

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ALESSANDRA FERNANDES BICHOF

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO ENSINO SUPERIOR**

Itatiba
2018

ALESSANDRA FERNANDES BICHOF

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

Itatiba

2018

378.126 Bichof, Alessandra Fernandes.
B479c A constituição do professor de ciências contábeis no ensino superior / Alessandra Fernandes Bichof. – Itatiba, 2018.
123 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Milena Moretto.

1. Ensino Superior. 2. Práticas de Ensino.
3. Saberes do Docente. 4. Ciências Contábeis.
I. Moretto, Milena. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Alessandra Fernandes Bichof defendeu a dissertação "A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO ENSINO SUPERIOR" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 19 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Raquel Gonçalves Octávio
Examinadora

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

*Aos meus filhos Leonardo e Pietra,
por serem a extensão da minha
própria vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me proteger e me guiar em todos os momentos.

À meu marido Robson, pelo apoio e por estar ao meu lado nas horas mais difíceis.

Aos meus colegas de trabalho da FAE Curitiba mas, principalmente amigos que estiveram ao meu lado desde o tempo das aulas especiais, depois nas provas para admissão ao Mestrado, bem como nas viagens, aeroportos, hotéis e todas as aventuras que passamos juntos: Nelcy Finck, Silvia Lozza, Rogério Tomaz, Elaine Cristina de Azevedo Pacheco e Daniella Biselli Silveira Clivatti.

Aos colegas de profissão que deram suas vozes e histórias de vida, tornando possível a utilização das entrevistas narrativas. Apresentaram-se de forma anônima, por isso não terão aqui seus nomes citados, mas lhes homenageio com toda a minha gratidão.

Expresso ainda, imensa gratidão a minha orientadora Milena Moretto, por sua infinita ajuda e apoio nos momentos de ansiedade e angustia, sempre com uma palavra de ânimo e esperança.

BICHOF, Alessandra Fernandes. **A Constituição do Professor de Ciências Contábeis no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. 122 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa intitulada de Educação, Linguagens e Processos interativos visa responder a seguinte questão de investigação: como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior? Para isso, tomamos como pressupostos teóricos a perspectiva histórico-cultural e enunciativa. O objetivo desse trabalho é, nesse sentido, observar como os professores de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior e particular do Estado do Paraná se constituíram professores e o que eles julgam ser necessário para atuar junto aos seus discentes universitários pertencentes à geração do século XXI. Também tem como objetivos específicos: a) analisar como o profissional – que é contador - se constituiu professor universitário; b) identificar o que esses professores julgam ser necessários para exercer a docência; e, c) analisar as convergências e divergências das histórias de vida dos docentes em relação aos desafios e expectativas sobre o ensino na graduação. Utilizamos como procedimentos metodológicos as entrevistas narrativas, tal como propõem Jovchelovitch e Bauer (2005). Foram entrevistados quatro professores do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Curitiba. Como procedimento de análise, buscamos compreender as convergências e divergências nos discursos dos depoentes a fim responder nossa questão de investigação. As análises ocorreram a partir de três eixos: 1) A constituição do professor de Ciências Contábeis: do profissional contador à docência; 2) Mudanças nas práticas docentes ao longo da trajetória – desafios e expectativas no ensino superior; e, 3) Saberes que os professores julgam ser necessários no exercício da docência. A análise das entrevistas revela que os depoentes foram sendo constituídos professores através de suas relações com o outro e trazem marcas dessa constituição em seus discursos. Observamos ainda que, com as mudanças tecnológicas, os professores foram reinventando novas formas de olhar para a sala de aula, bem como ressignificando práticas que estavam estabelecidas. Por fim, novas reflexões são possíveis a partir das análises, como a importância de escutar o que os professores têm a dizer, e também a importância destes professores se conectarem, compartilharem suas experiências e compreenderem que não estão sozinhos em sala de aula, fazem parte de um coletivo, onde a experiência de um pode ser o aprendizado de outro.

Palavras-chave: Ensino superior; práticas de ensino; saberes do docente; ciências contábeis.

ABSTRACT

The present work, developed in conjunction with the *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education of the São Francisco University, in the line of research entitled Education, Languages and Interactive Processes, aims to answer the following research question: how teachers of Accounting Sciences of a private university in the State of Paraná were becoming teachers of higher education? For this, we take as theoretical presuppositions the historical-cultural and enunciative perspective. The purpose of this work is, in this sense, to observe how the accounting professors of a higher and private institution of the State of Paraná have constituted teachers and what they think is necessary to act together with their university students belonging to the generation of the century XXI. It also has specific objectives: a) to analyze how the professional - who is an accountant - has become a university professor; b) identify what these teachers deem necessary to teach; and c) to analyze the convergences and divergences of the life histories of the teachers in relation to the challenges and expectations about the teaching in the graduation. We use, as methodological procedures, the narrative interviews, as proposed by Jovchelovitch and Bauer (2005). Four professors from the Accounting Sciences course of an institution of higher education located in the city of Curitiba were interviewed. As a procedure of analysis, we seek to understand the convergences and divergences in the deponents' discourses in order to answer our research question. The analyzes took place from three axes: 1) The constitution of the professor of Accounting Sciences: from professional to accountant to teaching; 2) Changes in teaching practices along the trajectory - challenges and expectations in higher education; and, 3) You know what teachers think is necessary in the exercise of teaching. The analysis of the interviews reveals that the deponents were being constituted teachers through their relations with the other and bring marks of this constitution in their speeches. We also observed that with the technological changes, teachers were reinventing new ways of looking at the classroom, as well as re-meaning practices that were established. Finally, new reflections are possible from the analysis, such as the importance of listening to what teachers have to say, and also the importance of these teachers to connect, share their experiences and understand that they are not alone in the classroom, they are part of a collective, where the experience of one can be the learning of another.

Keywords: Higher education; teaching practices; the teacher's know-how; accounting sciences.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

CECOC	- Ciclo de Estudos Contábeis de Curitiba
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CPA	- Comissão própria de avaliação
CRC-PR	- Conselho Regional de Contabilidade do Paraná
CURITIBA	- Faculdades Curitiba
EAD	- Ensino à distância
EMBRAPA	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESIC	- Business&Marketing School Faculdade Internacional
FACE	- Faculdade – Antiga Uninter
FAEC	- Faculdade de Administração e Economia de Colombo
FAE	- Faculdade de Administração e Economia
FESP	- Faculdade de Educação Superior do Paraná
MOODLE	- (Modular Object Oriented Distance LEarning) um sistema de gerenciamento para criação de curso online.
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SERPRO	- Serviço Federal de Processamento de Dados
SESP	- Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UP	- Universidade Positivo
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná
UNINTER	- Centro Universitário Internacional
UNIVALE	- Unidades Integradas de Ensino Superior do Vale do Jacuí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Os saberes dos professores	34
Quadro 2. Os sujeitos colaboradores da pesquisa	44
Quadro 3. A realização das entrevistas	48
Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 DE ONDE VIM, ONDE ESTOU, PARA ONDE VOU!	9
2 LINGUAGEM E SUJEITO; UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS	19
2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DA PALAVRA E DE SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS.....	19
2.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS	24
3 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	31
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E O ENSINO DE CONTABILIDADE	31
3.2 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA PARA PRODUZIR SENTIDO PARA A EXPERIÊNCIA	37
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1 A ABORDAGEM UTILIZADA NA PESQUISA	41
4.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	42
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
4.4 OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	43
4.5 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	45
4.6 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	49
5 TEXTUALIZAÇÕES – CONTANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA	51
5.1 HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA BEATRIZ	52
5.2 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR FRANCISCO	55
5.3 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR VICENTE.....	62
5.4 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR BRASÍLIO.....	71
5.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO DISCURSO DOS DEPOENTES.....	79
6 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES	86
6.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: DO PROFISSIONAL CONTADOR À DOCÊNCIA	87
6.2 PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES AO LONGO DA TRAJETÓRIA: DESAFIOS E EXPECTATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	96

6.3	SABERES QUE OS PROFESSORES JULGAM SER NECESSÁRIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO

No ambiente universitário da área de conhecimento em Ciências Sociais Aplicadas encontram-se cursos superiores como Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, entre outras. O que faz disciplinas como estas convergirem entre si é o fato da interferência humana que modifica e interage no meio social. Outra semelhança indiscutível são os docentes que atuam nestes cursos, sendo a grande maioria, profissionais formados que trazem para a sala de aula seus conhecimentos práticos adquiridos durante sua carreira profissional, atuando no mercado em geral.

Mas quem são esses profissionais? Como eles se constituíram professores já que os cursos de graduação e/pós-graduação em que se formaram não tinham como foco prepará-los para a docência, mas para atuarem no mercado de trabalho? Que saberes esses profissionais desenvolveram ou acham necessários para atuar em uma sala de aula do ensino superior?

Essas são questões que nos motivaram a realizar uma pesquisa que tem por objetivo analisar como os professores de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior e particular do Estado do Paraná se constituíram professores e o que eles julgam ser necessário para atuar junto aos seus discentes universitários pertencentes à geração do século XXI. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro docentes da instituição em que a pesquisadora atua como professora. Nessas entrevistas, tivemos como objetivos específicos:

1. Analisar como o profissional – que é contador - se constituiu professor universitário;
2. Identificar o que esses professores julgam ser necessários para exercer a docência;
3. Analisar as convergências e divergências das histórias de vida dos docentes em relação aos desafios e expectativas sobre o ensino na graduação.

Para alcançarmos esses objetivos e respondermos a nossa questão de investigação - como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior? -, nos pautamos nas considerações teóricas daqueles que discutem sobre o signo e o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007), daqueles que consideram a linguagem como constitutiva, ideológica e dialógica (BAKHTIN, 2010), dos que discutem sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) e o contexto do professor

do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Além disso, utilizamos autores que discutem a importância do método biográfico (PASSEGI, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008) na pesquisa e dos procedimentos de entrevista narrativa propostos por Jovchelovitch e Bauer (2005).

Nesse sentido, organizamos a presente dissertação da seguinte forma.

No capítulo 1, apresentamos o memorial da pesquisadora buscando observar a aproximação com o tema pesquisado, bem como a semelhança na sua história de vida com os demais participantes entrevistados.

Em seguida, no capítulo 2, apresentamos os aportes teóricos em que se pauta a pesquisa. Discutimos as concepções de linguagem e sujeito que assumimos e uma vez que acreditamos que as relações com o outro sempre são marcadas pelo social, cultural, pela história e pela ideologia. Por isso, destacamos a constituição dos sujeitos a partir da palavra e de sua relação com os outros e a constituição dos sujeitos a partir das relações dialógicas.

Já no capítulo 3, discutimos sobre a constituição do professor do ensino superior, em especial, quando se trata do ensino de Contabilidade e o método autobiográfico como estratégia de constituir a experiência.

No capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa a partir de descrições sobre a abordagem utilizada na pesquisa, os objetivos, o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos de análise.

No capítulo 5, as entrevistas narrativas são transformadas em textualizações para que as histórias de vida ganhem um contexto de melhor compreensão.

Em seguida, no capítulo 6, trazemos as análises das narrativas docentes, procurando fazê-las a partir de dois eixos específicos: a constituição do professor de Ciências Contábeis: do profissional contador à docência e as mudanças nas práticas docentes ao longo da trajetória – desafios e expectativas no ensino superior.

Por fim, no capítulo 7, apresentamos nossas considerações finais.

1 DE ONDE VIM, ONDE ESTOU, PARA ONDE VOU!

Adminimistério

Quando o mistério chegar,
já vai me encontrar dormindo,
metade dando pro sábado,
outra metade, domingo.
Não haja som nem silêncio,
quando o mistério aumentar.
Silêncio é coisa sem senso,
não cesso de observar.
Mistério, algo que, penso,
mais tempo, menos lugar.
Quando o mistério voltar,
meu sono esteja tão solto,
nem haja susto no mundo
que possa me sustentar.

Meia-noite, livro aberto.
Mariposas e mosquitos
pousam no texto incerto.
Seria o branco da folha,
luz que parece objeto?
Quem sabe o cheiro do preto,
que cai ali como um resto?
Ou seria que os insetos
descobriram parentesco
com as letras do alfabeto?
(Paulo Leminski)

O poema “adminimistério” de Paulo Leminski (1944-1989) remete-nos ao silêncio, à folha branca, à incerteza da escrita, embora esta possua um significado diferente, dependendo do momento em que dita. Nesse capítulo, apresento meus conflitos e a minha história de vida que, tal como disse Leminski, pousam no texto incerto, uma vez que ao tornar-se narrativa, vai sendo constituído e constituindo-me, dando-me um outro olhar para o que já se passou, para o que foi mistério e para o mistério do que há de vir nesse caminhar chamado vida.

Nasci no inverno de 1975 em Curitiba, Paraná, ano que nevou na cidade. Minha mãe que tinha ficado viúva do seu primeiro casamento, se casou com meu pai no mesmo ano que nasci. Apesar de primogênita deste novo relacionamento, minha mãe já tinha quatro filhos, todos com idade entre oito e quinze anos, na ocasião do meu nascimento. Talvez por já ter dado a luz a quatro filhos de parto normal, minha mãe, ao ter mais um bebê, teve um parto rápido ao ponto de não conseguir chegar a tempo ao hospital. Eu nasci no carro mesmo, um táxi, modelo Ford Corcel I, conforme relatos de meu pai. Mais dois bebês vieram depois de mim.

Como parte de uma família de classe baixa com sete filhos, não tive muitos recursos na infância. Minha mãe, dona de casa, nunca estudou. Sabia ler e escrever por ser autodidata e meu pai sequer concluiu o primeiro grau. Meu ingresso na vida escolar ocorreu em 1982, tendo a escola como mais uma obrigação a ser cumprida pelos pais assim como a vacinação. Fato este, que me levou ao atraso de um ano no sistema educacional.

Logo que iniciei a alfabetização, senti muita satisfação em estar na escola. Em casa, havia um misto de repressão e medo. Meu pai sofria de alcoolismo, e sempre que estava em casa, tínhamos um ambiente estressante e tumultuado. Minha mãe, pessoa de ótimo caráter, via na religião a solução para os problemas familiares, e nos impunha regras da sua crença que impediam conhecimentos culturais e amizades fora do círculo religioso.

A escola era para mim, um ambiente libertador, onde eu fazia amigos e vivia minha infância. Aprendi logo a me virar sozinha com as tarefas que a escola mandava para casa, já que minha mãe tinha dificuldades pela pouca escolaridade e meu pai quase nunca estava em casa. Eu gostava de estudar e principalmente, tirar boas notas.

A primeira fase do ensino fundamental conclui em uma escola municipal que ficava a três quadras da minha casa. Ao fim de cinco anos de estudos ali, incluindo a pré-escola, havia a necessidade de mudar de escola, pois a 5^o série, no meu bairro só havia nos colégios estaduais. Foi minha primeira transição. Mudança de trajeto, mudança de colegas, novos desafios. Nesta época, conheci a primeira biblioteca pública. Ela ficava no trajeto para o colégio. Logo, ela se tornou parte da minha rotina.

Minha mãe era muito conservadora, não permitia aos filhos ficar na rua brincando ou visitar os vizinhos, por isto, era tão importante estar na escola, onde a convivência com meus pares era possível. Uma tarefa ou trabalho escolar que exigia pesquisa na biblioteca era uma diversão. Eu nunca reclamava, ao contrário de alguns colegas de classe. Eu sempre ficava na biblioteca um pouco mais, lendo livros de literatura após as pesquisas anotadas no papel almaço.

Tudo ia bem, meu desempenho escolar sempre acima da média e eu procurava participar das atividades culturais na escola sempre que conseguia convencer minha mãe da importância que tinha. Porém, ao terminar a 8^o série do fundamental, precisava ingressar no ensino médio e, no colégio que estudava só havia oferta do curso à noite, assim como, em outros colégios da região. Começou então, minha primeira luta para estudar.

Meus pais, principalmente minha mãe, achavam perigoso para uma menina andar pelo bairro à noite, e decidiram que eu deveria parar de estudar. Com quatorze anos, eu já tinha noção da importância da educação na minha vida e achei aquela decisão absurda. Como todos os anos, eu mesma fazia minha matrícula escolar, ignorei o desejo deles e assinei eu mesma a matrícula para o ensino médio.

