

MOSES BENADIBA

CONTABILIDADE

TORNAR-SE PROFESSOR

A formação entre as tramas
técnico-profissional e pedagógica

Moses Benadiba

TORNAR-SE PROFESSOR

A FORMAÇÃO ENTRE AS TRAMAS
TÉCNICO-PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA

2011



www.blucher.com.br

copyright © by Moses Benadiba

direitos reservados para a língua portuguesa
pela Editora Blucher
2011

É proibida a reprodução total ou
parcial por quaisquer meios sem
autorização escrita da editora

EDITORA EDGARD BLÜCHER LTDA.
Rua Pedroso Alvarenga, 1245 – 4º andar
04531-012 – São Paulo, SP – Brasil
Tel.: (55_11) 3078-5366
e-mail: editora@blucher.com.br
Site: www.blucher.com.br

Impresso no Brasil *Printed in Brazil*

ISBN 978-85-8039-009-4

FICHA CATALOGRÁFICA

BENADIBA, Moses
Tornar-se professor: a formação entre as tramas técnico-
profissional e pedagógica/ Moses Benadiba. – São Paulo: Blucher
Acadêmico, 2011.

ISBN 978-85-8039-009-4

1. Benadiba, Moses 2. Ciências contábeis 3. Pesquisa educacional
4. Prática de ensino 5. Professores – Formação profissional I. Título.

11 - 00149

CDD – 370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores: Formação profissional: Educação 370.71

Moses Benadiba

TORNAR-SE PROFESSOR

**A FORMAÇÃO ENTRE AS TRAMAS
TÉCNICO-PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA**

DEDICATÓRIA



*Para
Rosa, minha querida esposa,
Vidal, Felix Emil e Marcel, meus filhos,
Brenda, Rafael, Sara, Isabela, Carolina e Clara, meus netos.*

In memoriam

*Para
Sol e Clara, minhas avós,
Moses e Samuel, meus avós,
Mercedes e Vidal, meus pais,
Rubinho, meu irmão,
Seres especiais, Eternas saudades,*

Agradeço ao Criador, a oportunidade de ter convivido com eles.

Moses,

Quero parabenizá-lo por ter conseguido, com a graça de D'us, um desejo que desde que o conheci, passava por sua cabeça.

Escrever um livro pode ser muito fácil para algumas pessoas, mas para você, como tudo que você obteve na vida, requereu muito esforço.

Sempre ao seu lado, ajudei no que podia e aproveitei para aplicar os meus bons conhecimentos da língua portuguesa, adquiridos no Colégio Estadual de São Paulo, para fazer a revisão gramatical.

Desejo que você faça sucesso com este livro, o primeiro de uma série, e que o mesmo dê muitos frutos.

Sua esposa, Rosa

AGRADECIMENTOS



Agradeço a D'us¹, pela oportunidade de ter tido os pais que tive e pelo fato de ter conseguido chegar até este momento.

Ao Brasil, minha pátria, pela sua capacidade de unir todos os povos sob sua bandeira verde e amarela, égide do amor.

À minha querida esposa Rosa, pelo seu apoio, dedicação, incentivo, companheirismo, amizade e amor, que estiveram e estão presentes em cada momento da nossa vida.

Ao meu Mestre Professor Doutor Elydio dos Santos Neto, por ter acreditado em mim, pela sua competente orientação, pela sua paciência e amizade sinceras que me fizeram descobrir um mundo possível por intermédio da Educação.

À Professora Dra. Marília Claret Geraes Duran, pelo seu apoio e amizade franca.

À Professora Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito, pelas suas contribuições objetivas para a continuidade deste estudo.

À Professora Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão, pelo seu estímulo, apoio e amizade leais.

Ao Professor Mestre Evaristo Peroni Novaes, e à Professora Dra. Elizabeth Castro Maurenza de Oliveira, pela sua amizade e apoio constantes.

A todos os meus alunos e alunas dos cursos de Administração Geral, Administração Financeira, Economia, Engenharia de Software, e particularmente, àqueles e àquelas do curso de Ciências Contábeis de todas as Faculdades e Universidades em que eu tive a oportunidade de lecionar, por terem sido e ainda serem os meus incentivadores diretos.

¹ Grafo desta maneira, por minha convicção, em sinal de respeito ao Criador. Nota do Autor.

PREFÁCIO



A história tem nos mostrado que ser professor, ao contrário do que durante muito tempo se pensou, é mais do que simplesmente ter o domínio de um determinado conteúdo e ter-se apropriado de certo número de técnicas didáticas para transmitir tais conteúdos a certo grupo de alunos. Não faz muito tempo a formação de professores estava alicerçada sobre estas crenças que ajudaram a atuação docente em um período da história da cultura escolar, mas hoje, sem dúvida alguma, embora sejam aspectos que devam estar presentes na formação dos docentes para serem problematizados, refletidos e desenvolvidos, por si só não conseguem fazer com que estes cumpram sua tarefa, complexa e cambiante em cada tempo histórico.

Os diferentes estudos e pesquisas realizados no campo da educação estão mostrando como o ato pedagógico é complexo e perpassado por diversas influências de nossa realidade social. O ato pedagógico é cultural, pessoal, relacional, social e está influenciado por determinantes históricos, políticos, ideológicos, econômicos, legais e morais. Detenho-me aqui para não ampliar demasiadamente o leque destes determinantes. Os citados são suficientes para perceber que um professor ao entrar em sala de aula para realizar seu trabalho não entra sozinho e não entra somente com aquilo que programou. Com ele estão os aspectos dominantes da sociedade em que vive, presentes nele mesmo e em seus alunos, em seus corpos e mentes, aqui os distinguindo, mas não separando-os. Estão também as determinações da política educacional, pública ou privada, que definem possibilidades e limites para o seu agir. E, claro, estão os objetivos e estratégias definidas pelo coletivo da instituição na qual trabalha e por ele mesmo, enquanto sujeito individual. Ou seja, é mister que o professor tenha consciência que está realizando o seu trabalho em meio a uma complexa trama de fios que conduzem os interesses, conflituosos e contraditórios, de um todo social que tem a educação formal como uma “arena” na qual se disputa

a primazia de orientar a educação de seres humanos para esta ou para aquela direção, de acordo com os diferentes interesses. Desnecessário dizer que, muitas vezes, em nome de tal disputa esquecem-se os próprios seres humanos, destinatários do processo educativo, e orientam-se as energias educativas para outras finalidades que não aquelas da construção de emancipação, autonomia e autoria dos educandos.

O trabalho de Moses Benadiba, que com prazer prefacio, está marcado pela seguinte preocupação: Como alguém que teve formação técnico-profissional para um campo específico do mercado, que não a educação, pode desenvolver a competência docente para, como professor, auxiliar a formação de profissionais com capacidade de autoria, autonomia e responsabilidade cidadã? Em outras palavras, como este profissional pode tomar consciência da teia social na qual se desenvolveu e se formou e, sem desconsiderar suas influências sobre ele, ser capaz de criar uma ação pedagógica, criativa e emancipadora, a favor da formação dos educandos com os quais trabalha?

Se por um lado Moses Benadiba pensa, de modo especial, nos profissionais de áreas técnicas que não tiveram formação pedagógica específica para tornarem-se professores, por outro ele sabe que este problema se coloca a todo ser humano que em dado momento resolve se fazer professor, isto é também aqueles que, nas diversas licenciaturas, tiveram partes de suas atividades curriculares voltadas para a formação pedagógica e para a prática docente.

O desafio de localizar-se em meio à trama social na qual vive e conceber um projeto pedagógico próprio – que será confrontado permanentemente por outros sujeitos nas diversas instituições pelas quais transitará – não é uma tarefa simples e fácil. Exigirá reflexão crítica permanente dentro da dinâmica que faz com que cada docente crie suas ações pedagógicas, problematize-as, desconstrua-as e refaça-as em função das necessidades da realidade presente. Mas, exigirá ainda que cada professor que se disponha a construir um projeto pedagógico próprio em direção a ser um criador permanente de ações pedagógicas, e não mero reprodutor de fórmulas tidas como de sucesso, retome reflexivamente sua trajetória formativa, sua história de vida.

Nós não nascemos professores. Nós nos tornamos professores, nos fazemos professores. Esta constituição se dá dentro de um processo que, radicalmente, tem início no processo de gestação do sujeito e que passa, a seguir, pelas suas experiências familiares, escolares, religiosas, políticas, associativas e profissionais. Passa também pela sua interioridade, subjetividade, afetividade, sucessos, realizações e sonhos. Assim como por suas frustrações, inibições, fracassos e experiências de negação de sua autoria.

E não é porque o sujeito é docente de uma área “técnica” que está livre destas questões “humanas”. Estas questões são de todos, porque são produzidas pela condição humana, que não faz distinção entre aspectos humanos e técnicos, pois que tudo é fruto de nossa humanidade. Estamos presentes, como seres humanos, em tudo o que criamos, produzimos e fazemos. Daí a importância de retomarmos, sistematicamente, nossos processos formativos e esforçarmo-nos para compreender como nos tornamos os profissionais que somos, ou então, como nos tornamos os professores que somos.

Acredito que somos seres históricos e, portanto, inacabados. Nosso inacabamento nos permite a perspectiva esperançosa de que podemos mudar e nos transformar. Não precisamos ser sempre os mesmos. Podemos ousar novas maneiras de ver o mundo e ser na vida. Podemos mudar nossa maneira de ser profissionais. Podemos mudar nossa maneira de ser professores. No entanto, esta mudança pode exigir modificar comportamentos básicos, superar crenças construídas desde a mais tenra idade e desde as primeiras experiências com a realidade escolar. Não é possível avançar, em profundidade e autenticidade, por caminhos novos sem conhecer e desconstruir os caminhos que fundamentaram a trajetória que veio sendo construída ao longo de uma vida. Como fazer isso sem colocar atenção na própria história de vida? Como avançar sem perceber os vínculos que existem entre os mundos da subjetividade e da objetividade, ambos construídos na história pessoal e coletiva? Não parece que seja possível.

Moses Benadiba mergulha na própria trajetória de formação para compreender como se tornou professor: que escolhas fez no caminho entre formar-se como economista, trabalhar como executivo de controladoria e chegar a ser formador de contabilistas, como professor em escolas de ensino superior? E mais: como refletiu sobre tais escolhas e quais delas precisou mudar em função do trabalho como educador? Que rupturas teve que realizar? Quais dificuldades enfrentou? Que limites encontrou? Como avançou?

Com a consciência de que seu caminho é o caminho de um professor, mas que, ao mesmo tempo, este caminho singular reflete todo o contexto cultural e social de um dado momento histórico e que, portanto, pode contribuir com outros docentes em seu processo de formação continuada e permanente, Moses Benadiba esforçou-se por trazer à luz alguns cuidados que, a partir de sua análise reflexiva, precisam ser tomados em processos formativos de professores, de modo especial, como já se disse, daqueles que têm origem em outros campos profissionais. Sabe que não está dando “receitas”, mas que está partilhando conclusões que são frutos de um trabalho sistemático de reflexão

sobre sua trajetória, apoiado em autores reconhecidos no campo da formação docente.

Que este trabalho, nascido em tempos de grandes avanços tecnológicos, mas também de grandes desesperanças em relação ao presente e ao futuro de nossa humanidade, possa servir de estímulo a tantos quantos acreditam, com Paulo Freire, que “mudar é difícil, mas é possível”. Que professores possam se renovar e se reinventar. Que novas escolas de formação profissional, mais afinadas com as profundas necessidades da condição humana, possam ser gestadas.

Elydio dos Santos Neto

Docente e pesquisador do Mestrado em Educação da UMESP

Um das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

FREIRE, Paulo in *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*, ([1996] 2000)² p. 46 e 52.

² Nas obras de Paulo Freire, usarei a seguinte notação: Entre colchetes a data da primeira edição brasileira da obra, seguida da data da publicação da edição por mim utilizada. Nota do Autor

SUMÁRIO



DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	9
PREFÁCIO	11
SUMÁRIO	17
INTRODUÇÃO	19
A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	33
Um breve recorte histórico	33
O surgimento da LDB 9394/96 e o ensino superior noturno	36
A formação docente na LDB 9394/96	43
Refletindo sobre as exigências da formação profissional neste século XXI	46
Analisando um caso: a formação do contabilista	52
HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	63
A importância do trabalho com a história de vida na formação profissional	63
Fundamentos teórico-metodológicos do trabalho com história de vida	65
A importância do trabalho com a história de vida na formação profissional	70

DO TÉCNICO-PROFISSIONAL AO DOCENTE: UM ESTUDO (AUTO)BIOGRÁFICO SOBRE “TORNAR-SE PROFESSOR”	73
O caminho da pesquisa	73
Uma trajetória formativa.....	76
Análise da trajetória (auto)biográfica.....	99
TORNAR-SE PROFESSOR ENTRE AS TRAMAS DO TÉCNICO-PROFISSIONAL E DO PEDAGÓGICO	105
Algumas possíveis pistas para a formação de professores.....	105
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO



Este texto reflete o estudo da trajetória (auto)biográfica da minha formação docente baseado na Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, orientada pelo Professor Doutor Elydio dos Santos Neto. Ela teve como base a minha preocupação com os graduandos do Ensino Superior Noturno, em particular, os de Ciências Contábeis.

Muito se tem pesquisado sobre as formas de ensinar, as ações que o docente deveria adotar na sala de aula para conseguir um maior aproveitamento por parte dos alunos. Porém, não se deve esquecer de que cada aluno traz consigo um histórico escolar e familiar distinto, além, é claro, dos fatores intervenientes próprios de seu contexto de origem social, que incidem decisivamente no seu *ritmo de aprendizagem* (Freire e Guimarães, [1982] 1988).

O surgimento da *escola para todos*, que reflete *uma conquista social dos ideais democráticos modernos*, trouxe uma abertura gradual e cada vez mais acelerada, primeiramente para o ensino primário, depois para o ensino médio e em seguida para o ensino superior. Assim, absorveu um grande contingente de escolares, comprometendo-se, desse modo, uma grande parte da qualidade desejada, uma vez que o modelo de escola é baseado no *ensinar a muitos como se fosse a um só* (Teodoro e Vasconcelos, 2003).

Os jovens chegam ao Ensino Superior Noturno, procedentes de todas as camadas sociais e culturais, em grande parte das vezes com uma aprendizagem deficiente. Muitos fatores podem explicar esta situação, dentre os quais quero destacar aqui a falta de gosto pela leitura, a carência de produção escrita, a dificuldade de efetuar cálculos e a ausência da pesquisa. Porém, o discurso de responsabilização dos alunos deve ser relativizado de tal sorte que os professores os reconheçam *como seres que estão sendo, como seres inacabados*,

inclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada [...] em seu permanente movimento de busca do ser mais (Freire, [1970] 1987).

Por vezes, o docente inicia sua interação com seus alunos, considerando-os como *futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles um desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão* (Pimenta e Anastasiou, 2002). No entanto, sabe-se por experiência, que esta consideração não reflete a realidade dos fatos e, por isso, as autoras ressaltam a importância de se conhecer previamente quem são estes *alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser um profissional da área escolhida*, para haver uma perfeita harmonização entre os mesmos.

Afinal, quem é o aluno do Ensino Superior Noturno?

Furlani (1998) fundamentando-se em Sposito (1984), Castanho (1989), Whitaker (1989), Abramovicz (1990) tenta responder a este questionamento, por meio de pesquisas realizadas em várias instituições, particulares e públicas, com o objetivo de conhecer este aluno. Apesar de já se passarem alguns anos destas pesquisas, a situação explicitada ainda persiste:

sua formação, características, origem familiar e condição de estudante.[...] ingressam precocemente no mercado de trabalho, antes da conclusão da vida escolar; necessitam trabalhar oito ou mais horas por dia, com pouco tempo para estudo.

Furlani ressalta a pesquisa de Sposito na qual ele verifica que os alunos do noturno trabalham e estudam, o que representa um *pesado desgaste físico aliado à alimentação precária e repouso (horas de sono) insuficiente*.

Durante o ano de 2005, por um período de, aproximadamente, trinta dias, elaborei uma pesquisa na qual apliquei um questionário para conhecer, de maneira geral, o perfil dos alunos do curso noturno de Ciências Contábeis de uma Faculdade de São Bernardo do Campo. Desta pesquisa participaram quinze alunos escolhidos aleatoriamente, dos quais seis estavam cursando o 8º semestre, cinco cursavam o 4º semestre e os outros quatro alunos cursavam: dois, o 1º semestre, um, o 2º semestre e um, o 6º semestre³.

³ Pré-pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação. Benadiba, Moses (2005, p. 1-20) – Nota do Autor.

Em termos quantitativos, a pesquisa revelou que 100% dos alunos trabalhavam; 80% eram mulheres e 90% eram solteiros. Sessenta por cento deles tinham idade acima de 20 anos, e 40% se encontravam acima da idade normal da frequência de um curso superior, ou seja, tinham entre 25 e 30 anos. Oitenta por cento esperavam, ao concluírem o curso, atuar na profissão.

A complementação desta pesquisa quantitativa foi realizada por meio de entrevistas, tendo como foco uma abordagem qualitativa e identificou o seguinte cenário:

- Em termos de idade, eles estão acima do padrão tido como comum pela sociedade brasileira, isto é, frequentar o ensino superior entre 18 e 23 anos;
- Eles vêm de um ensino fundamental e médio, feitos em escolas públicas;
- Eles tiveram que fazer *cursinho para enfrentar o vestibular* e mesmo assim, sentem-se *sem muita base para os estudos superiores*;
- Eles têm pais que possuem o ensino fundamental/médio;
- Eles trabalham, ajudam economicamente os seus pais, e pagam os seus estudos;
- Eles dedicam, no máximo, 2 a 4 horas semanais para os seus estudos, incluindo duas horas de leitura;
- Sua bagagem cultural é própria da época e da idade deles (músicas, danças, academias de ginástica, cinema, televisão)
- Eles esperam atuar na profissão, ao concluir o curso.

Por outro lado, tanto os estudantes quanto os docentes,

[...] diante da invenção da educação libertadora [...] podem achar tão estranho serem eles mesmos os responsáveis por seu estudo que pensam que falta rigor à abordagem dialógica.

[...] só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem. [...] rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa da liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liber-

dade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito (Freire e Shor, [1987] 2003).

O *repetir* a que se referem Freire e Shor reflete a ação reprodutivista do docente, e conseqüentemente, a do aluno, por meio de suas avaliações, especificamente no curso de Ciências Contábeis. Isto me norteou a rever a minha trajetória formativa, como docente deste curso, o meu envolvimento com a pesquisa neste período de formação, e como ela é exercida dentro da sala de aula, como prática pedagógica.

A minha trajetória profissional começou aos 14 anos, no escritório de uma fábrica, desenvolvendo o trabalho externo de pagamentos e recebimentos de fornecedores, bancos, e entrega de correspondência. Nos momentos vagos, ajudava na elaboração de algumas tarefas do departamento contábil, isto é, escriturava os livros contábeis obrigatórios, livro de inventário, livro de registro de duplicatas, entre outros. Este envolvimento me fez adquirir o gosto pela contabilidade, pela gestão empresarial e pelas tomadas de decisões. Escolhi o curso de Técnico de Contabilidade, o que me permitiu, naquela empresa, chegar ao cargo de Subcontador.

Mais tarde, à procura de novas oportunidades, ingressei na Controladoria da Ford, onde permaneci por 29 anos, galgando vários postos, sempre dentro da mesma área de Controladoria, porém nas diferentes divisões e fábricas da Ford.

Fiz o meu bacharelado em Ciências Econômicas. Estudos e trabalho, sempre juntos, colaboraram para que eu obtivesse uma visão ampla da controladoria e da utilização da contabilidade gerencial como ferramenta de gestão.

Fui escolhido entre os funcionários da Ford – fábrica Ipiranga, para ser o multiplicador de palestras sobre Ética, durante algum tempo. Este fato revelou-me o gosto pela docência, pois tive um relacionamento diferenciado com os funcionários de vários níveis, desde a diretoria até o chão da fábrica. Este contato não se prendia somente ao desenvolvimento das palestras, mas sim, e especialmente, à relação professor-aluno, onde os alunos (funcionários) buscavam metas a seguir no caminho da Ética e outros assuntos, incluindo os particulares, como por exemplo: Devo continuar estudando? O que estudar? Que tipo de escola, faculdade escolher? Este período, que durou dois anos, foi de grande aprendizado.

A partir da década de 1990, quando deixei a Ford, trabalhei em várias empresas, como Consultor em Custos e Planejamento, utilizando todas as ferramentas de que uma Controladoria se serve. Como as consultorias foram se

tornando raras, decidi continuar os meus estudos, matriculando-me no curso de *lato sensu* em Economia de Mercado, na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, que me permitiria lecionar, já que uma das disciplinas era *Didática do Ensino Superior*. Antes de terminar o curso, o Diretor do Centro de Estudos Álvares Penteado convidou-me para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade Estratégica – Mestrado Acadêmico.

Nesta fase, tive a oportunidade de ministrar aulas em várias faculdades, onde algumas questões me intrigavam:

- a. A avaliação feita aos alunos não definia o seu real aproveitamento, uma vez que os melhores, ou, aqueles que mais se interessavam pela disciplina, não alcançavam as melhores notas, ficando em recuperação.
- b. O pouquíssimo ou mesmo raro envolvimento dos alunos com os livros devia-se ao fato de que, ou os mesmos eram caros, ou eles não tinham tempo suficiente para a leitura, pois, alguns ressaltavam terem dois empregos para poder arcar com as despesas da família. Esta falta de leitura, aliada às deficiências que carregavam em matemática e português, não lhes permitia entender as disciplinas correlatas, como custos, orçamentos, que necessitam de interpretação de texto e cálculos.

Os questionamentos continuavam bem mais fortes: que tipo de profissional está sendo formado? O Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma vez construído, em colegiado, pelos professores, explicita ter visão de que os professores preparam seus alunos voltados somente para o mercado de trabalho? Qual o processo formativo do docente em Ciências Contábeis? Que tipo de ensino favorece a formação de um profissional capaz? Como o docente deve agir diante das deficiências de seus alunos? A pesquisa como princípio pedagógico não deve estar mais presente na sala de aula, para uma reflexão mais profunda, construindo caminhos para as tomadas de decisões?

Concluí o curso do programa de pós-graduação, Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica, defendendo a dissertação: Um Estudo sobre a Controladoria na Indústria de Pequeno Porte, no município de São Paulo, na qual o meu objetivo era verificar a existência da controladoria nas pequenas empresas, e de como eram desenvolvidas as suas tomadas de decisão.

As minhas preocupações e questionamentos permaneceram sem resposta. Este fato me levou a procurar o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em

Educação, para aprofundar os estudos nesta área e desenvolver pesquisas cujos resultados pudessem estabelecer as primícias para as respostas necessárias.

Os meus principais questionamentos foram:

- a. O que os documentos oficiais do MEC e da Categoria Profissional (CFC e respectivos CRC's) dizem sobre a formação do profissional de Ciências Contábeis?
- b. Assumindo uma perspectiva de pesquisa (auto)biográfica, ao examinar a minha trajetória formativa, como se deu a minha constituição como um professor formador na área de Ciências Contábeis? Quais foram as dificuldades? Quais os fatores facilitadores? Como foi construído o meu saber docente?
- c. Qual o lugar que a pesquisa ocupou neste itinerário formativo?
- d. A pesquisa, como princípio pedagógico, tem sido utilizada em minha prática como professor da área de Ciências Contábeis? Em caso positivo, que repercussão isto teve entre os alunos?
- e. A partir da análise das respostas às perguntas acima, é possível sugerir algumas pistas à formação de professores de Ciências Contábeis?

Os objetivos, portanto, encerraram os meus questionamentos, preocupações e sugestões:

- I. Identificar os elementos mais determinantes no meu itinerário formativo como professor de Ciências Contábeis;
- II. Verificar em que medida o exercício da pesquisa esteve presente em minha formação;
- III. Verificar de que maneira a pesquisa está presente em minha prática docente;
- IV. Sugerir pistas para a formação continuada do professor de Ciências Contábeis, a partir do quanto eu conseguisse investigar em minha trajetória (auto)biográfica.

