessas considerações, a presente pesquisa não pretende encerrar as discussões relacionadas à Pedagogia Universitária do bacharel docente, pois entendemos que este estudo deva ser realizado nos demais cursos oferecidos pela UNEMAT. Assim, elencamos algumas temáticas para pesquisas futuras:

- A Pedagogia Universitária nos cursos de bacharelados da UNEMAT: como espaço de formação do docente universitário;

- O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UNEMAT: *locus* de formação do docente universitário ou do pesquisador?
- A formação pedagógica nos cursos de bacharelado da UNEMAT: um olhar sobre o programa de mestrado em educação;

Encerramos nossa pesquisa com a satisfação de ter contribuído com a inserção do campo da Pedagogia Universitária junto ao curso de Ciências Contábeis, com a esperança de que esta possa se espalhar para os demais cursos, e no futuro seja transformada em política institucionalizada pela UNEMAT nas diferentes modalidades e cursos que esta instituição oferece.

Enfim, utilizando uma das frases célebres de um grande defensor dos direitos civis e sociais dos negros, Marthin Luther King, representando o sentimento que temos neste momento: *“talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”*, em que nos permitimos continuar construindo e (re) construindo diariamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios políticos institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. 2017, 136 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto-SP. 2007.

_____; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas**, V. 14, n. 26, 2008.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BATISTA, E. R. M. **Políticas de formação para o professor do ensino superior**. 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf>>. Acesso em: 26 Jun. 2017.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 132 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre-RS, 2007.

BEHRENS, M. A.. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set/dez, 2011.

BENEDITO, A. V; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación Universitária a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERTANHA, P. **Formação Pedagógica do Professor do Ensino Superior: os programas de pós-graduação nota 7.0**. 2016. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2016.

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática: quando três gerações de educadores se encontram**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre-RS, 2014.

_____. **Aprendizagem da Docência do Professor Formador de Educadores Matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

_____ ; KRAHE, E. D. Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias. In. **Revista Paideia**. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 11. N.16. p.167-191 – Jan./jun. 2014.

_____ ; ZART, L. L.. Os Educadores na educação do campo e suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, V. 2, n.1 p. 252-274, jan/junho, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BONACELLI, M. B. M.; GIMENEZ, A. M. N. Repensando o papel da Universidade no Século XXI: Demandas e Desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, GT 6, Gestão da Tecnologia e Inovação nas Universidades Latino-americanas. V.9, n.18, p. 1-12, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 Set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 Set. 2014.

_____. **Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494/77. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 12 Nov. 2016.

_____. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 12, Nov. 2016.

_____. **Resolução CNE/CES 10/2004, de 16 de Dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 12 Nov. 2016.

_____. **Decreto nº 87.497 de 18 de Agosto de 1982** - Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 12 Out. 2016.

_____. MEC - **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL)**. 2010 Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>> . Acesso em: 15 Ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Brasília. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 Set. 2016.

_____. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.**

Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 03 Mai. 2017.

_____. **História e Missão.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>

Acesso em: 23 Jun. 2016.

_____. **PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília, 2014. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>.

Acesso em: 15 Jul. 2017

_____. **Censo da Educação Superior 2016** - Notas Estatísticas – INEP, 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 09 Nov. 2017.

BRITO, A. E. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e Práticas Pedagógicas: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BUGARIM, M. C. C.; OLIVEIRA, O. V.. **A evolução da Contabilidade no Brasil:**

Legislações, órgãos de Fiscalização, Instituições de Ensino e Profissão. XI SEGeT, Fortaleza, 2014.

CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias Pedagógicas das Universidades Estaduais Paulistas:**

concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário. 2016. 230 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP, 2016.

COIMBRA, C. L.; FELÍCIO, H. M. dos S. A formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. *In*: ABRAMOWICZ, M. *et. al.* **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação/organização**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

CONTE, K. de M. **Espaço Formativo da Docência:** um estudo a partir do Programa de

Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 113p. Tese.

(Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, FEUSP, 2013.

CORREA, G. T. **Formação Pedagógica no Ensino Superior:** um olhar sobre os mestrados e

os doutorados acadêmicos em saúde coletiva. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências e Saúde). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades**

brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f.

Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, FEUSP, 2013.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin: Brasília - DF: CAPES: CNPq, 2010.

_____. Docência Universitária. In: OLIVEIRA D. A.; DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M.F. **Dicionário: trabalho profissão e condições de trabalho**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 – CDROM.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 32, UNISINOS, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. 6 ed, Campinas: Papirus, 1996.