Era final de 1990. Neste início de década, o Iraque liderado por Saddam Hussein invadiu o Kuwait e o mundo travava uma guerra no Golfo. Eu, prestes a travar uma guerra em casa, pois, no ano seguinte, iniciaria meus estudos noturnos e meus pais não faziam ideia.

Logo após o carnaval de 1991, iniciaria o ano letivo. Quando chegou o dia do início das aulas, me arrumei e avisei, “estou indo para o colégio”. Houve uma relutância imediata, mas assim como a queda da União Soviética, ocorrida neste ano, meus pais acabaram cedendo, pois eu não ia desistir de continuar estudando.

A sensação de estudar à noite, junto com jovens mais velhos, muitos dos quais trabalhavam durante o dia, me fez amadurecer bastante nesta fase. Foram três anos de estudos, muitas amizades, amores juvenis, decepções, inseguranças, mas momentos enriquecedores. Ao decorrer do terceiro ano do ensino médio, me dedicava por completo aos estudos com a ideia fixa de passar no vestibular na Universidade Federal do Paraná, pois caso não passasse, desta vez teria mesmo de interromper meus estudos. Não haveria mais caminho possível com a falta de recursos financeiros da minha família.

Em agosto de 1993, ao me candidatar no vestibular, uma dúvida entre duas carreiras que julgava ter aptidão, Direito e Ciências Contábeis, tinha sonhos imensos, mas tinha também consciência das limitações do meu histórico de ensino público. A maioria dos colegas que iriam prestar vestibular faziam cursinho e eu só nas aulas regulares. Não foi difícil tomar a decisão: Direito tinham vinte e cinco candidatos por vaga, enquanto Contábeis tinha doze. Eu não fazia cursinho e tomei consciência da fragilidade dos meus conhecimentos... Optei pela segunda opção, mas não com menos determinação... Meu quarto se tornou um santuário de estudos, e a dedicação era em tempo integral... Após as provas, em Dezembro, só restava esperar os resultados com muita ansiedade. Neste ano, Nelson Mandela recebeu o prêmio Nobel da paz, e eu, só pensava em passar no vestibular.

Ao iniciar janeiro de 1994, a ansiedade deu lugar a uma imensa alegria quando li meu nome no edital dos aprovados no curso de Ciências Contábeis, passando em 72º entre 110

vagas! Ver o esforço de um ano inteiro de dedicação ser recompensado com seu nome impresso na lista de aprovados foi emocionante. Com direito a banho de lama e voltar para casa a pé por cinco quilômetros na chuva sem se preocupar com nada! O Brasil ganhou moeda nova e esperança de crescimento econômico e eu ganhei a certeza de um futuro melhor, sendo a primeira pessoa da família a cursar ensino superior.

Nesta ocasião, o curso de Ciências Contábeis tinha a duração de cinco anos, que cursei com muita determinação e alegria. No final do primeiro ano de universidade, conheci meu primeiro marido. Éramos muito jovens, mas nos identificamos e namoramos ao longo de todo o curso. No último ano, 1999, após passar por diversos empregos e estágios, consegui uma vaga de estágio em uma empresa multinacional, que seria meu salto para uma carreira profissional sonhada por todo o percurso até então.

Ano 2000, virada de década e novo ciclo se formaria na minha vida. Formei-me e uma linda cerimônia de formatura selou meu futuro junto com a minha efetivação na empresa como analista contábil. Comprei meu primeiro veículo e sentindo a necessidade de ter meu espaço, resolvi morar sozinha. Foi quando a pressão dos familiares, já que tinha um relacionamento de cinco anos, me levou ao primeiro casamento. “Se vai morar sozinha, por que não aproveita e casa logo?” disse minha mãe e eu ouvi. Em 2004, eu decidi que estava na hora de voltar a estudar. Vinha fazendo cursos ao longo da minha carreira, mas acreditei ser importante uma pós-graduação e ao escolher a linha de estudos, optei por um lato sensu em Auditoria, que era uma área que eu vinha trabalhando como auditora de qualidade na multinacional.

O curso de Auditoria Integral da UFPR me trouxe uma nova possibilidade, pois havia na grade uma disciplina chamada: Metodologia do Ensino Superior, que vinha ao encontro do sonho de lecionar que vinha alimentando. Os estudos eram puxados, com aulas todos os finais de semana e a vida a dois não estava fácil. No final do ano, recebi uma proposta irrecusável de outra empresa global, uma empresa italiana do ramo alimentício, como analista de controladoria, com ótimos rendimentos e grandes possibilidades de crescimento profissional. A decisão foi tomada e passei a trabalhar no centro da cidade, perto de grandes centros comerciais.

Chegou o ano de 2005, com o país fazendo um referendo sobre o desarmamento, eu inicio um novo período de mudanças. Terminei minha pós e meu orientador, o querido professor Biênio Severo Peixe, aprovou meu trabalho de conclusão de curso e me indicou como

professora na FAEC, na região metropolitana de Curitiba. Fui a uma reunião com o coordenador da instituição acreditando ser apenas uma entrevista e ao chegar lá fui surpreendida com um convite para iniciar as atividades de ensino em uma turma de Ciências Contábeis de 6º período. Minha primeira experiência em sala de aula se deu em fevereiro de 2005. Os alunos não eram calouros, já estavam há mais de dois anos na faculdade e isso me deixou muito apreensiva. Cheguei a passar mal na véspera do início das aulas, tanto era o nervoso. Mas assim que comecei a conversar com os alunos, passar o conteúdo, fui me sentindo mais tranquila. Eu entrei na sala de aula para iniciar minha carreira de professora universitária. Liguei o data show, espetei meu pen-drive no computador e iniciei a apresentação. Utilizei o quadro-negro para expor o conteúdo. No intervalo, fui até a sala dos professores para utilizar um terminal de computador e acessar meus e-mails, utilizando um domínio público, até então o mais moderno meio de comunicação global. Encerrei a aula com um exercício que os alunos copiaram em seus cadernos universitários. Enquanto eu vivia esta experiência individual, o mundo a minha volta me proporcionava diversas outras experiências coletivas. No ramo das ciências, o Brasil aprovava a pesquisa científica com células-tronco embrionárias, desde que obtidas em fertilização in vitro e congeladas há mais de três anos. Na tecnologia, surgia o “you tube” a possibilidade de ver e enviar vídeos caseiros pela internet. Na literatura, Harold Pinter, dramaturgo, romancista, poeta, ativista político recebia o Nobel de Literatura de 2005. Na TV, passava o filme “O naufrago”, com o ator Tom Hanks interpretando o papel de um executivo em uma empresa global que sofre um acidente aéreo e se torna um habitante de uma ilha deserta onde sobrevive sozinho por quatro anos. Tentando manter-se vivo e sano, cria amigos imaginários para fugir da solidão total, como famoso “Wilson”¹ uma bola de basquete.

A medida que os dias passavam, ia ficando mais segura e feliz com os avanços adquiridos. Eu trabalhava o dia todo e duas noites por semana dava aulas à noite. Com esta rotina, logo comecei a sentir resistência em casa... O casamento não ia bem e conflitos de personalidade e filosofia de vida, me levaram à separação após quatro anos de casamento. Foi um divórcio tranquilo, não tínhamos filhos e a vida seguiu seu curso.

¹ No filme, o avião de correspondências que o personagem voava, cai no mar, e todos os passageiros e tripulação morrem, com exceção do “naufrago”. Este acaba em uma ilha deserta com muitas das embalagens de correspondências e entregas que estavam no avião. Estes objetos se tornam parte de sua vida, principalmente uma bola de basquete da marca esportiva “Wilson”, que ele acidentalmente suja com seu próprio sangue, formando um espectro de um rosto, que ele passa a tratar como seu companheiro.

Finalmente, uma experiência de morar sozinha. Período muito intenso, porém breve. No final de 2005, numa consulta de rotina, descobri um problema de saúde e após alguns exames, o meu médico, me disse que teria sérias dificuldades para engravidar. Estava com trinta anos e no auge da minha produtividade, trabalhando em tempo integral e dando aulas à noite. Não tinha planos para me casar novamente e nem ter filhos, mas este diagnóstico acabou por me fazer repensar a vida. Nesta ocasião, tomei conhecimento da pessoa que seria meu futuro companheiro, mas que até então, era meu aluno de graduação. Começamos um relacionamento logo após a sua formatura e logo meus medos de um novo relacionamento foram derrubados com a convicção dele: “você nasceu para ser minha mulher” me disse uma vez. Ano seguinte já estávamos morando juntos, não casamos. Já não era necessário, só queríamos viver juntos.

Setembro de 2006, com a revolução da televisão com a explosão do you tube, veio a minha revolução, estava grávida, espontaneamente, apesar do diagnóstico contrário dos exames médicos do ano anterior. “Um milagre de gravidez”, dizia minha mãe. Quando vi a primeira imagem do meu bebê, a vida me surpreendeu novamente, um desejo de ser mãe maior do que minha própria existência tomou conta de mim e, em maio de 2007, junto com a tevê digital, o Iphone e o fenômeno Harry Potter, veio ao mundo o Leonardo, meu maior feito, meu campeão de audiência, meu filho.

Meses após o nascimento do Leonardo, uma notícia triste, minha mãe estava com câncer de mama... Período difícil, o sofrimento dela era meu sofrimento. Mas ela tinha tanta fé, e após o tratamento, o diagnóstico de cura foi um alívio.

Com a maternidade, algumas escolhas foram necessárias e decidi deixar as aulas e continuar com o emprego na empresa que tanto contribuíra para meu crescimento profissional. Foi difícil, pois me identifiquei muito com a docência. Me afastei do ensino, me virando entre a maternidade, viagens a trabalho e novas atribuições de uma promoção a coordenadora do departamento de controladoria. Nesta época, comecei a sentir falta da sala de aula. Minha vida era muito corrida, com o trabalho e as atribuições de mãe. Mas a realização que no passado sentia em ensinar, por vezes me deixava bastante nostálgica.

Tinha uma estagiária no departamento em que eu trabalhava, que estudava na FAE (ela se tornaria mais tarde uma amiga querida). Numa conversa onde eu contava sobre minha experiência em docência e de como sentia falta de ensinar, ela me perguntou por que não

enviava meu currículo para a instituição que estudava. Gostei da ideia e, em 2009, após cadastrar online meu CV, recebi um telefonema da instituição me convidando para uma entrevista. Quase não acreditei, seria uma realização entrar para uma das melhores instituições de ensino da cidade. Passei por uma entrevista e apresentei uma aula para o coordenador, e, dias depois recebi a confirmação, estava contratada. A década se encerrava com grande louvor!

Assim como o recomeço de vida para os mineiros resgatados com vida da mina San Jose no Chile em 2010, minha vida tomou um novo rumo com a nova década. Toda minha chefia direta na companhia havia mudado e havia rumores de que o escritório de Curitiba fecharia, concentrando o negócio em São Paulo, capital. Eu estava trabalhando muito, dando aulas na FAE e passando cada vez menos tempo com meu filho.

Foi em meio a toda esta pressão que recebi a pior das notícias. Minha mãe estava doente novamente. Desta vez, o câncer voltou com força, atacando os pulmões e o fígado. Do diagnóstico do médico à sua morte foram apenas três meses. Pouco tempo para se conformar. A morte chegou à minha vida como uma imensa onda na praia, tirou meu chão. Não há palavras para descrever o que foi este momento. Longos dias de reflexão e solidão. Ela faleceu em sete de setembro de 2010, três dias depois do seu aniversário de 66 anos...

O final de 2010 foi carregado de sentimentos e uma decisão de vida profissional era necessária. Desta vez não tive dúvida, entre deixar o trabalho em uma grande companhia e dar aulas, optei pela segunda. E, em 2011, pedi demissão da empresa italiana e optei por uma carreira focada na realização pessoal e maior convivência com a família. Foram seis anos de trabalho, realizações e três importantes amizades que fiz ali, e que levarei para toda a vida. Neste período, me aproximei mais do meu pai. Havíamos estado distantes por anos devido ao seu alcoolismo, mas pouco antes da mãe falecer, ele havia parado de beber e levava uma vida normal. Sabia que nosso relacionamento não seria fácil, mas estava disposta à esquecer e deixar de lado o passado em nome de um futuro melhor.

O próximo ano, 2012, ao contrário do “fim do mundo” anunciado por alguns crédulos, trouxe para mim uma surpresa mais que agradável, minha segunda gravidez. E mais aulas na FAE, já eram cinco noites cheias por semana e a certeza de que fizera a escolha certa no ano anterior. Na décima segunda semana de gravidez veio a confirmação, era uma menina!

O nascimento da Pietra estava previsto para acontecer entre o Natal e o Ano Novo. Mas ela estava decidida a não nascer em 2012 e, no dia 02 de janeiro de 2013, ela veio ao mundo, para completar minha vida!

E 2013 é o primeiro ano a compreender quatro dígitos diferentes desde 1987 e também foi ímpar na minha vida. Ter a oportunidade de acompanhar com tranquilidade o crescimento e desenvolvimento dos meus filhos. Foi um ano 90% família, 10% Alessandra.

No início de 2014, logo após as férias, voltei ao trabalho já com pensamentos de dar um novo rumo na minha carreira. Pensei até em voltar à carreira empresarial e intercalar com as aulas. Voltei então a divulgar meu currículo na mídia social. Recebi ótimas propostas de trabalho, mas o que antes seria meu sonho, agora já não combinava com minha vida. Um pensamento me ocorreu, qual atividade profissional realizada até então que me dava mais satisfação pessoal? A resposta foi objetiva e decisiva: a docência. Decidi, então, que não deveria mais voltar para o mercado e ficar somente as aulas. Para isto precisaria fazer um Mestrado, para me dedicar à carreira docente definitivamente.

Minha filha ainda muito pequena, só iria para a escola em 2016, quando completasse três anos e resolvi que este seria meu tempo para novos voos. Meu mestrado ficou mentalmente agendado para 2016. O Brasil não venceu a copa do mundo que sediou em 2014 e eu não me aventurei no mercado de trabalho.

Por fim, cheguei a 2015... Prestes a completar quarenta anos, me vi, como sonhei há vinte anos. Como uma família linda, fazendo o que gosto e planejando o futuro. Escrevi no meu BSC pessoal (Balanced Score Card), meus planos para 2016. A Pietra na educação infantil, eu com mais tempo para estudar e o mestrado tanto almejado sairia do papel. Mas como dizia a letra da música do Legião Urbana... “O coração tem razões que a própria razão desconhece...” Numa tarde fria de julho, o Érico, meu coordenador na FAE, me informou que havia uma possibilidade de iniciar um mestrado na USF. Esta instituição de ensino fica em Itatiba, no Estado de São Paulo e abriu oportunidade para os professores da FAE participarem do seu processo seletivo e cursar aulas por teleconferência em Curitiba. Sem parar para pensar sequer no investimento financeiro que seria necessário, me inscrevi como aluna especial no mestrado da USF, na área de educação. Fiquei muito ansiosa, pois eram poucas vagas. Após algumas semanas de espera finalmente recebi a notícia: fui classificada! O sonho se realiza novamente e a certeza da escolha do caminho profissional e de vida se consolida.

Iniciei as aulas como aluna especial, sabendo que no final do ano deveria participar de uma nova etapa para ingressar ao programa definitivamente. Logo na primeira aula, pude perceber que seria algo completamente diferente do que já tinha feito em termos de estudo. Aulas por *hangout*, a turma em Itatiba e eu aqui em Curitiba. Muitos textos para ler e um conteúdo bem diferente dos assuntos técnicos que costumo ler. Mas na medida em que as aulas foram se seguindo, fui entendendo o propósito dos estudos das “narrativas e história oral”, apreciando autores que nem sequer conhecia. Ao terminar a última aula antes da apresentação final, no dia 11 de novembro de 2015, me senti muito grata por saber que sempre é possível aprender um pouco mais a cada dia.