A seguir, eu apresento as justificativas que me levaram a elaborar a minha Dissertação de Mestrado:

- No III Fórum Nacional de Professores de Contabilidade, em 2002, realizado na FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, do qual tive a oportunidade de participar, o

professor Dr. José Carlos Marion, docente da FEA / USP, se pronunciou da seguinte maneira: [...] *devemos formar, portanto, pensadores contábeis e não práticos.*⁴

- O aprimoramento do *nível dos profissionais de contabilidade*, (Peléias, Cometti e Souza, 2002) direcionou o Conselho Federal de Contabilidade – CFC, a *criar o Exame de Suficiência*. A sua regulamentação se deu por intermédio da Resolução CFC n. 853/99 de 29 de Outubro de 1999. O seu artigo 2º ressalta que ele [...] *é a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis [. . .].* A aplicação do exame de suficiência é [...] *um maior controle, por parte do órgão fiscalizador, sobre a disponibilização desses profissionais no mercado de trabalho* (Coelho, 1999); (Peléias, Cometti e Souza, 2002).
- O caderno de Empregos da Folha de São Paulo, publicado em 15/2/2004 (p.3), ressaltou que o Exame de Suficiência do Conselho Regional de Contabilidade – CRC, de setembro de 2003 reprovou, em São Paulo, 60% dos candidatos à obtenção do registro de contabilista, nesse órgão. Desejo lembrar que este número reflete o conjunto dos Técnicos de Contabilidade e dos Bacharéis em Ciências Contábeis, que o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade consideram como Contabilistas.
- José Martonio Alves Coelho, o então presidente do Conselho Federal de Contabilidade – CFC, pronunciou-se da seguinte maneira, naquela ocasião: *Com a proliferação dos cursos de contabilidade, principalmente os de nível universitário, foi constatado que a qualidade do ensino deixa a desejar. Nas provas, damos ênfase às questões éticas.*
- A Assessoria de Comunicação do CFC informou, por intermédio do seu site, que numa entrevista concedida, em 25 de janeiro de 2008, ao jornalista Heródoto Barbeiro, durante o Jornal da CBN,

⁴ Anotação feita pelo Autor por ocasião do pronunciamento do professor Marion, neste Fórum.

Central Brasileira de Notícias, o atual vice-presidente de Desenvolvimento Profissional do CFC, José Martonio Alves Coelho, declarou que o Exame de Suficiência está no presente momento *suspense e aguarda decisão judicial*.

- Ele reiterou a realização do exame e afirmou que, *como não há nenhum critério de avaliação geral que seja coerente, para a proteção da própria sociedade, é necessário algum tipo de “filtro” para assegurar a qualidade do ensino*. Assim, ele revela, citando números, que no período de 2000 a 2005, quando o Exame de Suficiência foi aplicado, *158 mil candidatos inscreveram-se e apenas 68 mil foram aprovados*.

- A Assessoria de Comunicação do CFC lembrou que

o Exame de Suficiência foi instituído pelo CFC em 1999, por meio da Resolução CFC nº 853/99, com a finalidade de comprovar a obtenção de conhecimento médio por parte dos egressos de curso de Ciências Contábeis. O projeto de lei foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas vetado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, por equívoco de análise.

- A tabela 1, a seguir, reflete os resultados finais, a nível nacional, que nos permite concluir que apesar de algumas oscilações, a porcentagem de reprovados permanece alta, o que identifica o despreparo dos egressos dos Cursos Superiores de Ciências Contábeis.

Tabela 1 – Exames de suficiência – Resultados finais – Nacional

Exames de Suficiência	Total		Aprovados		Reprovados	
	Presentes	Ausentes	Absoluto	(%)	Absoluto	(%)
1/2000	1626	79	1358	87,78%	189	12,22%
2/2000	4244	219	2563	63,68%	1462	36,32%
1/2001	8603	483	5991	73,78%	2129	26,22%
2/2001	8673	541	4866	59,84%	3266	40,16%
1/2002	12295	870	6742	59,01%	4683	40,99%
2/2002	10726	711	5079	50,71%	4936	49,29%
1/2003	11439	528	7202	66,01%	3709	33,99%
2/2003	9718	488	4488	50,34%	4428	49,67%
1/2004	7621	428	3605	50,12%	3588	49,88%
2/2004	7448	475	5053	72,47%	1920	27,53%

Fonte: site do Conselho Federal de Contabilidade: www.cfc.org.br

Isto, por si só, ressaltou a relevância social do tema em estudo, uma vez que este profissional contábil é aquele que se encontra à frente de empresas, elaborando e assinando as diversas demonstrações contábeis para encaminhamento aos poderes públicos, autarquias, bancos e clientes, além de aconselhar a alta administração na sua tomada de decisões. É necessário esclarecer que, quando estes relatórios contábeis se encontram equivocados, deturpados ou mal elaborados, (Peléias, Cometti e Souza, 2002), eles podem gerar *perdas financeiras* às empresas o que, conseqüentemente, as levaria à falência. A sua saída do mercado contribuiria, por outro lado, para o não cumprimento do seu *papel social*, ou seja, o de proporcionar empregos que permitam ao cidadão a sua sobrevivência com qualidade de vida, além de a empresa poder oferecer bons produtos.

Por outro lado,

as exigências do mercado do trabalho começam a demandar um novo tipo de trabalhador que esteja em condições de competir e produzir no país em desenvolvimento, assim como otimizar os recursos humanos para competir no cenário internacional regido pelas leis do mercado (Almeida, 2005).

O professor *descomprometeu-se da necessidade indispensável de atualizar-se constantemente* o que o impede de poder entender o aluno, e sentir as suas possíveis necessidades. A mudança cada vez mais acelerada da sociedade, e por conseqüência, a dos jovens, exige que o professor se recicle continuamente, não só sobre os conteúdos programáticos, mas também, sobre o conhecimento dos alunos que *lhe chegam às mãos* (Teodoro e Vasconcelos, 2003).

Os currículos devem contemplar, (Furlani, 1998), a formação do homem-profissional-cidadão. Isto tem a ver com a missão da própria instituição. Acredita-se que a faculdade / universidade esteja sim, empenhando-se em rever a sua missão como instituição de ensino superior, acelerando a sua transformação para uma visão mais holística do homem, diferente daquela que até há pouco tempo, ainda era a mais indicada pela sociedade: a formação do ser humano-profissional.

Para fundamentar o meu trabalho de pesquisa, fizeram-se necessárias as contribuições dos autores pesquisadores das áreas de Ciências Contábeis, do Ensino Superior, da Formação de Professores, de Histórias de Vida, dos Saberes Docentes, entre outros.

O conhecimento dos parâmetros teóricos essenciais é, às vezes, na prática, a diferença entre o sucesso e o insucesso na atividade profissional (Iudícibus, 2000). Em outras palavras, refere-se ao estudo dos conceitos básicos da ciência contábil, refletidos na disciplina Teoria da Contabilidade, introduzida como obrigatória, nos currículos dos cursos de graduação de Ciências Contábeis, a partir de 1994. Porém, é a partir de 1996 que a base bibliográfica se torna mais adequada à graduação. A introdução desta disciplina permite ao estudante de graduação mais maduro um reforço das bases teóricas apresentadas de passagem, nos livros-texto de contabilidade, durante o curso. O profissional consciente não pode aplicar automaticamente as normas contábeis explícitas na legislação, sem conhecer as bases teóricas que a podem ter influenciado ou as falhas que à mesma luz foram cometidas.

Iudícibus e Marion, 2000 se defrontaram com alguma resistência ao lecionarem pela primeira vez esta disciplina nos cursos de graduação: a principal e a mais polêmica, a meu ver, é afirmar que o curso de Contabilidade deveria ser eminentemente prático e a teoria deveria ser deixada para os pesquisadores, tratadistas e graduados em busca de carreira acadêmica.

A disciplina de Teoria da Contabilidade foi introduzida única e exclusivamente com o intuito de se preencher uma lacuna no curso de Ciências Contábeis, uma vez que ele era eminentemente prático. O profissional contábil possui muito mais conhecimento prático-mecânico da Contabilidade do que raciocínio contábil. Este conhecimento continua sendo o status-quo da maioria dos contabilistas ou contadores, ainda hoje. Alguns se encontram fora destes padrões, devido a uma maior afinidade e interesse pela profissão que requer uma constante atualização (Iudícibus e Marion, 2000).

A maneira correta de se utilizar o livro *Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação* é a de ser como um guia para o professor. Nele, foram incluídas atividades práticas. Uma delas é o trabalho de pesquisa:

tanto quanto possível o processo ensino-aprendizagem deveria ser centrado no aluno como agente ativo nesse processo. Esta é uma forma de o aluno buscar por conta própria respostas para suas dúvidas, descobrir informações por sua iniciativa. Sugere-se arquivar essas pesquisas em uma pasta para futura avaliação (Iudícibus e Marion, 2000).

Por outro lado, o docente de 1º e 2º graus é enfatizado como sendo aquele que estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimento e, a seguir transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia,

mais desatualizada. No entanto, esta representação é parte *predominante e avassaladora da universidade*, onde

[...] a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticacões técnicas da pesquisa, mas, sobretudo porque admite a cisão como algo dado. Fez "opção" pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente (Demo, 2005).

Mais degradante é o professor que nunca foi além da posição de discípulo, porque não sabe elaborar ciência com as próprias mãos. Este exemplo ou imagem é repassado ao aluno que assume esta mesma posição. O autor reforça o seu parecer, apontando-nos que *ao invés do pacote didático e curricular; como medida do ensino e da aprendizagem*, é necessário provocar uma situação de criatividade, por meio da pesquisa, para a construção de novas respostas para os novos problemas. *A única coisa que vale a pena aprender é a criar, o que já muda a noção de aprender. O professor que apenas ensina [...] nunca foi deveras professor* (Demo, 2005).

A pesquisa, por ser um meio de estudo, de acumulação e produção de conhecimentos, deve sempre ser vivenciada o mais cedo possível na vida do ser humano. *Não faz sentido dizer que o pesquisador surge na pós-graduação, quando pela primeira vez na vida [...] escreve um trabalho científico* (Demo, 2005). Assim, o ser humano deve ser incentivado a utilizar este tipo de ferramenta desde a mais tenra idade, ou seja, começar *no pré-escolar; como princípio científico e educativo*. Acredito que, deste modo, os docentes do ensino superior teriam uma melhor qualidade de alunos.

Portanto, devo esclarecer que,

distorcidamente, o nosso sistema de ensino reserva apenas à Pós-Graduação a tarefa de desenvolver no aluno a construção de conhecimentos através da pesquisa (Furlani, 1998).

Assim, destaco que *embora seja absurdo aceitar que pesquisa é coisa de pós-graduação, pelo menos existe o consenso de que, a estas alturas, é mister pesquisar* (Saviani, 1990); (Demo, 2003).

O docente deve ser aquele que incentiva o aluno na construção do seu conhecimento. Assim, ele deve ser o primeiro a realizá-lo. A primeira atitude docente reflete portanto o *primeiro tema da pesquisa do professor que é o aluno, ou seja, seu perfil*.

O professor é

um profissional que não pode ser improvisado, devendo ser comprometido com seu ofício, desafiando e estimulando a inteligência de seus alunos. E acreditando que eles podem aprender, propondo aulas que sejam convite ao diálogo e sugerindo outras atividades, em que os alunos possam retomar os temas tratados, reelaborando-os (Furlani, 1998)

O desafio de uma proposta de pesquisa, dentro da sala de aula, leva a organizar o trabalho de outra maneira, porque supõe outro tipo de dedicação, participação, presença ativa, tarefa individual e coletiva (Demo, 2003).

As diferentes áreas do saber sempre tiveram as suas disciplinas ministradas de forma que a teoria estivesse desvinculada da prática e esta, por sua vez, tivesse como consequência uma firme formação teórica. O meu desejo é provocar sempre uma reflexão sobre teoria-prática de maneira que se rejeite a sua dicotomização.

Por sua vez, Schön, em sua obra *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, (2000) enfatiza que esta formação não torna possível o desenvolvimento de profissionais criativos, que consigam dar conta das atribuições e tarefas que devam exercer. Ele propõe que *as escolas superiores aprendam a partir das tradições divergentes de educação para a prática*, isto é, a *instrução e aprendizagem através do fazer*, assim como o fazem os ateliês de arte, os conservatórios de música e dança, os treinadores de atletas e a aprendizagem das técnicas de artesanato.

A *racionalidade técnica* é conceituada como sendo a ciência por meio da qual os profissionais conseguem instrumentalizar-se, focando a sua tomada de decisão. Assim,

profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. A medicina, o direito e a administração – as “profissões principais” de Nathan Glazer (Glazer, 1974) – figuram nessa visão, como exemplares de prática profissional (Schön, 2000).

Eu incluo o profissional contábil, como mais um exemplar de prática profissional. Neste quadro teórico, torna-se relevante que eu apresente as contribuições de Freire, uma vez que a sua obra reflete ser uma fotografia da realidade atual. Assim, eu entendo como Freire ([1970] 1987), que o ser humano

é *inacabado, inconcluso* e é consciente da sua *inconclusão*. Neste contexto é onde se *encontram as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana*. A educação, portanto, é um *quefazer permanente, na razão da inconclusão dos homens*.

Em seguida, ao analisar as relações educador-educandos, Freire ([1970] 1987) se depara com elas como *fundamentalmente narradoras, dissertadoras*. Este movimento sugere um *narrador*, o sujeito da ação, e os *objetos pacientes, ouvintes*, os educandos. E é esta ação, a de narrar, que induz os educandos à *memorização mecânica do conteúdo narrado*. O educador faz ou narra *comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem*. Esta, portanto, é sua crítica a este tipo de educação que ele batizou de *educação bancária*, devido ao fato de que o educador pratica o ato de *depositar, de transferir, de transmitir* os conteúdos aos alunos, permitindo-lhes tão somente *guardá-los e arquivá-los*.

Neste processo de educação bancária, acredito que os seres humanos, *se arquivem*, tanto os educadores como os educandos. Neles, não há *criatividade, transformação* e muito menos *saber*. De fato, só há saber

na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Ainda, neste processo de educação *bancária*, identifica-se uma *sociedade opressora*, reflexo de uma *cultura do silêncio*. Dentre as diversas idéias de Freire, com referência a este procedimento de educação, enfatizo, a seguir, algumas delas:

- a) *O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*
- b) *O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;*
- c) *O educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;*
- d) *O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;*
- e) *O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, [1970] 1987)*

O estudo de pesquisa elaborado, portanto, durante o período do Mestrado, assumiu as referências destes autores. Este compreendeu uma investigação

(auto)biográfica elaborada a partir das problemáticas da prática pedagógica, utilizada durante toda a minha trajetória docente, assim como a verificação do lugar que a pesquisa ocupou no meu itinerário formativo, e o uso desta como prática pedagógica, fundamentalmente, no universo das Ciências Contábeis. Considerei nele, também, uma pré-pesquisa desenvolvida em 2005, durante o período do curso de Mestrado em Educação, com o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico, cultural e educacional do aluno do curso noturno de Ciências Contábeis, e que levou o título de *O Bacharel em Ciências Contábeis*.

O trabalho trouxe, também, os testemunhos voluntários de alunos meus que decidiram manifestar-se, via e-mail, a partir do meu questionamento quanto à mudança de metodologia utilizada nas minhas aulas, com referência a dialogicidade delas e ao uso da pesquisa nos seminários.

A metodologia utilizada nesse estudo envolveu aquela de Histórias de Vida, enfocando a (auto)biografia, uma vez que a partir deste método, é possível rever-se e estudar, com mais propriedade, a trajetória formativa, produzindo nela mudanças significativas, mediante o exercício da reflexão.

Hesse (1985) citado por Nóvoa (1988) revelava que

formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, reflectir, pensar numa experiência vivida [...].

formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.

formar é aprender a distinguir; dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é do projecto, etc.

As Histórias de Vida procuram rever todo o processo de formação, acentuando-se a idéia de que *ninguém forma ninguém* e que *a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida* (Novoa, 1988).

O *memorial* refere-se ao *registro de um processo*, de uma *travessia*, uma *lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas*. Ele reflete um *memorial de formação*, como sendo,

um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período.

o autor é, ao mesmo tempo, escritor / narrador / personagem de sua história (Prado e Soligo, 2005).

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Um breve recorte histórico

Universidade é uma palavra originária do latim *Universitate*, e o Novo Aurélio (1999) a conceitua como sendo a

[...] instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa.

Ele a classifica, também, como sendo o conjunto das pessoas representadas pelos professores, pelos alunos e pelos funcionários. Por exemplo: *a universidade esteve presente à posse do seu reitor.*

Portanto, refletindo sobre o exposto, a Universidade identifica-se como sendo um conjunto de faculdades, incluindo o conjunto de seres humanos envolvidos com a educação de outros seres humanos, sem esquecer os gestores administrativos.

A Universidade pressupõe *universalidade, abrangência, abertura para o país e para o mundo, [...], e contato com inovações que tragam ao ensino, dinâmica e transformação.* E, portanto, *antes de tudo, um estado de espírito* com a missão de combinar os *meios necessários para a produção e a difusão do conhecimento.*

Com isto, o que importa numa universidade são as *pessoas e as relações produtivas entre elas.* Os prédios, *estruturas e recursos materiais* são apenas uma *moldura* (Lucchesi, 2002).

Ela obteve um *enorme poder de sedução sobre a juventude*, durante toda a sua existência. Ela significou muito mais que apenas uma meta, mas também, *uma aventura a ser vivida: o caminho ideal para a conquista do mundo.* Ao se verificar a *pulverização dos cursos*, o *risco do desem-*

prego, a aprovação quase automática nas diversas disciplinas, o ensino massificado, o aluno, jovem orgulhoso de seu status, perdeu a sedução pela universidade, e passou a vê-la como uma aborrecida parte de sua vida a ser cumprida [...], sem mobilização, interesse [...]; sem a dimensão dramática da aventura.

Buarque (1994) já a classificava como sendo um dos principais

[...] eles da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado.[...] Abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papel específico na cadeia de produção.

Mais tarde, em seu Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO (2003), Buarque ressaltava que a universidade

ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social. Graças a essas características, a universidade é a instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade.

Por outro lado, o professor, perdendo a *clareza do papel utilitário*, [...], e ao sofrer os *efeitos do envelhecimento*, ele esquece o *élan* e cai no *pessimismo*.

Hoje,

[...] muitos professores e alunos não acreditam em propostas novas e até mesmo desejam, no íntimo, o fracasso de qualquer inovação. Como consequência, a universidade perde a alegria e o entusiasmo que deveriam caracterizá-la (Buarque,1994).

Porém, se a Universidade *for capaz de navegar as mudanças, de cumprir seu papel de revolucionária das idéias, ela pode ser, no próximo século, a principal instituição de construção do novo*. Para tanto, ela terá de *romper as amarras que hoje a aprisionam*.⁵

É necessário, aqui, chamar a atenção do leitor, para a relevância e o comprometimento em que se encontravam as universidades européias, antes da época do *descobrimento* do Brasil:

⁵ Cristovam Buarque. A aventura da universidade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 51.

- 1) *Em 1431, a Universidade de Paris encarregou-se de organizar o processo e a condenação de Joana D'Arc.* Bernheim, C. T. in *Universidad – Historia y Reforma* p. 31, citado por Buarque (1994).
- 2) *Em maio de 1486, os reis Fernando e Isabel de Espanha decidiram fazer uma consulta a professores da Universidade de Salamanca.* Eles tinham como objetivo verificar o projeto de *um certo Cristóvão Colombo* cuja pretensão era *chegar às Índias navegando pelo Ocidente* (Buarque, 1994).

Estes fatos revelam a importância das instituições destes países, uma vez que, estas consultas tinham o objetivo de obter respostas viáveis da academia para questões relevantes que mudariam o rumo da história.

Quase 250 anos após a *chegada* de Pedro Álvares Cabral, enquanto a Coroa portuguesa se recusava a fundar universidades em terras brasileiras, a Espanha espalhava-as por todas suas colônias. *Ao tempo da nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola. No Brasil, nenhuma*⁶ (Cunha, 1986).

A universidade brasileira foi

[...] a última a surgir na América e é irônico que ela tenha sido criada para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Não fosse por aquela visita e a ingênua vaidade de um monarca ou o capricho de algum de seus cortesãos, a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada. Isso serve para demonstrar o obscurantismo e o servilismo da elite brasileira (Buarque, 2003).

Por outro lado, deixo exposta a minha indignação quanto ao processo do domínio colonial, ressaltando que a geração brasileira atual é o resultado deste primeiro período da sua história. Dos 510 anos do descobrimento do Brasil, 322 anos correspondem à dominação colonial e 388 anos refletem o período da escravidão.

⁶ Grifo do Autor.

O príncipe João, no Brasil, não criou universidades, ele apenas se dispôs a criar instituições isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, como médicos, engenheiros e advogados. Este conjunto de profissionais formou a tríade de cursos que por tanto tempo dominaram o panorama do nosso ensino superior (Cunha, 1988).

O chamado ensino superior foi dando origem a faculdades isoladas nestas três habilidades. As primeiras universidades, de acordo com o autor, foram resultados da *mera reunião formal* das faculdades, já nos anos 1930. A partir desta data outras faculdades foram surgindo *isoladas ou incorporadas às inconsistentes universidades*. Dentre outras, a faculdade de odontologia, de jornalismo, de filosofia, de ciências e letras, de serviço social e de economia.

O surgimento da LDB 9394/96 e o ensino superior noturno

É necessário entender como, no Brasil, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Para isto, elaboro, a seguir, uma breve linha do tempo.

Em 16 de julho de 1934, foi promulgada pelo então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Esta foi a terceira na linhagem de constituições – a primeira, em 1824 e a segunda, em 1891.

Pela primeira vez, a Constituição apresentou, em seu artigo 152, competência do Conselho Nacional de Educação em elaborar um plano diretivo nacional de educação.

No entanto, somente 27 anos após, em 20 de dezembro de 1961, foi publicada, pelo então presidente da república, João Goulart, a primeira lei de Diretrizes e Bases que recebeu o número 4.024. Sabe-se que o primeiro projeto de lei foi remetido ao poder legislativo pelo poder executivo, em 1948. Treze anos duraram os debates para a obtenção de um texto final. Destaco alguns de seus relevantes tópicos: ensino técnico - industrial, agrícola e comercial; formação do professor para o ensino primário, no ensino normal de grau ginásial ou colegial; formação do professor para o ensino médio, nos cursos de nível superior; o ensino superior teria por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, assim como a formação de profissionais de nível universitário; ano letivo de 180 dias; corpo docente teria representação nos conselhos universitários e outros conselhos, com direito a voto; universidades gozariam de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar que seria exercida na forma de seus estatutos; e pela primeira vez no Brasil surgiu a educação especial.

Formou-se no Brasil, a partir dos anos 1960, uma *doutrina sistemática sobre a reforma universitária* (Cunha, 1988). A fundamentação desta doutrina teve como alicerce os pensadores alemães da Universidade de Berlim, um deles, Humboldt. Deve se ressaltar que teve o *suporte institucional* do Conselho Federal de Educação e o *suporte político* do regime autoritário que redundou no Golpe de Estado, em 1964.

O mesmo foi deflagrado na madrugada de 31 de março de 1964. O governo João Goulart, apesar de instituído legalmente, não conseguiu mobilizar-se no sentido de sustar este movimento. Aconselhado por Leonel Brizola, João Goulart desistiu do confronto e exilou-se no Uruguai.

De acordo com Castro, 2007,

[...] nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo o CGT⁷, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e ocorrência de casos de tortura foi comum, especialmente no Nordeste.

Por outro lado, uma grande parte de *empresários, da imprensa, dos proprietários rurais, da igreja católica*, e mesmo grandes setores de classe média pediram e estimularam a intervenção militar. Foi uma maneira de parar a *esquerdização do governo e de controlar a crise econômica*.

O Golpe Militar, como também foi chamado, teve uma repercussão positiva no governo norte-americano, uma vez que o Brasil seguia um caminho diverso do de Cuba, onde Fidel Castro tomava o poder. Os militares receberam apoio dos Estados Unidos por intermédio da *Operação Brother Sam* que forneceu o *apoio logístico* aos *golpistas*, no caso de terem de enfrentar uma grande e longa resistência das forças leais a João Goulart.

O objetivo da ação militar no Brasil era, segundo os militares, restaurar a *disciplina e a hierarquia* nas Forças Armadas, e deter a *ameaça comunista que pairava sobre o Brasil*. A sua *idéia fundamental* era que a ameaça à soberania do país não viesse de fora, porém de *inimigos internos*. Estes pro-

⁷ Sigla que reflete o Comando Geral dos Trabalhadores – Nota do Autor.

curariam implantar o comunismo pela via revolucionária, subvertendo a ordem.

Não existiu um *projeto de governo bem definido*. Era necessário, no entanto, fazer-se uma *limpeza nas instituições e recuperar-se a economia*. O ano de 1964 foi um *marco*, ao mesmo tempo em que, na história do Brasil, foi uma *novidade*, uma vez que os militares, além de darem um golpe de Estado, *permaneceram no poder* durante 21 anos (Castro, 2007).

