

# 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 semestre<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> 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.*<sup>4</sup>

- 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,

---

<sup>4</sup> 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](http://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).