Dez anos depois, de iniciar minha trajetória na docência, em 2016, iniciei minha dissertação para o Mestrado! Construí-me e me reconstruí como professora diversas vezes ao longo destes anos. Neste momento da minha história, eu entro na sala de aula, ligo o data show, mas não preciso mais do pen-drive, o conteúdo está na “nuvem”², os alunos não copiam os dados para o exercício em seus cadernos, acessam o site da instituição e dentro de seu ambiente virtual checam o conteúdo, ou simplesmente tiram fotos da tela com seus smartphones³. No intervalo, quero checar meus e-mails, para isso, converso com meu celular, num tom divertido: “E aí Siri⁴?” E ele responde: “Olá Alessandra, como posso te ajudar?”. “Quero ver meus e-mails, respondo.” Em um segundo, estão todos na tela do aparelho. Encerro a aula solicitando que os alunos entreguem o exercício realizado, mas não em papel, na “nuvem”. O mundo ao meu redor continua girando na sua normalidade. No ramo das ciências, em Londres, uma menina britânica venceu a leucemia que sofria graças a um tratamento, inédito com células imunes manipuladas geneticamente para combater a doença. O Nobel de literatura para este ano foi para Svetlana Aleksandrovna Aleksievitch, escritora e jornalista bielorrussa. Ganha o prêmio “pela sua escrita polifônica, monumento ao sofrimento e à coragem na nossa época”. No cinema, estreia o filme “Perdido em Marte” onde o ator Matt

² Nuvem – Vem do conceito de computação em nuvem (em inglês, *cloud computing*) refere-se à utilização da memória e das capacidades de armazenamento e cálculo de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet, seguindo o princípio da computação em grade. Fonte: wikipedia.org.

³ Smartphone - palavra da língua inglesa que significa “telefone inteligente”.

⁴ O Siri é um assistente virtual comandado por voz, de propriedade da Apple. O recurso foi lançado no iPhone 4S e se tornou um sucesso por auxiliar os consumidores a realizarem os mais variados tipos de tarefas apenas “conversando” com o telefone. Fonte: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2013/02/o-que-e-siri.html>.

Damon interpreta o papel de um astronauta solitário que é deixado para trás na superfície de Marte depois que uma missão exploratória dá errado, e deve usar sua criatividade para criar um habitat onde possa sobreviver por quatro anos, até que uma nova missão possa resgatá-lo. O filme pode ser assistido na versão tradicional 2D ou em 3D⁵. E o que virá pela frente? Na minha carreira, no mundo... Como vou continuar me reinventando como docente em uma realidade cada vez mais virtual? Esta dissertação pretende marcar uma época, onde algumas questões serão formuladas e respondidas, e outras ficarão aguardando uma resposta do tempo!

⁵ 3D ou 3-D (três dimensões) é um filme que reforça a ilusão de percepção de profundidade.

2 LINGUAGEM E SUJEITO; UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que assumimos nessa pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre como os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Para tanto, nos baseamos principalmente nos estudos de Vigotski⁶ e Bakhtin.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DA PALAVRA E DE SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS

Durante as aulas de pós-graduação do *Stricto Sensu*, fui compreendendo como os sujeitos se constituem no processo histórico-cultural. As leituras de Vigotski foram imprescindíveis para que eu pudesse entender o desenvolvimento humano.

Vigotski foi um autor que iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, em um momento em que já havia escrito vários ensaios como crítica à psicologia vigente em sua época. Para compreender sua visão durante seus ensaios, é preciso considerar que

até a segunda metade do século XIX, o estudo da natureza humana era um atributo da filosofia. Os seguidores de John Locke, na Inglaterra, desenvolveram sua concepção empiricista da mente, que enfatizava a origem das ideias a partir das sensações produzidas por estímulo ambiental. O maior problema da análise psicológica, para estes empiricistas ingleses, era descrever as leis de associação pelas quais sensações simples se combinam para produzir ideias complexas. No continente europeu, os seguidores de Immanuel Kant afirmavam que ideias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação se originavam na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples. Ambos os grupos se mantinham irredutíveis em suas posições. Ambas as tradições filosóficas desenvolviam-se tendo como pressuposto, originado a partir dos trabalhos de René Descartes, que o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. À filosofia estava designado o estudo de sua alma (VIGOTSKI, 2007, p. xviii).

Foi nesta situação da psicologia europeia que Vigotski entrou em cena. Ele vivia num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Vivia-se uma época de busca pelo “novo” juntamente com as novidades produzidas pelo recém-formado regime social. O movimento histórico vivido por Vigotski no período pós-Revolução contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou,

⁶ O nome de Vigotski se apresenta com grafias diferentes nas fontes pesquisadas. Ora consta “Vigotski”, ora “Vygotzky”. Optamos por estabelecer um padrão e nomeá-lo com a primeira opção.

juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo histórico-cultural. Este objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano (OLIVEIRA, 1997, p. 14).

O autor considerava que havia uma lacuna entre a *psicologia como ciência mental*, que tomava o homem apenas como mente, consciência, espírito, e a *psicologia como ciência natural*, que procurava explicar processos elementares, sensoriais e reflexos, tomando o homem apenas como corpo biológico. Esta lacuna se posicionava na carência de uma síntese entre estes dois elementos, o que levou Vigotski a desenvolver uma abordagem que buscasse considerar “[...] numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Dentre tantas ideias, as bases dos estudos de Vigotski puderam ser concentrados em três pensamentos fundamentais de acordo com Oliveira (1997):

- As funções psicológicas num campo biológico, como produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que é desenvolvido em um processo histórico;
- a relação homem/exterior como uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A partir desses três pensamentos, pode-se considerar que, na perspectiva que assumimos, “[...] o homem transforma-se de biológico em histórico-cultural, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Para compreendermos o que é o social e o cultural nas obras de Vigotski, recorreremos a Pino (2000), que, em seus estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, aponta a tríplice fundamental que se aplica à teoria vigotskiana: 1) entre o social e o cultural; 2) entre o social e o simbólico; e 3) entre o social e as funções mentais superiores. Todas estas questões são analisadas a partir do processo histórico.

Ao tratar sobre o social e o cultural, o autor esclarece que a evolução do mundo animal para as várias formas de organização social é feita a partir da dialética, isto é, para além do biológico, a sociabilidade humana toma rumos que vão além da natureza, pois o homem cria

suas próprias condições a partir de alternativas por ele encontradas. Nesse movimento, ele transforma o meio em que vive e, ao mesmo tempo, se transforma. Surgem desta dinâmica as produções culturais que podem ser compreendidas como “produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, o que nos leva a entender a cultura como uma prática social, que implica a transformação da natureza pela obra do homem e a transformação do homem pela natureza em um movimento dialético.

De acordo com Pino (2000), para Vigotski, tudo que é cultural é social. No entanto, o social, para ele, vai muito além do cultural, uma vez que “o campo do social é bem mais vasto do que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo que é cultural é social” (PINO, 2000, p. 53).

Cabe ressaltar que a relação do homem com tudo que é social e cultural é mediada pelos sistemas simbólicos, isto é, pelos signos que desempenham a função de estímulo externo de uma operação interna, o que é condição *sine qua non* no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções constituem-se de “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI *apud* PINO, 2000, p 60). Ou seja, o desenvolvimento da psique humana é de origem social.

Dessa forma, consideramos que o homem se constitui a partir de suas relações sociais e culturais que se fazem a partir da mediação do signo. Nesse processo histórico,

[...] a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio. Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais (PINO, 2000, p.52).

O homem, portanto, é constituído a partir do social, das suas vivências e experiências que se fazem na e a partir da linguagem.

Os processos superiores envolvem, necessariamente, relações entre o indivíduo e o mundo, que não são diretas, mas mediadas pela cultura. A interação social é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural: o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo (OLIVEIRA, 1997, p. 99).

Para Vigotski (2007), portanto, a transição entre o homem biológico e o homem social se dá através do que chamou de mediação, que consiste em um caminho formado por sistemas simbólicos que intermediam o indivíduo e o mundo exterior. Essa relação, no entanto,

[...] não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Vigotski (2007) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. De acordo com ele, o instrumento pode ser considerado como um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Através deles, o homem é capaz de transformar seu ambiente, desenvolvendo uma relação com este meio num processo histórico-cultural. Já os signos são apresentados como ações psicológicas, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Segundo o autor, a diferença mais essencial entre o signo e o instrumento está nas diferentes maneiras que eles orientam o comportamento humano, uma vez que

[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

De acordo com Vigotski (2007), o uso dos signos muda todas as operações psicológicas, isto é, a partir deles a operação da atividade mediada começa a ocorrer como um processo puramente interno – o que o autor denomina internalização. Segundo ele, a internalização é “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Esse processo, no entanto, consiste em uma série de transformações a saber:

a) Uma operação que inicialmente apresenta uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

Nesses processos, observamos que o que é internalizado ocorre primeiramente no nível social, para depois se tornar individual; entre pessoas (interpsicológica), para depois se tornar interior ao indivíduo (intrapicológico). Por isso,

a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Para Smolka (2000), pesquisadora da perspectiva histórico-cultural e estudiosa da teoria vigotskiana, o termo internalização tem sido utilizado, muitas vezes, com diferentes significados. Um deles é que o termo corresponde àquilo que o sujeito retira do exterior e torna parte de si próprio, isto é,

podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o indivíduo não fosse, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (SMOLKA, 2000, p. 27).

Diante disso, a autora sugere que o respectivo termo seja substituído por “apropriação”, pois, conforme relata, ao mesmo tempo em que o indivíduo toma para si algo que é externo (de algum lugar ou de alguém), essa relação não é direta e pressupõe a ação do indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular. Dessa forma, em um movimento dialético, o externo vai sendo apropriado, significando ao sujeito a partir da mediação semiótica e possibilitando o desenvolvimento humano. Nota-se que nesse processo de apropriação,

a linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, o desenvolvimento da linguagem e suas relações como o pensamento foi o principal fator na pesquisa de Vigotski.

Vigotski trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem [...] É a necessidade de comunicação que impulsiona inicialmente, o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

Para Vigotski (2007), o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros e isso só é possível pela produção de signos. Dentre os signos existentes, a palavra é considerada pelo autor como o signo de excelência, uma vez que “[...] a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Nesse sentido, ao relatar, por exemplo, suas histórias de vida e as experiências vividas, os sujeitos vão ressignificando essas histórias, visto que

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas (VIGOTSKI, 2009, p.149).

Devido à sua morte ainda jovem, o autor talvez não tenha tido tempo de analisar as relações dialógicas existentes nos mais distintos enunciados. É, nesse sentido, que Bakhtin e Volochínov (2010) têm um espaço privilegiado nesse trabalho.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

As ideias de Bakhtin e Volochínov (2010) se assemelham em muitos aspectos ao que discutimos anteriormente com os aportes vigotskianos. Há uma aproximação entre esses autores uma vez que

Ambos mostraram um sensível interesse pela Literatura e buscaram na Linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais. Tiveram como base o referencial teórico do materialismo dialético. Esse foi o método fundamental de suas teorias e é pelo método que se reconhece uma forma de pensar. Partindo da dialética, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva histórica e uma compreensão do homem como um conjunto de relações sociais. [...] Identificaram-se com um marxismo que entende o homem como sujeito social da e na história (FREITAS, 1994, p. 157).

A linguagem é, dessa forma, uma questão central no estudo desses autores, uma vez que, para eles, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. E, por isso, lutam contra a alienação e buscam dar vozes aos sujeitos.

Bakhtin e Volochínov (2010) apresentam que todo signo não é neutro. Pelo contrário, é ideológico por natureza. O ideológico, de acordo com os autores, é inerente ao signo e a qualquer manifestação do discurso. Segundo eles, todas as manifestações ideológicas banham-se no discurso e não podem ser analisadas fora deste.

Além disso, é preciso considerar que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, visto que

um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 32).

E, por não apenas refletir uma realidade, mas refratá-la, todo signo constitui-se um índice social de valor, uma vez que “todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 45).

Por isso, existem muitas tensões, contradições em razão dessa ideologia. Conforme Bakhtin e Volochínov (2010), a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for e, por essa razão,

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.38).

Dessa forma, os signos representam um conjunto ideológico de um grupo organizado ao redor dos mesmos procedimentos, ou seja, a cultura. Para Bakhtin e Volochínov (2010), embora nenhum dos signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo,

se apoiam nas palavras e é acompanhado por elas. A palavra vem sempre acompanhada de um sentido ideológico.

Como o signo é ideológico e social, Bakhtin e Volochínov (2010) consideram que a enunciação também é de natureza social e que esta se faz em um contexto social imediato, uma vez que

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, ao mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence ao locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor; ela é a função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.114).

Os autores consideram que a palavra é o signo ideológico de excelência, visto que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117).

Conforme explicitam Bakhtin e Volochínov (2010), a realização da palavra na enunciação concreta é determinada pelas relações sociais e, nesse sentido, “a situação mais social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117). Por isso,

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.79).

De acordo com os autores, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato, nem pela enunciação monológica, mas pela interação social que faz por meio das enunciações a partir de um determinado contexto de produção. A língua é dialógica. E, sobre o conceito de diálogo, Bakhtin e Volochínov (2010) esclarecem:

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127).

Diante disso, para Barros (2005), se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, as ideias sobre o homem e a vida, na perspectiva bakhtiniana, são marcadas pelo princípio dialógico. É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.

A autora separa em duas noções a concepção de dialogismo que permeiam os escritos de Bakhtin e Volochínov (2010): o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

Em relação ao primeiro – diálogo entre interlocutores – indica quatro aspectos que devem ser considerados: 1) que o princípio fundador da linguagem é a interação entre interlocutores; 2) que o sentido de qualquer texto e a significação dependem da relação entre esses sujeitos; 3) que a intersubjetividade antecede a subjetividade, uma vez que, segundo ela, essa relação não apenas funda a linguagem e dá sentido a ela, mas constitui os próprios sujeitos produtores desses textos; e, 4) que essas observações podem levar a uma compreensão equivocada da concepção de sujeito bakhtiniano como individualista ou subjetivista. Ao contrário, o autor aponta dois tipos de sociabilidade: “a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade” (BARROS, 2007, p. 29).

Assim, toda enunciação não deve ser pensada “como um fenômeno de mão única, do emissor para o receptor, mas como um sistema reversível e interacional” (BARROS, 2007, p. 31) e sendo o dialogismo o princípio fundador da linguagem, todo discurso não é individual primeiro porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores e, segundo, porque se faz a partir de um diálogo entre discursos. Em relação a esse último, é necessário considerar três esclarecimentos:

em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto histórico-cultural ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos. (BARROS, 2007, p. 32).

Essas considerações levam-nos, segundo Barros (2007) a compreender que a linguagem, pela sua constituição, é dialógica por natureza, isto é, não possui um caráter monológico e neutro, uma vez que o uso e traços dos discursos que nela se imprimem, resultam em choques e contradições – o que fez Bakhtin olhar para o ocultamento ou não do dialogismo discursivo nas enunciações que são proferidas.

Olhando sobre essa perspectiva, podemos dizer que todo texto é polifônico por natureza. No entanto, de acordo com as estratégias discursivas empregadas dentro de um determinado contexto de produção, ele pode tentar ocultar essa polifonia e fazer transparecer apenas um sentido do que se está querendo produzir nos interlocutores. Assim,

nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos (BARROS, 2007 p. 34).

No entanto, Bakhtin (2010), em uma luta contra a alienação, relata que em toda interação verbal, o destinatário, ao compreender o significado do enunciado, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva, isto é, concorda com ele, discorda, completa-o, etc. Dessa forma,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Considerando que todo diálogo pressupõe a alternância dos sujeitos do discurso, cabe ressaltar que, de acordo com Bakhtin (2010),

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Portanto, para Bakhtin (2010),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.125).

Os estudos de Bakhtin nos permite compreender que cada experiência vivida pelo locutor e seu interlocutor, influenciará na enunciação bem como na recepção do enunciado, uma vez que,

cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Nesse sentido, por mais que um discurso queira se tornar monológico, não pode deixar de ser considerado uma resposta “aquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa” (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Cabe ainda ressaltar, que para compreender um enunciado, é preciso levar em conta o contexto de produção do discurso, isto é, para quem se fala e com que objetivo se fala, pois,

ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.) Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de uma dado campo cultural da comunicação; levo em conta as duas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 302).