Somente, quase cinco anos após o golpe, surgiu a chamada Lei da Reforma Universitária de nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. De um modo geral, ela fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média. Se por um lado, esta reforma teve como fundamento o *idealismo alemão*, o *modelo organizacional* sugerido para o ensino superior foi o norte-americano.

Cunha (1988) enfatiza que as

[...] raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 40, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar os planos de criação de um instituto tecnológico.

Durante o processo de reforma da universidade, as lutas empreendidas pelos professores e estudantes com relação a determinados efeitos desta reforma, levaram à convicção de que *a configuração da universidade brasileira* teria sido planejada pelos assessores norte-americanos, chamados pelo convênio MEC-USAID⁸. No entanto, o autor resume a sua tese, como segue:

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando

⁸ Sigla criada para designar os acordos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a *United States Agency for International Development* (USAID) – Nota do Autor.

os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias.

Os artigos 1º, 2º e 3º desta lei (5.540/68) foram transcrição quase literal do texto dos artigos 66, 67 e 80 da lei 4.024/61. As únicas modificações foram: o acréscimo das palavras *indissociável da pesquisa* à expressão *ensino superior*, no artigo 2º; e o acréscimo da palavra *científica* à expressão *autonomia didático*, no artigo 3º, como uma qualidade a mais.

O *departamento* foi indicado como sendo a *menor fração da estrutura universitária*, onde seriam alocadas, além de pessoal, as disciplinas afins – (artigo 12 §3º).

O artigo 18 permitiu às universidades e faculdades organizarem outros cursos para atendimento de peculiaridade do mercado regional, além dos correspondentes às *profissões reguladas em lei*.

A lei solicitou às universidades estenderem à comunidade, as suas atividades de ensino e os resultados inerentes da pesquisa, cursos e serviços especiais (artigo 20).

Os cursos profissionais poderiam ser de curta duração e eram destinados a fornecer habilitações intermediárias de grau superior – artigo 23, §1º. E tudo isto era voltado às condições do mercado de trabalho.

Com respeito ao corpo docente, a lei conceituou a *atividade de magistério superior* como sendo aquela exercida em nível de graduação ou mais elevado, tendo como objetivo a *transmissão e ampliação do saber* - artigo 32, letra a - e, aquela que abrangia a administração escolar e universitária que era *exercida por professores* – letra b. No seu artigo 33, § 3º, a lei cancelou, definitivamente, a *cátedra ou cadeira* no ensino superior. Por outro lado, incentivou as universidades para, *progressivamente*, e de acordo com o seu *interesse* e suas *possibilidades*, estender aos docentes o *Regime de Dedicção Exclusiva* às atividades de *ensino e pesquisa* - artigo 34.

As universidades deveriam oferecer programas de aperfeiçoamento de pessoal docente, com vista a uma política nacional e regional, regulamentada pelo Conselho Federal de Educação – CFE, e agenciada por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPQ

Quanto ao corpo discente, a lei estabeleceu a representação com direito a voz e voto, nos colegiados e comissões das universidades (artigo 38). Esta representação teve o objetivo de estimular a cooperação entre os administradores, professores e alunos para o trabalho universitário (artigo 38, §1).

Em seu artigo 39, a lei permitiu a organização de *diretório para congregar os membros do respectivo corpo docente*.

O artigo 40 enfatizou quatro pontos, a seguir, onde as universidades:

- a) *por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos docentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;*
- b) *assegurarão ao corpo docente meio para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;*
- c) *estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais.*
- d) *estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.*

A função de monitoria foi criada para os alunos do curso de graduação que revelassem, por intermédio de provas específicas, capacidade para o desenvolvimento de atividades técnico-didáticas em uma determinada disciplina. Esta função seria remunerada e considerada *título para posterior ingresso em carreira de magistério superior* (artigo 41 e seu parágrafo único).

Esta lei, de nº 5.540/68, foi a primeira a estabelecer um conjunto de normas para a organização e o funcionamento do ensino superior no Brasil, ainda não sedimentado. Em suma, por intermédio desta lei ocorreram a extinção das cátedras, a associação do ensino à pesquisa, a introdução de novas atividades acadêmicas como a extensão, a criação da monitoria como instrumento de posterior ingresso na carreira docente, além da elaboração de novas regras para a carreira docente.

A segunda lei de Diretrizes e Bases, de nº 5.692, foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada, durante o regime militar, a 11 de agosto de 1971, pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici e pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Segundo alguns autores, esta LDB foi uma versão da lei anterior. Ela fixou as diretrizes e bases da educação, unificando o primário e o ginásio que a partir daquele momento se denominou ensino de primeiro grau, com a duração de oito anos. O nível médio passou a ser apontado como segundo grau e foi introduzido, também, o ensino supletivo.

O seu artigo 17 conceituou o ensino de primeiro grau, como sendo aquele voltado à *formação da criança e do pré-adolescente, variando em conte-*

údo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Os artigos 18 e 19 estipularam a duração de 8 anos letivos para o 1º grau, sendo que o aluno deveria ingressar com a *idade mínima de sete anos*. A lei introduziu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, por intermédio do seu artigo 20.

O ensino de segundo grau se destinou à *formação integral do adolescente*, de acordo com o seu artigo 21. O seu parágrafo único ressaltou a exigência da conclusão do ensino de primeiro grau ou *de estudos equivalentes*, para permitir-se o ingresso no ensino do segundo grau.

Por intermédio do artigo 24 foi instituído o ensino supletivo. Ele teve como finalidade permitir, aos jovens e adultos, a escolarização regular, caso não a tivessem feito ou mesmo, não a tivessem concluído, no seu devido tempo; oferecer, por meio da volta à escola, *estudos de aperfeiçoamento ou atualização* aos alunos que tivessem iniciado o ensino regular, sem, contudo concluí-lo, no seu todo ou em parte.

A promulgação da Constituição de 1988 levou a considerar as LDBs anteriores como sendo obsoletas. Enquanto a 5.540/68 foi considerada lei de Reforma Universitária, a lei 5.692/71 foi reconhecida como a Reforma de 1º e 2º Graus. Esta última foi considerada uma lei em transição, para alcançar, finalmente, um texto mais elaborado que apresentou diversas mudanças em comparação com as leis anteriores. Foi identificada como a lei nº 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases e sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, aos 20 de dezembro de 1996.

Eram dois textos que estavam sendo apreciados. O Instrumento aprovado foi o resultado de longos debates que duraram aproximadamente oito anos. Aquele que mais se aproximou do texto final da LDB teve como relator Darcy Ribeiro, em conjunto com os senadores Marco Maciel e Maurício Correa.

A lei 9394/96 incluiu pela primeira vez a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Para introduzir o tema seguinte, no qual discorro sobre a formação profissional na LDB 9394/96, apresento, a seguir, uma breve reflexão sobre o Ensino Superior Noturno no Brasil e as suas implicações para a formação profissional. Eu começo este rápido recorte com uma frase de Silva (2000), onde êle resalta que *estudo e trabalho serão [...] complementares: é preciso trabalhar para estudar e é preciso estudar para continuar trabalhando*.

As escolas noturnas foram criadas no Brasil - Império para atender a uma população de adultos analfabetos das diversas províncias, entre 1869 e 1886⁹. As autoridades justificaram que o número de analfabetos no país era grande¹⁰. Lembra Furlani (1998) que o ensino noturno aparece nos anos 1950-1960, como *o único que torna possível o acesso à educação* de uma grande massa de crianças e jovens que começam a se integrar ao mercado de trabalho.

Devo ressaltar a situação ambígua do professor do ensino superior que, *como trabalhador [...] ensina outro trabalhador*; por vezes, *identificando-se*, outras se afastando *do alunon* Ferraz (1989) apud Furlani (1998). Concorro com Penin (1992) apud Furlani (1998) quando identifica que

não está nas possibilidades da escola mudar as características de vida dos alunos e de suas famílias, a escola pode e deve mudar as formas e condições de seu trabalho, conforme as características dos alunos.

Na minha atividade de docente, venho constatando que a parcela de alunos trabalhadores vem aumentando, gradativamente, com o passar dos anos. Reconheço, também, que muitos docentes permanecem numa situação de ambigüidade em relação ao aluno. Refletindo com Penin (1992) apud Furlani (1998), compreendo como *escola*, o conjunto do pessoal administrativo e, fundamentalmente, dos professores e das professoras que nela atuam e é, mediante a renovação das suas práticas pedagógicas e mudança no tratamento aos alunos, que as transformações idealizadas serão possíveis.

Estou de acordo com Furlani (1998) quando ela reforça que

não basta, [...] promover o acesso das crianças e jovens das diversas classes sociais e níveis socioeconômicos à escola noturna; é necessária uma política de promoção e qualificação do ensino, tendo em vista a própria diversidade social dos que o freqüentam. A ausência de clareza de um projeto político para a escola noturna, a falta de

⁹ MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil*. São Paulo. Nacional. 1936; e *A Instrução e as Províncias: Subsídios para a História da Educação no Brasil*. 1939. – Citação feita por Furlani (1998, p. 19).

¹⁰ NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. São Paulo, Melhoramentos, 1989. – Citação feita por Furlani (1998, p. 19)

formação e o despreparo dos educadores para lidar com as peculiaridades do aluno ampliam, concretamente, as dimensões do problema, afetando todos os níveis.

Para Silva (2000), o aluno do ensino superior noturno

deve ser entendido sob a idéia de que cumpre o seu papel de forma contraditória, isto é, ser aluno de terceiro grau mas com vivências escolares muito próximas dos níveis anteriores. Além disso, também devemos compreender que o tempo em que permanece nos bancos escolares tem para ele representações que vão além do desejo de profissionalizar-se. Os corredores, o cotidiano das aulas, parecem funcionar como uma oxigenação (uma idéia de liberdade, ainda que falsa) em relação ao mundo do trabalho. Mas, paradoxalmente, até como desculpa para continuarem a ser estudantes, é ao mundo do trabalho a que se referem para justificar a sua permanência na faculdade. É o trabalho que permite a burla que realizam frente a uma sociedade que lhes negou o caminho natural da vida estudantil.

Para muitos alunos, entre os quais identifico alguns dos meus, o diploma do ensino superior noturno se torna relevante quando se trata de garantir o seu emprego. No decorrer das minhas aulas, permito-me, durante os espaços propícios a uma reflexão, incentivá-los a ler, mais precisamente, os livros da bibliografia básica do plano de ensino. Outro tema relevante que procuro reforçar, durante as minhas aulas, e/ou mesmo, nas conversas pelos corredores, é a continuidade dos estudos. Coloco-me à disposição daqueles que se posicionam a favor, para ajudá-los na escolha do curso que gostariam de seguir. Porém, dos outros, eu ouço: *professor, não vou fazer como você! Não teria dinheiro para tanto, e além do mais, não necessito de tudo isso no meu trabalho!* Lamentando, consigo responder que o conhecimento não está associado ao dinheiro, e que hoje o curso superior, sem a perspectiva de uma continuidade, já não tem muito valor no mercado de trabalho.

A formação docente na LDB 9394/96

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ressalta em todo o seu texto que a educação escolar deverá vincular-se ao *mundo do trabalho e à prática social*.

No Título IV, referente à organização da educação nacional, ela relaciona as obrigações de cada um dos membros que deverão, em regime de colabora-

ção, organizar os sistemas de ensino. Estes membros são: a União, os Estados, os Municípios, os Estabelecimentos de Ensino e os docentes.

O capítulo IV, que tratou sobre a Educação Superior, contém 15 artigos dos quais o seu primeiro, de nº 43, revela as suas finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Na Educação Superior, a lei provocou a dicotomização do ano civil do ano letivo regular, quando o trabalho acadêmico efetivo deve desenvolver-se, no mínimo, em duzentos dias (artigo 47).

Quanto ao exercício da autonomia, a universidade pode criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, desde que obedecidas as normas gerais da União (artigo 53). No entanto, por meio da autonomia didático-científica, cabe aos *colegiados de ensino e pesquisa* decidirem, desde que previsto em orçamento, sobre cursos, vagas, programação de cursos, progra-

mação das pesquisas e das atividades de extensão, contratação e dispensa de professores e planos de carreira docente (artigo 53, parágrafo único).

No Título VI, Dos Profissionais da Educação, o artigo 62 indica que a *formação de docentes para atuar na educação básica* deve ser feita em *nível superior [...]*. O seu artigo 65 sugere que a *formação docente, exceto para a educação superior*, compreenda a *prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*. E, em seu artigo 66, comenta que a *preparação para o exercício do magistério superior* deve ser feita em *nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*. O parágrafo único deste artigo complementa que o *notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, pode suprir a exigência de título acadêmico*.

Em consideração ao texto da LDB, e principalmente, ao seu artigo 66, Pimenta e Anastasiou (2002) esclarecem que

considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. [...], a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou de categoria docente.

Talvez em decorrência desses fatores, ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta.

Devo ressaltar que a Dissertação de Mestrado que serviu de base para o presente trabalho teve como um dos seus principais questionamentos a trajetória formativa do professor de Ciências Contábeis. Eu ingressei no Mestrado em Educação, uma vez que *os programas de mestrado nas áreas diversas da educacional se voltam, tão somente, para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não para a formação de professores*.

Em outras palavras, a formação deste pesquisador não lhe dá a formação didático-pedagógica, necessária e suficiente para que a educação não se torne como Freire ([1970] 1987) ressalta *um ato de depositar, em que os educan-*

dos são os depositários e o educador o depositante. Esta é a concepção bancária da educação, em que a *única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los*. Os educandos, neste modelo de educação, são simples espectadores, sem nenhuma interação.

Refletindo sobre as exigências da formação profissional neste século XXI

Hoje, o professor já não tem *desculpas para não ter idéias*, e mais,

ainda não está preparado para manifestá-las, ou ainda não acredita na liberdade de realizá-las. O aluno, por sua vez, não tem desculpas para não exigir melhores aulas, mas ainda não aprendeu a conduzir a luta por seus direitos em sala de aula. O funcionário, que nunca teve voz, agora começa a falar, mas apenas como empregado lutando por interesses trabalhistas, sem querer participar da construção da universidade. A administração já não dispõe da ditadura para garantir sua autoridade, faltam-lhe, contudo, instrumentos para cobrar, exigir, conduzir a universidade às mudanças que todos desejam, mas temem (Buarque, 1994).

É imprescindível ressaltar que tanto os cursos superiores quanto as faculdades *criadas e instaladas* no Brasil voltaram seu foco para a formação de profissionais que

exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (Masetto 2006).

A partir de 1808, a corte portuguesa se transferiu para o Brasil, porém devido à interrupção das comunicações com a Europa, tornaram-se necessários profissionais voltados para as áreas de Direito, Engenharia e Medicina, criando-se, em seguida, cursos como agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura (Masetto 2006). Houve, a partir daí, uma focalizada valorização das ciências *exatas e tecnológicas*, ou o que hoje chamamos de *ciências duras*, em detrimento, à filosofia, teologia e às ciências humanas, dentre as quais destaco a Educação.

Em sua reflexão, o autor explicita, ainda, qual poderia ter sido o processo de formação de profissionais, nestes cursos superiores. A resposta a esta sua investigação me pareceu bem óbvia, uma vez que ainda hoje, vejo, na escola, o desenrolar deste processo de ensino:

[...] conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Em caso positivo, é-lhe outorgado o diploma ou certificado de competência que permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso.

Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* ([1970] 1987), identifica este processo de ensino, como a *concepção bancária da educação*, onde,

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educando serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

E Demo, por sua vez, em seu *Educar pela Pesquisa* (2003), o qualifica de *redução da educação a ensino*, onde as suas *atividades centrais* englobam a *aula reprodutiva*, a *prova colada* e a *avaliação pela restituição copiada* e onde o *tempo letivo é gasto*, essencialmente, em aula e prova.

Masetto (2006) avança em sua pesquisa, verificando quem eram os professores, e nos revela que, num primeiro momento, o Brasil teve *pessoas formadas pelas universidades européias*. Devido à demanda do mercado, o corpo docente necessitou ser *ampliado* e, como ainda hoje acontece, os cursos superiores procuram, no mercado, profissionais *renomados* para convidá-los a *ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles*. De fato,

até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimen-

to em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão.

Hoje, no entanto, entendemos que o exercício da docência do ensino superior exige muito mais do que um diploma de bacharel, de mestre, doutor ou, mesmo, somente o exercício de uma profissão. Ele exige tudo isto e mais uma série de competências específicas, além de uma capacitação contínua.

Com efeito, as idéias de Masetto (2006) refletem este meu pensamento:

Nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Eu acrescento que, como educadores, devemos propiciar aos nossos alunos a oportunidade de dialogar conosco e fazer-lhes saber que devem nos procurar para discutir sobre este ou quaisquer outros assuntos que necessitem de orientação.

Devo ressaltar que uma das principais, senão a mais relevante das competências a que me refiro e que Oliveira (2000) menciona como sendo imprescindível para o *exercício da pedagogia da autonomia* proposta por Freire, é a *pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando*.

De fato,

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.

Este tipo de *postura* contribui para a construção de um *ambiente* adequado à *produção do conhecimento* onde o *medo do professor e o mito* que gira em torno da sua *pessoa vão sendo desvelados*. Oliveira (2000) argumenta que, para tanto, é necessário *aprender a ser coerente*, pois de nada *adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças*.

Por outro lado, compreendo que apesar de todas as contrariedades, a universidade *tem sido um espaço privilegiado*, como observa Santos Neto (2002), uma vez que,

a construção do conhecimento com a finalidade de oferecer ao ser humano, historicamente situado, condições de reconhecer a sua própria condição humana e de desenvolver competências para construir; individual e socialmente, um viver melhor.

Portanto, percebo que vivemos um momento de grandes transformações e mudanças sob todos os pontos de vista, desde o equilíbrio ecológico, cultural, tecnológico, até a própria perda de valores. Estas mudanças sempre existiram, porém, hoje, têm aumentado consideravelmente. De fato, Santos Neto (2002) identifica o *colossal desenvolvimento científico, a informatização dos processos de comunicação, de trabalho, de serviços e da vida cotidiana, o processo de globalização da economia na perspectiva neoliberal* e outro processo, que não posso deixar de mencionar, que se refere à *grande velocidade com a qual os conhecimentos vão nascendo-morrendo-renascendo*.

É neste contexto que a universidade deve formar o *cidadão competente* e o *profissional competente*. Este espaço é um *dos mais privilegiados de educação*, um lugar de sociabilização, onde o ser humano convive com os seus semelhantes, exercendo a cidadania. No entanto, a *aparência repassada* é a de um ambiente onde o ser humano só estuda, assiste às aulas e faz provas. A universidade é, portanto, um ambiente visto normalmente como *espaço educativo*, apesar de se resumir a um *sistema de salas de aula tipicamente bancário*. (Demo, 2003)

A relação educativa encontra-se, na maioria das vezes, na extensão, considerada a *capacidade de intervenção inovadora e ética*. No entanto, é uma ação voluntária e por vezes eventual, que de fato, esconde

*[...] dois vazios clamorosos:
a profissionalização deficiente, já que é comum aceitar-se a ideia de que, ao sair da universidade e assumir um emprego, será mister aprender tudo de novo;
a alienação da prática, espargindo a expectativa também comum de que educação superior é um entupimento teórico sistemático* (Demo, 2003).

Portanto, mesmo abrindo-se projetos de extensão, a universidade, na maioria das vezes, não consegue promover esta ação como uma atividade de

ensino-aprendizagem. Existem, ainda, mais dois outros itens que também comportam um envolvimento muito deficiente, tanto por parte do professor quanto do aluno:

- *Na sala de aula, reduz-se educação a ensino*: isto se caracteriza por meio das aulas reprodutivas, onde se identificam uma transmissão *copiada* de conhecimento também *copiado*, um simples *treinamento*, e até uma simples instrução, sem que haja nenhum tipo de diálogo, intervenção ou interação do aluno, e, por fim a prova-teste que não permite uma avaliação correta do aprendizado do aluno.
- *Na pesquisa, não se inclui a face educativa*: o que se nota é que a pesquisa é introduzida como uma mera qualidade formal. Deve-se entender que a pesquisa, apesar de ser uma exigência nos cursos de pós-graduação, o docente ainda a vê como inviável de ser aplicada. Assim, nas universidades, tanto particulares como públicas, e principalmente nos cursos noturnos, os professores estão imbuídos somente de *dar aula*. Por outro lado, o aluno vê a pesquisa como sendo uma atividade fora de propósito, mesmo porque necessita trabalhar todo o dia, e acredita que esta atividade, não é exigida pela sua profissão. O aluno é *condenado a escutar aulas copiadas, tomar nota e fazer prova* (Demo, 2003).

A cidadania proveniente do ambiente acadêmico, portanto, tem como ponto forte a produção do conhecimento. Assim,

o ponto focal está em encontrar na própria pesquisa o berço da cidadania acadêmica, à medida que, através do questionamento re-constutivo, se atinja a possibilidade de evolução teórica e prática. No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua harmonização constante e radical (Demo, 2003).

Se no cidadão, a sua qualidade política é o ponto mais louvado, para o profissional, realça-se a sua qualidade formal. O que se denota, com mais relevância, nos profissionais como contabilistas, engenheiros, dentistas, médicos, e mesmo juristas, é a sua apurada especialização.

A qualidade da profissão se encontra mais na renovação constante, do que nas respostas reproduzidas. O profissional moderno tem para si as seguintes expectativas:

- *a pesquisa* – como meio constante de busca de informação;
- *atualização permanente* – mediante cursos de longa duração nos quais se insinuem a pesquisa e elaboração própria;
- *retorno à universidade* – assim como o professor se reconstrói como professor, o profissional tem o mesmo destino, ou seja, *volta sempre a estudar*;
- *auto-avaliação* – mediante a autocrítica, o profissional deverá estar sempre numa atitude de promover uma *parceria produtiva*, permitindo fluência em sua vida profissional;
- *avaliação* – como parte do processo, no sentido de melhorar sempre, *lançando mão da característica inovadora do conhecimento*;
- *visão geral* – ter sempre uma noção do conjunto, leitura crítica da realidade, constantemente bem informado;
- *discutir e refazer qualidade* – envolve participação, parceria no trabalho;
- *trabalho em equipe* – no sentido de garantir um questionamento reconstrutivo, uma vez que, *potencializa a capacidade crítica e reconstrutiva*;
- *teorização das práticas* – é permitir rever a prática para teorizá-la e após este movimento levá-la de volta à prática, e assim indefinidamente (Demo, 2003).

Tomo o caso do contabilista, utilizando o exemplo de Demo:

- O contabilista que imita soluções:
 - *por ser cópia da cópia, continua copiando*;
 - *incapaz de se confrontar com novos desafios*;
 - *literalmente despreparado para sair da rotina*;
 - *universo profissional reduzido às práticas rotineiras*.
- O contabilista que busca soluções:
 - *não sendo mera cópia da cópia, mas já capaz de interpretação pessoal, pode perceber os desafios, ainda que não se sinta municiado o suficiente para dar conta deles*;

- *ainda assim, vai atrás de informação, olha outras práticas, de vez em quando participa de algum evento pertinente, lê alguma coisa, nem que seja de mera vulgarização.*
- O contabilista que sabe fazer e refazer soluções:
 - *tem como característica a pesquisa constante,*
 - *avalia e sobretudo se avalia ininterruptamente,*
 - *acompanha de perto a evolução de sua especialidade e freqüenta eventos pertinentes,*
 - *volta sempre para cursos longos que lhe permitem recuperar a competência e até mesmo manter-se na vanguarda.*

Saliento que este cenário se aplica a todo profissional que, em não tendo compromisso com a qualidade, deixa transparecer a sua *mediocridade profissional* quando imbuído apenas de ganhar dinheiro.

Analisando um caso: a formação do contabilista

A história da contabilidade tem como base a própria história da civilização humana. A sua origem está vinculada à utilização dos registros do comércio. Em cada atividade ou transação efetuada pelos comerciantes, um novo contexto da história se registrava. *Alguns historiadores fazem remontar os primeiros sinais objetivos [...] de contas [...] a 4.000 anos a. C.* Identificam-se *exemplos completos de contabilidade* naquele período *entre a civilização sumério-babilônica* (Iudícibus, 2000).

A contabilidade teve toda a sua evolução de uma maneira gradativa e lenta, até o momento em que se deu o *aparecimento da moeda*, quando o ser humano produziu e aperfeiçoou o *instrumento de avaliação da situação patrimonial*. Isto aconteceu na medida em que as atividades empresariais desenvolviam-se em *dimensão e complexidade*.