_____; ISAIA, S. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, V. 2, 2006.

_____; SILVA, C. R. de M. da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: **Colóquio Internacional sobre Ensino Superior**, Feira de Santana. UEFS/UNISINOS, 2008.

FERREIRA, M. M. **Docência no Ensino Superior: Aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. São Carlos-SP, 2015.

_____; HILLEN, C. **Aprendizagem docente de professores de contabilidade no ensino superior**. IX Congresso AnpCont, Curitiba, 2016.

FLACH, C. R. de C. **A formação Pedagógica do Professor Universitário Fisioterapeuta**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba-PR. 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. E. dal P; KRAHE, E. D. Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, Marilda Costa (*et al*). **Enciclopédia Universitária**. Porto Alegre. FAPERGS; RIES, 2003.

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

GAUTHIER, C. ; MARTINEAU, C.; DESBIENS, J. ; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Editora UNIJUÍ, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 19 Set. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, R. N.; GASPARIN, J. L. **Formação Pedagógica do profissional bacharel em Ciências Contábeis e sua ação docente do ensino superior**. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, 2013.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis. V. 24, p.133-160, jan/jun, 2006.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

ISAIA, S. M. de A.. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGANANI, P.. **Docência na Educação Superior**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, Vol. 5, 2006.

JESUS, C. G. de. **Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para Formação Pedagógica do Professor Universitário**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2013.

KRAHE, E. D; WIELEWICKI, H. de G. Pedagogia Universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, S. M. de A. (Orgs. **Qualidade da Educação Superior: A universidade como lugar de formação**. V. 2, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

LAFFIN, M. **De Contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 2002.

_____. **De Contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos *stricto sensu* no Brasil**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Universidade de São Paulo-USP, Ribeirão Preto-SP, 2012.

LEITE, D. B. C.. Pedagogia Universitária (verbetes). In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário. Brasília: INEP. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, S. V. da; MOREIRA, H. A formação pedagógica de docentes de cursos de engenharia. In PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. (Orgs.). **O Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Editora UTPR, 2016.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. n. 8, vol. 4, jul.-dez., 2009.

MANTOVANI, I. C. de A.; CANAN, S. R.. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o Ensino Superior?** 1 Ed. Curitiba: CRV, 2015.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, M. T.. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 534 de 07 de abril de 2014**. Trata da alteração da LC 320/2008, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, seus respectivos cargos e subsídios e dá outras providências. Disponível em: <http://www.unemat.br/leis/leis/50_lc_534_2014.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 320 de 30 de junho de 2008**. Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.unemat.br/reitoria/assoc/docs/legislacao/lei_complementar_320_2008.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

MEDEIROS, C. C. C. de; GARCIA, T. M. F. B. Uma Proposta Metodológica para Estudos de Estado da Arte: a Produção de Alunos de Programas de Pós-Graduação em Educação e a Teoria de Pierre Bourdieu. In.: **Anais da ANPEDSUL**. 2008. UNIVAL, SC, Itajaí. 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Sociologia_da_educacao/Trabalho/01_16_46_UMAPRO~1.PDF>. Acesso em: 22 Jun. 2016.

MEDEIROS, J. B.. **Redação Científica: a prática de fichamento, resumos, resenhas**. 8 Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIRANDA, G. J.; OLIVERIA, E. G.; ZANETTE, M. A. A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade. In: **Anais 2º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade**, 2008, Florianópolis/SC. Anais Eletrônicos [online]. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: < <http://goo.gl/jWTIRz>>. Acesso em: 20 Jul. 2017.

MOROSINI, M. C.. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Org. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. Pedagogia Universitária e a RIES: novos tempos. . In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimentos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NEZ, E. de. Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão na Universidade Contemporânea. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. ECS, Sinop, v.3, n.1, p-46-60, Jan./Jun. 2013.

NOSSA, V. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da Formação do Corpo Docente**. USP: São Paulo, 1999.

_____. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In: **Congresso Brasileiro De Gestão Estratégica de Custos**, 6, 1999, São Paulo. Anais. São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER. Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação**, Ano VII – n. 12, Vitória da Conquista/BA, 2009.

PASSOS, M. B. de A. **Professores do Ensino Superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PONCE, R. de F. **Da prática à teoria. da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Monte Alegre-SP, 2010.