Diante desses construtos, não há como separar a língua da vida, não há como separar o signo da ideologia, não como não reconhecer que o signo é ideológico por natureza, que

qualquer enunciação é social e dialógica e que os sujeitos são constituídos em um processo social, histórico e ideológico. Sabendo disso, a seguir, discutiremos sobre como profissionais liberais – como os contadores – vão se tornando professores do ensino superior.

3 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Para procedermos nossas discussões acerca do trabalho docente, foi preciso considerar, inicialmente, que assumimos uma concepção de sujeito como um ser histórico-cultural e ideológico que se constitui na interação com o outro no decorrer de suas vivências. Nesse capítulo, discutimos sobre o trabalho do professor no ensino superior, isto é, de que maneira o professor se vê neste papel de educador, a maneira como se constitui professor, bem como sua formação a partir das experiências vividas que o levaram a ser tornar docente universitário.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E O ENSINO DE CONTABILIDADE

Uma grande parte dos professores que atuam no ensino superior não possui formação pedagógica, principalmente, aqueles que são considerados profissionais liberais e que assumem a docência no ensino superior.

A Contabilidade como bacharelado é uma área responsável pela organização financeira de uma empresa. É o contador (profissional formado na graduação em Ciências Contábeis) que controla receitas, despesas e lucros de uma organização. Uma das suas principais funções é elaborar relatórios para ajudar na tomada de decisões. Dessa forma, o contador representa uma função estratégica em qualquer organização que pretenda manter-se competitivo num mercado cada vez mais exigente e globalizado.

O curso de Ciências Contábeis da instituição em que os docentes serão entrevistados é reconhecido pelo mercado como de excelente qualidade na formação de profissionais técnicos com perfil gerencial. Seus professores são atuantes no mercado e trazem para a sala de aula conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua vida profissional.

De acordo com Engel e Volpato (2016), isso se deve à expansão quantitativa de cursos superiores no Brasil, que possibilitaram o ingresso de muitos profissionais na carreira docente, sem formação e experiência no que diz respeito às questões pedagógicas. Para os autores,

[...] quando o profissional liberal se torna professor de um momento para outro, sem, muitas vezes, ter o desejo real para o magistério ou preparo específico para essa atividade, ele acaba reproduzindo práticas que aprendeu com seus antigos professores. Geralmente, busca nas ementas e planos de ensino as primeiras pistas para o desenvolvimento de seu trabalho, desconsiderando, na maioria das vezes, os sujeitos que estarão envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. Dessa forma, ao iniciarem suas atividades, esses professores não estariam preparados para o exercício da docência no ensino superior, pois em seu currículo de formação não constam os conhecimentos pedagógicos que caracterizam essa profissão (ENGEL; VOLPATO, 2016, p. 267).

Todavia, acreditamos ser necessário o professor não apenas conhecer o conteúdo específico da sua área, mas apropriar-se das questões pedagógicas, uma vez que se os conhecimentos contábeis e os conhecimentos de ensino se desvinculam, o professor passa a ser apenas o transmissor do conhecimento e dificulta a transformação do sujeito-aluno.

Questões que envolvem preocupações sobre como motivar os alunos, elaborar planos de ensino, atividades diversificadas e projetos de trabalho, entre outras ações que envolvem o processo de ensino, certamente são importantes; porém, se o processo de sua apropriação for desvinculado de pressupostos teóricos, configurar-se-ão apenas como ato mecânico da tecnologia da robotização, sem relativizar a contribuição efetiva dos procedimentos do ato de ensinar. Assim, as chamadas “técnicas de ensino”, enquanto encaminhamentos metodológicos necessitam estar contextualizadas componentes do processo de ensino e não como a totalidade do ato educativo. É imprescindível que esses componentes sejam significativos para o aluno e para o professor no contexto do currículo, como elementos que constituem, segundo Vigotsky, o processo ensino-aprendizagem como algo mais ou menos consciente (LAFFIN, 2001, p. 64).

A problemática surge quando a titulação de professor não aparece vinculada com o *status* quo da atividade profissional, pois pode configurar socialmente como uma profissão de menor significância, como professor primário ou secundário – o que não ocorre quando o docente exerce a carreira universitária.

quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como professor universitário, o que indica clara valorização social do título de professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 3).

A identidade e constituição do professor universitário ocorrem, então, devido ao conhecimento que se é apropriado de estudos ou pesquisas ou ainda do próprio meio profissional, isto é, através das experiências vivenciadas dos sujeitos. Os saberes parecem ser parte da trajetória profissional e de vida de cada um.

O professor aparece como um participante singular nas práticas educativas e suas experiências proporcionam uma espécie de transferência cultural. Ao colocar, em sala de aula, a discussão de um conhecimento específico, sua fala se manifesta repleta de cargas culturais adquiridas ao longo de sua trajetória de vida. Assim,

Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significâncias que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida (CHARTIER, 2002, p. 66).

Neste contexto, não é possível deixar de lado a participação da dimensão histórica na prática da atividade docente, pois o homem constitui sua trajetória de vida com uma certa autonomia ao mesmo tempo que vai sofrendo diversas inserções culturais conforme o meio que está inserido. Para Chartier (2002), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Dadas essas reflexões, surgem diversos questionamentos: Quais saberes são necessários para o exercício da docência? Como estes saberes são constituídos e apropriados pelo profissional liberal? Questões como estas norteiam e orientam nossa pesquisa, uma vez que buscamos encontrar uma relação entre a experiência e o conhecimento técnico. Para Tardif (2014), o saber está a serviço do trabalho. Isto significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. É possível extrair desta fala que o trabalho docente não se constitui apenas dos saberes técnicos, mas também de experiências que proporcionam interação dos fatos em ocorrência com situações similares anteriormente vividas.

Para refletirmos a respeito dos saberes relacionados ao trabalho no ensino superior, podemos destacar o termo “vivência” discorrido por Marques e Carvalho (2014), quando a partir dos estudos vigotskianos, consideram as vivências como processos dinâmicos, participativos, que envolvem o indivíduo e o meio. Vale lembrar que experiências são diferentes de vivências, uma vez que as primeiras são situações pela qual passa o sujeito e a segunda implica também as sensações emocionais percebidas nas situações.

Segundo Espinosa (2008), as afetações vivenciadas têm potencial de aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir e sentir. Ou seja, o aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a

capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 45).

Considerando essas afetações, é impossível pensar que o docente da área de contábeis possa apenas considerar o saber técnico como suficiente para o exercício da docência. Ao contrário, são múltiplos os saberes que cada um dos professores necessitam e possuem para o exercício da função. No quadro abaixo, Tardif (2014) apresenta um modelo tipográfico para tentar identificar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 1. Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif (2014, p.63)

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2000), consideramos os saberes profissionais dos professores como temporais à medida que esses saberes são adquiridos através do tempo. Isso remete à própria experiência de vida do professor e porque não dizer, sua carreira profissional.

E, dadas as várias experiências pela qual o professor perpassa, esses saberes,

parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF, 2000, p. 213).

Neste sentido, o saber se apresenta como uma miscelânea de fatos e acontecimentos que norteiam o ser e viver de um sujeito, considerando todas as experiências conseguidas ao longo de toda sua existência até o ponto em que se encontra.

Essas considerações se tornam ainda mais relevantes se analisarmos a constituição docente de um profissional como o professor de Ciências Contábeis – que é um profissional liberal que se torna professor. Contudo, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2010), o professor acaba exercendo de forma solitária, todo o processo de ensinar quando decide se tornar professor. Geralmente, ao entrar no meio universitário, ele recebe ementas prontas e quase nunca orientações sobre os procedimentos de planejamento, metodológicos e ou de avaliação. E, geralmente, no início da carreira, parece ser muito comum o fato de que eles “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104). O consolo seria assumir que esta solidão também configura uma espécie de liberdade que o docente tem de inserir no contexto do trabalho suas experiências pessoais. Estas fazem de cada aula um objeto único, artesanal, fruto das perspectivas singulares que o docente tem de sua própria existência e percepção dos fatos do cotidiano.

Vale ressaltar ainda que, em um cenário internacional, já existe uma preocupação bastante grande em relação a estes fatos citados, uma vez que vem crescendo muito a quantidade de cursos superiores. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010),

Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cesale, 1996) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 7).

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), ao ser contratado para exercer a docência, muitas vezes, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se transformar num docente. Por isso, faz-se necessária uma discussão mais ampla sobre os saberes docentes, sobre como esses profissionais do curso de Ciências Contábeis se constituíram professores, que saberes docentes eles mobilizam para exercer a docência e como esses saberes vão interferindo em seu fazer profissional.

Segundo Tardif (2000), em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esta afirmação traz a crença de que o professor deve usar sua própria experiência pessoal, ou seja, sua experiência de vida acadêmica, para exercer as atividades vinculadas à docência.

Dentro desta concepção podemos discorrer que os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de malpractice, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus alunos (TARDIF, 2000). Neste entendimento, podemos imaginar que o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula vai variar não apenas em função do conteúdo apresentado, mas também pelo modo como este é desenvolvido.

Além da questão da personalidade em que a profissão docente se caracteriza, existe ainda o fato do trânsito do professor por diversos ambientes onde, apesar de muitas vezes se tratar de um mesmo conteúdo a ser administrado, o público pode ser completamente diferente. Cria-se uma situação de “não enraizamento” que remete a um comparativo com o termo “nômade”. Termo este que provém da atividade de pasto, pastorear, pois os pastores, assim como os caçadores, precisavam se deslocar continuamente para encontrar novos pastos e novas caças (DE MASI, 2000). Essa é uma característica muito presente no dia a dia de muitos professores que se deslocam de uma sala para outra, ou de uma instituição a outra, no exercício de suas atividades.

Em conjunto com o aspecto do deslocamento e conhecimentos plurifacetados, a perspectiva encontrada no tratamento educacional da chamada nova geração que adentra os bancos escolares, a chamada geração millennial, ou geração da virada do milênio, provoca uma constante autorreflexão a respeito de novas metodologias docentes para atrair a atenção desses sujeitos e proporcionar o desenvolvimento.

Essa nova geração de alunos, chega às cadeiras do ensino superior com modos diferentes das gerações anteriores, pois transitam por tecnologias modernas e novos procedimentos em todos os segmentos da vida social.

A própria razão para a formação superior mudou de formato em função da nova geração, pois existe entre os jovens uma grande busca por novidades e novos mercados. Em geral, os jovens da geração denominada de millennial estão sempre em busca de novidades que gerem diferenciais competitivos para novos empreendimentos. Eles têm consciência de que esses diferenciais necessitam passar todo momento por atualização. Para essa geração, nada é estático, tudo está em constante movimento.

Entendemos que os desafios são grandes, ainda mais se o professor universitário divide também seu tempo de sala de aula com outras atividades empresariais. Este fato requer mais

disciplina na administração do seu tempo. Ele tem liberdade para construir sua agenda, mas precisa estar atento a todos os compromissos.

Dadas às escolhas pessoais que direcionam para a opção pela profissão de professor universitário, o que se torna necessário para o perfil deste profissional? Pensando nesse cenário e sabendo de toda complexidade do tornar-se professor, é que pensamos em ouvir o que os professores da área de negócios têm a nos dizer sobre suas trajetórias profissionais e como estes foram se constituindo na carreira docente, suas tensões, seus desafios e conquistas. Antes, porém, de apresentarmos os procedimentos metodológicos da pesquisa, discutiremos, na próxima seção, como o trabalho com o método autobiográfico – o falar de si – pode contribuir para essa discussão e se constituir em um processo de autoformação.

3.2 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA PARA PRODUZIR SENTIDO PARA A EXPERIÊNCIA

O método autobiográfico tem especial espaço nesse trabalho porque busca explorar o entrelaçamento entre a linguagem, o pensamento e a práxis social. De acordo com Delory-Momberger (2008), os percursos pessoais constituem experiências de aprendizagem ao longo da vida e, nesse sentido,

as fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 86).

Passeggi e Silva (2010) afirma que o ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico, culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2008) afirma:

Os processos de textualização, retextualização da vida, sugerem temas de investigação sobre sua materialidade, suas esferas de produção e recepção, sua historicidade na história de uma instituição, etc. Investiga-se como se dá o trabalho hermenêutico de (re) interpretação da vida, pelo “eu” que se interroga,

mediado pelos instrumentos semióticos, entre os quais as línguas naturais (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 124).

É, nesse sentido, que as narrativas autobiográficas propiciam um processo de pesquisa-ação e formação, pois, de acordo com Passegi e Silva (2010):

[...] as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação) (PASSEGI; SILVA 2010, p. 115).

Conforme Passegi e Silva (2010), o pesquisador pode formar para investigar sobre a formação, ajudar o outro a escrever para investigar sobre os modos de narrar, mas o que vai determinar o direcionamento da pesquisa é o modo como problematiza o foco de seu objeto de estudo. Sendo assim, conseguimos determinar que o passo mais importante é o foco dado ao objeto de estudo, procurando reconhecê-lo dentro da narrativa estudada. Neste sentido, buscamos através das entrevistas com os professores, observar as relações, experiências e vivências que compõem suas trajetórias de vida.

Nesse método, não são os fatos vividos em si que importam, mas como esses são significados pelo depoente, isto é, o modo como esses fatos são contados para si e para o outro.

Para cada relato de vida, há um universo a ser explorado. Cada história existe dentro de uma particularidade de cada indivíduo. Mas como estabelecer relações entre esta individualidade com o coletivo necessário? Essa investigação pode começar, conforme menciona Passegi e Silva (2010), a partir das narrativas (auto)biográficas e escritas de si, que permitem incluir tanto a história de uma vida quanto fragmentos dela. Esta trajetória de evolução dentro do coletivo é que dará luz a narrativa de vida do indivíduo. O sujeito sofre as ações do meio no seu processo de socialização, inserção social, filiação a um grupo (PASSEGI; SILVA, 2010).

O indivíduo, foco da investigação, possui, portanto, enorme contingente de informações e conhecimentos sociais e o que será extraído deste todo, apenas a parte do interesse do pesquisador.

Partindo da máxima que narrar é humano, se torna possível desenhar cenários e reproduzir sensações através das narrativas concebidas. Conforme Passeggi e Silva (2010), a vida transformada em texto é passível de interpretações mais acuradas, pois é sobre o texto que se praticam, sem cessar, novas e permanentes exegeses.

É necessário admitir, como já comentado anteriormente, que a história do indivíduo se constitui através da sua vivência em sociedade. Por isso, a importância de se estudar o cotidiano social através das histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas (DELORY-MOMBERGER, 2008). Estas histórias de vidas podem ser configuradas como um processo de formação em que fragmentos de vivência ao longo de um período, vão constituindo um conjunto de autoformação. Os saberes subjetivos advêm do reconhecimento de uma educação não formal, como aquela recebida em uma instituição escolar ou universitária, e sim, outra não formalizada que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas relações sociais, na sua atividade profissional (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A próxima etapa a ser observada trata-se justamente da subjetividade desta autoformação, uma vez que a narrativa de vida, teoricamente não apresenta fatos concretos, mas apenas palavras. A narrativa tem como características: o fato de se mostrar sempre no tempo passado, portanto pode, no máximo, representar a vida vivida e não vida presente e futura; e ainda o fato de sua ação mutante, onde o momento do narrar, ou as experiências adquiridas até este momento, têm a capacidade de alterar a essência da história, face aos acontecimentos passados nos quais a narrativa se espelha.

Conforme Delory-Momberger (2008), o sentido do fato narrado já aconteceu, portanto, a tarefa da formação consiste em encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o dissimula ou o impede de se manifestar. A significação da história de vida se dá pelo

encontro de duas forças concretas - o sujeito e a história - se esta última puder se conectar com o contexto social no qual o primeiro está inserido. Para exemplificar, podemos supor que um sujeito nascido no século XX, ao narrar que estava presente na queda do muro de Berlim, é passível de significação como uma real história de vida da sociedade como um todo. Já, este mesmo sujeito ao narrar que estava presente na abolição da escravatura no Brasil, teria sua tese rapidamente desmentida em função da temporalidade dos fatos cotidianos por ele relatados.