As forças que levaram à *renovação do espírito humano*, na época do Renascimento, foram *as mesmas que criaram a contabilidade*. Assim, ela é um *produto* do Renascimento Italiano. *Essas forças não teriam progredido a ponto de moldar nosso mundo atual*, caso não se desse a *invenção da contabilidade por partidas dobradas*. Esta foi a mola propulsora do *desenvolvimento do capitalismo privado* que proporcionou o *sustento do artista, do músico, do religioso e do escritor*. Ainda, a história da contabilidade reflete a nossa história, uma vez que ela representa a matéria prima dos historiadores, por meio dos seus registros contábeis.

De fato,

[...] aprendemos muito a respeito de homens como Isaac Newton e John Wesley graças aos livros contábeis que mantiveram. Como disse a novelista Josephine Tey – a verdade não está nas histórias, mas nos livros de contabilidade.

Os sistemas de escrituração por partidas dobradas *começaram a surgir gradativamente nos séculos XIII e XIV em diversos centros do comércio no norte da Itália* (Hendriksen e Van Breda, 1999).

A utilização do sistema completo de escrituração pelas partidas dobradas foi conhecida por intermédio dos *arquivos municipais da Cidade de Gênova, Itália*, em 1340. Para entender porque a Contabilidade se desenvolveu nas cidades italianas de Veneza, Gênova, Florença entre outras, deve-se fazer a associação entre o *grau de desenvolvimento das teorias contábeis e de suas práticas* e o grau de crescimento *comercial, social e institucional* das organizações, das cidades e ou das nações. Estas cidades, entre os séculos XIII e início do século XVII, representaram (Iudícibus, 2000), *o que de mais avançado poderia existir, na época, em termos de empreendimentos comerciais e industriais incipientes*. O domínio da Escola Italiana ou Européia tomava lugar.

O que vem a ser as Partidas Dobradas? É o reconhecimento dos dois lados de uma mesma transação, ou seja, na compra de uma determinada matéria prima, existem dois momentos que são: a entrada da mercadoria (matéria prima) no estoque da empresa, num primeiro momento e o pagamento da mesma, num segundo momento.

O primeiro material escrito que descreve com detalhes o sistema de escrituração por partidas dobradas, foi elaborado pelo Irmão Luca Pacioli, frei franciscano, no seu livro *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalitá*. A obra é um tratado de matemática que inclui uma seção com o título de *Particularis de Computis et Scripturis*, que reflete o marco básico, onde o autor faz a descrição do método.

O texto desta seção revela-se tão importante quanto há 513 anos (1494). Parte dela, que transcrevo, a seguir, explicita o que se deve fazer após a elaboração de um balancete:

Para que tudo fique mais claro no encerramento mencionado, é necessário que faça esta outra comparação, a saber, somar numa folha de papel todos os débitos de Razão+ e colocá-los do lado esquerdo,

e somar todos os créditos e colocá-los do lado direito, e depois estas últimas somas serão ressomadas; uma das somas será o total dos débitos, e a outra será o total dos créditos. Agora, se as duas somas forem iguais, ou seja, uma for igual à outra, ou seja, as somas dos débitos e dos créditos, sua conclusão será a de que seu Razão terá sido bem mantido. (...) e encerrado pelo motivo mencionado acima no Capítulo 14; mas, se uma das somas for maior do que outra, terá havido um erro no seu Razão, o qual, com diligência, será melhor que o encontre com a inteligência que Deus lhe deu, e com os recursos de raciocínio que tiver adquirido, e que são muito necessários para o bom comerciante, como dissemos no início; caso contrário, não sendo um bom contador em seus negócios, andará como um cego, e muitas perdas poderão surgir. (...)

Nas entrelinhas deste texto, consegue-se entender a relevância do profissional contador, uma vez que é aquele que se posiciona à frente das empresas, elaborando as análises dos registros contábeis. Caso estas análises não forem bem elaboradas ou mesmo interpretadas, poderão direcionar a Alta Administração a tomadas de decisões incorretas, provocando em consequência, perdas irreparáveis aos negócios.

O primeiro e o principal instrumento de que o bacharel em Ciências Contábeis toma conhecimento: o juramento¹¹. Neste documento, que é lido, em voz alta, perante testemunhas, durante a cerimônia de colação de grau, estão todos os deveres, obrigações do contabilista, e essencialmente, o respeito às normas profissionais e éticas:

Ao receber o grau de Bacharel em Ciências Contábeis, juro, perante D'us e a sociedade, exercer a minha profissão com dedicação, responsabilidade e competência, respeitando as normas profissionais e éticas.

Juro pautar minha conduta profissional observando sempre os meus deveres de cidadania, independentemente de crenças, raças ou ideologias, concorrendo para que meu trabalho possa ser um instrumento de controle e orientação útil e eficaz para o desenvolvimento da sociedade e o progresso do país.

¹¹ O Juramento do Contabilista encontra-se no endereço eletrônico do CRC de São Paulo: <http://www.crcsp.org.br/portal_novo/profissao_contabil/juramento_contabilista.htm> acessado as 20h19 do dia 29/01/2008 – Nota do Autor.

Comprometo-me, ainda, a lutar pela permanente união da classe contábil, o aprimoramento da ciência contábil e a evolução da profissão¹².

A resolução CFC 803/96, de 10 de outubro de 1996, com alterações introduzidas pela resolução CFC 819/97, de 20 de novembro de 1997, aprovou o Código de Ética Profissional do Contabilista – CEPC. Este documento é uma *legislação* pertinente ao Conselho Federal de Contabilidade e sua publicação se dá mediante os Conselhos Regionais. Victor Domingo Galloro, presidente do Conselho Regional de Contabilidade – CRC, região de São Paulo, ao publicá-lo, em maio de 2001, o apresentou com os seguintes dizeres:

a falta de ética gera a corrupção. O Brasil e os brasileiros estão exigindo, a cada dia, mais transparência e a disseminação da ética em todos os atos. Ao contabilista cabe o dever de, além de exercer a profissão com competência técnica, aplicar os ditames das regras feitas a par dos conceitos da Ciência Contábil.

Ao editar, mais uma vez, este Código, o Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo cumpre sua missão de passar aos contabilistas e estudantes meios de bem desempenhar a profissão. É um compromisso que temos para com a classe dos contabilistas e para a sociedade brasileira e o fazemos com a certeza do dever cumprido.

Eis, a seguir, alguns conceitos que o Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo – CRCSP, tem do Profissional Contábil:

Mais do que apenas registrar os atos e fatos da empresa, deve ser uma verdadeira “bússola” dos negócios e ajudar a administração a manter o negócio na rota prevista.

Nenhuma decisão de negócio é tomada sem os dados contábeis e somente o Profissional Contábil dispõe de preparo técnico para com tais dados disponibilizar a verdade patrimonial e a direção dos negócios.

¹² As palavras em grifo deste texto refletem o grifo do Autor.

Para desempenhar essas funções com a máxima competência, sua formação hoje deve conter não só noções sólidas de finanças, economia e gestão, mas também, de ciências humanas, ética e responsabilidade social.

O bacharel em Ciências Contábeis está capacitado para pesquisar, analisar e discernir a par de muito bom senso, todo o sistema de informações econômico-financeiro e patrimonial das Entidades.

No início do século XX, o surgimento das grandes corporações norte-americanas permitiu um avanço marcante das teorias e práticas contábeis, surgindo, assim, a Escola Anglo-Saxônica ou Americana. No Brasil, a Lei das Sociedades por Ações (6.404 de 15 de dezembro de 1976), foi elaborada, tomando-se como princípio a doutrina desta escola.

A globalização permitiu, também, que as organizações tivessem a oportunidade de abrir as suas fronteiras, o que implicou na transferência de seus parques produtivos e/ou de distribuição para outros países. Assim, devo ressaltar que devem ser levados em consideração os dois pontos, a seguir:

a. Nos últimos anos, como conseqüência das necessidades informativas de uma economia global, existe um grande esforço de harmonização contábil internacional, que está aproximando as várias “escolas”. Temos ainda, porém, muito a evoluir.

b. A falta de discussão dos princípios contábeis e das boas técnicas de contabilidade tem sido responsável por uma enorme confusão mental dos nossos contabilistas. Na falta de parâmetros teóricos, aceitaram os fiscais e confundiram critérios técnicos com critérios fiscais. Até hoje esse problema continua. Em matéria de princípios contábeis, dispomos de dois conjuntos: o do CFC e o da CVM (Resolução nº 750, de 93, do CFC e Deliberação 29, da CVM)¹³ (Iudícibus, 2000).

Assim, destaco a relevância da Contabilidade, como disciplina, ministrada nos vários cursos superiores: Economia, Administração (nas suas diversas habilidades), Direito, Higiene e Saúde, Educação Física, Comunicação, entre outros. As noções de Contabilidade apresentadas em cada um desses cursos

¹³ CFC é a sigla do Conselho Federal de Contabilidade e CVM é a sigla da Comissão de Valores Mobiliários – (Nota do Autor).

permitem que os profissionais, formados por eles, possam, além de interpretar os relatórios contábeis de suas organizações, tomem as devidas decisões.

A pesquisa elaborada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira destaca o número de Cursos Superiores de Ciências Contábeis, no Brasil, por região. Os dados foram obtidos no site do INEP, em 30 de janeiro de 2008.

Tabela 2 – Cursos Superiores de Ciências Contábeis por região

Região	Quantidade
Norte	68
Centro-Oeste	118
Nordeste	190
Sudeste	414
Sul	212
Brasil	1.002

Fonte: Site INEP – (www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm)

Dos 414 Cursos Superiores de Ciências Contábeis da região sudeste, 225 estão situados em São Paulo, sendo que 72, só no município, 102 em Minas Gerais, 62 no Rio de Janeiro, 25 no Espírito Santo.

A tabela 4, a seguir, reflete o número de Cursos Superiores de Ciências Contábeis, de alunos concluintes, de vagas oferecidas, de pessoas inscritas e de alunos ingressos por vestibular, durante o período de 2000 a 2005.

Tabela 3 – Cursos Superiores de Ciências Contábeis, alunos concluintes, vagas oferecidas, pessoas inscritas e alunos ingressantes no período 2000 a 2005

Ano	Cursos	Alunos Concluintes	Vagas oferecidas	Pessoas Inscritas	Alunos Ingressos
2005	816	28.580	90.824	136.654	52.275
2004	783	24.213	90.516	134.666	47.610
2003	701	21.800	82.532	125.865	48.191
2002	641	20.886	73.921	132.814	46.759
2001	578	20.225	60.509	113.689	41.463
2000	510	18.211	54.916	103.430	34.818

Fonte: Site INEP (www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp)

Interpretando-se a tabela acima, o aluno concluinte teve um período de estudos de no mínimo quatro anos, que pode ter-se estendido até sete anos,

no caso específico do curso de Ciências Contábeis. Portanto, analisando o ano 2000, foram oferecidas 54.916 vagas e inscreveram-se 103.430 pessoas no vestibular. Ingressaram no curso 34.818 alunos dos quais 21.800 se formaram, ou seja, 63% daqueles que ingressaram. No ano de 2001, a porcentagem de concluintes foi de 58% e no ano de 2002, foi de 61%.

Mediante esta análise, posso afirmar que, aproximadamente 40% dos alunos ingressantes não se formaram. Alguns dos motivos mais comuns, observados durante a minha docência, foram: uns, simplesmente abandonam o curso; outros, têm problemas financeiros; outros, alegam falta de tempo, pois o trabalho consome o tempo de estudo; outros, ainda, transferem-se para outros cursos e / ou faculdades.

A profissão do Contabilista, assim como todas as profissões / ocupações, é identificada pela CBO, Classificação Brasileira de Ocupações – banco de dados que permite consulta por meio da Internet, das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Ele *reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características* de todas as ocupações. Ela oferece, além da descrição sumária das tarefas da profissão, a sua formação e experiência e as condições gerais de exercício de suas funções. Este banco de dados faz parte integrante do Ministério do Trabalho e Emprego.

Neste caso, segue os dados arquivados sob o código 2522-10 – Contador:

Descrição Sumária: Legalizam empresas, elaborando contrato social/ estatuto e notificando encerramento junto aos órgãos competentes; administram os tributos da empresa; registram atos e fatos contábeis; controlam o ativo permanente; gerenciam custos; administram o departamento pessoal; preparam obrigações acessórias, tais como: declarações acessórias ao fisco, órgãos competentes e contribuintes e administram o registro dos livros nos órgãos apropriados; elaboram demonstrações contábeis; prestam consultoria e informações gerenciais; realizam auditoria interna e externa; atendem solicitações de órgãos fiscalizadores e realizam perícia.

Formação e Experiência: O exercício dessas ocupações requer curso superior em Ciências Contábeis. O desempenho pleno das atividades ocorre após quatro anos (contador) e mais de cinco anos (auditor e perito contábil).

Condições Gerais de Exercício: Trabalham em escritórios de contabilidade e departamentos de contabilidade de empresas agrícolas,

industriais, comerciais e dos serviços, incluindo bancos. São empregados com carteira assinada, exceto o Perito contábil que trabalha por conta própria e sem supervisão. Costumam se organizar em forma individual, trabalhando sob supervisão. Trabalham em ambiente fechado e em horário diurno. Os peritos contábeis podem trabalhar à distância. Eventualmente, trabalham sob pressão, podendo levar à situação de estresse.

Hoje, o *profissional contábil tem [...] uma posição bem definida na economia global, um campo de trabalho bastante amplo e diversificado, com objetivos bem claros* a serem alcançados (Iudícibus e Marion, 2000). Algum tempo atrás, o contador era alguém que preocupado com os seus clientes externos, bancos, governo, clientes e fornecedores, não tinha como foco uma visão ampla do que ele poderia desenvolver, não só nas organizações como também, no setor público, como autônomo e mesmo na área de ensino.

As tabelas 4, 5, 6 e 7, a seguir, oferecem uma visão geral dos possíveis cargos que um contador pode conseguir nas empresas / organizações, como autônomo (independente), no ensino, e nos órgãos públicos.

Tabela 4 – Uma Visão Geral da Profissão Contábil na Empresa

Planejamento Tributário	Orientador dos Processos Tributários, Especialista nas Fusões, Incorporações e Cisões.
Analista Financeiro	Analista de: Crédito, Desempenho, Mercado de Capitais, Investimentos, custos.
Contador Geral	Poderá ter especialização em Contabilidade: Rural, Hospitalar, Fiscal, Imobiliária, Hoteleira, Industrial, Securitária, de Condomínio, Comercial, de Empresas Transportadoras, Bancária, Pública, de Empresas sem Fins Lucrativos, de Empresas de Turismo, de Empresas Mineradoras, Cooperativa.
Cargos Administrativos	Área Financeira, Comércio Exterior, CIO (<i>Chief Information Officer</i>) Executivo, Logística.
Auditor Interno	Auditoria de Sistema, Auditoria de Gestão, Controle Interno.
Contador de Custos	Custos de Empresas Prestadoras de Serviços, Custos Industriais, Análise de Custos, Orçamentos, Custos do Serviço Público.
Contador Gerencial	Controladoria, Contabilidade Internacional, Contabilidade Ambiental, Contabilidade Estratégica, Controladoria Estratégica, Balanço Social, <i>Accountability</i>
Atuário	Contador que se especializa em Previdência Privada, Pública e Seguros.

Tabela 5 – Uma Visão Geral da Profissão Contábil como Autônomo

Auditor Independente	Especializado em Sistemas, Tributos, Custos.
Consultor	<i>Expert</i> em Avaliação de Empresas, Tributos, Comércio Exterior, Informática, Sistemas, Custos, Controladoria, Qualidade Total, Planejamento Estratégico, Orçamento.
Empresário Contábil	Escritório de Contabilidade, Despachante (Serviços Fiscal, Depto. Pessoal, outros) Centro de Treinamento
Perito Contábil	Perícia Contábil, Judicial, Fiscal, Extrajudicial.
Investigador de Fraude	Detecta o lado “podre” da empresa. Empresas na Europa e EUA contratam às vezes até semestralmente estes serviços.

Tabela 6 – Uma Visão Geral da Profissão Contábil no Ensino

Professor	Cursos Técnicos, Cursos Especiais (<i>In Company</i> , Concursos Públicos, outros), Carreira Acadêmica (Mestre, Doutor, outros)
Pesquisador	Pesquisa Autônoma (Recursos FAPES, CNPq, Empresas, outros) Fundação de Pesquisa (Fipecafi, FIA, FIPE, outros), Pesquisas para Sindicatos, Instituições de ensino, Órgãos de Classe.
Escritor	Há revistas/boletins que remuneram os escassos escritores contábeis. Livros Didáticos e Técnicos, Articulista Contábil/Financeiro/Tributário p/ jornais, revisão de livros.
Parecerista	Docente e Pesquisador com currículo notável. Parecer sobre: laudo pericial, causa judicial envolvendo empresas, avaliação de empresas, questões contábeis.
Conferencista	Palestra em Universidades, Empresas, Convenções, Congressos.

Tabela 7 – Uma Visão Geral da Profissão Contábil nos Órgãos Públicos

Contador Público	Gerenciar as finanças dos órgãos públicos.
Agente Fiscal de Renda	Agente Fiscal de Municípios, Estado e União.
Concursos Públicos	Controlador de Arrecadação, Contador do Ministério Público da União, Fiscal do Ministério do Trabalho, Banco Central, Analista de Finanças e Controle, outros.

Fonte: Iudícibus e Marion (2000)

A variedade de atividades que o Contador pode assumir resume-se em *produzir e / ou gerenciar* informações úteis para os usuários da Contabilidade e para a tomada de decisões. No entanto, é preciso ressaltar que

[...] em nosso país, em alguns segmentos da nossa economia, principalmente na pequena empresa, a função do contador foi distorcida (infelizmente), estando voltada quase que exclusivamente para satisfazer às exigências do fisco (Iudícibus e Marion, 2000).

São usuários da Contabilidade: os bancos, o Estado (União, Estado e Municípios), os fornecedores, os clientes e os próprios departamentos da empresa.

Como conhecedor profundo do sistema de informações da organização, o Contador se destaca em cargos administrativos. Hoje, novos campos de atuação vêm surgindo, como por exemplo: o investigador contábil (profissional que averigua fraudes empresariais), a contabilidade ecológica, a auditoria ambiental, a contabilidade estratégica, entre outros. O *papel social do Contador* se desenvolve por intermédio de seu trabalho.

No entanto, nenhum destes papéis pode ser assumido pelo graduado em Ciências Contábeis, caso este tenha recebido uma educação pautada pela concepção *bancária*. De fato,

esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (Freire ([1970] 1987).

Em 2 de abril de 2007, a Assessoria de Comunicação do CFC publicou a palestra magna proferida pelo presidente da Comissão de Valores Mobiliários – CVM, Marcelo Trindade, na abertura do II Encontro Nacional de Coordenadores do Curso de Ciências Contábeis, realizado no período de 29 a 30 de março, na sede do Conselho Federal de Contabilidade – CFC, sobre o tema: O que o mercado espera do profissional da Contabilidade? Destaco alguns dos itens de maior relevância desta palestra:

- Criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis – CPC, foro técnico composto por profissionais da Contabilidade e também da Academia. Iniciou seus trabalhos em agosto de 2006 e discutirá os padrões de contabilidade das companhias abertas.
- As pessoas podem analisar números, comprar valores mobiliários e fazer investimentos sem ajuda. Porém, para que se possa

acreditar no que as informações financeiras e as demonstrações contábeis de uma companhia dizem, não se pode abrir mão do profissional contábil.

- O nosso mercado está num momento pujante, e essa atividade vai demandar dos profissionais da Contabilidade [...] uma qualidade na prestação de serviços muito intensa.
- As entidades necessitam de demonstrações contábeis elaboradas e auditadas por profissionais contábeis.
- Os nossos competidores (externos) já se deram conta da relevância da internacionalização dos padrões contábeis. Isto é um desafio para os profissionais da Contabilidade, pois ela vai obrigá-los a estudar coisas que não estudam atualmente.

O mercado de capitais brasileiro está *crescendo* numa *progressão geométrica*, o que reforça a sua relevância para as atividades diárias dos profissionais da Contabilidade, que deverá exigir deles especialização e conhecimento de suas regras. Esta nova tarefa caberá aos responsáveis pela sua formação, ou seja, os coordenadores e os professores e professoras dos cursos de Ciências Contábeis.

Durante as aulas, eu esclareço os meus alunos da necessidade de se formarem *Controllers* e não tão somente Contadores. Tenho, também, a oportunidade de descrever as funções deste *Controller* e quão fácil é tornar-se um. Facilidade significa, neste caso que, em se conhecendo o caminho a ser seguido, tudo o mais é uma questão de cumprir etapas. Por exemplo, *não saberemos fazer um relatório se não estudarmos / conhecermos com profundidade o que ele encerra*. O trabalho com a pesquisa e as aulas dialogadas permitem a todos que se façam os questionamentos e este é um momento enriquecedor, pois, professor e alunos, no espaço da sala de aula, aprendem.

HISTÓRIA DE VIDA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL



A importância do trabalho com a história de vida na formação profissional

Devo reconhecer que o tipo de trabalho (auto)biográfico que me propus a desenvolver, no campo da Educação, não é propriamente uma novidade, uma vez que outros professores e professoras, também o fizeram. Destaco três obras, a seguir, escolhidas a título de exemplo:

- SOARES, Magda - *Metamemórias-memórias: Travessia de uma educadora*. Obra publicada em 1991, pela Editora Cortez, onde a autora, como educadora brasileira, revela sua trajetória intelectual, suas dúvidas, suas perplexidades e o caminho que a levou à plena emancipação intelectual;
- SCHULTE, Maria Rosa Heleno - *Desenrolando o Carretel: Vida de professora*. Livro publicado em 1996, pela Editora Articulação Universidade/Escola, onde a autora, como educadora brasileira, revê a sua História de Vida, e ao percorrer esta sua trajetória transforma seu trabalho em uma história da educação de uma geração. Mostra-se a si mesma no trabalho escolar, nas suas relações com os alunos;
- GONÇALVES, Carlos Alberto - *Relação Pedagógica e Aprendizagem Significativa: Um estudo autobiográfico na perspectiva do paradigma sistêmico e da autopoiese*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo, Mestrado em Educação, em 2002. Este trabalho tem por objetivo apreender e explicitar as aprendizagens significativas de um professor e de seus alunos, durante o ano de 2001. O autor opta pelo método (auto)biográfico para desenhar sua trajetória de vida.

Devo, também, citar o professor Frederico Garavati, o qual apresentou sua Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo, em 2002, sob o título de *O Professor de Odontologia: Histórias de Vida*. Nela, Garavati, utilizando-se da metodologia preconizada pela memória oral de vida, selecionou oito professores e duas professoras, para suas entrevistas. O trabalho tem como objetivo central *como é ser professor na história da Odontologia no Brasil*. Ele analisa, para tanto, os relatos (auto)biográficos desses professores e professoras.

Assim como o foi com eles e tantos outros e outras, o estudo (auto)biográfico permite, a quem o elabora, uma re-visão sobre a sua trajetória formativa, propiciando novas reflexões sobre os fatos passados, e portanto novas tomadas de decisões para futuros atos. Neste caso específico, o estudo de minha trajetória formativa, se propôs a analisar as problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa.

Estes relatos (auto)biográficos

[...] estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação. O que aprendemos com nossos pais? Como aprendemos a ler, a escrever, com quem? Onde e como adquirimos os valores que estão guiando nossas vidas? A obra de Paulo Freire ilustra bem esse fato: está toda entrelaçada por relatos autobiográficos¹⁴. Quando ele fala de educação, invariavelmente, fala da sua educação, da educação que teve e que estava tendo. Por isso podia falar da educação em geral. Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares (Gadotti, 2004).

O método biográfico e autobiográfico está sendo utilizado com muito mais frequência na Educação, a partir dos anos 1980, na *formação continuada dos docentes*. Nela, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (Freire, [1996] 2000). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática do amanhã.

¹⁴ Grifo do Autor.

Fundamentos teórico-metodológicos do trabalho com história de vida

Os fundamentos teórico-metodológicos refletem o conjunto de princípios e referenciais que devem embasar uma pesquisa, seja ela uma pesquisa teórica ou uma pesquisa de campo. O trabalho de pesquisa que utiliza as Histórias de Vida e também a metodologia (auto)biográfica, na perspectiva de melhor compreender o mundo docente, tem por objetivo considerar a complexa trama que é formada no entretecer de elementos da objetividade histórica e cultural do sujeito em questão com os determinantes de sua subjetividade, como ser individual e portador de trajetória histórica própria. A seguir, ofereço alguns dos aspectos possíveis de serem considerados, estudados e aprofundados a partir da identificação desta trama:

- 1) Quanto aos dados históricos do momento escrito ou falado: tempo, espaço, cultura, sociedade, ideologia, condições objetivas de trabalho, valores, moral.
- 2) Quanto à trajetória de formação do docente:
 - i. Compreender como foi se constituindo sua concepção sobre a relação pedagógica;
 - ii. Conhecer a sua produção acadêmica, o direcionamento de sua intencionalidade política e o impacto de suas ações sobre o conjunto social;
 - iii. Compreender o processo segundo o qual foi se elaborando seu modo de construir os saberes docentes, saberes necessários ao trabalho pedagógico prático;
 - iv. Conhecer as dificuldades, os obstáculos, os desafios que estimularam ou desestimularam seu avanço como profissional docente, assim como os seus desgostos, as suas tristezas e as alegrias que o fizeram e/ou fazem permanecer como docente.