PONTE, J. P. da. Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de matemática. In: PONTE, J. P. da. (*et al*). **Desenvolvimento profissional dos professores de matemática: que formação?** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência e Educação, 1996.

REIS, C. A. do C. **Engenheiro-Professor: as representações sociais para a docência**. 2009; 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, T. R. C.; BITENCOURT, L. P.. **Balanco de Produção sobre Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Formação Pedagógica dos Professores Universitários**. GT10 – Ed. Superior – Anais do SemiEdu - UFMT, 2016.

RIES, Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior. **Histórico da Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/historico.php>>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

ROSEMBERG, D S. A formação continuada de professores universitários: da necessidade ao uso de canais intermediários de informação. In: MORAES, M V.; MARTINS F. F. (org). **20 anos de história: coletânea de estudos e trabalhos de informação**. 1 Ed. Vitória: EDUFES, 1999.

ROSSATO, R. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. de A. (Orgs). **Qualidade na educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ROVEDA, P.; MIOLO, S. B.. Formação Docente para o ensino superior e as estratégias de ensino-aprendizagem de professores licenciados e bacharéis. In. BRANCHE, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Formação de Professores em tempos de incertezas: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017. p. 71 – 91.

SANTOS, C. de F. S. dos. Formação Pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. **Anais... XI Anped Sul. Reunião Científica Regional Anped – UFPR – Curitiba/PR**, 2016.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SLOMSKI, V. G. *et al.* **Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis**. FEA/USP, 2008.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M.. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____; CUNHA, M. I. da. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador. EDUFBA, 2010.

SOUSA, A. T. S. (RE) **Significando o conceito de docência. Congresso Internacional da AFIRSE**. V Colóquio Nacional da Afirse – Secção Brasileira. UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/02__RE_RESSIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf>. Acesso em: 14 Jun. 2017.

SOUZA, J. A. e; MENDONÇA, D. J. Considerações sobre formação pedagógica de docentes para o curso de Ciências Contábeis. **REGS**, Faculdade Eça de Queirós, nº 21, 2016.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

TORRES, A. R. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 325p. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo-SP, 2014.

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

UNEMAT, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis**. 1995.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2006**.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2008**.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2011.**

_____, **Histórico da UNEMAT.** Disponível em:
<<http://portal.UNEMAT.br/index.php?pg=universidade&conteudo=1>>. Acesso em: 22 Set. 2014.

_____, Portal da UNEMAT. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.** Disponível em:
<<http://portal.UNEMAT.br/index.php?pg=site&i=prppg&m=pos-graduacao>>. Acesso em: 01 Jun. 2017.

_____, **Site do Curso de Ciências Contábeis do Campus de Cáceres.** 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/contabeiscaceres/historico>>. Acesso em: 02 Jul. 2016.

_____. **Portal da UNEMAT. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.** Disponível em:
<<http://portal.UNEMAT.br/?pg=universidade&conteudo=3>>. Acesso em: 03 Jul. 2017.

_____. **Resolução n° 007/2016-CONEPE.** Regula o acompanhamento das atividades nas Leis Complementares N° 320/2008 e N° 534/2014. Disponível em:
<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/3481_res_conepe_7_2016.pdf>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

_____. **Ofício 055/2017- PRPPG-SAGES - Orientativo sobre os projetos de pesquisa na UNEMAT.** Disponível em:
<<http://portal.unemat.br/media/files/prppg/Orientativo%20Projeto%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

UNISINOS, **Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis.** Disponível em:
<<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/ciencias-contabeis/presencial/sao-leopoldo>>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** Niterói: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 2002.

_____. Formação de Professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, V.14, 2014, p. 327-242.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. In: **VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).** Brasília, Dez/2005. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>> Acesso em: 24 Mar. 2017.

_____. Docência universitária na educação superior. In: **Educação Superior em debate 5 – docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006, p. 85-96.

VIEIRA, M. L. **Faces e falas da avaliação universitária:** o portfólio como recurso mediador da aprendizagem. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas-SP, 2010.

VOLPATO, G. **Profissionais Liberais Professores:** aspectos da docência que se tornam referência na educação superior. 1ª Edição. Curitiba, Editora CRV, 2010.