Uma vez determinada a coparticipação do sujeito e a história, partimos para a compreensão do conhecimento inserido na narrativa de história de vida. Este processo só é possível através da reflexão e, por que não dizer, o estudo dos fatos narrados. A observação, a comparação, a organização das informações contidas no relato, darão a visão do micro para o macro, podendo enfim fornecer a compreensão geral da história de vida.

Diante dessas considerações, apresentaremos, no capítulo a seguir, os procedimentos de produção de dados e análise que se interagem com o método autobiográfico – isto é, o contar as histórias de vida dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos para seleção e análise de dados. Para isso, descrevemos a abordagem de pesquisa que foi desenvolvida, o objetivo da investigação, o contexto onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos que participaram da investigação, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e de que forma realizamos os procedimentos de análise.

4.1 A ABORDAGEM UTILIZADA NA PESQUISA

Esta pesquisa intitulada de “A constituição do professor de Ciências Contábeis no Ensino Superior” tem uma abordagem qualitativa, que está ancorada na perspectiva histórico-cultural e enunciativa. De acordo com Flick (2009, p. 20), esse tipo de pesquisa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Segundo o autor:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa (...) consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos, fatores estes observados pelo estudo objeto desta análise (FLICK, 2009, p.20).

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa se dirige à análise de casos concretos a partir das atividades das pessoas em contextos locais. Diferentemente da pesquisa quantitativa que tem como pressuposto a objetividade e não influência do pesquisador, esse tipo de pesquisa considera

[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e, são, portanto, documentadas em diários de pesquisa (FLICK, 2009, p. 25).

4.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como os professores de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior e particular do Estado do Paraná se constituíram professores e o que eles julgam ser necessário para atuar junto aos seus discentes universitários pertencentes à geração do século XXI.

Tem ainda como objetivos específicos:

- a) Analisar como o profissional – que é contador - se constituiu professor universitário;
- b) Identificar o que esses professores julgam ser necessários para exercer a docência.
- c) Analisar as convergências e divergências das histórias de vida dos docentes em relação aos desafios e expectativas sobre o ensino na graduação.

Com esses objetivos, pretendemos responder a questão da investigação: Como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior?

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior de Curitiba. O curso escolhido foi o de Ciências Contábeis pela pesquisadora fazer parte do corpo docente.

O estudo da Contabilidade compreende a área técnica que cuida das contas de uma empresa, por meio do registro e do controle das receitas, das despesas e dos lucros. O profissional da área é designado como “contador” e, tem como principais funções coordenar e controlar os registros de negócios (compras, vendas, investimentos e aplicações), de modo a dar uma visão precisa de seu patrimônio. Ele ainda interpreta eventos econômicos e fornece informações aos dirigentes da companhia para a tomada de decisões.

Outra importante função do contador é acompanhar alterações na política tributária, registrar os fatos e atos administrativos e realizar o pagamento de tributos. O profissional pode atuar dentro de uma empresa, como funcionário ou terceirizado, realizando atividades estratégicas de planejamento financeiro nas áreas tributária ou financeira, de recursos humanos ou na perícia contábil. Pode ainda ter seu próprio escritório de Contabilidade, onde atua atendendo pequenas e médias empresas que terceirizam o setor contábil. Existe ainda o planejamento e acompanhamento do patrimônio de pessoas físicas que, são indivíduos que necessitam prestar contas relativas ao imposto de renda junto aos órgãos arrecadadores.

O profissional contador, assim como outras categorias, precisa ser registrado no conselho de classe, neste caso o Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Uma vez devidamente registrado, pode atuar em diversas áreas dentro do escopo de negócios, bem como em atividades específicas da profissão contábil, como auditoria e perícias contábeis.

Os professores entrevistados foram escolhidos por fazer parte deste tipo de profissional, uma vez que todos são formados em Ciências Contábeis e associados ao conselho de Classe, CRC-PR.

Nesse contexto, apresentamos como questão norteadora de pesquisa: como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior?

4.4 OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior de Curitiba (Centro Universitário – CU). Foram entrevistados quatro professores (Contadores) de diversas disciplinas dentro do Curso de graduação em Ciências Contábeis:

Quadro 2. Os sujeitos colaboradores da pesquisa⁷

Pseudônimo	Instituição	Titulação	Disciplinas que ministra
Professora Beatriz	CU	Mestrado	Contabilidade Introdutória/ Laboratório de Contabilidade
Professor Francisco	CU	Mestrado	Gestão de Custos / Auditoria Contábil
Professor Vicente	CU	Mestrado	Teoria da Contabilidade / Contabilidade Tributária
Professor Brasília	CU	Mestrado	Contabilidade Avançada / Contabilidade Gerencial

Fonte: Autora (2017)

Abaixo, apresentamos um pouco de quem são os sujeitos entrevistados.

Dos depoentes, dois são proprietários de escritório contábil: a professora Beatriz e o professor Francisco. Ambos passaram por experiências em empresas públicas e privadas como funcionários na área contábil, mas no momento da realização das entrevistas, atuam em seus escritórios, onde atendem pessoas físicas e jurídicas em diversas atividades relativas à profissão.

Dois outros depoentes, professor Vicente e professor Brasília, atuam como profissionais liberais, prestando consultorias e mentorias em diversas áreas da Contabilidade, tanto para pessoas físicas quanto jurídicas.

A professora Beatriz tem sessenta e quatro anos e se formou na graduação em Ciências Econômicas em 1976. Fez licenciatura para curso de contábeis, se especializou em Controladoria e fez o Mestrado em Administração.

O professor Francisco tem sessenta e dois anos. Iniciou a graduação em Ciências Econômicas, cursou um semestre e se transferiu para o curso de Ciências Contábeis pela UFPR, se formando em 1977. Fez o Mestrado em Administração Financeira na Espanha.

O professor Vicente tem cinquenta e um anos. Ele se graduou em Ciências Contábeis em 1989 pela FESP-PR. Fez uma pós-graduação em Finanças e outra, em Auditoria, ambas pela FAE. Fez Mestrado na área contábil em 1998.

⁷ Os sujeitos tiveram seus nomes modificados para preservação de suas identidades.

O professor Brasília tem cinquenta e dois anos e se graduou em Ciências Contábeis pela FAE. Fez uma pós-graduação em Finanças e outra em engenharia econômica. Cursou o Mestrado na área de Administração.

4.5 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Com o intuito de analisar como os professores de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior e particular do Estado do Paraná se constituíram professores e o que eles julgam ser necessário para atuar junto aos seus discentes universitários pertencentes à geração do século XXI, realizamos com os sujeitos participantes entrevistas do tipo narrativa.

As narrativas têm se apresentado como uma importante ferramenta de investigação do desenvolvimento humano, uma vez que se origina diretamente de depoimentos e experiências vividas pelo ser humano e social.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 91), “as narrativas se tornaram um método de pesquisa, muito difundido nas ciências sociais”, pois

Comunidades, grupos sociais e subculturais contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 91).

Assim sendo, as entrevistas narrativas proporcionam ao entrevistado, uma maneira simplificada de expor conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência em forma de experiências vividas e por ele descritas, pois conforme Jovchelovitch e Bauer (2005) expõem “o ato de contar uma história é relativamente simples”.

Um fator determinante no processo de Entrevista Narrativa é o esquema utilizado para a obtenção da história. Trata-se de obter conteúdo com a mínima influência do entrevistador, ou seja, abandona-se a perspectiva de perguntas-respostas para dar lugar a liberdade de narração dos acontecimentos pelo entrevistado.

Contudo, este processo não se exime da necessidade de regras, uma vez que será necessário ativar no entrevistado o desejo de falar sobre o tema, dentro das perspectivas esperadas.

Jovchelovitch e Bauer (2005) propõem uma técnica a ser desenvolvida em quatro fases, a saber:

- 1) Iniciação;
- 2) Narração central;
- 3) Fase de questionamento;
- 4) Fala conclusiva.

Na fase de iniciação, é explicado a cada um dos entrevistados o contexto da investigação e solicitada a permissão para a gravação da entrevista. Depois, é necessário explicar aos depoentes o procedimento da entrevista narrativa: a narração sem interrupções, a fase de questionamento, a fala conclusiva etc. É característico também desse tipo de entrevista que o tópico inicial representa os interesses do pesquisador. O entrevistado deverá ser informado do objetivo da pesquisa e uma linha do tempo pode ser traçada para orientar a narrativa.

Na fase da narração central, o entrevistador não deve interromper até que haja uma coda, sinal de que o entrevistado indica que a história narrada terminou. Jovchelovitch e Bauer (2005) explicam que durante essa fase, o entrevistador deve se abster de qualquer comentário, exceto dos sinais verbais de escuta atenta e de encorajamento para o entrevistado continuar a narração. O pesquisador, nesse momento, pode anotar questões que lhe causem dúvidas para posterior questionamento se isso não interferir na narração.

A fase de questionamento refere-se à conclusão da narrativa por parte do entrevistado. Esse é o momento para que o pesquisador faça os questionamentos necessários para repor as lacunas percebidas na narrativa a fim de criar uma versão cronologicamente adequada.

Na fase conclusiva, a gravação é finalizada e o entrevistado pode sentir maior liberdade para expor outros aspectos. Essas informações, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2005), podem ser muito importantes para a interpretação dos dados e cruciais para a interpretação contextual das narrativas do entrevistado.

Seguindo esses procedimentos, fizemos o convite aos professores. Como o foco escolhido para o desenvolvimento da dissertação foi o professor formado em Ciências Contábeis que leciona no curso também de Ciências Contábeis na instituição de ensino particular em Curitiba, o público passível de pesquisa se restringiu a cinco professores.

A princípio, os cinco receberam convite para participar das entrevistas e todos aceitaram mas, no decorrer do processo, um dos professores se desligou da instituição, o que nos levou a realizar entrevistas com apenas quatro participantes.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um. Todas foram realizadas nas dependências da instituição de ensino onde a pesquisadora leciona. Ora na sala de reunião dos professores, ora em salas de coordenação, os locais foram determinados conforme a disponibilidade dos depoentes. Abaixo, apresentamos uma melhor descrição de como procedemos às entrevistas:

Quadro 3. A realização das entrevistas

Pseudônimo	Data de realização	Local de realização	Tempo de duração	Registro	Devolutiva para o entrevistado
Professora Beatriz	08/02/2017	Sala dos professores da FAE – Curitiba. As 21hs, logo após uma reunião pedagógica.	11:10	Gravação em Smartphone	A transcrição da entrevista foi enviada por e-mail, juntamente com um pedido de marcar nova entrevista para complementação. O entrevistado não fez observações, se declarando satisfeito com o conteúdo apresentado.
Professor Francisco	11/03/2017	Sala dos professores da FAE - São José dos Pinhais – as 13hs, no intervalo de um curso sobre imposto de renda 2017.	36:44	Gravação em Smartphone	A transcrição da entrevista foi enviada por e-mail, juntamente com um pedido de marcar nova entrevista para complementação. O entrevistado não fez observações, se declarando satisfeito com o conteúdo apresentado.
Professor Vicente	06/06/2017	Sala da coordenação de cursos – Curitiba. Às 16hs, após uma reunião pedagógica.	27:14	Gravação em Smartphone	A transcrição da entrevista foi enviada por e-mail, juntamente com um pedido de marcar nova entrevista para complementação. O entrevistado não fez observações, se declarando satisfeito com o conteúdo apresentado.
Professor Brasília	06/06/2017	Sala de coordenação do TCC – Curitiba. Às 17hs, após uma reunião pedagógica.	32:49	Gravação em Smartphone	A transcrição da entrevista foi enviada por e-mail, juntamente com um pedido de marcar nova entrevista para complementação. O entrevistado não fez observações, se declarando satisfeito com o conteúdo apresentado.

Fonte: Autora (2017)

Inicialmente, com cada entrevistado explicamos o objetivo do trabalho, a nossa questão de investigação, os procedimentos da entrevista narrativa e considerando que esses sujeitos têm atividades profissionais extra-aulas, foi-lhes dado liberdade para escolher o dia e o horário que estavam disponíveis para a realização da entrevista.

Com o aceite dos professores, um roteiro com questões-guia foi desenvolvido para a realização das entrevistas narrativas com os professores do Curso de Ciências Contábeis foi desenvolvido de forma a direcionar o trabalho:

- 1) Conte-me como foi sua trajetória escolar da infância até o ensino superior.
- 2) Conte um pouco de como você decidiu cursar Ciências Contábeis?
- 3) Conte-me um pouco de sua experiência como estudante durante o curso de Ciências Contábeis?
- 4) Como foi sua experiência profissional? Poderia me relatar um pouco das atividades exercidas por você ao longo da vida.
- 5) Como você entrou para a docência no ensino superior? Você já tinha exercido a docência em outros níveis de ensino?
- 6) Conte-me um pouco de sua experiência nos anos iniciais da docência? Poderia me descrever seus desafios, anseios e suas conquistas exemplificando com alguns casos?
- 7) Conte-me como é ser professor nos dias de hoje? O que você acha necessário para atuar em sala de aula do ensino superior? Poderia nos exemplificar com uma situação vivida por você.

Com as entrevistas gravadas, passamos para a transcrição dos áudios e os textos foram enviados aos entrevistados para suas considerações. Nenhum dos entrevistados fez observações.

4.6 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para analisar as entrevistas narrativas, primeiramente, fizemos a transcrição das entrevistas gravadas. A partir deste ponto, se fez necessária à utilização de um procedimento de organização.

Primeiramente, conforme aponta Zanella (2007), para essas análises consideramos o processo vivenciado pelos depoentes e não apenas o produto materializado nos textos. Desta forma, os dados não se constituem como algo pronto e acabado, mas vão sendo ressignificados historicamente e pelos sujeitos. Além disso, olhamos para os dados considerando que toda e qualquer investigação sobre a atividade humana requer, para sua compreensão, uma explicação – e não mera

descrição - dos sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Portanto, após as entrevistas narrativas com os participantes terem sido realizadas em momentos diferentes, de acordo com as disponibilidades de tempo oferecida pelos professores voluntários, elas foram transcritas na sua íntegra. Após a transcrição, foram realizadas as textualizações das mesmas que, de acordo com Silva e Barros (2010, p. 71) consiste na

[...] etapa na qual as perguntas do pesquisador(a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa.

Após a realização da textualização das entrevistas (que é apresentada no próximo capítulo), as análises foram realizadas a partir de eixos temáticos que foram recorrentes no discurso dos entrevistados a saber:

- 1) A constituição do professor de Ciências Contábeis: do profissional contador à docência;
- 2) Percepções de mudanças nas práticas docentes ao longo da trajetória – desafios e expectativas no ensino superior;
- 3) Saberes que os professores julgam ser necessários no exercício da docência.

5 TEXTUALIZAÇÕES – CONTANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA

All of these lines across my face
 Tell you the story of who I am
 So many stories of where I've been
 And how I got to where I am
 But these stories don't mean anything
 When you've got no one to tell them to
 It's true, I was made for you...

(Tradução)

Todas estas linhas que contornam o meu rosto
 Contam a história de quem eu sou
 Tantas histórias sobre onde eu estive
 E como eu cheguei onde estou
 Mas essas histórias não significam nada
 Quando não se tem a quem contar
 É verdade... Eu fui feita para você...

(Trecho da música “The Story” - Brandi Carlile)

O trecho da música “The story”, de Brandi Carlile leva-nos a pensar na história de quem somos e como essas histórias significam para nós mesmos e para quem nos escuta. Nesse capítulo, apresentamos a textualização das entrevistas realizadas com os participantes dessa pesquisa. Quatro histórias, portanto, são contadas. Porém, entendemos que quando as entrevistas transcritas são textualizadas, temos um novo texto, pois conforme Bakhtin (2010) todo enunciado é único e irrepetível. Ao mesmo tempo, quando a textualização

passa por um processo de legitimação pelo entrevistado torna-se, neste caso, um novo objeto – no sentido de que não se trata mais nem do que ocorreu no momento da entrevista, nem da transcrição do registro daquele momento – para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. A textualização (em seu desenvolvimento) pode ser vista, assim, como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador-entrevistado (SILVA, 2010 *apud* SILVA; SILVA, 2015, p.8).