Dentre os vários fatos que podem ser apurados da análise desta escrita biográfica ou (auto)biográfica pode-se ainda, verificar qual o envolvimento do docente com seus pares, com as instituições de ensino, e entender qual o tratamento que dá à sua capacitação, ou à sua formação continuada.

Busquei em Duran, Alves e Santos Neto (2001) compreender este conjunto de princípios, referenciais e conceitos sobre as histórias de vida de *educadores* que são enfocadas como possíveis *abordagens metodológicas da pesquisa educacional*. Eles revelam que, como antecipei anteriormente, a

partir de memórias e vozes de educadores, recuperam-se não apenas os conjuntos de situações que os influenciaram na escolha de sua profissão, mas também as várias implicações decorrentes desta escolha. De fato,

tem-se acesso à leitura que fazem a atuação na escola, das satisfações e das insatisfações que decorrem das atividades que nela se desenvolvem; conhecem-se a natureza e a qualidade das relações e das interações que estabelecem com os alunos e suas famílias, com seus pares, com a administração da instituição escolar e do sistema do ensino; fazem-se presentes as representações sociais que têm sobre sua vida e seu fazer cotidiano.

Assim, o conhecimento de todos os aspectos singulares dos *atores sociais* permite que, dentro do *movimento de ir-e-vir; do particular ao geral e do geral ao particular*, se obtenham os elementos, por intermédio de leituras mais amplas, da *realidade educacional pesquisada*. Este processo, segundo os autores, legitima *metodologicamente as histórias de vida*, como uma *modalidade* de pesquisa. Por intermédio de possíveis *indicadores* que possam ser elencados, torna-se possível *intervir adequadamente nos processos educacionais*. Estes, sob o olhar dos autores, são os meios pelos quais o docente reconstrói e dá sentido ao seu *fazer pedagógico*, ao mesmo tempo em que *favorecem e fortalecem os compromissos políticos com a prática social da educação*.

Devo ressaltar que, em seu texto, que serve de prefácio à obra *Experiências de Vida e Formação* de Marie-Christine Josso, Nóvoa (2001) salienta que a *Educação e Formação ao Longo da Vida* se refletem como tema *obrigatório na agenda política*, principalmente na União Européia, a partir dos anos 1990. De fato, é a partir deste momento histórico que

Bruxelas escreve em todos os seus documentos que “deve ser concedida prioridade à educação e formação ao longo da vida” e que os cidadãos “devem ser responsáveis por actualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade”.

Torna-se necessário dizer que as gerações futuras terão, pelo menos, um *terço da vida* voltado para programas de formação (Nóvoa, 2001). No entanto, eu acredito que este período tende a aumentar cada vez mais, pois o *conhecimento* é infinito.

Para responder ao seu questionamento: *quem forma o formador?*, Nóvoa identificou três momentos de formação:

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação);
o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação);
o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Nóvoa, 2001).

Refletindo sobre este questionamento, entendo que o ser humano se encontra num processo de formação contínua, quando evoca a si mesmo, pela reflexão que faz sobre a sua história de vida, voltada para sua *construção pessoal*, quando na sua *relação com os outros*, ele os orienta e deixa-se orientar para o *processo formativo*, sem declinar, em momento algum, dos aspectos técnicos e / ou tecnológicos da formação.

Freire ([1992] 1993), em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* refletia sobre a sua história de vida, e, portanto, sobre os momentos *formadores* de sua vida. Ele explicita com riqueza de detalhes, *a mais clara e contundente lição que já tinha recebido em sua vida de educador*. Este fato ocorreu em 1961, no SESI, em Vasco da Gama, Casa Amarela, Recife, onde Freire discutia as questões da *autoridade, da liberdade, do castigo e do prêmio em educação*.

Ao finalizar a sua fala, *um homem jovem ainda, de uns 40 anos* pede a palavra. *Fez um discurso*, diz Freire,

que jamais pude esquecer; que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência.

[...] ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então.

Na sua saída para casa, Freire, não se conteve e comentando o fato com a sua esposa Elza, dizia que as pessoas presentes não entenderam bem o que ele estava querendo dizer. Elza se posicionou da seguinte maneira:

Não terá sido você, Paulo, que não os entendeu? Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão.

Mais tarde, ele apontou dois erros no seu discurso. O primeiro foi o uso da linguagem utilizada, *sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes*. O segundo, a sua *quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente* de si.

Freire ponderava, anos depois, na sua *Pedagogia do Oprimido* sobre a *teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória* ele levara para o exílio, junto com outras tantas lembranças de episódios vividos.

Freire, *refletindo sobre este momento formador*, admite ser a *formação*, um processo dinâmico que deve estar atento às necessidades históricas do ser humano, assim como, corrobora com o *valor do método biográfico – o respeito pela formação das pessoas* (Duran e Santos Neto, 2005).

Com o intuito de entender o recurso metodológico das histórias de vida, re-tornei para Santos Neto (2001), onde ele registra que este recurso *não é recente*. E apoiando-se em Bogdan, Biklen (1999) e Chizzotti (1991), ele nos revela que de forma geral

[...] podemos dizer que a reflexão humana usou tal recurso desde há muito tempo, através da forma literária biográfica tradicional, como memórias, crônicas e retratos de homens ilustres. Mais recentemente, contudo foi a Escola de Chicago que, entre os anos finais do século passado e as primeiras décadas deste século, introduziu o estudo da história de vida como meio sistemático de pesquisa. Deixada de lado por vários anos pelos defensores das técnicas quantitativas de pesquisa, as histórias de vida, a partir dos anos 60, são retomadas juntamente com o esforço de formulação de seu estatuto epistemológico.

O método de Histórias de Vida tem sido deixado de lado, uma vez que prevaleceu em âmbito mundial o método das *técnicas quantitativas de pesquisa*. E para mim, isto é claro, pois a minha formação de contabilista e eco-

nomista tem o embasamento cartesiano. Os pesquisadores acadêmicos e os executivos das empresas, que se utilizavam da pesquisa como ferramenta de trabalho e estudo, tinham neste método quantitativo, um método que, dentro de um certo contexto e relativamente a determinadas convenções, lhes dava a segurança científica desejada, ou seja, para muitos aquele tipo de regra que vale sempre e que proporciona um certo tipo de conforto diante de uma realidade em constante mudança e que permitia, por exemplo, anunciar a definitividade de um resultado como a soma de um mais um, isto é, dois.

Deve-se compreender que há pesquisas que devem ser tratadas de maneira qualitativa e outras quantitativamente, e ainda, há aquelas que deverão se utilizar das duas opções. Acredito que a escolha da utilização do método dependerá, sempre, do problema de pesquisa.

Em Nóvoa (1988), verifiquei que já se detectavam *três grandes movimentos de contestação ao paradigma escolar*, durante as *últimas décadas* do século passado:

- i. O primeiro, conhecido por Educação Nova, irrompe do interior do sistema educativo e atinge o auge no decurso dos anos vinte;*
- ii. O segundo é uma tentativa de resposta à crise social dos anos sessenta, tendo-se exprimido através das perspectivas da Educação Permanente;*
- iii. Finalmente, o terceiro, de contornos ainda mal definidos, manifesta-se hoje em dia através da procura de uma nova epistemologia da formação, tendo como expressões visíveis, por exemplos, as experiências em torno das histórias de vida e do método (auto) biográfico.*

Muito se fez, durante os anos 1970, para permitir que o paradigma de *Formação Permanente* se consolidasse; de fato, entre outras ações,

inventaram-se sofisticadas técnicas de formação; conceberam-se instrumentos de formação tecnologicamente muito avançados; elaboraram-se estratégias de formação inovadoras; construíram-se locais e centros de formação modelares [...].

Nóvoa afirma, no entanto, que *faltou uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação*. E foi esta *preocupação* que de fato esteve presente

nos trabalhos inovadores de vários autores que, nos últimos anos, têm procurado construir uma nova epistemologia da formação.

Dentre estes trabalhos é justo destacar os que se têm dedicado à utilização das histórias de vida ou do método (auto) biográfico no domínio da formação de adultos.

Ainda em Nóvoa (1988), é a partir do momento em que se conceda ao formando o duplo estatuto de actor e investigador, estarão se criando as condições para que a formação se faça na produção do saber e não, como até agora, no seu consumo.

Chamando a atenção para o aspecto da subjetividade, Santos Neto (2001) reforça a relevância do trabalho com as histórias de vida, uma vez que, elas podem tornar-se um excelente recurso para o resgate da subjetividade em articulação com o coletivo.

Abre-se uma enorme variedade de probabilidades analíticas que pode nos levar a pensar na construção da identidade pessoal e profissional, nas escolas ou fora delas. Dentro da linha de pesquisa Formação de Educadores, este recurso pode ser usado com todos os níveis de docentes – do ensino fundamental ao ensino superior – e canalizado para preocupações com a pessoa, a prática, e a profissionalidade ou, ainda, com os aspectos sociopolíticos da ação docente.

A importância do trabalho com a história de vida na formação profissional

Durante o período do Mestrado em Educação, a intenção inicial deste estudo foi a realização de um trabalho de investigação sobre a vida de professores do Curso de Ciências Contábeis e sobre a presença da pesquisa em sua trajetória formativa e em sua prática pedagógica.

O Exame de Qualificação, no entanto, trouxe-me a possibilidade de analisar a minha própria trajetória formativa com o mesmo objetivo, isto é, verificar como me constituí como um professor do Curso de Ciências Contábeis, examinando também como a pesquisa esteve presente em meu processo formativo e como ela está presente em minha prática pedagógica.

Portanto, a partir da Qualificação, o trabalho assumiu uma perspectiva francamente (auto)biográfica, pois viu-se que o estudo de meu percurso (auto) biográfico poderia ajudar a entender como alguém evolui de uma perspectiva profissional e “bancária”, na acepção freiriana, para uma posição pedagógica na qual assume a pesquisa como princípio pedagógico e na qual, também, empenha-se para constituir-se como um professor-problematizador.

Esta perspectiva coloca necessariamente a pergunta: Há validade científica, no campo geral das ciências humanas e no campo específico da educação, num trabalho desta natureza?

Ferrarotti (1988) me ajudou a responder a esta questão, na medida em que ele mesmo se coloca as seguintes perguntas:

Como é que a subjetividade inerente à (auto)biografia pode tornar-se conhecimento científico? Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo se fundamentará o seu valor heurístico?

Ferrarotti (1988) respondeu tomando por referência a concepção antropológica de Marx para a qual é impossível separar o individual do social, e é possível chegar à referência da totalidade social, a partir do estudo do individual:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma praxis humana. Ora, se 'a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais' (Marx, VIª Tese de Feuerbach), toda a praxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma 'verdade' sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não têm talvez nenhum sentido. Pois - e frisamos lucidamente a afirmação - o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual. (...) O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um pólo activo, impõe-se como uma praxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a

*traduzí-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. (...) Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o modela, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual.*

Deste modo, Ferrarotti percebe no trabalho com as Histórias de Vida um caminho rico que parte do individual e direciona-se ao social, o que supõe que não se trata apenas de escrever formal e isoladamente uma biografia, mas de estudar seu contexto, seus modos particulares de apreensão e resposta aos problemas, e de refletir sobre o seu significado, no conjunto das ações humanas. Este trabalho pede método, rigor, capacidade crítica e esforço de diálogo com várias possíveis interpretações.

DO TÉCNICO-PROFISSIONAL AO DOCENTE: UM ESTUDO (AUTO)BIOGRÁFICO SOBRE “TORNAR-SE PROFESSOR”

O caminho da pesquisa

Santos Neto (2006) apresentou os passos com os quais tem trabalhado, com educadores, a construção de percursos autobiográficos. Num trabalho que envolve ao mesmo tempo o trabalho individual e o trabalho em grupo, ele sugere 14 etapas:

1. *Estudar com o grupo de educadores os fundamentos epistemológicos e sociopolíticos do trabalho com (auto)biografias (Encontro 1);*
2. *Apresentar as perguntas provocadoras da construção (auto)biográfica: Como me tornei o educador que sou hoje? Como elaborei as idéias que tenho sobre educação? Que problemas e desafios estão postos hoje para mim como educador? Que direção quero imprimir em minha prática pedagógica e formativa a partir da reflexão que fiz sobre meu itinerário formativo? (Encontro 1);*
3. *Fundamentar para o grupo de educadores a importância da articulação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo em pequenos grupos. Mostrar também a importância da escrita e do registro (Encontro 2);*
4. *Apresentar as etapas que serão percorridas entre o primeiro momento da elaboração do esboço da trajetória formativa e o último momento no qual se apresenta, em um texto, a reflexão final, individual, a partir das perguntas provocadoras e no qual também há o empenho para identificar alguns aspectos gerais que expliquem o processo formativo daquele conjunto de educadores (Encontro 3);*
5. *Definir os eixos temáticos em torno dos quais os sujeitos organizados em grupos deverão construir suas (auto)biografias (Encontro 3);*

6. *Trabalho individual: 1. Responder à pergunta: Que problemas e desafios estão postos para mim hoje como educador? 2. Construir uma linha do tempo, do presente para o passado, procurando identificar os eventos mais significativos para o seu processo formativo dentro do eixo temático no qual você está trabalhando. Neste eixo você também já vai identificando seus momentos-charneira.*

7. *Trabalho em grupos organizados pelos eixos temáticos escolhidos: partilhar, com os demais participantes de seu grupo, as respostas à pergunta provocadora anteriormente apresentada e também a linha do tempo construída por você. (Encontro 4)*

8. *Trabalho individual: a partir da partilha do grupo redigir um relato de sua trajetória formativa apoiado na linha de tempo que você construiu. Apenas relate sem ainda a preocupação de uma análise aprofundada. Não se esqueça de identificar e descrever os momentos-charneira e de mostrar as direções de seu comportamento neles.*

9. *Apresentar aos grupos algumas ferramentas teóricas possíveis de serem utilizadas para a análise dos relatos (auto)biográficos. Acolher sugestões de referências teóricas que eles tragam para a análise. Buscar identificar, com o grupo, outras referências de acordo com a necessidade específica (Encontro 5);*

10. *Trabalho individual: Realizar uma análise de sua trajetória formativa a partir de seu relato. Faça uso das referências teóricas que trouxemos à discussão. Procure responder, com fundamento crítico e argumentativo, às perguntas: Como me tornei o educador que sou hoje? Como elaborei as idéias que tenho sobre educação?*

11. *Trabalho em grupos: partilha das análises individuais realizadas com vistas a aprofundamento e busca de elementos comuns. (Encontro 6)*

12. *Trabalho individual para responder à pergunta: Que direção quero imprimir em minha prática pedagógica e formativa a partir da análise e reflexão que fiz sobre meu itinerário formativo?*

13. *Trabalho em grupos: partilhar das respostas à pergunta provocadora anterior. Buscar identificar e discutir alguns princípios explicativos gerais que possibilitem compreender o processo formativo deste grupo de educadores tomando como ponto de partida as respostas a que cada um chegou. (Encontro 7)*

14. *Avaliação final do trabalho num primeiro momento com a elaboração da mesma de forma individual e depois, num segundo momento, com a partilha no grupo. (Encontro 8)*

Fiz uma adaptação a esta proposta de trabalho de Santos Neto, uma vez que eu não iria trabalhar de forma coletiva, mas sim de modo individual. A proposta que daí resultou e que assumi como procedimento de pesquisa na minha Dissertação de Mestrado foi a seguinte:

- Explicitar os fundamentos teóricos para o estudo do Ensino Superior Brasileiro e do Curso de Ciências Contábeis;
- Rever os fundamentos teóricos para a concepção de educação, de formação profissional e de coerência ética;
- Assumir como questão motivadora central a seguinte pergunta, expressa na Introdução deste trabalho:
 - o O que os documentos oficiais do MEC e da Categoria Profissional (CFC e respectivos CRC's) dizem sobre a formação do profissional de Ciências Contábeis?
 - o Assumindo uma perspectiva de pesquisa autobiográfica ao examinar minha trajetória formativa, como se deu a minha constituição como um professor formador na área de Ciências Contábeis? Quais foram as dificuldades? Quais os fatores facilitadores? Como foi construído o meu saber docente?
 - o Qual o lugar que a pesquisa ocupou neste itinerário formativo?
 - o A pesquisa, como princípio pedagógico, tem sido utilizada em minha prática, como professor da área de Ciências Contábeis? Em caso positivo que repercussão isto tem tido entre os alunos?
 - o A partir da análise das respostas às perguntas acima é possível sugerir algumas pistas à formação de professores de Ciências Contábeis?
- A partir desta problematização, traçar a Linha do Tempo de minha trajetória formativa com o destaque no eixo temático da pesquisa e da prática pedagógica, procurando ressaltar os eventos principais ou os momentos *charneira*, como sugere Antonio Nóvoa, isto é, momentos em que minhas escolhas provocam uma mudança significativa de rumo em minha existência pessoal / profissional;
- Redigir o relato a partir da Linha do Tempo;
- Fazer uma análise do relato com o auxílio dos teóricos assumidos como referências no início deste trabalho;
- Buscar responder às perguntas assumidas por mim como perguntas de pesquisa.

O estudo (auto)biográfico permite, a quem o elabora, uma re-visão sobre a sua trajetória formativa, propiciando novas reflexões sobre os fatos passados, e portanto novas tomadas de decisões para futuros atos. No caso específico deste trabalho, o estudo de minha trajetória formativa se propôs a analisar as problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa.

Gadotti (2004) nos revela que

as narrativas autobiográficas estão se tornando cada vez mais importantes como matrizes pedagógicas de formação. O que aprendemos com nossos pais? Como aprendemos a ler, a escrever, com quem? Onde e como adquirimos os valores que estão guiando nossas vidas? A obra de Paulo Freire ilustra bem esse fato: está toda entrelaçada por relatos autobiográficos¹⁵. Quando ele fala de educação, invariavelmente, fala da sua educação, da educação que teve e que estava tendo. Por isso podia falar da educação em geral. Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares.

Ele revela que o *método biográfico e autobiográfico* está sendo utilizado com muito mais frequência na Educação, a partir de 1980, na *formação continuada dos docentes*. Freire ([1996] 2000) nos ensina que nela,

o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Uma trajetória formativa

A partir deste momento, compartilho com você, leitor, o meu relato (auto)biográfico, os fatos que se tornaram marcantes na minha trajetória formativa. O trabalho de recuperar a minha memória formativa levou-me à busca de fotografias e documentos que pudessem avivar as lembranças do caminho percorrido. É importante frisar que, pessoalmente ou no contato dialogal com outras pessoas, estas fotografias e documentos tiveram grande importância no sentido de facilitar minha pesquisa (auto)biográfica.

¹⁵ Grifo do Autor.

Eu nasci na cidade de Tanger, Marrocos, em 1943, portanto, durante a 2ª Guerra Mundial. Meu pai, Vidal Benadiba era marceneiro, autônomo, desenhava e confeccionava móveis sob encomenda, com detalhes torneados e / ou feitos a mão, em *madeira de lei*¹⁶, que se destinavam, em sua maioria, a pessoas de alto poder aquisitivo. Minha mãe, Mercedes Barcessat Benadiba era fotógrafa numa loja especializada. Naquela época, essa era a designação para quem revelava as fotos (clichês). Após o meu primeiro ano de idade, novamente grávida, ela deixou o trabalho para se dedicar ao lar. Tenho dois irmãos, Samuel e Yudah, e uma irmã, Sol, todos nascidos em Tanger, Marrocos.

As leis do país davam a nacionalidade marroquina aos nascidos no seu território, porém os que não eram muçulmanos eram considerados *europeus*.

Até a idade de 12 anos, quando tivemos de sair do país, tive a oportunidade de freqüentar duas escolas francesas. Elas seguiam a rotina e o regime interno das escolas da França, sendo os professores, na sua maioria, franceses. Com quatro anos, em 1947, ingressei na *École des garçons e filles Adrien Berchet*¹⁷. O horário das aulas era das 8 às 12 horas, almoçava em casa e retornava à escola das 13 às 17 horas. Os mestres praticavam o castigo físico (batiam na palma da mão com a régua), além de mandar ficar em pé, de frente para a parede, por longos períodos de tempo. O ensino era rigoroso, pois me lembro de que quando o professor falava, os alunos deviam prestar o máximo de atenção, porque se fossem argüidos e não soubessem responder corretamente, eles seriam castigados. Deste período, só ficaram em mim as lembranças de medo e de apreensão. Em termos de concepção educativa, devo ressaltar que as minhas primeiras aulas devem ter sido contagiadas por este autoritarismo, o que, aos poucos, fui abolindo da minha prática pedagógica.

Falávamos espanhol em casa, porém, no momento em que as lições de casa eram feitas, a minha mãe se comunicava conosco em francês. Estas lições compreendiam: ditados, exercícios de gramática, de matemática e leitura. Isto era conduzido por mamãe de uma maneira amorosa, uma vez que o propósito era aprender.

¹⁶ Este termo era utilizado para designar madeiras finas como: imbuia, canela, marfim, entre outras. Nota do Autor.

¹⁷ Escola de Meninos e Meninas Adrien Berchet. Nota do Autor.

A situação econômica do país, em 1954, começou a ficar insuportável: o meu pai não conseguia mais pedidos de novos móveis e não havia empregos, pois as fábricas, tanto francesas como espanholas e de outras nacionalidades, estavam fechando e retornando ao seu país de origem. O povo árabe estava reclamando a volta do rei¹⁸ que tinha sido exilado e com isto, ninguém sabia o que poderia acontecer, caso ele voltasse ao país para continuar o seu reinado. Portanto, espanhóis e franceses saíram em massa para os seus países de origem.

Em 1955, ingressei no *Licé Reignaut*¹⁹. Devo salientar que no liceu, o aluno entrava, dependendo da sua nota final e aproveitamento do curso fundamental. Guardo ainda na lembrança que, a cada final de ano, eram premiados com livros de leitura em geral, fábulas, geografia, história, os alunos mais aplicados, de acordo com o ano em que se encontravam. Era uma política de avaliação da escola, com a finalidade de incentivar todos a ter melhores notas e melhor comportamento, em qualquer ocasião, uma vez que nos intervalos também éramos supervisionados.

Naquela época, os consulados dos países da América Latina, Canadá e Estados Unidos começaram a oferecer empregos às famílias *européias*, dentro de certas condições e limitações de filhos. Nós éramos seis, sendo dois adultos e quatro crianças cujas idades eram respectivamente doze anos, onze anos, cinco anos e uma menina de três meses, o que dificultava a escolha do país. Fazíamos reuniões de família, todas as noites, e com o mapa e as informações dos países em cima da mesa, meus pais estudavam a possível pátria que iria nos receber. Eles tinham medo da não adaptação ao clima, aos costumes, à cultura local, à língua, entre outros fatores.

Numa determinada noite, em reunião familiar, meus pais decidiram que a nossa segunda pátria seria: São Paulo – Brasil! Guardo com carinho todas estas reuniões, uma vez que nós ficávamos acordados, participando com eles e dando os nossos palpites – para nós era uma festa, apesar da sua visível apreensão. O dinheiro começava a ficar escasso.

Finalmente, viajamos e depois de 14 dias no navio, aportávamos em Santos, a 10 de fevereiro de 1956 – aniversário de mamãe. Esta data ficou tão

¹⁸ Mohammed V foi Sultão do Marrocos de 1927 a 1953. Foi forçado a exilar-se para a ilha de Córsega, pelos franceses que ocupavam o país. Ficou exilado durante 2 anos, voltando em 1955 como Sultão e proclamado Rei de 1957 a 1961.

¹⁹ Escola francesa (liceu) que tem equivalência com o Colegial.

marcada, que nos primeiros anos, comemorávamos o aniversário da chegada ao Brasil e não o aniversário de mamãe!

Alguns meses após a nossa chegada ao Brasil, a nossa preocupação passou a ser a escolha da escola. Morávamos num bairro da zona leste, de classe média, classe trabalhadora como era definida na época. Entrei na escola pública, Grupo Escolar Santos Dumont, em 1957, no 4º ano primário, pois era necessário ter este diploma para continuar os estudos, e principalmente, para trabalhar.