WOZNIAK, F. **A formação pedagógica do docente universitário nas instituições gaúchas.** 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade de Passo Fundo, UPF, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos** – 4 Ed., Porto Alegre: Editora: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Convidamos V. S.^a para participar, como voluntário, da pesquisa realizada pela mestranda **Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro**, no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma delas ficará com o(a) Senhor (a) e a outra para o pesquisador responsável. Em caso de recusa, não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, pelo telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Pedagogia Universitária do Bacharel Docente do Curso de Ciências Contábeis com ênfase na formação e atividades na docência

Responsável pela pesquisa: Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro

Endereço e telefone para contato: Rua Olavo Bilac, nº 48, Bairro Monte Verde, Cáceres/MT. **Fone:** 65 99943-1227

Equipe de pesquisa: Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt (orientadora)

Descrição da pesquisa:

A intenção desta pesquisa é focalizar na formação acadêmica e profissional dos docentes universitários, em especial, nos conhecimentos da área pedagógica. Desse modo, propomos uma investigação a fim de conhecer a realidade dos docentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no *Campus* de Cáceres, e as atividades inerentes à docência na educação superior e a contribuição para uma Pedagogia Universitária.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a formação pedagógica do docente universitário do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do *Campus* de Cáceres/MT, e as atividades da docência universitária desenvolvida por estes, contribuem para a sua Pedagogia Universitária.

Metodologia

Nesta pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa de natureza descritiva, caracterizando-se como um Estudo de Caso. Quanto aos procedimentos de coleta de dados a pesquisa se classifica como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com a aplicação dos seguintes instrumentos de coleta: como o questionário de caracterização docente e entrevista semiestruturada. E por fim, a realização de análise dos dados coletados através da criação de categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdos.

Com a realização desta pesquisa espera-se ampliar o conhecimento sobre a Docência Universitária exercida por bacharéis docentes, sobre a formação pedagógica destes, bem como verificar a existência de uma pedagogia universitária no referido curso.

Sujeito da Pesquisa

A escolha dos sujeitos que participarão desta pesquisa será feita de modo intencional, visto que os escolhidos terão que atender critérios específicos como pertencer ao quadro docente do Curso de Ciências Contábeis, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus de Cáceres, na situação funcional “Efetivo”, que tenham ministrado disciplinas, no período de 2016/2, com graduação em Cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, seja pela UNEMAT ou outras IES. O contato com os participantes dar-se-á através de convites feitos com antecedência, através de visitas na própria instituição, com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa.

Serão excluídos da pesquisa os docentes que no momento da coleta de dados (entrevista semiestruturada) não tenham pertencido ao quadro docente, no período letivo de 2016/2, e que não tenham a graduação em bacharelado em Ciências Contábeis, ou em casos de desistência relatados pelo próprio entrevistado, ou em caso de ocorrências pessoais (acidentes, viagens, ou outras eventualidades) que possam atrapalhar os sujeitos no momento da investigação.

Desta forma, obtemos uma amostra de 07 (sete) bacharéis docentes em ciências contábeis.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação dos participantes não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

Reforço que a pesquisa será feita na própria Universidade, no seu horário de trabalho, se preferir, durante o período de hora atividade ou no horário que vocês indicarem como sendo o melhor, reduzindo assim, prejuízos ao desenvolvimento de suas atividades.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, a instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da Formação Pedagógica do Docente da Educação Superior e a Pedagogia Universitárias no curso de bacharelado em Ciências Contábeis da UNEMAT – Campus de Cáceres/MT.

Os Riscos da Pesquisa

Considerando-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, porém todo o processo será dirigido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Como a coleta de dados será apenas para identificar a realidade da instituição foco em relação à formação dos professores atuantes no curso e as atividades docentes desenvolvidas por estes, contribuem para sua pedagogia universitária, acredita-se que está não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e ou culturais aos sujeitos envolvidos. A identidade dos sujeitos será mantida em sigilo, já que não haverá identificação nos instrumentos de coleta de dados.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de Junho de 2017, para a realização do questionário e as entrevistas semiestruturadas no período de Julho de 2017.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as partes envolvidas.

Cáceres/MT 17 de julho de 2017.

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

TATIANA ROSA CARVALHO RIBEIRO
Mestranda em Educação

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

Título da Pesquisa: A formação pedagógica do docente bacharel do curso de Ciências Contábeis e a Pedagogia Universitária

Prezado (a) Docente:

Este questionário servirá de subsídio para minha dissertação, em que o objetivo é analisar a formação pedagógica do docente universitário do curso de bacharelado em Ciências Contábeis e verificar como as atividades da docência universitária desenvolvida por estes, contribuem para sua Pedagogia Universitária. Solicito que respondam as questões abaixo relacionadas com a maior atenção e seriedade possível. As informações serão trabalhadas de forma a não identificar os respondentes. Agradecemos desde já sua disponibilidade em colaborar, em que nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente.