Dessa forma, as narrativas que compõem esse capítulo marcam o diálogo entre os depoentes e a pesquisadora sobre a história de vida de cada um deles, sobre as trajetórias acadêmicas e de como os profissionais liberais de Ciências Contábeis foram se tornando professores do ensino superior; enfim, sobre histórias docentes.

5.1 HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA BEATRIZ

Posso iniciar meu relato com minha trajetória escolar na infância. Eu fiz a escola primária até o quarto ano em escola pública. Depois, no 5º ano, passei para a particular e ali fiquei até o segundo grau. No ensino médio, fiz técnico em Contabilidade. Fiz o ensino superior na FAE, optando pela graduação em Ciências Econômicas. Era uma opção fazer licenciatura para curso de Ciências Contábeis, então optei por isto, pois tinha desejo de lecionar Contabilidade em segundo grau.

Já estava no meio docente quando resolvi fazer a especialização dentro da área de controle, mas especificamente, na área de Controladoria, voltada para contábeis. Enquanto fazia a especialização, pude ganhar experiência, pois fazia o curso pela manhã e trabalhava à tarde. Em função da demanda de atividades, tive algumas dificuldades em algumas matérias, mas consegui terminar dentro do prazo.

Para a realização do mestrado, optei pela área de Administração e ao terminar o mestrado entre 1976 e 1977 eu já estava dando aula no grupo Bom Jesus para o curso superior.

Como profissional, eu optei por atuar na área contábil e não no curso de economia como foi minha graduação. Eu já dava aulas de Contabilidade e também já tinha trabalhado em algumas empresas no setor contábil. Um dia, resolvi abrir um negócio próprio, um escritório de Contabilidade e continuei dando aula e trabalhando ao mesmo tempo.

Mas, minha trajetória mesmo é como docente. Fora a FAE, já atuei no Positivo, na PUC, em outras instituições particulares, inclusive já dei aula na FESP⁸. Minha experiência na docência começou cedo. Enquanto lecionava à tarde em cursinhos que tinham um curso técnico ministrando a disciplina de Contabilidade, eu estudava e fazia a faculdade.

⁸ Todas as siglas expostas nas textualizações estão devidamente identificadas na lista de siglas da página (7) sete desta dissertação.

No momento em que eu terminei o curso superior, fui chamada na instituição Bom Jesus para dar aula no curso técnico. Na banca da prova de seleção, havia diversos dos meus professores da faculdade. Eles gostaram da minha apresentação que ocorreu em maio. Por isso, em agosto deste mesmo ano, eu fui convidada para assumir uma turma na faculdade. Comecei lá com a disciplina “Técnicas Comerciais”, pois, na época, existiam algumas matérias meio loucas no curso de Contabilidade, algumas como esta acabaram sendo extintas. Só mais tarde, eu passei a lecionar as disciplinas de Contabilidade mesmo.

Em relação às minhas experiências em sala de aula no curso superior em Ciências Contábeis, posso dizer que nós pegávamos muitos alunos que já tinham feito curso técnico. Na verdade, todos tinham que ter curso técnico para entrar em Ciências Contábeis, essa era a regra. Por este fato, eles já tinham conhecimento de Contabilidade. Então era mais fácil de lidar com os alunos nessa área. Atualmente, os alunos que estão ingressando no curso de Ciências Contábeis estão chegando do segundo grau regular, ou seja, boa parte nunca teve acesso à Contabilidade antes da graduação.

Com esta mudança no perfil do alunado, eles chegam à graduação sem curso técnico ou administração. Eles vêm de um segundo grau regular e, talvez por isso, possuem muita dificuldade de conhecer a linguagem contábil, porque eles vêm de uma escola que se falou de português, matemática, geografia...

Então, quando chegam à universidade, se deparam conosco usando uma terminologia técnica: pagamento, recebimento, ativo, passivo. Neste momento, eles não conhecem essas palavras. Até que consigam se apropriar, demora. Então, eu sempre digo para eles que vão começar a ter que consultar um dicionário para poder ver que as terminologias são todas diferentes e eles vão ter que se apropriar como se eles estivessem aprendendo uma língua nova. Esta é a linguagem dos negócios.

Eles não têm nem ideia. Eles não sabem a diferença do cartão de débito para o cartão de crédito. Eles não sabem o que é cheque. Eles não sabem o que é nota promissória, nunca ouviram falar. Para eles, é só apertar a maquininha que o dinheiro

sai. Eles não têm ideia de geração deste dinheiro. Então, às vezes, eles não têm noção de valor econômico das coisas porque é um público mais de elite que pai e mãe dão tudo. As turmas da manhã, principalmente, são de alto poder aquisitivo.

Com o passar do tempo, é lógico que as técnicas foram mudando. O próprio comportamento do aluno também se modificou. Antigamente, nós tínhamos um aluno que chegava à sala de aula e ficava ali, lendo e copiando. Hoje, ele fica no celular, ele fica conversando, ele fica no WhatsApp, ele fica no facebook. O aluno acessa várias informações ao mesmo tempo e dá conta de toda informação simultaneamente. É uma geração diferente. Inclusive, por vezes, eles se dispersam durante a aula, de maneira que preciso chamar a atenção para o assunto em questão. Mas o importante é que eles sempre sabem em que ponto eu estou. Eles raramente ficam perdidos no assunto, pois estão acostumados a receber muitas informações ao mesmo tempo, seja por celular, televisão ou quaisquer outros meios. Esta é uma característica deste pessoal de agora, estão muito mais conectados. Eu procuro chamar a atenção deles dizendo pra eles que estão lá para aprenderem a ser herdeiros, pois é o que muitos precisam, aprender a ser herdeiros. O pai tem uma indústria aqui, tem não sei o que lá, eles vêm para se prepararem para herdar. Então, às vezes eu brinco com eles que a administração de manhã é uma escola de herdeiros, porque a maioria deles ali, todos tem grande posse.

Teve uma época em que eles estavam muito agitados e dispersos. Antes de tanta tecnologia, eles eram mais ativos. Agora eles são muito parados em sala de aula. Nas minhas turmas não tem mais aquele problema de passar a aula pedindo: “para de falar!”, “para de conversar!”. Não, eles estão muito centrados nestes celulares, nestas coisas, não tem como sair. Eles nem conversam entre eles, porque é só olhando no celular. Já fiz diversas recomendações sobre este assunto, mas fica difícil trabalhar e concorrer com o celular. Muitas vezes você manda fazer as coisas, procurar informações no celular, mas então um diz que não entra na internet, outro que não sei o que, acham sempre uma desculpa. Por quê? Porque eles estão nas redes sociais e não conseguem largar. Eu perdi, porque eu já briguei muito, dei muito murro em ponta de faca, agora não adianta, quanto mais você fala, mais eles ficam. Se você diz: “olha, não

vai usar o celular”, começa a dar tremedeira e síndrome de abstinência que o pessoal fica alucinado, tem que deixar, na esperança que ele vai captar toda a informação. Eu acho que essa é uma das características dessa geração de agora, por mais que eles fiquem ali no celular olhando, muitos conseguem acompanhar. São poucos os que não ficam no celular e esses nem sempre são os melhores alunos.

Durante essas experiências, pela minha vivência em sala de aula, posso afirmar que hoje eles gostam muito que você mostre coisas práticas, aplicações, pois eles têm muita dificuldade de assumir a parte teórica. Eles esperam situações mais práticas, mais visíveis de resultado. Às vezes, você fica divagando muito na teoria e eles se perdem, não tem como. Então tem que relacionar mais, mostrar alguma coisa: “fulano fez isso, o que deu? O que aconteceu?”. Trazer mais histórias reais pra eles!

5.2 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR FRANCISCO

Sou uma pessoa do interior, eu nasci, morei e moro até hoje no interior. Quando eu comecei a estudar, as escolas se chamavam “isoladas” - um professor dava aula para todas as séries de todas as disciplinas. Tinha primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano, tudo em uma sala só e um só professor. As chamadas “Escolas Isoladas” eram escolas do interior e fizeram parte da minha infância. Eu fiz o ginásio em Mandirituba e morava na Fazenda Rio Grande. De lá até Mandirituba, dava mais ou menos doze quilômetros. Tinha que ir de ônibus durante todo o ginásio.

Vim para Curitiba para fazer o ensino médio e, na ocasião, não tinha ainda bem claro o que fazer, então, fiz o ensino médio regular, o antigo científico. Na época, eu tinha a opção de fazer o Técnico em Contabilidade e acabei optando pelo científico normal, porque eu imaginava fazer Economia, esse era meu plano. Fiz vestibular na Federal, mas não passei. Nem me lembro para qual curso prestei vestibular, só sei que não foi para área de Contábeis.

Acabei fazendo vestibular na FAE para o curso de Economia. Isto aconteceu entre 1971 e 1972. Como meu pai era agricultor, era difícil pagar a faculdade particular porque era caro. Então, eu fiz um semestre na FAE e consegui uma transferência para

a Federal. A transferência só foi possível para o curso de Contábeis. Este foi o início da história! Larguei o curso de Economia e fui fazer Contábeis. Foi difícil entrar na Universidade Federal, tive que usar alguns conhecimentos, mas me aceitaram. Entrei no segundo semestre, já fora do período inicial.

Na época, o curso “bam bam bam” dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas era Economia. Economia tinha cinco ou seis candidatos por vaga na Federal. O Brasil vivia uma crise econômica. Todas as pessoas falavam sobre economia e todos queriam fazer o curso superior em Economia. Por isso, o curso de Contábeis era mais acessível, não era tão visado na época. Eu acabei trocando de curso e minha história profissional tomou este rumo. Eu entrei em Contábeis em 1972 e como eu fiz esta transferência, ao invés de fazer em quatro anos eu fiz em cinco. As grades dos dois cursos não eram tão uniformes como são hoje. Hoje, quando uma pessoa muda de instituição de ensino, a divergência de grade é mínima, mas naquela época era muito grande. Por isso, eu acabei me formando em julho de 1977, mas já trabalhava na área.

Enquanto eu estava fazendo Contábeis na Federal, estudava à noite e trabalhava na área de Contabilidade. Comecei a fazer alguns estágios em empresas, atuei na área de Auditoria, porém, acabei fazendo um concurso público e entrei na Sanepar. Trabalhei na estatal de 1972 até aproximadamente 1977, sempre na Contabilidade. Minhas atividades na empresa de saneamento do Paraná se iniciaram como arquivista de documentos e, ao final, eu já era responsável pelo cálculo de custos da área. Já trabalhava na Sanepar na área de Contabilidade. Próximo de me formar, resolvi dar um novo rumo na minha carreira. Então, saí da Sanepar e abri um escritório de Contabilidade. Optei por trabalhar na área sem nenhuma restrição trilhando o caminho da Contabilidade e do empreendedorismo.

Minha carreira docente teve início durante essa época em que ainda estava na Sanepar. Ali, tinha contato com alguns colegas que davam aula no colégio Rui Barbosa, época em que o colégio Rui Barbosa era um dos maiores de Curitiba. Um belo dia, um dos colegas me disse: “Vamos lá ao colégio, o diretor quer te conhecer!”.

Lembro-me de ter pensado que entrava em uma fria! Mas fui. Cheguei ao colégio Rui Barbosa que fica na Praça Tiradentes, em cima do prédio do meio. Fui depois de sair do trabalho, por volta das seis e meia da tarde e as aulas começavam às sete horas. O diretor se chamava Sérgio. Ele me recebeu, com um sorriso nos lábios, e com uma proposta imediata: “temos uma turma para você lecionar, comece imediatamente!”. Só tive reação para perguntar qual era a disciplina, e a resposta foi Mecanografia! Eu não sabia direito o que era isso, mas era a história das máquinas que faziam a Contabilidade. O Sergio me disse: “vai pra sala e segura os alunos!” Aí, eu comecei a dar aula!

Iniciei no Técnico do ensino médio. Aqueles antigos cursos técnicos que existiam e que equivaliam ao Científico. Tinha Administração, tinha Secretariado, tinha Contabilidade, tinha mais um ou dois, se não me engano. Para lecionar a disciplina de Mecanografia, fui pesquisar na biblioteca pública, recurso bibliográfico da época. O colégio não tinha nem ementa, só tinha o nome da disciplina. Eu saí desesperado tentando encontrar conteúdo para a disciplina de mecanografia, entender a dinâmica e os processos. Nos dias atuais, seria o equivalente a disciplina de laboratório de informática, em que você ensina no sistema como fazer Contabilidade. Foi o meu início na carreira docente.

Nesse colégio, eu fiquei uns quatro anos quando acabei indo dar aulas durante o dia no colégio Sagrado Coração de Jesus, na Avenida Iguaçu. Nesse colégio, tinha o curso Científico dentro do ensino médio. O colégio era só para mulheres, pertencente à mesma congregação do Pinheirinho, do colégio Madre Clélia. Então, comecei a dar aula ali para o curso médio técnico pela manhã. Lecionava disciplinas da área de Contabilidade, da área de finanças e as aulas eram pela manhã.

No colégio Rui Barbosa, eu conheci um pessoal. Eram os donos da FACE, Faculdade de Comércio Exterior do Paraná, que tinha sede na Avenida Westphalen, perto do colégio Xavier. Fui convidado por eles para lecionar na FACE. Ali já era nível superior e eu não me lembro bem quando foi isto. Comecei a dar aula ali e fiquei acho que uns três ou quatro anos dando aula até que o Positivo comprou a FACE. Quando o

Positivo comprou a FACE e mudou lá para o Ecoville, eu resolvi sair. Era muito longe e eu tinha pouco tempo disponível. Eu estava trabalhando no banco Banep nesta ocasião, trabalhava muito, viajava muito, eu ficava em média, quinze dias fora por mês e era muito difícil conciliar. Não estava conseguindo mais ajustar minhas viagens com as aulas então decidi parar de lecionar.

Mas na FACE, eu fiz bons amigos, conheci muitos professores. Um deles foi o professor Soares e a secretária Salete. Eles resolveram abrir uma instituição de ensino, uma faculdade. Um dia, o Soares chegou pra mim e me convidou para fazer parte do corpo docente. Era a faculdade Santa Cruz. Isto ocorreu por volta dos anos noventa. Não pude aceitar, pois estava sempre viajando. De vez em quando, o Soares me ligava: “Oh professor, venha dar aula aqui!” Eu dizia: “Não posso, estou viajando bastante... agora não dá, vou atrapalhar...” “Mas venha aqui!” - dizia o Soares. Até que um dia, eu saí do banco e ele me ligou. Então, acabei indo para a Santa Cruz dar aula. Na Santa Cruz, acho que fiquei dez anos. Entrei como professor e saí como coordenador de curso de Contábeis. Na Santa Cruz eu fiz o primeiro encontro de professores de Contábeis de Curitiba. Nesta ocasião, eu acabei conhecendo todos os professores do curso que lecionavam na região de Curitiba. E, neste encontro, conheci o coordenador de Contábeis do Positivo, da UP, e ficamos amigos. O nosso coordenador atual, também conheci nesta época.

Em função da minha posição de coordenador, tínhamos encontros mensais no CRC para os coordenadores de curso. No CRC, deu início o CECOC, onde começamos a organizar os encontros tentando uniformizar as ementas. A primeira discussão de unificação de ementas nós fizemos na Santa Cruz, com os professores de Curitiba. Foi o grande início, discutindo as ementas, tentando minimizar os impactos para os alunos que mudassem de instituição. É claro que cada instituição tem a sua maneira, mas o objetivo era minimizar as diferenças. Algum tempo depois, acabei saído da Santa Cruz, e o coordenador da UP, que já me conhecia, me convidou para lecionar lá. Fui para a instituição e acabei ficando na Universidade Positivo por uns cinco ou seis anos, até que este coordenador também saiu.