Fiz um mês de admissão, e em 1959, ingressei numa escola particular noturna, pois tinha que ajudar em casa, e, portanto, trabalhar durante o dia. Comecei a trabalhar em 29 de dezembro de 1959, como auxiliar de escritório. Eu tive a oportunidade de beneficiar-me com os conselhos e a orientação do contador da empresa quanto à minha formação escolar. Ele me encorajou a continuar os estudos para me tornar um Técnico de Contabilidade, e com isto crescer dentro da empresa.

No ano de 1960, ingressei na Escola Técnica de Comércio Excelsior, hoje UNICID, Universidade Cidade de São Paulo, na Zona Leste.

Neste curso, os professores ministravam as aulas mediante a prática de muitos exercícios, para serem elaborados em sala de aula e em casa. Os alunos aprendiam pela repetição, pois era decorada a maneira como os mesmos deveriam ser desenvolvidos. As principais disciplinas eram aquelas relacionadas com a contabilidade. Hoje, procuro orientar os meus alunos para estudarem o conteúdo em questão em outros e diversos livros e a levar para a sala de aula as dúvidas para serem discutidas, o que lhes permitiria um melhor aproveitamento, em comparação com a prática acima.

Depois de formar-me Técnico de Contabilidade, em 1963, o contador da empresa aconselhou-me de que não era necessário fazer o bacharelado em Ciências Contábeis, uma vez que o curso de Técnico de Contabilidade oferecia, na ocasião, os mesmos privilégios, e nenhum conhecimento adicional seria acrescentado ao que já se tinha aprendido na escola e na prática do trabalho. Este foi o motivo que me levou a prestar o *vestibular* para ingressar na Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo, Fundação Derville Alegretti, em 1967.

Na formatura, que se deu em 25 de fevereiro de 1971, no Teatro Arthur de Azevedo, no bairro da Mooca, um dos momentos mais emocionantes, além da execução do Hino Nacional, foi o momento do Juramento, que transcrevo a seguir:

JURAMENTO

PROMETO HONRAR EM TODA E QUALQUER CIRCUNSTÂNCIA O GRAU QUE SOLENEMENTE RECEBO, EXERCENDO A PROFISSÃO DE ECONOMISTA COM VERDADE E JUSTIÇA, SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DA ÉTICA PROFISSIONAL, PARA A GRANDEZA MORAL E ECONÔMICA DO BRASIL.

Logo após a formatura, em 21 de março, casei com Rosa que também era estrangeira. Ela nasceu em 1947, em Alexandria, Egito, e sempre cultivou como eu, um amor especial pelo Brasil. Assim, no início da sua primeira gravidez, iniciamos o processo de naturalização. Em novembro de 1972, recebemos os Certificados de Naturalização, numa cerimônia solene do Ministério da Justiça, junto com o nosso filho Vidal de um mês de idade.

Tivemos três filhos: Vidal, nascido em 1972, formou-se em Engenharia Eletrônica, na Universidade São Judas; Felix Emil, nascido em 1973, formou-se em Ciências Contábeis na PUCSP, com especialização em Finanças Empresariais pela FECAP; e Marcel, nascido em 1980, formado em Farmácia Bioquímica, na Universidade São Judas, doutor em Ciências, e pós-doutorando pelo Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo.

Com relação às minhas aulas da Faculdade, elas eram, na sua maioria, totalmente copiadas: o professor chegava antes do horário normal, dez ou quinze minutos, para escrever a matéria no quadro negro. Conseguia-se uma ou outra explicação de algum item ou palavra ou mesmo frase não entendível. A matéria da aula era a matéria da prova e do exame que apresentavam a característica de também serem orais. É deste modo que éramos ensinados, situação que até hoje é praticada por alguns professores, seja *enchendo a lousa com a matéria*, ou ditando, ou simplesmente expondo o conteúdo da disciplina.

Demo (2003) deixa transparecer a sua indignação quando faz referência à aula copiada, explicitando que ela não *constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada*. Pretende, diz ele:

manter a proposta de que a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno.

Não me recordo de que a palavra *pesquisa* tenha sido utilizada pelos professores, com o mesmo conceito como é descrita acima. Os seminários, que

eram apresentados aos sábados, tinham um tema, sobre o qual se *pesquisava* nos livros que pertenciam ao acervo do Grêmio Acadêmico, pois não havia biblioteca na Faculdade. Depois da consulta, cada membro do grupo tirava uma fotocópia (na época, não havia xerox, ainda) dos capítulos que interessavam para fazer um resumo, em casa ou no próprio Grêmio. Este resumo era lido na apresentação do seminário e quem conseguia decorá-lo, comentava-o na sala de aula. Era muito rara a pesquisa de campo que só acontecia quando o aluno conseguia identificar o tema com algo no mercado, ou mesmo com a empresa em que ele trabalhava.

Em 1968, entrei na Willys Overland do Brasil, cuja fábrica ficava no Taubão, São Bernardo do Campo e que estava sendo adquirida pela Ford Motor do Brasil. Um dos requisitos, tanto para ingressar quanto para fazer carreira na Controladoria da empresa, era ser bacharel em Ciências Econômicas.

Tenho que enfatizar que os 29 anos, durante os quais fiz parte da empresa Ford, exigiam do funcionário a habilidade de estar sempre pronto para o trabalho, qualquer que fosse ele e ter muita paciência. O destino dos funcionários estava relacionado à personalidade do gerente do departamento que muitas vezes, deixava de promover quem realmente o merecia pelas suas qualidades e esforço. Este fato foi marcante na minha personalidade, mas no sentido inverso, pois teve como reflexo na minha prática pedagógica, procurar reconhecer quem se esforça e incentivar todos os outros.

Todavia, muitos fatos bons superaram aquelas passagens de mal estar político exercido por alguns gerentes. A experiência adquirida na Controladoria das diversas divisões pelas quais passei foi muito proveitosa, uma vez que eu era indicado para os cursos *in Company*, específicos para o desenvolvimento das tarefas, como por exemplo: *Qualidade Total*, *Tomada de Decisão*, entre outros.

Consegui, também, fazer outros cursos de capacitação, reservados aos funcionários mais aplicados. Não se deve confundir o conceito de funcionários aplicados com funcionários bajuladores. Os primeiros *vestiam a camisa*, e conseguiam decidir sobre questões simples sem muita supervisão, motivando os outros funcionários pelo exemplo. Isto tem a ver com a minha postura de vida e, com certeza, pedagógica, pois acredito que sempre devemos estar prontos para tomar qualquer decisão na vida, com o intuito de fazer mudanças.

A seguir, a título de exemplo, cito alguns cursos de capacitação dos quais participei: *Gestão Estratégia de Custos (ABC)*, *Sistema de Avaliação de Desempenho – Balanced Scorecard*, *Sistema de Planejamento para a Tomada de Decisão*, além dos cursos especiais para executivos na Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Fui indicado pela gerência geral para ser um multiplicador dos conceitos defendidos pela Empresa no campo da Ética, após ter concluído o curso *Ética nas Empresas*, ministrado por uma empresa especializada. Este contato com os funcionários de todos os níveis revelou-me aos poucos, o gosto pela docência, pois criou um relacionamento professor-aluno, onde eles buscavam outras metas, além da Ética. Este foi um dos fatos que contribuiu de alguma maneira para, mais tarde, optar por ser professor.

Logo após a minha saída da empresa Ford, em 1995 e até aproximadamente o segundo semestre de 1999, trabalhei em várias empresas como consultor econômico-financeiro, sempre voltado ao planejamento, orçamento, controle e custos. A primeira destas empresas foi a própria Ford, quando, junto com outro gerente, tivemos a incumbência de efetuar a venda da fábrica de Chicotes e Molas Helicoidais²⁰, localizada em Jaboatão dos Guararapes, em Recife, PE. Depois de realizada esta venda, eu continuei como consultor em várias outras empresas.

A partir de 1999, uma vez que as consultorias foram ficando mais escassas, a minha esposa, numa de nossas longas conversas, sugeriu-me a possibilidade de continuar os estudos, com o intuito de tornar-me professor. Eis, portanto, **mais**²¹ um motivo que me encaminhava para a carreira docente.

Matriculei-me no curso de lato sensu em Economia, na FECAP, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. Nele, pude tomar conhecimento de uma disciplina chamada Didática do Ensino Superior, que fazia parte do currículo, por força da resolução 12/83 e que fixava as condições de validade dos Certificados de Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização para o Magistério Superior, no Sistema Federal. Essa disciplina foi de grande importância para mim, pois permitiu que eu me iniciasse na vida docente. Ela acabou sendo cancelada, um ano e meio depois, logo após o término do curso.

A partir deste momento, travei conhecimento com autores como:

- Paulo Freire, por meio de suas obras:
 - o *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*;

²⁰ Chicote é o conjunto de fios elétricos utilizados nos veículos; Mola Helicoidal é a peça que faz parte do conjunto da suspensão do veículo e dentro da qual é posicionado o amortecedor.
Nota do Autor.

²¹ Grifo do Autor.

- o *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*;
- Carl R. Rogers, com o seu *Tornar-se pessoa*;
- Vera Maria Candau, com a sua *Didática em Questão*;
- Maria Célia de Abreu, Marcos Tarciso Masetto, com a sua obra *O professor universitário em aula*;
- Lúcia M. Teixeira Furlani, com *A Claridade da Noite: os alunos do ensino superior noturno*;
- Maria Helena Souza Patto, com a *Produção do fracasso escolar*;
- Roger Von Oech, com *Um “toc” na cuca: técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida*.

Devo esclarecer que esta disciplina com apenas 10 encontros, a leitura dessas obras e as discussões acaloradas em sala de aula marcaram fortemente o meu ser pessoal, entusiasmado que estava com a perspectiva da docência.

Antes de terminar este curso, recebi um convite do Diretor do Centro de Estudos Álvares Penteado, para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade Estratégica – Mestrado Acadêmico.

As aulas do curso de *lato sensu* também tinham muito de *educação bancária*, com raras exceções, como as da professora de Didática do Ensino Superior. Os outros docentes simplesmente ministravam suas aulas expositivamente, sendo que um ou outro tentava questionar e dinamizar um pouco mais. Os alunos – e eu me incluo – forçavam um pouco, para que houvesse mais diálogo. O termo *pesquisa* passou a ser utilizado um pouco mais, porém muito timidamente e sempre tendo em vista a *pesquisa bibliográfica*.

Em 2000, é relevante dizer que, durante seis meses, fiz os dois cursos juntos: *lato sensu* de Economia e Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica. E neste mesmo período, foi me apresentada uma pequena empresa para desenvolver uma consultoria na área de planejamento e orçamentos.

Durante o curso de Mestrado, (2001-2002), tive a oportunidade de lecionar em várias Faculdades, disciplinas relacionadas à Contabilidade, Custos e Orçamentos: Faculdades Oswaldo Cruz, Faculdades Bandeirantes, Faculdade Santa Rita de Cássia, Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Fui também convidado para ministrar aula de Custos na Associação dos Contadores do Município de São Paulo e Contabilidade Geral no Curso Meta.

O Mestrado me apresentou uma visão diferente, pois se baseava em muita pesquisa e muitos trabalhos onde era imperativo o uso das normas ABNT

e também muitas leituras de assuntos já conhecidos. Senti que estava aprofundando os meus conhecimentos, ou seja, tornando-me um especialista em Controladoria e Contabilidade Estratégica. Em suma, todo o conhecimento adicional era voltado para a sua utilização nas empresas. Entendi, também, que vários dos meus colegas faziam o Mestrado com um único intuito: habilitá-los a *dar aulas no ensino superior*.

A participação nos seminários (dois anos de seminários contínuos em todas as disciplinas) podia habilitar o aluno a ministrar aulas no ensino superior, porém, faltava-lhe a devida bagagem pedagógica e o conhecimento da utilização da pesquisa como uma ferramenta de ensino. Os seminários eram desenvolvidos tendo em vista uma parte teórica onde, por meio de pesquisa bibliográfica, procurava-se trazer o mais recente entendimento e / ou conhecimento sobre o tema, sempre substanciado com uma pesquisa de campo, onde eram discutidos os vários elementos, tomando-se por base o aspecto quantitativo.

Quero ressaltar que a pesquisa fazia parte da disciplina de Métodos Quantitativos. Os professores salientavam, e com muita propriedade, que a pesquisa nos permitiria alargar os nossos conhecimentos sobre o mercado, sobre as empresas e seus respectivos orçamentos e patrimônios. Isto tudo nos levaria a um tal conhecimento, que as tomadas de decisões passariam a ter uma área de acerto muito maior, o que permitiria que a empresa se desenvolvesse mais solidamente.

Apesar de todo este envolvimento, as aulas com um bom nível de dialogicidade, e ainda, o saudável relacionamento professor-aluno, em minha opinião, não foram suficientes para a formação de educadores, e neste caso específico, educadores de Ciências Contábeis, com habilidades didático-pedagógicas e conhecimentos para o uso da pesquisa como uma ferramenta de ensino.

Portanto, hoje, eu aceito a idéia de que eu estava me tornando mais um repetidor de conhecimentos, mais um educador fundamentado na *concepção bancária da educação*, onde *o educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos*.

O que poderia eu dizer a respeito da minha concepção de ser humano que defendo, da concepção de sociedade que eu anseio, da concepção de conhecimento que assumo, durante o período das minhas primeiras aulas ministradas? Foi somente no contexto da minha Dissertação de Mestrado, que consegui falar com maior clareza sobre isto. Naqueles primeiros momentos, não era tão clara, para mim, a ligação entre minhas concepções e minha prática docente. O Mestrado em Educação, aos poucos, ajudou-me a construir a percepção do caráter fundamental da consciência destas concepções.

Elas foram consolidando-se, em mim, desde a mais tenra idade. E aqui, ressalto o cuidado com que fomos criados, eu e meus irmãos. A atmosfera que envolvia a nossa casa tinha um sentimento profundo de religiosidade, devido ao amor que meus pais derramavam em nós. Foi uma educação voltada para cada filho, pois cada um de nós possuía a sua especificidade como ser humano. O respeito pelo Criador, pelas pessoas mais velhas, pelos irmãos, e por todos os outros seres tinham por base o amor, como o sentimento-mor de todo e qualquer relacionamento.

Hoje, como ser humano e professor, eu explicito estas concepções que embasam o meu agir. Embora saiba que elas estão sendo permanentemente feitas e re-feitas, é assim que consigo expressá-las no atual momento:

- a concepção de ser humano que defendo está intimamente ligada à minha posição de educador, por meio da qual noto a sua complexidade (Morin), o seu inacabamento (Freire) e compreendo a sua escalada no conhecer-na-ação, na reflexão na-ação (Schön) e que, como cidadão (Demo), o encaminha para o desafio permanente de sua construção e re-construção;
- como concepção de sociedade que anseio, admito ser esta quase uma utopia, porém eu a reconheço como sociedade justa, e ética com a *marca de equalização de oportunidades*. Urge, portanto a necessidade de formar-se um cidadão que se volte para o *processo emancipatório*. Por meio dele, o ser humano deixará de ser um *objeto de manipulação [...] para andar com pernas próprias* (Demo 2003);
- a concepção de conhecimento perpassa minha compreensão dele ser o *instrumento mais potente de inovação* (p. 64). Portanto, a meu ver, a pesquisa é a ferramenta básica para a construção sólida deste conhecimento. E, apoiado em Demo, eu adoto o uso da pesquisa como um fazer pedagógico a ser implementado desde a educação escolar.

As aulas de uma *educação bancária*, que tanto Paulo Freire menciona em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ainda estão presentes no mundo acadêmico. Onde estarão sendo ministradas as aulas dialogadas por meio de um *educador* problematizador de Freire? E a pesquisa de Demo, como está sendo aplicada como processo educativo?

No meu primeiro mestrado, o de Controladoria e Contabilidade Estratégica, eu me tornei um pesquisador. Estudei o que era pesquisa e como utilizá-la

no desenvolvimento das rotinas das empresas, junto com a estatística aplicada à economia e à administração. Esta pesquisa tinha como abordagem principal a quantitativa.

Lüdke e André, nos anos 1980, publicavam o seu livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, onde revelavam que a obra pretendia contribuir para o *preenchimento de uma grande lacuna em nossa vida universitária: a falta de obras que se destinem [...] à concepção e aos trabalhos de pesquisa em educação, dentro das abordagens qualitativas*.

A minha persistência em tentar solucionar os meus questionamentos me conduziu a cursar o Mestrado em Educação, a despeito de muitos colegas que achavam que eu deveria ingressar no processo seletivo para o Doutorado, pois já possuía o título de Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

Os questionamentos já citados e que torno a mencionar, a seguir, levaram-me a conhecer autores como Schön, Morin, Nóvoa, Freire, Josso, Demo:

- Que tipo de profissional está sendo formado?
- O Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma vez construído, em colegiado, pelos professores, explicita ter visão de que os professores preparam seus alunos voltados somente para o mercado de trabalho?
- Qual o processo formativo do docente em Ciências Contábeis?
- Que tipo de ensino favorece a formação de um profissional capaz?
- Como o docente deve agir diante das deficiências de seus alunos?
- A pesquisa como princípio pedagógico não deve estar mais presente na sala de aula, para uma reflexão mais profunda, construindo caminhos para as tomadas de decisões?

Devo salientar que o travar conhecimento com estes autores me permitiu aprofundar os meus conhecimentos em termos de:

- Educação, Universidade: por meio da contribuição de autores e leituras como Iria Brzezinski, Cristovam Buarque, Luiz Antonio Cunha, Leis das Diretrizes e Bases;
- Ser Humano, Complexidade, Histórias de Vidas e Autobiografias, por Morin, Josso, Freire e Nóvoa;
- Educação Libertadora, Dialogicidade, Autonomia, Ética, o Ensinar, Educação Bancária, Concepção Problematizadora da Educação, por Freire;

- O uso da Pesquisa como um processo de formação educativa a partir da educação infantil, A formação do sujeito cidadão, Formação do profissional e cidadão competente, a Pesquisa como Princípio Científico e Educativo, por Demo;
- *A reflexão-na-ação*, como processo de um ensino reflexivo onde a teoria e a prática interagem para a formação profissional; a necessidade de se criarem condições para uma prática reflexiva; identificar a relevância do *saber fazer* e do *practicum reflexivo*, por Schön.

Qual deveria ser o processo formativo de um professor de Ciências Contábeis? Aos poucos, durante o meu percurso no Mestrado, observei que esta mesma pergunta se adaptava perfeitamente a várias áreas, tais como: Economia, Odontologia, Arquitetura, Engenharia, Enfermagem, Medicina e Direito, dentre outras. Muitos dos meus colegas de mestrado vinham dessas áreas e como só lecionavam no Colegial e cursos técnicos, se propuseram a cursar o Mestrado em Educação para ministrar aulas no ensino superior.

Ao longo do curso de Mestrado em Educação mantive contato direto com várias disciplinas, dentre elas: Abordagens Filosóficas da Educação, Teorias da Educação e Realidade Brasileira, Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Seminários de Dissertação de Mestrado, Ensino Superior: formação e prática docente, Formação de educadores e profissão docente, Novos paradigmas, subjetividade e formação de educadores. As leituras, as atividades, tanto em sala de aula, como fora dela, e as conversas com os Mestres e colegas, foram, aos poucos, permitindo rever os meus questionamentos e delinear algumas respostas para uma grande parte deles. O próximo passo era como colocá-las em prática?

Houve mudanças? Eu creio que as houve e talvez muito mais profundas do que eu próprio possa atestar. Na maioria das vezes, eu me propunha levar para o meu fazer docente, com certa cautela, as experiências vividas pelos meus colegas e pelos meus próprios Mestres, já discutidas em sala de aula. O meu processo tanto didático como pedagógico, o meu relacionamento com os alunos e alunas, nas minhas salas de aula, foram-se modificando, pouco a pouco, devido a esta prática.

Por intermédio de Demo, visualizei o *Educar pela pesquisa*, a *Pesquisa: princípio científico e educativo*, onde ele indica que a pesquisa é uma das ferramentas a ser utilizada pelo docente a partir dos primeiros momentos da educação infantil.

Viver a aula dialogada de Freire, educar pela pesquisa de Demo, transformar-se num educador problematizador, não foram passos tão fáceis de serem iniciados, mesmo porque, isto se constitui num processo de melhoria contínua, uma vez que eu assumo o inacabamento do ser humano ressaltado por Freire. A partir destes primeiros passos, porém, já consigo verificar alguns resultados positivos com os meus alunos.

É necessário mudar e é possível.

Encontrei em Santos Neto (2004) em *Filosofia e prática docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola*, a sugestão de que uma *concepção pedagógica* deve elencar os seguintes aspectos *do processo educativo que advoga*:

- a. A concepção de ser humano que defende (concepção antropológica);
- b. A concepção de conhecimento que assume (concepção gnosiológica);
- c. A concepção de sociedade pela qual trabalha (concepção política);
- d. A concepção de educação escolar que decorre das concepções assumidas;
- e. A concepção de professor e de prática que decorrem da concepção de educação assumida.

Diante do exposto, desejo compartilhar como se deu o meu processo de amadurecimento, a partir das primeiras aulas ministradas e que, aos poucos, foi se incorporando, não só na minha prática docente, como também, no meu modo de vida. Tenho consciência de que sou um produto da educação bancária, a começar pelas escolas francesas que frequentei, na minha infância. Hoje, mais distante dos primeiros meses de minha prática docente, noto, com certo pesar, que eu ministrava as aulas expositivamente, totalmente voltadas para uma concepção bancária, da mesma forma como os meus professores tanto do curso técnico como do ensino superior, o faziam.

Os meus questionamentos começaram, com efeito, quando eu ainda cursava o lato sensu de Economia, nas discussões que eu mantinha com os meus colegas. Nós nos perguntávamos como poderíamos mudar, modificar ou até transformar as aulas que nos estavam sendo ministradas, com a finalidade de torná-las mais atraentes, divertidas, participativas. Queríamos aprender mais, uma vez que o nosso tempo para estudar era muito escasso: estudar para aprender, aumentar o nosso nível de conhecimentos, e ainda, trabalhar! O compromisso de lutar para modificar-nos permitiu expor o nosso descontentamento a alguns docentes, pois afinal, eram aulas de lato sensu.

Alguns professores esforçaram-se para melhorar, outros nem tanto, porém no geral, o curso foi muito bem aproveitado. A mudança exercida por alguns professores, além de resultar em seu próprio benefício, refletiu em nosso objetivo, pois começamos a exercer a nossa prática discente, ou seja, levar para a sala de aula as dúvidas de leituras feitas antecipadamente, para serem debatidas. O nosso relacionamento com os professores melhorou, pois havia mais compreensão. Eu cheguei mesmo, a sentir, em certos momentos do curso, que todos nós, nos esforçávamos para conseguir resultados positivos. Com isto, eu diria que todos, professores e alunos, estávamos num processo de aprender a aprender.

Por algum tempo, eu harmonizei a docência com o trabalho de consultoria e o re-pensar, o re-ver e o re-estudar da minha trajetória formativa, que hoje fazem parte das minhas memórias, agora re-pensadas para serem transformadas.

No dia 4 de fevereiro de 2002, ingressei, a convite de um professor, na Universidade Metodista de São Paulo, para ministrar aulas nos cursos de Ciências Contábeis, Economia e Administração Financeira. Assim, fui locado na Faculdade de Economia e Ciências Contábeis.

A cada encontro com os meus alunos e alunas, reflito sobre as minhas ações: como agir, o que dizer, qual deve ser o meu comportamento para com cada um deles. E, afinal, quem é este aluno, esta aluna? Procuo conhecê-los, primeiro, para entendê-los e depois, formalizar a minha prática pedagógica e quais serão os parâmetros para a elaboração da pesquisa. Em todas as disciplinas, eu procuro utilizá-la como meio de formação do aluno.

A partir do meu ingresso no Mestrado em Educação, mesmo como aluno especial, *quando entro em uma sala de aula*, lembro-me de Freire ([1996] 2000), onde ele propunha

estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor; inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

E quando penso em como ensinar, procuro sempre as recomendações de Demo (2003), no seu *Educar pela pesquisa*,

o ponto focal está em encontrar na própria pesquisa o berço da cidadania acadêmica, à medida que, através do questionamento re-constutivo, se atinja a possibilidade de evolução teórica e prática.

No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical. Aí se vence o mero treinamento e se incrementa a emergência do sujeito capaz de crítica e projeto próprio. Forma-se a capacidade de inovar para reconstruir, eticamente.

o processo profissionalizante não pode ser visto como primazia da prática nem da teoria, por conta da adequada formação da competência. O questionamento reconstrutivo coloca-se como desafio tanto maior, implicando o saber pensar para o saber fazer, ou o aprender a aprender. O mero fazer deve ser substituído pelo saber fazer e sobretudo pela capacidade de sempre refazer. Assim, o mero pensar precisa ser substituído pelo saber pensar e sobretudo pelo aprender a aprender.