Tatiana Rosa Carvalho Ribeiro - Mestranda
Prof. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt - Orientadora

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Qual seu nome? *
- 1.2. Sexo * () Feminino () Masculino
- 1.4. Data de Nascimento * Mês, dia, ano
- 1.5. Qual sua idade? *
- 1.6. Cidade/Estado onde nasceu? *
- 1.7. Estado Civil? () solteiro (a) () casado (a) () divorciado (a) () união estável
- 1.8. Endereço Residencial: Rua, n.º, Bairro, Cidade, E-mail, Celular *

2. FORMAÇÃO INICIAL - GRADUAÇÃO

- 2.1. Qual (is) foi (foram) a (s) graduação (ões) que cursou? *
- 2.2. Em qual (is) instituição (ões) fez a (s) graduação (ões)? *
- 2.3. Qual foi o ano que ingressou no Bacharelado em Ciências Contábeis? *
- 2.4. Qual foi o ano que concluiu o Bacharelado em Ciências Contábeis? *

3. FORMAÇÃO CONTINUADA - PÓS-GRADUAÇÃO

3.1. LATO SENSU - ESPECIALIZAÇÃO (ÕES)

- 3.1.1. Realizou curso de pós-graduação "*lato sensu*"? * () Sim () Não
- 3.1.2. Se a resposta for sim a pergunta anterior, inclua os dados abaixo:
 - 3.1.2.1. Pós Graduação "*Lato Sensu*" em:
 - 3.1.2.2. Área de Concentração da Especialização:
 - 3.1.2.3. Ano de Conclusão da Especialização:

3.2. Se realizou mais de uma pós-graduação "*lato sensu*", continue preenchendo os dados abaixo. Se NÃO, vá para o item 3.4

- 3.2.1. 2ª - Pós Graduação "*Lato Sensu*" em:
- 3.2.2. Área de Concentração da Especialização:
- 3.2.3. Ano de Conclusão da Especialização:
- 3.3.1. 3ª - Pós Graduação "*Lato Sensu*" em:
- 3.3.2. Área de Concentração da Especialização:
- 3.3.3. Ano de Conclusão da Especialização:

3.4. PÓS-GRADUAÇÃO "*STRICTO SENSU*" – MESTRADO - Considerando o semestre 2016/2

- 3.4.1. Realizou curso de pós-graduação "*stricto sensu*"? * () Sim () Não
 - 3.4.1.1. Se a resposta for sim a pergunta anterior, inclua os dados abaixo:
 - 3.4.1.2. Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" nível de MESTRADO em:

3.4.1.3. Área de Concentração do Mestrado:

3.4.1.4. Ano de Conclusão do Mestrado:

3.5. Se realizou mais de uma pós-graduação "stricto sensu", continue preenchendo os dados abaixo. Se NÃO, vá para o item 3.6 Considerando o semestre 2016/2

3.5.1. 2ª Pós-Graduação "Stricto Sensu" em nível de DOUTORADO em:

3.5.2. Área de Concentração do Doutorado:

3.5.3. Ano de Conclusão do Doutorado:

3.6. Na pós-graduação, tanto Lato Sensu como Stricto Sensu, teve formação (disciplinas) que o preparasse pedagogicamente para ser Docente na Educação Superior?

Sim Não

3.6.1. Se sim, quais? Descreva detalhes.

4. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Obs. Considerar período para respostas o semestre letivo 2016/2 - período definido na pesquisa.

4.1. Tempo de exercício na Instituição de Ensino Superior (IES) - UNEMAT (em anos) considerando os anos de interinidade?

até 1 ano de 1 a 5 anos de 5 a 10 anos

de 10 a 15 anos Mais de 15 anos Outros...

4.2. Qual sua área de concurso na UNEMAT?

Contabilidade Pública Contabilidade Específica

Contabilidade Aplicada Contabilidade Privada

4.3. Trabalhou na UNEMAT como contratado (a) anteriormente a efetivação por concurso?

Sim Não

4.3.1. Se a resposta da pergunta anterior for sim, desde quando? detalhe.

4.4. Trabalha em outra IES como docente? *

sim não

4.4.1. Se a resposta anterior for sim, em qual IES?

4.5. Qual seu regime de trabalho na UNEMAT? (Considere o semestre 2016/2) *

20 HORAS 30 HORAS

40 HORAS - TIDE - POR DESENVOLVER PROJETOS DE PESQUISA OU EXTENSÃO

40 HORAS - TIDE - POR OCUPAR CARGO DE GESTÃO

4.6. Em relação suas atividades de ENSINO, no semestre 2016/2, ministrou quais disciplinas/CH no curso de bacharelado em Ciências Contábeis?