Neste meio tempo, entre Santa Cruz e Positivo, eu fiz o Mestrado em Administração Financeira na Espanha. Quando troquei a Santa Cruz pela Universidade Positivo, eu já era Mestre e o coordenador da UP, que havia me contratado, estava fazendo o Mestrado na Universidade da Argentina e ele já era professor da Federal. Quando ele saiu da UP e foi para a Federal, quem assumiu a coordenação foi outro professor, que tinha uma postura mais teórica, que não combinava com meu estilo. Então, saí da instituição. Minha postura é mais prática. Ao sair da UP, entrei em contato com professores da FAE. O coordenador do curso de Contábeis me convidou para assumir uma disciplina e eu aceitei. Então, entrei na FAE! Isto ocorreu por volta de 2008 ou 2009. Acho que faço 10 anos na FAE em 2018, sendo assim, entrei em 2008. Paralelamente a isto, eu dava aula na Pós-graduação da Uninter para o Brasil inteiro. Dei aula em Pós-graduação aos sábados e domingos por uns cinco ou seis anos. Na Uninter era bom de dar aula, eu viajava muito e os meus finais de semana eram puxados. Eu pegava aulas principalmente no Norte e Nordeste e tinha que sair sexta-feira de manhã de Curitiba, voltando na segunda de manhã.

Minha experiência de sala de aula é, marcadamente, na área contábil. Na área de custos, análises, enfim, só na área contábil. Mas, com o tempo, comecei a ficar mais exigente, focar mais em algumas disciplinas específicas, devido ao pouco tempo que tinha disponível para ficar preparando aulas. Quando se pega uma disciplina nova, existe uma demanda de tempo para preparar material e não é fácil. Por isso, hoje prefiro pegar disciplinas que já tenho material, procurando apenas melhorar, aperfeiçoar o conteúdo.

Desde aquela minha primeira disciplina de mecanografia, muita coisa mudou. Era uma época em que a Contabilidade era feita com a máquina Ruf! Você comprava a folha do *diário* e havia o carbono copiativo. Você colocava a folha do *diário* na máquina Ruf, colocava a ficha de *razão* e fazia o lançamento, débito e crédito, a data, o histórico, o lançamento, no *razão*, já saía no *diário*... Era o processo todo mecânico, em que se comprava o livro *diário* em papelaria, comprava gelatina, copiava e montava o “livro diário”.

Eu lembro que, na época, eu trabalhava na Sanepar e lá tinha a máquina que fazia a Contabilidade. Era enorme, metade de uma mesa grande de jantar. A ficha *razão* era enorme, o *diário* maior ainda! E esta máquina já era uma máquina eletrônica. Já era o supassumo da história! Ela guardava o saldo da conta. Quando eu comecei a trabalhar na migração desse sistema para a informatização, era necessário pegar os fatos contábeis e o código de lançamento da época. Ele tinha dezoito ou dezenove dígitos. Então tinha que preencher uma folha, lançamento por lançamento, com os dígitos das contas de débito e crédito, escrever o histórico, fazer o lançamento em uma folha de papel e mandava para o SERPRO, que lançava e devolvia o eletrônico para conferir. Para fazermos esta migração da Sanepar foi mais ou menos dois anos. Ia para o SERPRO e vinha coisa errada. Ia e voltava, ia e voltava... Ficamos um ano fazendo paralelo. Começou daí a informatização e não parou mais.

Foi então que o governo começou a gostar da história! Começou a exigir informações mais atualizadas, com informações mais reais. Começamos nesta época acabar com aquela história da Contabilidade do dono da empresa. Passou a ser, gradativamente pública, a não poder esconder nada! Se você quer uma Contabilidade para você, faça gerencial. Foi a separação do gerencial para o fiscal se oficializando. Com a informatização, mudou-se a forma de fazer Contabilidade e mudaram também os alunos.

No passado, fazia Contábeis quem realmente queria fazer Contábeis! A pessoa vinha determinada em fazer Ciências Contábeis. O aluno vinha determinado: “Eu vou fazer Ciências Contábeis e eu vou aprender Contabilidade”. Hoje, não vemos muito isso. Hoje, tem sempre aquele aluno que caiu do céu, que caiu em Contábeis, por acaso. Na época não, só tinha alunos com espírito de contador. Não tinha esta história de “ah, não tem outro curso, vou fazer este mesmo”.

No início da minha carreira docente, os alunos eram mais velhos. Na FACE tinham alunos de 40, 50 anos, muito diferente de hoje. Outra coisa, na FACE, eu dava aula para turmas de 120 alunos. Teve uma ocasião que peguei uma turma de 150 alunos dentro de uma única sala de aula! E não existia tecnologia nenhuma. Era o quadro

negro e a voz. No máximo, tinha um retroprojetor com transparências. Eu tinha que fazer as transparências, o que já era uma evolução em dar aulas. Usar transparências era tecnológico.

Hoje, em função da tecnologia, o que eu percebo nas turmas de primeiro ano de Contabilidade, é que ou o aluno aprende a fazer débito e crédito, ou não aprende Contabilidade. Infelizmente, ele tem que aprender débito e crédito, e aprende na “munheca”. Então é o que eu falo para os alunos: “Meus amigos! Se vocês não souberem fazer isto, nem sequer conseguem acessar o sistema! Porque, para o sistema, alguém tem que dizer o que fazer. Quem tem que dizer isto é o profissional da área. Se vocês não souberem, não vão saber usar o sistema e não vai servir para nada!”.

Neste momento, creio que tem um vácuo, pois a questão é que os alunos estão muito mais voltados para a tecnologia. Então, há uma certa resistência de você trabalhar no manual. O aluno acha que isto é ultrapassado, mas não é. Se não for com a prática, não se aprende a utilizar o sistema, pois, o sistema não se parametriza sozinho. Quem é que faz? O usuário precisa saber fazer a parametrização, fazer as importações, de onde vem, como se deu esta origem, o que eu vou fazer aqui... Então ele tem que ter este conhecimento básico das partidas dobradas, senão ele não consegue evoluir.

Tem ainda a questão da análise, se o aluno não conhecer a origem dos lançamentos, se ele não conhecer a natureza das contas, se não conhecer os princípios básicos, não vai conseguir fazer uma análise coerente das demonstrações. Em minha opinião, por eles terem acesso a tantos recursos, acabam achando que isto não é importante.

Em relação ao comportamento, teve uma mudança razoável. Eu tenho observado não só aqui na FAE, mas também em outras instituições onde trabalhei, que existe uma diferença do aluno de contábeis para alunos de outros cursos. Existe uma diferença, queira ou não queira, não dá pra gente falar, mas queira ou não queira tem um diferencial. O aluno de contábeis, na maioria, é muito mais concentrado. Ele se

concentra mais, digamos assim, ele tem uma responsabilidade que é necessária para o profissional, pelo menos parece que tem. Então, você pega alunos de outros cursos, eles não estão nem aí! Percebo claramente. Tenho agora alunos de contábeis de primeiro semestre, eles são extremamente responsáveis. Eu tenho também alunos de Administração e estes não estão nem aí para as disciplinas de Contabilidade! De Contábeis não, são diferentes, está no DNA do aluno.

Talvez essa minha percepção ocorra porque eu trabalho em Contábeis com a área de Contabilidade. Talvez um professor de outra área trabalhe em Contábeis e pense a mesma coisa dos alunos de Contábeis. Mas em termos de comportamento, a gente observa claramente uma distinção muito grande.

Em relação à idade não vejo grandes diferenças, o aluno de Contábeis é mais desligado, um pouco mais expansivo, mas na hora da cobrança, ele corresponde. Outra diferença muito grande que percebo é que, em Contábeis, 99% do pessoal trabalham. É difícil o aluno de Contábeis que não trabalha. Com isso, ele tem mais responsabilidade. Se observarmos uma turma de Administração, por exemplo, em média 50% não trabalham. Este fator modifica o comportamento do aluno em sala.

5.3 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR VICENTE

Eu iniciei minha carreira profissional fazendo o técnico em Contabilidade. Entrei meio que, por acaso, na área. Na época, eu não tinha muita noção do que eu queria fazer. Como eu tinha uma disciplina de Crédito e finanças no segundo grau, me identifiquei com o conteúdo. Mas na verdade, entrei meio que por acaso no técnico em Contabilidade até porque era a única que tinha vaga. Só depois, eu comecei a trabalhar na parte administrativa e só então fui fazer o vestibular quando, finalmente já estava direcionado para Contábeis.

Fiz Contábeis na FESP de 1986 a 1989. Eram quatro anos e me graduei em novembro. Comecei a fazer Pós-graduação na sequência, escolhendo uma pós em Finanças aqui na FAE mesmo. Fiz outra pós em Auditoria também na mesma instituição e fui trabalhar na área. Trabalhei em controladoria, trabalhei na área financeira,

trabalhei com Contabilidade mesmo, ou seja, trabalhei em grandes empresas. Em 1995, eu montei um escritório e comecei a me envolver com o SESP.

Posso dizer que a entrada na Contabilidade foi meio por acaso, porque eu vim de família pobre, não tinha noção do que me especializar. Mas, caí em Contábeis e deu certo. Sempre tive emprego na área. Eu sentava e trabalhava. O que eu ia fazer não é? Dei sorte que entrei em empresa grande para trabalhar com Contabilidade. Na época, por volta de 1987, comecei a fazer estágio. E uma coisa que me ajudou e acho que acontece com você também, foi que eu trabalhei em empresa grande. Empresa grande valoriza a Contabilidade. Eu sempre tive uma visão da Contabilidade bem avançada, macro mesmo, muito melhor que a Contabilidade de pequenas empresas. Tanto que no escritório, meu maior problema era eu convencer o cliente fazer aquilo que se fazia para as grandes empresas, mas eles não deixavam, não queriam pagar, diziam que não precisava e tal, não entendiam a importância.

Em relação à docência, eu queria dar aula há tempos, já alimentava este desejo. Assim que eu montei meu escritório, eu já tinha mais tempo para me dedicar. Na época, quem tinha especialização já estava bem colocado no mercado, inclusive para lecionar, porque não tinha exigência por Mestrado ou doutorado.

Foi assim que iniciei minha carreira docente. Era o ano de 1995. Fui dar aula de Contabilidade em um curso de informática, numa escola pequena de Curitiba que nem existe mais, inclusive. No mesmo ano, também entrei na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e passei a lecionar nesta instituição.

A UTP ainda não era universidade na ocasião e eu sem nenhuma experiência comecei a lecionar em nível superior. Em 1998, apareceu uma oportunidade de fazer mestrado em contábeis fora de Curitiba, em Londrina. Aí, eu viajava todo final de semana para fazer mestrado. Este era meu maior sonho, fazer mestrado em contábeis. Só que eu tinha escritório e mais as minhas aulas. Além da Tuiuti, eu tinha também aulas na FAE.

Com a oportunidade do mestrado, pedi a conta na FAE e fiquei apenas na Tuiuti. Esta, na época, virou universidade e precisava de um coordenador para cada curso. Fui convidado para ser coordenador. Eu não tinha a menor ideia do que era ser coordenador. As pessoas falavam de projeto pedagógico e eu não fazia ideia do que era isso. Na verdade, a Tuiuti tinha 17 cursos e passou para 42 cursos numa tacada só. Nós, os coordenadores, não fazíamos ideia do que fazer. E eu que ainda estava aprendendo a dar aulas, agora tinha que aprender a ser coordenador também. Ainda bem que, na época, a Tuiuti contratou uma consultoria de São Paulo para nos dar um auxílio.

Os anos de 1995 a 1999 foram bem tumultuados, pois eu não tinha experiência e tinha que dar conta de uma série de ações da carreira docente e da coordenação. Na Tuiuti, por exemplo, não tinha professores. Eu era o coordenador e a pessoa que tinha que dar aulas, por a mão na massa mesmo. Então, foi um período de bastante turbulência.

Mas, com o mestrado em andamento, entre 1997 e 1998, eu vendi o escritório. Abri mão de toda experiência que eu tinha, com 20 anos de experiência e decidi investir apenas na carreira docente.

Nos anos 2000, tudo estava mais tranquilo. Eu já tinha uma boa experiência na coordenação. Eu já estava dando aulas na pós, na especialização e já me sentia mais confiante. Então, comecei a me dedicar só a docência mesmo. Terminei o mestrado em 2001. Só saí da Tuiuti em 2005 e, nesta época, eu já estava na Universidade Positivo.

Em 2008, a Positivo começou a fazer umas mudanças lá e eu pedi a conta. No final de 2007, início de 2008, eu entrei em contato com o pessoal da FAE e fiz uma banca e voltei pra cá. Coincidiu que o coordenador estava com problema de saúde e eu me tornei o coordenador, dada a minha experiência em coordenação em Contábeis. O diretor de campus falou comigo que eu iria acabar assumindo a coordenação. Mas, eu não queria, pois eu tinha tido uma experiência desagradável em uma outra instituição que havia coordenado, a Uninter.

Em resumo, voltei para coordenação de novo. Minha ideia, na época, era voltar para a área profissional, voltar para a área de direito e ficar dando aula só. Tanto que eu saí da UP para ficar em um escritório aqui no centro, com alguns parceiros meus. Só que, nesta ocasião, abandonei o escritório, pois, fui mudando meus planos.

Então, sempre a coisa foi se direcionando para eu ficar na área da Contabilidade. Eu acabei encontrando o caminho na docência mesmo. Por bem ou por mal, eu sempre fui meio romântico para a área de docência. Só que para motivar os caras que estão na sua frente, você tem que estar motivado também.

Nesse percurso, são mais de 20 anos de sala de aula. É muita, muita sala de aula. Quando eu comecei a dar aula, eu não tinha experiência nenhuma. Mas uma coisa que eu tinha e que as pessoas me diziam é que eu tinha uma vontade, uma garra para defender a Contabilidade! Acredito que isto compensava minha falta de experiência. Quando eu adquiri uma boa experiência, a partir dos anos 2000, a coisa começou a mudar e a tecnologia começou a ajudar muito neste sentido.

No meu ver, a figura do professor ainda é a figura central, principalmente em Contábeis. Não dá pra você dizer que um mal professor com boa tecnologia resolve o problema. Em Contábeis é muito claro isto! É muito importante ter uma experiência profissional e usar a tecnologia, mas não ficar colocando a responsabilidade toda nela. Por exemplo, em uma turma de alunos do primeiro semestre de Contábeis, entrego uma questão para os alunos e não explico, para ver até onde eles vão. Tem uns que vão para o celular e consultam o google, pesquisam e vem falar e tem outros que simplesmente travam. Isto considerando que tem um texto para eles no moodle, na intranet dos alunos e da instituição, que explica aquilo também. Então os alunos, alguns deles, nem o texto observaram. O mesmo aluno que não estudava com o caderno é o mesmo que não estuda com a tecnologia. A tecnologia ajuda o aluno se este estiver disposto a aprender também.

O início da carreira docente foi muito angustiante para mim porque eu não tinha nenhuma referência. Não tinha ninguém que chegasse e dissesse: “faça isto, faça aquilo”. Eu comecei do zero. Eu não fiz curso de didática nenhum. Eu tinha experiência

na área e comecei a dar aula. E todos os erros que cometi, foram porque fui e fiz. Ninguém me disse nada!

A única coisa que me falaram algo, foi uma vez, em uma ocasião, em que briguei com uma turma de Economia e saí muito bravo da sala de aula e fui falar com a coordenadora de curso. Falei assim: “Pô, sacanagem, uma sala assim que a gente tem uma boa relação de amizade...” Ela no ato me falou assim: “Oh, o seguinte, você não é amigo da turma!” Aquilo foi uma lição.

No geral, tudo que eu aprendi, certo ou errado, eu aprendi sozinho. Então, o que me salvava era primeiro, garra que as pessoas falavam que eu tinha. Um discurso de vontade, de querer, de gostar daquela matéria e segundo, a experiência profissional que eu tinha. Mas nunca eu tive alguém que chegou e falou assim: “Olha, vem cá, vamos fazer uma avaliação, você está pecando aqui ou acolá...”. Tanto que eu trouxe muitos defeitos e só os descobri durante o mestrado. No mestrado, quando eu ia apresentar seminários, os professores me corrigiam. Eu comecei a dar aula em 1994, eu fui fazer o mestrado em 1998, neste meio tempo, dei aulas sem perceber muitas coisas. No mestrado que eu recebi feedbacks: “olha, você fala muito rápido...” Então, levando broncas, das equipes mesmo, comecei a melhorar.