O meu fazer docente, portanto, teve três momentos específicos: o primeiro, antes do Mestrado em Educação, quando as minhas aulas eram baseadas numa educação bancária; o segundo foi um período híbrido, que refletiu uma combinação de metodologias e experimentações; e o terceiro, que diz respeito ao momento atual, a partir do curso de Mestrado em Educação. As modificações inseridas no meu método de ministrar as aulas foram determinantes, permitindo uma melhor absorção e entendimento por parte dos alunos, se comparado com as aulas anteriores.

Eu avalio o processo de melhoria como sendo *ad aeternum*, pois, com o propósito de atender a cada nova turma de alunos e alunas, as metodologias aplicadas às aulas devem ser re-pensadas e re-adaptadas, com base no perfil desses novos alunos e alunas.

Por tratar-se de um fato especial, eu o relato separadamente e fora de qualquer ordem cronológica. Em 2003, fui convidado a substituir um professor de Economia e Política, num projeto, mantido pela Universidade, chamado Universidade Livre da Terceira Idade. Este projeto abrigava aproximadamente 120 alunos, com idade igual e ou acima de 50 anos, cuja maioria era mulheres. O primeiro dia de aula chegou, e eu, literalmente tremendo, com uma série de questionamentos (Ensinar o quê, a quem? Quem eram estes alunos? Seriam eles como os graduandos? Teriam eles estudado no seu passado?), enfrentei a classe.

Trinta alunos, dos quais quatro homens estavam ali, sentados. Fechei a porta, fiz a minha apresentação, expus o conteúdo da disciplina e pedi que

se apresentassem, um a um, numa determinada ordem. Resultado: esta aula e as que vieram a seguir foram simplesmente espetaculares. Acredito que eu aprendi muito com eles: esta minha nova experiência, eu a canalizei para as minhas aulas de Graduação, e de Pós-Graduação.

Dois anos depois, em 2005, fui convidado a coordenar a Universidade Livre da Terceira Idade. Hoje, temos um programa diferente no qual o aluno se forma Agente Social, em três anos, e caso queira continuar, desenvolve projetos comunitários por mais um ano. Nós temos atualmente, aproximadamente, 250 alunos. Após a acolhida aos novos alunos, neste ano de 2008, um dos novos professores, comentou: *a Universidade Livre reflete você, não imagino este projeto sem você à frente dele!* Eu compactuo com esta afirmação. Vejo este comentário como um elogio, uma vez que acredito estarem em evidência o amor e a atenção que eu dispensei a este público.

Atualmente, estou revendo o projeto político-pedagógico da Universidade Livre, primeiro, para permitir que o mesmo seja auto-sustentável e em seguida, para promovê-lo a multi-campi, no sentido de atingir outros públicos.

A seguir, relaciono funções administrativas que foram por mim exercidas fora da docência. Devo salientar que elas foram importantes, pois serviram para alargar os meus conhecimentos quanto à minha formação pedagógica e acadêmica na Universidade Metodista de São Paulo:

- 2002 – 2004 – Membro da Comissão Setorial de Avaliação – CSA;
- 2003 – 2004 – Membro suplente do Colegiado do Curso de Engenharia de Software da FACET;
- 2003 – 2004 – Membro do Colegiado do Curso de Economia da FECC;
- 2003 – 2004 – Membro suplente da Comissão de Política de Pessoal Docente;
- 2003 – 2007 – Presidente do Conselho Editorial e Editor da 1ª. Revista ECCO (eletrônica) da FECC;
- 2003 – atual – Membro do Colegiado do Curso de Ciências Contábeis da FECC;
- 2004 – 2004 – Membro do Grupo de Trabalho das Disciplinas não Presenciais;
- 2004 – 2005 – Membro do Conselho Editorial;
- 2004 – 2005 – Membro do Colegiado do Curso de Administração Financeira da FCA;

- 2004 – 2006 – Membro do Colegiado do Curso de Economia da FECC;
- 2004 – 2007 – Membro da Câmara Permanente de Assuntos Acadêmicos e Didático-Pedagógicos;
- 2004 – 2007 – Membro do Conselho Universitário.

No período de 2003 a 2004, desenvolvi uma pesquisa com alguns alunos do curso de Ciências Contábeis, sob o título: *Grau de utilização das informações contábeis nas pequenas indústrias no município de São Bernardo do Campo*. Sinto não ter tido tempo suficiente para desenvolver outros projetos-pesquisa. Acredito, neste momento de reflexão, que devo retomar esta tarefa, primeiramente por existir no mercado regional uma carência de informações contábeis, e em seguida, para incentivar os alunos à pesquisa.

Devo destacar que os fatos, a seguir, foram de grande relevância, uma vez que me incentivam a prosseguir, melhorando continuamente o meu processo formativo na Universidade Metodista de São Paulo:

- 2005 – Professor homenageado da Turma Senador Eduardo Matarazzo Suplicy da Faculdade de Ciências Administrativas;
- 2005 – Paraninfo da Turma Professor Mestre Octávio Ribeiro Mendonça Neto da Faculdade de Ciências Administrativas;
- 2006 – Professor Homenageado da Turma Professor Mestre Ricardo Arienti da Faculdade de Ciências Administrativas;
- 2008 – Professor homenageado da Turma Professor Mestre Prodromos Jean Kyriassoglou da Faculdade de Ciências Administrativas (fevereiro, 2008).
- 2008 – Patrono da Turma Professor Mestre Moses Benadiba do Curso de Ciências Contábeis²² da Faculdade de Economia e Ciências Contábeis (12 de março, 2008).

Exponho, a seguir, alguns comentários / pareceres de meus alunos do curso de Ciências Contábeis, que decidiram se manifestar, voluntariamente, sobre o meu questionamento sobre as aulas.

²² Grifo do Autor

MEU QUESTIONAMENTO

Neste semestre, que por sinal já passou, fiz algumas inovações nos trabalhos, como por exemplo, na pesquisa que foi desenvolvida por vocês no trabalho apresentado.

A minha proposta é que vocês me permitam saber o que significou fazer essa pesquisa e qual foi o seu aprendizado na disciplina? Em outras palavras, vocês sentiram que houve uma aprendizagem maior quando vocês fizeram a pesquisa, verificando na empresa como é utilizada a Microeconomia? O que vocês acharam deste tipo de aula comparada com uma aula totalmente expositiva?

ALUNO MAP

Eu achei seu método muito interessante e inovador. Gostei muito e se me permitir uma sugestão, diria que alguns colegas precisam perder o medo de falar (eu sei que não é fácil, mas tem que treinar), para que a aula seja ainda mais dinâmica e produtiva do que já é.

ALUNO PSP

Bem, eu achei que as aulas com as pesquisas foram muito interessantes. Esta foi a primeira vez que algum professor trabalhou conosco desta forma.

A pesquisa incentiva à busca de conhecimento e à responsabilidade de cada um e embora alguns tópicos tenham sido um pouco complicados de serem apresentados por alunos, num âmbito geral, todo o conteúdo foi assimilado.

Obrigada pela atenção.

ALUNO PGS

Boa noite professor;

Respondendo à sua pesquisa, gostaria de dizer que aprendi muito com o trabalho como um todo, principalmente, porque quando pesquisei me preocupei não só com o que poderia absorver de conhecimento, mas também em aprender o máximo possível, para dar uma aula e expor tudo o que aprendi, compartilhando o conhecimento adquirido.

Foi muito bom, porque, trocamos conhecimentos, nos dedicamos na leitura e entendimento do assunto, e o que é melhor, o seminário, nos faz

perder a timidez de falar em público e aprendemos a nos expressar melhor, o que é muito importante na nossa profissão.

Numa visão geral, posso dizer que aprendi o conteúdo da disciplina e creio que não a esquecerei. Hoje, consigo entender a microeconomia, olhando para o mercado e não é difícil, já que isto faz parte do nosso dia-a-dia, e a empresa deve ter a visão focada no mercado para ser competitiva. E como o trabalho também teve pesquisa prática, pudemos ver como as empresas agem no mercado. Foi muito interessante.

Para finalizar, gostaria de desejar um Feliz Natal para você e agradecer por nos ajudar a compreender a Microeconomia. Tenha a certeza de que muitos alunos gostaram do método adotado, inclusive eu.

ALUNO APA

Gostei muito das aulas expositivas. A pesquisa me auxiliou bastante no entendimento dos assuntos discutidos em aula, já que mostra casos práticos, não ficando somente na teoria, o que, é em minha opinião, muito desgastante para os alunos e também para o professor.

Sua iniciativa está de parabéns. Espero que o senhor continue adotando-a e que outros professores também tomem iniciativas como esta.

ALUNO RBR

Achei muito interessante sim, nós pesquisarmos, pois temos que nos aprofundar nas pesquisas, para podermos passar o que aprendemos para os demais.

ALUNO MHS

Mestre

Achei sensacional este critério de aula. Como eu já havia dito ao senhor nas aulas, com este método, o aluno aprende muito mais, porque exige muito que o aluno também vá à busca de conhecimento, e que o aluno não se acomode.

Particularmente, esse é o melhor método de aula que já tive na faculdade.

Parabéns, vá em frente.

ALUNO BA

Olá, Professor, com referência à pesquisa, achei interessante o modo como foram expostas as aulas, pois trouxe a oportunidade de novos conhecimentos em diversas áreas, com um novo olhar econômico que se unirá futuramente a novos conhecimentos, em futuras áreas, abraço!

ALUNO DM

Em relação ao trabalho de pesquisa, creio que é sempre bom para todos poder entender como é a parte teórica (aplicada em sala) direcionada para dentro da empresa, portanto, na minha opinião, é uma ótima maneira de aprender e entender melhor a matéria.

Quanto às aulas, acho todas super dinâmicas. Na minha opinião, creio que quanto mais aulas assim tivermos, melhor será para nós. Já havia comentado que gosto muito da maneira com que o Sr. lida com nossas dúvidas em sala, colocando sempre uma discussão de um assunto atual, fazendo assim com que a sala toda esteja interagindo com o assunto.

Quero agradecer por tudo feito nesse semestre. Creio que foi tudo muito bem esclarecido e espero que possa contar sempre com sua experiência e criatividade em sala, nos próximos semestres.

ALUNO APAB

Bom dia!!!

Bom, eu gostei de seu método, mesmo sendo um pouco rígido, mas sei que é para o nosso bem.

Obrigada!

ALUNO JCH

Bom dia, caro Mestre

O senhor como professor interage com os alunos como se fosse aluno, pois como o senhor mesmo disse, “estou aprendendo com vocês”, onde isso é muito bom para ambas as partes.

Gostaria de agradecer por ter me escolhido como monitor da prova do 4º semestre, e por ter discutido algumas dúvidas sobre os alunos que ficaram em exame. Gostei muito e gostaria de ser monitor no 7º e 8º semestres, onde nos encontraremos novamente.

Gostei de que o senhor falasse sobre seu trabalho de Mestrado em Educação, o que possibilitou aos alunos que o escutaram, desde o primeiro dia, fazer o aperfeiçoamento do profissional, não sendo um digitador de nota fiscal e auxiliar de escritório, ou coisa parecida, sempre estudando e se informando.

Pesquisas:

As pesquisas desenvolvidas nas empresas possibilitaram abrir caminhos, e entender como funcionam as empresas e os mercados onde elas atuam e como atuam.

Achei bastante interessante, pois os alunos que atuam em empresas entendem com mais facilidade.

Disciplina:

Na sua disciplina o Senhor nos disse, desde o primeiro dia de aula, que não devemos ser simples digitadores, ou auxiliares de escritório, ou semelhantes, e sim tomar decisões (“Controllers”), o que se aplica em todos os ramos de atividade, basta apenas entendermos o mercado, e estudar sobre ele.

Aula:

O tipo de aula totalmente expositiva força ao aluno a se informar sobre o assunto que vai apresentar em aula. Vejo isso como grande ganho no conhecimento e no aprimoramento destes.

Observações:

–Aulas Virtuais: em minha opinião, nem todos os alunos participaram dos trabalhos no Siga, mesmo o senhor falando que contaria como falta.

Poderia ser outra aula presencial, em minha opinião. Poderíamos trabalhar com uma preparação, nos casos de decisões nas empresas (jogos) voltados ao perfil do “Controller”, pois assim, não ficariam muitos alunos “sem cair a ficha”, lá no 7º e 8º semestres.

A sua disciplina e, conversando com o senhor, me fez enxergar um grande futuro para este profissional “Controller”, no mercado de trabalho e nas empresas onde atua.

ALUNO CV

Caro professor,

Aproveitando a rara oportunidade de me expressar, me permiti ir além da sua pergunta sobre a pesquisa e fiz alguns comentários sobre o

aprendizado geral da disciplina, lembrando que, como aluna, não tenho embasamento pedagógico algum, sendo apenas a minha opinião sobre meu próprio aprendizado. Receba os meus parabéns pela iniciativa e espero que seja de grande valia.

Um grande abraço!

Sem dúvida, a pesquisa me levou a um conhecimento muito mais abrangente, porém, apenas sobre o assunto a que se referia o meu seminário (no caso, oferta). A pesquisa na empresa foi essencial e muito importante. Em minha opinião, a apresentação do seminário enriquece o próprio aluno (muito satisfatório) e, em raríssimos casos, adquiri um conhecimento mais aprofundado a partir da exposição de meus colegas. As intervenções do professor, após as apresentações, foram diretas para o próprio grupo que apresentava. Poucas vezes a classe acompanhou, ou seja, o “talento” do grupo ditou as regras. O compartilhamento dos trabalhos sem uma avaliação prévia do professor me causou confusão. Alguns trabalhos continham erros graves de ortografia e concordância sendo impossível a compreensão da proposta e me trouxe insegurança quanto ao conteúdo.

Saindo um pouco do próprio seminário, as conversas sobre como funciona a economia foram riquíssimas. Isso sim foi um conhecimento adquirido que consigo aplicar no meu dia a dia. Muito positivo!

Gostei dos fóruns, pois estimulava a pesquisa e fazia um link entre as teorias apresentadas.

A bibliografia apresentada foi usada na pesquisa do seminário, nos 4 fóruns e no estudo para a avaliação final.

Pensando no objetivo (geral e específico) do plano de aula apresentado pelo professor, no início do semestre (me auto-avalio de 1 a 10):

– permitir ao aluno uma visão abrangente das diversas teorias que formam a microeconomia (6 – conhecimento superficial das teorias)

– o aluno tomará conhecimento do comportamento do mercado e da interação entre produtores e consumidores (9 – debates em sala de aula)

- conduzir o aluno a identificar os conceitos teóricos dos novos acontecimentos econômicos (6)

– estimular o aluno na busca de novos conhecimentos por meio da pesquisa, leitura e interpretação de textos que apresentem a realidade econômica atual (6 – somente na pesquisa para o seminário)

Em resumo, considero que meu aprendizado teórico em microeconomia não foi satisfatório, porém a prática foi extremamente enriquece-

dora. Meu entendimento básico de economia deu um grande salto, tornando minhas conversas, leituras, etc de fácil compreensão.

ALUNO MCNS

Ok Profº

Para mim, essa disciplina me despertou um maior entendimento, até mesmo na hora de comprarmos os mantimentos, vestimentas, e calçados e compararmos preços e qualidades. Achei as aulas super criativas, e com ótimo aprendizado. Só faltou mais interação da sala nos debates!!!

ALUNO JR

Professor Moses,

Detalho alguns pontos observados por mim nas suas aulas:

No início das aulas, quando houve a distribuição dos temas, a atenção era de 100% por ser um sistema novo de apresentação de trabalho. Quando ficou definido o tema do nosso grupo, percebi certa ansiedade para desenvolver um bom trabalho, como pesquisar em livros, em empresas, com pessoas já graduadas e de cargos de gerência, tudo para conseguir um melhor material para ser apresentado para a classe. Depois destas pesquisas, me senti seguro sobre o tema que estávamos estudando. Este é um ponto muito positivo.

Como ponto menos positivo, nós prestávamos atenção no trabalho dos outros, naquele momento, com preocupação de como seria nossa apresentação, lembrando que os grupos encaminhavam o resumo uma semana antes da apresentação em sala e depois todo material por e-mail. Esse era um ponto importante a destacar, pois usamos como consulta para realizar a avaliação final. Depois da nossa apresentação parece que prestávamos mais atenção nos grupos que ainda não haviam apresentado o trabalho.

Em resumo, digo que se comparado com uma aula totalmente expositiva, tivemos uma dinâmica incrível, bem diferente das outras disciplinas naquele semestre, onde toda a classe se preocupou com o proposto, e observo esta diferença de atenção no antes e depois da apresentação do nosso grupo.

Um abraço.

ALUNO GSM

Bom dia, Profº Moses,

A pesquisa possibilitou a busca do conhecimento da microeconomia na prática, ou seja, aprendi a distinguir bem, a visão econômica da contábil dentro da empresa que pesquisamos. Quanto às aulas, acho que foi bem interessante. Às vezes, perdemos a atenção na aula expositiva, o que não aconteceu nas aulas de apresentação em grupo, pelo menos comigo, e você acaba tendo que se inteirar do assunto antes das aulas, o que amplia o entendimento na hora da apresentação dos colegas, e também, o professor sempre conclui as apresentações. Quando acha necessário, explica ou complementa a matéria apresentada. Valeu a pena a experiência.

ALUNO GSS

Oi professor,

Eu particularmente gostei muito de fazer as pesquisas do trabalho. Na microeconomia, tem muitas áreas interessantes e isso possibilitou que tivéssemos uma visão de muitas delas.

O modo, em grupo, como foi apresentado se tornou ainda mais claro, com a ajuda dos exemplos existentes, em nosso dia a dia e me ajudou a combater a vergonha e dividir meus conhecimentos e minhas pesquisas com toda a sala.

Análise da trajetória (auto)biográfica

Após a conclusão da minha trajetória (auto)biográfica, o que admito não ter sido fácil, eu a re-li de forma a refletir sobre cada palavra, com o intuito principal de entender como eu me tornei o que hoje sou: um professor formador de contabilistas e tomadores de decisões.

Quem é, afinal, este profissional contábil? Em meus comentários, em sala de aula, eu adianto aos meus alunos que onde houver uma organização, qualquer que seja o setor econômico a que pertença e qualquer que seja a sua classificação: pequena, média ou grande, sempre estará ligada a ela, a figura do profissional contábil. Iudícibus e Marion (2000) estabelecem a sua relevância quando apontam para o estudante de Ciências Contábeis, como tendo, entre outras, *inúmeras alternativas* dentro do mercado de trabalho: Contador (de Contabilidade Financeira, de Contabilidade de Custos e de Contabilidade Ge-

renciais), Auditor (Independente e Interno), Analista Financeiro, Perito Contábil, Consultor Contábil, Professor de Contabilidade, Pesquisador contábil.

Para desempenhar as suas funções, o profissional da contabilidade deve possuir, além de sólidos conhecimentos contábeis, aqueles na área de Finanças, de Economia e de Gestão. São indispensáveis, também, os conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas (Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Ciência Política, Economia, Geografia, Direito, entre outras), Ética e Responsabilidade Social.

O Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo – CRCSP, em parceria com a IOB Thomson, preparou uma cartilha onde são comentadas as regras do novo Código Civil, *de forma especial para os Contabilistas*. Pedro Ernesto Fabri, presidente do CRCSP comentou que a partir de 11 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 *trouxe uma série de modificações, tanto para a sociedade civil, como para as empresas*. Por intermédio do site http://www.crcsp.org.br/portal_novo/entendendo_codigo_civil/Index01.htm, ele incentiva o Contabilista a

conhecer em profundidade todas as nuances da nova lei, é indispensável para o profissional que assessora as empresas nessa nova fase.

Além de ter de se adaptar às novidades apresentadas pelo Novo Código Civil para as empresas, o Contabilista deve ficar atento e interpretar com clareza as novas responsabilidades técnicas para o profissional da Contabilidade impostas pelos Artigos 1.177 e 1.178. Assim que o Novo Código Civil foi promulgado, o CRC SP preocupou-se em divulgá-lo maciçamente. Colocamos no site do CRC SP um link especial com todas as abordagens publicadas sobre o assunto e organizamos vários seminários e palestras, na capital e no interior; não apenas para difundir, mas, também, para interpretar todas as minúcias da lei. O CRC SP iniciou, já em agosto de 2002, a série de eventos que debatem com os Contabilistas o Novo Código Civil. Desde então, tivemos cerca de 8 mil participações nos seminários e palestras e, devido ao enorme interesse despertado na classe dos Contabilistas, estamos sempre programando novas edições dos eventos. Esperamos que, com este excelente manual, o Novo Código Civil seja mais um instrumento para o Contabilista realizar com excelência seu trabalho, indispensável para o mundo dos negócios e a sociedade em geral.

Uma das partes desta cartilha faz menção exclusiva à responsabilidade do Contabilista, que

foi severamente ampliada com a entrada em vigor do novo Código Civil, podendo ele responder pessoal e solidariamente perante a empresa (empregador, ou contratante no caso de escritórios de contabilidade) e terceiros, com patrimônio pessoal (arts. 1.177 e 1.178). Responderá pessoalmente quando agir com culpa e solidariamente quando agir com dolo. Assim como no direito penal, perante o novo código, age com culpa aquele que age com imprudência, imperícia ou negligência, sendo o resultado alheio à vontade do agente. Por outro lado, age com dolo aquele que conhece o resultado de sua ação e mesmo assim a pratica; portanto, o resultado é esperado. Conforme disposição do próprio código, contabilistas e outros auxiliares estão incluídos como prepostos.

Diante desta ampliada responsabilidade, reforço que este profissional deverá possuir uma estrutura, cada vez mais sólida de conhecimentos e, sobretudo, tendo por base a ética.

Não posso deixar de citar, neste momento, a prática reflexiva de Schön (2000), com o seu conhecer-na-ação, a sua reflexão-na-ação e a própria reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ele lembra que

os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua. (Schön, 2000)

Assim, apurei, que se nós, docentes, devemos vivenciar estas práticas nas nossas salas de aula, por que não utilizá-las, também, para re-pensar e re-fazer a nossa prática pedagógica. Desta forma, re-construiremos o nosso relacionamento com o aluno, o que o incentivará a um melhor desempenho escolar, estimulando-o a uma maior construção de conhecimentos técnicos e éticos, por intermédio, principalmente, da utilização do ferramental da pesquisa.

A minha trajetória formativa foi marcada pelo contraste que existiu entre a rigorosidade dos professores na escola francesa e a maneira amorosa com que a minha mãe conduzia as nossas (minhas e as do meu irmão) tarefas de casa. Nestes momentos, tudo era mais claro, mais compreensível, aprendíamos mais. Ela ensinou-me a desenhar os mapas dos países à mão livre. Apropriei-me do conhecer-na-ação, de Schön, para identificar como minha mãe nos fazia

compreender. Demo (2005) enfatiza que o aluno só *leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo*, e continua, conceituando que

o professor é sobretudo motivador; alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar. O aluno é a nova geração do professor; o futuro mestre, não o laçao que precisa de cabresto. Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções principalmente diante de problemas novos.

Para mim, o período entre 1965-1980 foi uma época marcante e de muito rica aprendizagem, uma vez que foi o tempo da vida de meu irmão Rubens, (Rubinho, como nos o chamávamos), com Síndrome de Down. Foi um momento *charneira*, em que a minha vida tomaria outros rumos. Foram anos em que tivemos que aprender sobre a síndrome, falar com os médicos, com assistentes sociais, com as pessoas que possuíam algum conhecimento a respeito. Foi um dos períodos mais produtivos da minha vida. Formei-me Técnico de Contabilidade, Economista, casei com Rosa, tivemos os nossos três filhos, saí de uma firma para entrar na Ford, e ainda me envolvi com a síndrome, os médicos, escolas especializadas. Conhecemos muitos meninos e meninas com síndrome, e o que vimos, (meus pais, irmãos, minha esposa e eu), foi muito amor e muito trabalho. Aprender a lidar bem com nosso próximo, independente de quem quer que seja, aprender coisas novas para encontrar soluções e estas serem discutidas, aprender a crescer e ensinar os outros seres humanos, por meio de nosso exemplo, isto é o que importou e o que realmente importa.

Na época da formatura de Bacharel em Economia, aparece no Juramento a expressão *ética profissional* que reflete o caráter de determinadas pessoas. Ser Multiplicador de Ética em minhas palestras na Ford fez-me entender o seu sentido mais profundo: uma postura pessoal, um estado de espírito que se mostra no ser humano. Freire ([1996] 2000) comenta da *decência e boniteza de mãos dadas*, quando se refere à prática educativa que *tem de ser; em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza*.