4.7. Quanto à Docência Universitária, realiza atividades de Pesquisa? *

Sim Não

4.7.1. Se a resposta for sim a questão acima, descreva sua função e qual Projeto de Pesquisa

4.8. Quanto à Docência Universitária, realiza atividades de Extensão?

Sim Não

4.8.1. Se a resposta for sim a questão acima, descreva sua função e qual Projeto de Extensão

4.9. Possui cargo de gestão na UNEMAT (Considere o período do semestre 2016/2)?

Sim Não

4.9.1. Se a resposta for sim, qual função, carga horária e qual período?

5. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE FORMAÇÃO

5.1. Já atuou profissionalmente como contador? Sim Não

5.1.1. Se a resposta for sim, qual período e local?

5.2. Desempenha atualmente, outra atividade além da docência universitária? Sim Não

5.2.1. Se a resposta for sim a questão anterior, descreva o local e qual função.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

FORMAÇÃO INICIAL - GRADUAÇÃO

1. Porque escolheu a graduação no curso de Ciências Contábeis?
2. Fale um pouco sobre a sua graduação?
3. Como foi a sua trajetória como estudante (bolsa, eventos, cursos, estágio)?
4. Esse curso lhe preparou para qual profissão?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5. Qual sua profissão?
6. Como, quando e porque tornou-se docente universitário?
7. Descreva como foi essa trajetória.
8. Havia incentivo quando realizava a graduação em tornar-se docente?
9. O que considera a docência universitária?
10. Ao concluir a graduação, atuou em algum espaço profissional anterior a Universidade? Teve experiência como Contador? Fale sobre.
11. Atuou ou atua como contador? Se sim, onde e desde quando?
12. A atividade profissional o ajuda a melhorar suas práticas na docência? Discorra.
13. Atua em outra atividade além da docência?

FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO – *LATO SENSU* E *STRICTO SENSU*

14. A pós-graduação *lato sensu* que realizou lhe preparou/qualificou para? Em que aspecto?
15. Neste curso havia alguma disciplina que lhe fornecesse formação pedagógica para atuar na Educação Superior? Fale um pouco sobre.
16. A pós-graduação *stricto sensu* que desenvolveu, considera que lhe preparou para o exercício da docência universitária? Em que aspectos? Fale sobre. (Não realizou)
17. Houve nestes programas disciplinas que o preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior?
18. Se sim, qual disciplinas consideram que houve essa formação pedagógica? De que modo?
19. Descreva o que se trabalhava nestas disciplinas, a carga horária, e demais aspectos.
20. Descreva especificamente em que estas disciplinas o formaram pedagogicamente para a docência.
21. O que considera por formação pedagógica do docente universitário? Acredita ser necessária?
22. A formação nos cursos de pós-graduação, auxiliaram-no à exercer a docência na universidade? Se sim, como?
23. Como se deu a opção/escolha por cursar suas pós-graduações nas linhas específicas?
24. Como “aprende” a docência Universitária?

4 – EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

25. Quando iniciou a docência na UNEMAT?
26. Qual formação você tinha ao ingressar na docência?
27. Qual a área de concurso? As disciplinas que ministrou estão ligadas à esta área?
28. Já desenvolveu atividades de Pesquisa na UNEMAT como docente? E no semestre 2016/2? Descreva.
29. Já desenvolveu atividades de Extensão na UNEMAT como docente? E no semestre 2016/2? Qual? Descreva.
30. Fale sobre projeto pedagógico e como elabora os seus planos de ensino? (Conhece e tem acesso – faz uso para o planejamento da aula?)
31. Você cumpre o plano de ensino?
32. Como você elabora suas aulas? O que toma por base?
33. Que metodologias ou ferramentas de ensino você utiliza? Por quê?
34. Como você avalia a sua prática? Se pudesse, você mudaria algo? O que?
35. Como você faz para conciliar a teoria e a prática no campo da contabilidade?
36. Quais os principais desafios e dificuldades do exercício da docência no ensino superior? E o que tem feito para superá-los?