De todos os cursos que eu fiz, a pesquisa se mostrou muito mais presente no Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica, porém somente, com o intuito de aprofundar os conhecimentos nas diversas disciplinas da área contábil. Os seminários nos quais eu estive envolvido poderiam me habilitar a ministrar aulas no ensino superior, porém, faltou a devida bagagem pedagógica


e mesmo didática, incluindo-se o conhecimento da utilização da pesquisa como uma estratégia de ensino.

No Mestrado em Educação, por exemplo, além dos estudos específicos sobre pesquisa, com um foco mais voltado para o qualitativo, muito foi dito e discutido em sala de aula sobre o seu uso como ferramenta de ensino.

Tenho feito da minha sala de aula um verdadeiro espaço experimental, onde a pesquisa passou a ser a palavra de ordem. Minha proposta tem se mostrado mais coerente para os alunos. Há sempre manifestações a favor e contra, porém o meu desafio é o de mostrar-lhes que a utilização da pesquisa para adquirir conhecimentos é uma excelente ferramenta, que deve ser aplicada para uso próprio e mesmo para o uso da empresa, uma vez que esta, também, se vale dela para o conhecimento do mercado. Neste processo, eu me torno um docente problematizador, uma vez que nele há, sempre, um interagir do aluno. Uma das tarefas do docente, como Freire ([1996] 2000) enfatiza é *também ensinar a pensar certo*, onde

os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador; igualmente sujeito do processo.

TORNAR-SE PROFESSOR ENTRE AS TRAMAS DO TÉCNICO-PROFISSIONAL E DO PEDAGÓGICO



Algumas possíveis pistas para a formação de professores

Não tive a intenção de fazer da minha Dissertação de Mestrado um simples receituário de ações ou de propostas destinadas à formação (continuada) de um professor de Ciências Contábeis. Não o é, igualmente, a presente obra.

Assim, é importante observar que ela não é, tão somente, dirigida ao professor de Ciências Contábeis. Ela é voltada, sim, para todos os docentes de todas as áreas do conhecimento.

Eu acredito que uma grande parte dos professores, ao se depararem com a sala de aula, devem se questionar: Como devo fazer para me desvencilhar da trama da formação técnico-profissional que eu tive e conseguir desenvolver competência pedagógica para ser um bom professor?

Eu coloco as minhas sugestões, com base na reflexão feita na minha trajetória formativa, e por que não, experiência de vida. O intuito é que elas sejam discutidas, uma vez que acredito que uma reunião colegiada, dirigida para um único fim, sempre nos levaria a uma proposta melhor.

Uma primeira sugestão é criar nas Universidades, mais especificamente, nas Faculdades de Educação, cursos de Lato Sensu, voltados para o Ensino Superior, abrangendo sua didática, sua pedagogia e totalmente dirigidos para a utilização da pesquisa como uma ferramenta de ensino. Estes cursos devem ser disponibilizados a todos os docentes, mestres, doutores, ou mesmo bacharéis que tenham a intencionalidade de seguir carreira docente no Ensino Superior. Por outro lado, penso que os programas de Mestrado e Doutorado devem continuar a ser cursados nas áreas afins, por uma questão de especialização. No entanto, estes cursos necessitam, também, focar a formação docente, como uma prioridade. Eles têm, sobretudo, que avigorar as competências pedagógicas e didáticas do futuro professor.

Eu entendo que a capacitação, instituída por intermédio de cursos rápidos presenciais ou semipresenciais, não desperta no aluno-docente a devida concentração, ou seja, ele se dispersa facilmente.

As disciplinas deverão ser projetadas de forma a envolvê-lo com leituras, resenhas de livros, trabalhos-seminários, pesquisas específicas, tanto nas áreas afins como na área da Educação, fazendo-o participar de estágio didático-pedagógico nas turmas dos cursos de graduação, que deve se desempenhar durante o decorrer do curso. O objetivo deste envolvimento é permitir que este aluno-docente se sinta sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, tendo os professores das disciplinas como orientadores.

Outra sugestão é a de desenvolver no aluno-docente a capacidade de refletir sobre a sua trajetória formativa, totalmente focada no método (auto) biográfico de Histórias de Vida, para que venha, de fato, compreender o processo de construção de sua concepção pedagógica, por meio das questões, que enuncio a seguir:

- Qual a sua concepção de ser humano que defende?
- Qual a sua concepção de conhecimento que assume?
- Qual a sua concepção de sociedade pela qual trabalha?
- Qual a sua concepção de educação que decorre das concepções assumidas?
- Qual a concepção de professor e de prática que decorrem da concepção de educação assumida?²³

O intuito é refletir sobre cada item elencado acima. Assim, a minha proposta, também, é permitir que o leitor exercite esta reflexão com mais profundidade e de forma regular, seguindo a sua própria linha do tempo.

Leitor amigo, o presente trabalho está sendo compartilhado com você, no sentido de divulgar este processo pelo qual eu tive a oportunidade de me constituir professor.

Assim, devo admitir que fui produto de uma *educação bancária*, aquela anunciada por Freire, como sendo o *processo exercido pelo professor cuja narração leva os alunos à memorização mecânica dos conteúdos*, trans-

²³ Santos Neto, E. em *Filosofia e prática docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola*, 2004. Nota do Autor.

formando-os, assim, em *vasilhas*, ou seja, em recipientes a serem *enchidos*. Não fossem os meus momentos charneiras, em que tive a oportunidade de travar conhecimento com autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Pedro Demo, entre outros, e eu teria me tornado em mais um transferidor de conteúdos/conhecimentos, mais um educador fundamentado na concepção bancária da educação.

Finalizo minhas sugestões, apropriando-me das palavras de Freire que nos assegura que

1. *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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

2. *[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

3. *[...] em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. ([1996] 2000).*

CONCLUSÃO



Desejo destacar os principais questionamentos que foram alvos da minha pesquisa, uma vez que foram eles que me motivaram e me moveram em direção ao Mestrado em Educação. Procurei respondê-los de uma forma concisa, uma vez que durante o decorrer do trabalho e na própria análise do relato (auto)biográfico, elas já foram consideradas.

- I. Assumindo uma perspectiva de pesquisa (auto)biográfica ao examinar a trajetória formativa, como se deu a minha constituição como um professor formador? Quais foram as dificuldades? Quais os fatores facilitadores? Como foi construído o meu saber docente?
- II. Qual o lugar que a pesquisa ocupou neste itinerário formativo?
- III. A pesquisa, como princípio pedagógico, tem sido utilizada em minha prática, como professor? Em caso positivo que repercussão isto tem tido entre os alunos?
- IV. A partir da análise das respostas às perguntas acima é possível sugerir algumas pistas à formação de professores?

A pesquisa teve relevância no meu itinerário formativo, a partir do Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica, quando foi muito utilizada. Porém, em nenhum momento, ela foi destacada como uma estratégia de ensino, o que só se verificou durante as aulas do Mestrado em Educação. Este foi um dos momentos *charneira* que me propiciou experimentar esta ferramenta, a pesquisa, e que hoje faz parte integrante das minhas aulas. Tive uma repercussão favorável entre os meus alunos, como mostram os e-mails recebidos com os seus testemunhos.

Acredito que todos os profissionais devem ter um perfil que contenha, além de outros, os seguintes ingredientes: o conhecimento, a iniciativa, a cora-

gem, a ética, a visão de futuro e a criatividade. Sabe-se, por outro lado, que a Organização Mundial do Comércio – OMC planeja globalizar a profissão contábil, assim como outros órgãos de classe estão tentando diminuir as diferenças dos conceitos contábeis e mesmo formas de escrituração entre os países. Com isto, quero esclarecer que estas modificações não serão aplicadas somente na área Contábil, mas sim, em todas as áreas do conhecimento humano. Portanto, esta é mais uma tarefa que dependerá, também do professor, a de preparar nossos alunos para as novas realidades do mercado globalizado, elaborando um planejamento de aula bem mais criterioso e metuculoso.

Criar o momento da pesquisa na sala de aula, como um princípio educativo, exige ampliar o espaço de troca de experiências e organizá-las em direção à sistematização do conhecimento. É o tempo da orientação em que o professor encaminha o aluno para a criação de seu próprio conhecimento. É por meio da produção escrita que o docente facilita a participação dos alunos no processo de construção deste conhecimento. Na medida em que o aluno escreve os resultados de sua pesquisa, é possível identificá-lo como um aluno pensador, um produtor de conhecimento. Assim, este aluno forma-se, também, por meio de sua escrita, um *cidadão profissional competente, capaz de participar no processo de transformação da sociedade no sentido da convivência plural e solidária*²⁴. Como explicita Demo (2003),

a cidadania gestada na universidade tem como característica mais notável a de poder instrumentar-se, mais que outras, no manejo e na produção do conhecimento.

E para confirmar as palavras de Demo, menciono o ensinamento de Freire ([1996] 2000) quando nos diz que *pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo*. Assim, a pesquisa nos leva a conhecer o que, todavia não conhecemos e *comunicar ou anunciar a novidade*.

Ampliando um pouco mais o discurso de Freire ([1996] 2000):

mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper,

²⁴ Santos Neto, Elydio dos. *A dinâmica da Pesquisa na Graduação e o Professor-Pesquisador*, In: Aragão, Rosália Maria Ribeiro de; Santos Neto, Elydio dos; Silva, Paulo Bessa da. *Tratando da Indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 39.

por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Portanto, quando respeitamos a *natureza do ser humano*, o *ensino dos conteúdos* não pode ser ministrado alheio à *formação moral do educando* que, obviamente, se faz *pari passu* com sua formação ética.

E apropriando-me dos conceitos de ética e moral, tantas vezes lidos e re-lidos em várias obras, ressalto que entendo por moral, as práticas que decorrem dos valores que constituem o ser humano. A ética é o fundamento filosófico, oriundo da reflexão, e que dá sustentação à construção moral. Devo esclarecer que educar e disciplinar o pensamento constitui-se no primeiro passo para o aperfeiçoamento individual o que leva ao aprimoramento da inteligência e do caráter. Com isto, quero elucidar que o docente, independentemente de quais forem os seus valores morais, deve agir com seus alunos de maneira ética.

De fato, Vázquez (1982), identifica a ética como

teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirme sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concreta.

A ética parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas. Como teoria, não se identifica com os princípios e normas de nenhuma moral em particular e tampouco pode adotar uma atitude indiferente ou eclética diante delas. Juntamente com a explicação de suas diferenças, deve investigar o princípio que permita compreendê-las no seu movimento e no seu desenvolvimento.

Portanto, a ética é a *teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano*. Assim, a moral não é ciência, e sim o objeto da ciência que a estuda e investiga:

a ética não é a moral e, portanto não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral.

[. . .]

O comportamento moral pertence somente ao homem na medida em que, sobre a sua própria natureza, cria esta segunda natureza, da qual faz parte a sua atividade moral.

Quando tive a oportunidade de tornar-me um Multiplicador de ética, na Ford, várias apostilas e obras falavam em ética. Uma delas ficou mais gravada: *Ética nas Empresas: boas intenções à parte* de Laura L. Nash. Desta obra, destaquei o que o autor entende por ética dos negócios:

[...] é o estudo da forma pela qual normas morais pessoais se aplicam às atividades e aos objetivos da empresa comercial. Não se trata de um padrão moral separado, mas do estudo de como o contexto dos negócios cria seus problemas próprios e exclusivos à pessoa moral que atua como um gerente desse sistema.

A concepção do que é Pesquisa e Educação depende, fundamentalmente, da compreensão que se tem do que é ética e do que é moral, e, portanto, toda prática docente deve estar também preocupada com a intencionalidade ética e moral. Assim, o docente deve ter a clareza suficiente destas intencionalidades a fim de poder trabalhá-las de forma adequada com seus alunos que, também, precisarão assumir suas opções éticas de maneira consciente.

Sugiro, também, aos professores a relevância do estudo de disciplinas do núcleo de Educação, como Didática, Pedagogia, entre outras, que devem fazer parte de uma educação continuada.

Outra sugestão é a de refletir sobre a sua própria trajetória formativa no sentido de, com esta reflexão, tentar mudar atitudes, posturas e mesmo vícios adquiridos ao longo da carreira docente.

O docente deve ser um exemplo vivo incentivando o aluno na construção do seu conhecimento. Assim, ele deve ser o primeiro a realizá-lo. Furlani (1998) considera que *o primeiro tema da pesquisa do professor é o aluno, e o seu perfil.*

Compartilho com o leitor, neste momento, o sentimento de Garavati (2002):

Acredito sinceramente, salvo raras exceções, que cada aluno que for reprovado e enviado para a dependência, apesar de todos os problemas [...], será por mim considerado como um “fracasso” do educador, não do aluno.

[. . .]

Teremos casos insolúveis? É óbvio que sim, mas se estivermos suficientemente preparados, vamos reduzi-los a um número infinitamente pequeno.

Outra sugestão, a partir de Freire, implica em que o docente formador necessita construir uma prática que possibilite aos alunos, utilizando toda a sua capacidade reflexiva e dialogal, juntamente com sua consciência ética e política, a constituição de uma postura crítica, ante as forças manipuladoras do mercado, conduzidas pelo insensível reclamo dos empresários, abertos à *gulodice do lucro*.

E por fim, trago ao meu leitor, para sua reflexão, o nosso mestre Freire ([1996] 2000) o qual enfatiza que

ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista que não se faz apenas com ciência e técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARBOLEA, T. A., *O percurso do aluno-pesquisador*. Revista Álvares Penteadado, v. 4, n. 8, mai. 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. *A educação brasileira nos tempos atuais: as mudanças e as continuidades*. Cadernos de Educação n. 10 do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, Reflexões e Debates. Ago. 2005.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de, SANTOS NETO, Elydio dos, SILVA, Paulo Bessa da. *Tratando da indissociabilidade ensinopesquisaextensão*, São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

BENADIBA, Moses. *O Bacharel em Ciências Contábeis*. Trabalho de pesquisa realizado durante o período das aulas do Professor Dr. Décio Saes, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UMESP, 2005.

BENADIBA, Moses. *De Contador a Professor de Ciências Contábeis: uma investigação (auto)biográfica a partir das problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007.

BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 2ª ed., Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1975

BRZEZINSKI, Iria. (organizadora). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, Cristovam. *A universidade numa encruzilhada*. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5. UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

CATELLI, Armando. (org). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. São Paulo: Atlas, 1999.

CHEIBUB, T. P., MIRANDA, L. C. *Formação do contador: uma análise de grades curriculares dos cursos de ciências contábeis*. Revista de Contabilidade CRC SP, n. 32, jun./jul./ago. 2005.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SÃO PAULO, CRCSP, *A legislação da profissão contábil*, Série Millennium, livro 1, 2001.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SÃO PAULO, CRCSP, *Código de ética profissional do contabilista*, Série Millennium, livro 2, 2001.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SÃO PAULO, CRCSP, *Os princípios fundamentais da contabilidade, as normas brasileiras de contabilidade e o código de ética profissional do contabilista*, Série Millennium, livro 3, 2001.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SÃO PAULO, CRCSP, *Guia do usuário dos serviços prestados pelos contabilistas – obrigações e tributos das pessoas jurídicas e equiparadas*, Série Millennium, livro 7, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Qual universidade?* São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 31.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 2ª edição revista e ampliada, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformada*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 2ª edição, 1989.

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

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*, 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*; 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da Escola Cidadã; v.6)

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; SANTOS NETO, Elydio dos. (Org.). *Educadores: memória, imagens, vozes e saberes*, Revista Educação & Linguagem, Ano 4, nº 4 (edição especial), São Bernardo do Campo: UMESP, jan.-dez. 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Vida de Educadores: uma leitura dos referenciais teórico-metodológicos*. in Educadores: memória, imagens, vozes e saberes, Revista Educação & Linguagem, Ano 4, nº 4 (edição especial), São Bernardo do Campo: UMESP, jan.-dez. 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes; SANTOS NETO, Elydio dos. *Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades*. in Memórias na Educação. Revista Educação & Linguagem, Ano 8, nº 11, São Bernardo do Campo: UMESP, jan.-jun. 2005.

FAZAN, E., COSTA, J. C. D. da, *O ensino de ciências contábeis - uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação discente*. Revista Álvares Penteado, v. 5, n. 12, ago. 2003.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

FOLHA DE SÃO PAULO, caderno de Empregos, 15 de fevereiro de 2004, *Exame para registro barra 60% dos formados*.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 13ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2006. Obra originalmente publicada em 1969 em Santiago do Chile e traduzida por Rosisca Darcy de Oliveira em 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 2 a. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*, 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, S. *Sobre educação (diálogos)*, Vol I, 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 132 p.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do Professor*, 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GADOTTI, Moacir, et al. (colaboradores) Coleção memória da pedagogia, n. 4: Paulo Freire: *a utopia do saber* / editor: Manuel da Costa Pinto – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Semento-Duetto, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

GARAVATI, Frederico. *O professor de Odontologia: Histórias de Vida*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2002.

GATTI, Bernadette Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2005.

GATTI, Bernadette Angelina. *Perspectiva da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil*, in Educação & Linguagem, ano 6, nº 8, jul-dez, 2003, São Bernardo do Campo, SP: Umesp.

GONÇALVES, Carlos Alberto. *Relação Pedagógica e Aprendizagem Significativa: Um estudo autobiográfico na perspectiva do paradigma sistêmico e da autopoiese*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2002.

HENDRIKSEN, Eldon S., VAN BREDA, Michael F. *Teoria da Contabilidade*, São Paulo: Atlas, 1999. Tradução de Antonio Zoratto Sanvicente.

HOLLAND, C. B., *Os contadores podem melhorar a ordem financeira no país*. Boletim do IBRACON, São Paulo: IBRACON n. 247, dez. 1998.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. *Teoria da contabilidade*, 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, Sérgio de, MARION, José Carlos. *Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação*, 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *A universidade no limiar do terceiro milênio: desafios e tendências*. Santos: Leopoldianum. 2002.

MARION, José Carlos; MARION, M. M. C. *A importância da pesquisa no ensino da contabilidade*. Boletim do IBRACON, São Paulo: IBRACON n. 247, dez. 1998.

MARION, José Carlos. *O ensino da contabilidade no Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 2001.

MARION, José Carlos; MULLER, A. N. *Qual o futuro da contabilidade na nova economia?* Revista Álvares Penteado, V. 4, n. 9, ago. 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente* in MASETTO, Marcos (org.) *Docência na Universidade*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 9-26.

MAZZOTTI FILHO, W. *O ensino da contabilidade: uma proposta curricular*. Revista da Fundação Visconde de Cairu, Salvador: FVC n. 06, 3º trimestre, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª ed., Lisboa, Portugal: Instituto Piaget. 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 6ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NASH, Laura L. *Ética nas Empresas: boas intenções à parte*. Tradução de Kátia Aparecida Roque; revisão técnica de Peter Nadas, superintendente da FIDES – Fundação Instituto Desenvolvimento Empresarial, Social. São Paulo: Makron Books, 1993.

NOSSA, Valcemiro. *Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica*. Caderno de Estudos da

FIPECAFI, São Paulo: USP v. 11, n. 21, p. 74 – 92, mai. - ago., 1999.

NOSSA, Valcemiro. *Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. 1999 (orientador: Prof. Dr. José Carlos Marion)

NÓVOA, António. *A formação tem passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus* (texto inédito de 1988) in NOVOA, António e FINGER, Matthias (antologia organizada por) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa – Portugal: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. *Prefácio* (2001) in JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004

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

PALHANO, E. G. S. *O saber docente: apontamentos para uma discussão*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação. PUC-SP, 1995.

PARO, V. H. *O aluno estuda para aprender; ou (faz que) aprende para se livrar do estudo?* Revista Caros Amigos, edição 94.

PELEIAS, Ivam R., COMETTI, G., SOUZA, J. C. *O exame de suficiência: análise de seus aspectos legais, dificuldades e utilidade para a sociedade*. Revista Álvares Penteado, v. 4, n.10, dez. 2002.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*, SP: Cortez Editora, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (orgs.). *Porque escrever é fazer história. Revelações, Subversões, Superações*. Prefácio de Rui Canário, Campinas, SP: Gráfica FE, 2005.

ROLLO, L. F., PEREIRA, A. C. *Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância: o professor e o aluno de contabilidade*. Revista Álvares Penteado, v. 4, n. 9, ago., 2002.

SANTOS, Clóvis R. dos. *Educação Escolar Brasileira*, São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

SANTOS NETO, Elydio dos. *Vidas de educadores: Contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação.* in Educadores: memória, imagens, vozes e saberes, Revista Educação & Linguagem, Ano 4, nº 4 (edição especial), São Bernardo do Campo: UMESP, jan.-dez. 2001.

SANTOS NETO, Elydio dos. *A Dinâmica da Pesquisa na Graduação e o Professor-Pesquisador* in *Tratando da Indissociabilidade ENSINOPEQUISAEXTENSÃO*, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2002.

SANTOS NETO, Elydio dos. *Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola.* II Encontro Internacional de Filosofia e Educação – Fórum Sudeste do Ensino de Filosofia: “Políticas do Ensino de Filosofia”. UERJ – Rio de Janeiro, 9 a 11 de setembro de 2004. Texto completo publicado nos Anais do II Encontro Internacional em CDRom (ISBN 85-904753-1).

SANTOS NETO, Elydio dos. *Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal.* Trabalho apresentado no II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (II CIPA). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. 10 a 14 de setembro de 2006. In: *Anais do II CIPA*. CDRom (ISBN 85-86873-53-5). Salvador, Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2006.

SAVIANI, Dermerval. *Saberes implicados na formação do professor.* IN: BICUDO M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A., (organizadores), *Formação do educador.* São Paulo: Editora UNESP, 1996.

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

SCHULTE, Maria Rosa Heleno. *Desenrolando o Carretel: Vida de Professora.* São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico,* 22ª ed. (revisada de acordo com a ABNT e Ampliada), São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, A. C. R. da. *Mudanças de paradigma no ensino da contabilidade.* Revista Contabilidade e Informação, Ijuí: UNIJUÍ n. 10, jul. - set., 2001.

SILVA, Tânia Maria Tavares da. *Ensino superior noturno: sonhos e desencantos*. São Paulo: Editora Salesiana: UNISAL, 2000.

SOARES, Magda. *Metamemórias-Memórias: Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez Editora.1991.

STRASSBURG, Udo. *Avaliação do professor de contabilidade – algumas considerações*. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília: CFC n. 141, mai. - jun., 2003.

TARDIF, M. *Formação de mestres e contextos sociais. Perspectivas internacionais*. Paris: Imprensas Acadêmicas de Franca, 1998.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (organizadores). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*, São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. *Ética*, 5ª ed. Tradução de João Dell'Anna, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

SITES PESQUISADOS:

BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO, <http://www.mtecbo.gov.br/busca/dacum.asp?codigo=2522> acessado em 21 de julho de 06 às 12h40min.

CASTRO, Celso. *O golpe de 1964 e a instauração do regime militar*. Artigo acessado no site http://www.cpdoc.fgv.br/nav_fatos_imagens/html/fatos/golpe64.htm em 2 de setembro de 2007 às 10h18min.

COELHO, Claudio Ulysses F. *O técnico em contabilidade e o mercado de trabalho: contexto histórico, situação atual e perspectivas*, artigo acessado em 23 de março de 2008, às 18h13min. no site <http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263d.htm>.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – <http://cfc.org.br> acessado em 29 de janeiro de 2008 às 20h23min.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE – REGIÃO DE SÃO PAULO <http://www.crcsp.org.br> acessado em 29 de janeiro de 2008 às 20h19min.

ENRON: PERGUNTAS E RESPOSTAS http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020128_esp_eronqa.shtml acessado em 23 de setembro de 2007 às 15h11min.

EX-AUDITOR CONFIRMA DESTRUÇÃO DE PAPÉIS DO CASO ENRON http://www.bbc.co.uk/portuguese/economia/020515_andersendi.shtml acessado em 23 de setembro de 2007 às 15h02min.

EXAME DE SUFICIÊNCIA É TEMA DE ENTREVISTA NA RÁDIO CBN <http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=67&codConteudo=2826> acessado em 29 de janeiro de 2008 às 19h16min.

INEP – <http://inep.gov.br> acessado em 29 de janeiro de 2008 às 21h10min.

O PROFISSIONAL CONTÁBIL, <http://www.crcsp.org.br/> acessado em 29 de maio de 05 às 18h55min.

O QUE O MERCADO ESPERA DO PROFISSIONAL DA CONTABILIDADE <http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=67&codConteudo=2225> acessado em 30 de dezembro de 2007 às 20h23min.

SERRA NEGRA, C. A. *Dia do contabilista*, <http://www.contato.cnt.br/nuke/modules.php?name=News&file=article&sid=31>. Acessado em 29 mai. 2005.