Depois como coordenador, eu tive a experiência do outro lado, quando tinha que contratar professores do mercado mesmo, porque não tinha professor para atender Curitiba. Expandiu demais o número de vagas em Curitiba e não tinha professor qualificado. O que fazer? Contratava o pessoal com experiência profissional sem experiência didática. Então, o que eu recomendava para os professores, eram minhas próprias experiências, dizia: “olha, quando você entrar em sala de aula, os alunos vão testar você, vão tentar te enquadrar para ver se você tem experiência ou não”, “não diga que você não tem experiência, diga que você trabalha com treinamento, que você já é professor universitário...” “Porque você vai ficar nervoso, sua respiração vai ficar ofegante...” Eu falava: “Você tem experiência, você é o cara para esta disciplina! Mas é o seguinte, durante um mês eu vou ficar na porta segurando você! Ninguém vai bater

em você durante um mês! Depois, você vai sozinho!” E acontecia exatamente como eu havia previsto!

Por exemplo, teve um professor que contratei para lecionar Contabilidade Internacional. Imagine dar esta disciplina nos anos 2000. Era terrível! Tinha que fazer tudo, não tinha esta convergência que tem hoje. Eu falei: “os alunos vão testar você, mas nem dê bola, mande bala”. No intervalo, os alunos me disseram: “professor, o cara não tem muita experiência, ele tá muito nervoso!” Daí eu falei: “Vamos falar sério, o cara é bom, mas ele não tem muita experiência! Mas garantam o cara lá, ajudem!” Os alunos concordaram.

Então a minha vida foi assim, muito autodidatismo. Tanto no profissional quanto no acadêmico porque ninguém ensinava, ninguém. Na época, na área contábil, tudo era muito prático. A pessoa sabia fazer porque aprendeu a fazer e ele não te ensinava, você tinha que aprender sozinho. Então eu era muito autodidata. Na questão do trabalho e na questão da docência também. Fui fazendo e à medida que o tempo foi passando, fui percebendo onde eu estava. Na verdade, se pensarmos nos dias de hoje, o professor é uma pessoa que quando ele é avaliado como aqui na nossa instituição, ele não fica confortável, todo semestre termina a disciplina ele não sabe se a avaliação vai ser boa ou vai ser ruim. Se aquilo que fez surtiu efeito.

Às vezes achamos que demos uma aula maravilhosa e para o aluno foi uma porcaria. Outras vezes achamos que a aula foi uma porcaria e o aluno aprendeu. Então, o professor é um profissional que é muito avaliado. Deste a maneira como ele entra em sala, sai da sala, responde a pergunta, aspecto pessoal dele, a roupa e tudo mais. Ele se expõe demais.

Em meus anos de docência, aprendi também que nunca se pode dizer assim: “eu sou um bom professor”. Porque numa turma foi um bom professor, do outro lado da rua do outro corredor foi um péssimo professor. Depende da interação dele com a disciplina, do gosto que ele tem, dos estudos que ele tem, da experiência que ele tem, e até da empatia. Se um aluno não vai com cara do professor, cria uma barreira ali.

Uma das coisas que mais me realizam como professor, principalmente nas áreas de Contábeis, que é uma área que prepara o aluno para a área administrativa, para área contábil e financeira, é quando encontro os alunos fazendo sucesso. Sem exagero, pela amostragem que eu tenho, desde que iniciei a carreira, não tem um aluno que conheço que fracassou. Todos os alunos que tenho contato pelas redes sociais, grupos do whatsapp que eu participo e no facebook – desde os alunos lá da primeira turma de contábeis que eu dei aula na Tuiuti em 1995, não tem uma pessoa que diga: “eu tô na pior”. É lógico que a pessoa não vai falar uma coisa dessas, mas é nítido que estão bem direcionadas. Algumas chegaram ao topo, outras chegaram à média, mas todas estão aí, no mercado, e isto é um retorno.

Outra coisa que eu acho interessante é que cada professor tem um jeito de ser. A essência do professor tem que ser preservada. Se ele é uma pessoa fechada, por exemplo, ele vai ser assim. Mas, ele precisa achar uma forma de trabalhar isto de maneira que os alunos entendam e saibam conviver com essa sua característica. Uma das coisas que eu sempre fiz na sala de aula é ser como eu sou em qualquer lugar. E isto os alunos percebem porque, na avaliação da CPA, a maior nota que eu tenho é de empatia, de relacionamento com a turma. Isto não substitui a parte técnica, mas contribui muito para se ter uma aula leve. Desde que eu comecei a dar aula, em 1995, eu era um cara brincalhão em sala, sarrista, que brinca e deixa brincar sem perder o respeito. Algumas frases que ouvi na minha vida que são interessantes...: “cara, a aula do Professor X é legal! Ele deixa a gente brincar, mas quando ele fala parou a brincadeira, todo mundo fica quieto!”. Tem respeito. Na sexta-feira agora aqui, um cara veio, eu entrei na sala, são duas turmas de legislação tributária em Administração, 36 horas. Eu entrei em sala, sem estardalhaço, “boa noite” comecei a falar... um aluno disse: “professor, posso fazer uma pergunta? De onde você tira esta energia para vir dar aula numa sexta-feira??” Daí eles começaram a brincar... Eu disse que tem que gostar! Eu gosto. Este é meu jeito. Se eu não gostasse estava ferrado. Eu não sou o cara que conta piada. Até acho que isto é falta de respeito com o aluno. Mas eu sou um cara que joga as coisas dentro do próprio exemplo, dentro do próprio contexto. Eu só tenho coisa boa pra dizer sobre dar aula!

Acho que todo mundo deveria em algum momento ser professor, ensinar alguma coisa. Todo mundo pode ser professor na verdade, pois só tem coisa boa, mesmo naquelas épocas de falta de experiência. Talvez eu com aquela experiência lá (do passado) hoje na FAE, eu ia apanhar muito. A CPA ia me chamar, a psicologia ia me fazer um coaching. Isto seria normal, não seria problema.

Hoje, vejo que para ensinarmos uma profissão é preciso muita responsabilidade. O aluno cobra muito isto, principalmente hoje. Uma vez eu ouvi uma frase de uma reitora da Tuiuti que dizia assim: “vocês tem que saber que o aluno que vem fazer o curso de vocês vem procurando um emprego!” E é isto! A pessoa que vem fazer o curso de Contábeis não quer ser diplomata, embora ele possa ser um dia, ele pode ser qualquer coisa, viajar pelo mundo. Mas ele vai ser administrador, contador, financeiro, controller, auditor. Ele já tem este perfil. Ele joga pra gente uma responsabilidade muito grande porque, é você quem o instrumentaliza. Por outro lado, é muito reconfortante saber que você contribui para aquilo também. Principalmente quando você encontra um cara que hoje é um diretor financeiro e foi seu aluno. Eventualmente, se você precisasse de emprego, poderia até pedir para ele e este sujeito começou ali com você e não sabia fazer débito e crédito. Então, você lembra quando ele fechou o primeiro balanço e agora está na área.

Tem este aspecto muito legal no curso que você vê a evolução do aluno. Do primeiro balancinho que ele fecha aqui e até um dia ele se torna um auditor. Acho que todo professor se realiza com o aluno aprendendo, mas o aluno aprender e aplicar aquilo é uma dupla realização. O sujeito te encontra na rua e fala: “ah professor, eu sou um auditor”, “eu montei um escritório”, “eu sou supervisor financeiro da empresa tal”. Então, eu digo: alguma coisa que te falei, você está usando!

Acredito que o mais importante que a gente coloca na cabeça deles, ainda mais importante que a parte técnica, é a parte do adquirir confiança em si mesmo. Talvez o aluno nunca aplique o que você falou pra ele em tributária, talvez ele nunca vai aplicar o que você falou para ele de auditoria, mas o fato de você falar, dele estudar, o aluno vai disputar um emprego em uma empresa e vai com maior autoconfiança. E, ele quer que

você diga que confia nele também! Acho que é isto que o aluno quer. Por pior que ele seja em sala de aula, ele quer que você diga: “Cara, você é capaz!”.

Eu uso muito em Contábeis aquela questão de “pergunta e resposta”. Os alunos vêm me perguntar e eu pergunto pra ele. Ele pergunta, eu pergunto de novo. Nestas perguntas, a gente vai ensinando. Ontem mesmo, dei um balanço fechado para os alunos fazerem algumas operações e fechar um balanço. E tinha lá, despesa financeira para reconhecer... O aluno veio perguntar: “o que eu faço com a despesa financeira?” eu disse: “é despesa financeira, certo? Você já reconheceu que é despesa financeira, já é meio caminho andado, e a contra-partida?” Ele com o balanço virado na mesa, falei: “tá aí na tua frente! Se não foi paga a despesa financeira, teve um financiamento, todo mês tem juros o que acontece com estes juros? Ele aumenta o quê? A despesa? Esta você já fez! Não! Fornecedores? Não! Este cara não forneceu a máquina, forneceu o recurso para comprar a máquina, então ele não é fornecedor.” O aluno pensa... “Oh, tá na tua frente aí! Esta folha tem duas faces, onde você classifica os financiamentos?” E ele aponta! Então, você vai fazendo perguntas e respostas e o cara vai construindo ele mesmo e quando você vai explicar pra todo mundo, ele te olha e fala: “Hummm, entendi”. Aí o aluno não esquece!

No primeiro semestre eles não chamam de balanço, chamam de tabela. Como que o aluno vai assimilando, uma linguagem contábil ao longo do tempo. Tem este aspecto dele aprender e aplicar e você perceber a sua evolução. Acredito que não tem outra profissão que você ajuda o cara a construir uma vida. Grande parte dos cursos resolvem problemas, por exemplo, medicina resolve problema, direito resolve problema via de regra. Contábeis não, nela você ajuda a construção de uma coisa, é diferente!

Resumindo, acho que me ajudou muito nesta época, três coisas: primeiro a experiência profissional, que não tive porque fui dar aula, tive porque fui trabalhar, e nem pensava em dar aula na época. Segundo, o amor que eu desenvolvi por Contábeis, coisa de maluco, do nada, quando comecei a trabalhar. Terceiro, a formação acadêmica. Então assim, o Mestrado, em termos metodológicos, em termos de didática, em termos de aprendizado para a docência, ele é, da graduação para o

mestrado, uma evolução muito grande. Uma professora minha do Mestrado lá da USP falou assim: “Da graduação para o mestrado você cresce 80%, do mestrado para o doutorado você cresce 20%”. Acho que é isto mesmo!

5.4 HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR BRÁSILIO

Eu estudei no interior, fiz o primeiro grau, o segundo grau e o técnico em Contabilidade no interior. Quando terminei o ensino médio, vim pra capital para fazer curso superior. Não tinha vivência nenhuma porque, no interior, o nível de ensino é baixo. Por isso, antes de entrar na universidade, vim para fazer cursinho. Cheguei em fevereiro em Curitiba para fazer cursinho porque eu queria fazer engenharia eletrônica. Chegando aqui, vi que a realidade do curso de engenharia era estudar durante o dia, o que não dava para mim, pois eu tinha que trabalhar. Não tinha como me sustentar e nem meu pai tinha posses para me bancar financeiramente.

As pessoas me diziam: “por que você não faz um curso à noite? Pense e repense, no futuro se você quiser ir para área de engenharia, você vai!” Pensei mesmo. Comecei a trabalhar no terceiro dia que estava em Curitiba. Graças a Deus fui bem sucedido neste ponto. E começando a trabalhar, conversando com as pessoas fui percebendo a diferença que existia entre a capital e o interior.

Era início de ano e teria vestibular na maioria das faculdades. Na época, o vestibular acontecia em março, não era novembro e dezembro como é agora. As pessoas me diziam: “Em março tem o vestibular, porque você não faz para ver como é que é, para pegar experiência! Paga uma “taxinha” de matrícula e faz! É bom para você ter uma noção e depois saber o que aproveitar!” Realmente eu não conhecia nada desta parte. Então, resolvi fazer e fiz, na FAE! E passei em terceiro lugar, no curso geral, de Contábeis, que era o curso que eu conhecia, já que eu tinha o técnico em Contabilidade. Não trabalhava especificamente com Contabilidade, mas sim com custos. Eu já tinha experiência em “custos”, profissionalmente. Já tinha cinco anos trabalhando com custos e tinha uma boa noção. Então, fiz o vestibular na FAE, passei e resolvi ingressar. Trabalhava durante o dia e fazia o curso durante à noite. Foram

quatro anos de graduação. Me formei e na sequência, fiz uma pós-graduação em finanças.

Depois fiz o mestrado na área de administração porque eu quis fechar o cerco, pois acreditava que a área econômica, a área financeira, a área contábil eu dominava bem.

Depois fiz uma segunda pós, em engenharia econômica e trabalhei sempre em empresas na área administrativa e não na área contábil, propriamente dita. Quando eu fiz o segundo curso de pós, precisavam de monitores na FAE. Na época, havia o programa de monitoria. Como eu sempre gostei da área acadêmica, me candidatei sendo selecionado para à monitoria. Fiz dois meses de monitoria e um belo dia faltou um professor por problema de doença. Pediram-me para dar sequência naquela disciplina e substituir o professor até o final do ano porque na época não era semestre, como é hoje. Aceitei e foi tudo bem! Após isto, no final do ano, eles abriram a seleção para professores. Tinha uma banca, tive que fazer todo um processo. Tinha avaliadores internos e externos, na época. Para você entrar, tinha cinco professores que te avaliavam. Três da instituição e dois de fora, como é hoje nas Federais ainda. Sei disto porque já avaliei um pessoal do CEFET quando fui convidado para participar como avaliador externo de professores. Eu participei desta seleção e fui aprovado. Eram onze candidatos para uma vaga. Assumi e estou aqui até hoje! São trinta e quatro anos! Comecei desta forma na área acadêmica.

Na época eu iniciei com Análise das demonstrações, devido àquela experiência da substituição desta disciplina. Foram uns quatro meses administrando a disciplina, porque o professor teve que se ausentar. Como eu tinha uma vivência boa empresarialmente, eu já tinha quase dez anos de experiência profissional, não na área específica de balanço, mas como eu sempre gostei desta área, eu sempre procurei estudar em cima disto.

Eu comecei na FAE na graduação, mas depois ministrei aulas em pós-graduação. Até hoje eu ministro, inclusive. Eu já dei aula de pós-graduação na EMBRAP de Londrina, na UNIVALE em Santa Catarina, na FAE, na ESIC e na CURITIBA também.

Minhas aulas sempre estiveram voltadas para área de gestão, aspectos tributários, societários, na parte de análise financeira. São trinta e quatro anos de experiência em sala de aula e, neste tempo todo, pude acompanhar toda uma evolução. As metodologias mudaram e, acima de tudo, o perfil do aluno. As metodologias deixaram de ser expositivas exigindo cada vez mais aulas participativas. É mais colegiado, mais estudo de caso e, você não define necessariamente o que é importante para o aluno, ele deve escolher. É diferente de trinta anos atrás.

Há mais ou menos trinta anos atrás não tinha a internet. Os meios de comunicação era o rádio e pouca gente tinha televisão. As informações demoravam a chegar. O professor tinha que se antecipar. Era ele quem trazia as informações para a sala de aula. Hoje não! Hoje os alunos trazem os temas às vezes, pra você discutir: “Você viu isto? Você viu aquilo? Aconteceu aquilo, como é a “pedalada” da Dilma?” Você tem que obrigatoriamente saber o motivo de ter que dar a resposta e interagir, mesmo não concordando, você tem que tomar posição.

Neste sentido, houve uma grande mudança! Hoje o aluno é mais dispersivo. No passado, o professor era autoridade máxima. O professor falava e todo mundo ficava quieto, todo mundo ouvia. Não tinha indisciplina, porque não tinha o paternalismo que hoje tem, com o direito do consumidor, com direitos humanos e outras coisas. O que acontece muitas vezes, a pessoa não sabia dos direitos que tinha. Por isso, o comportamento era outro.

Isto é realmente parte das grandes mudanças que ocorreram dentro da minha visão. Hoje com a massificação da informação e dos dados, o grande desafio é embutir na pessoa do discente, a ideia de que ele tem que saber selecionar, que é difícil. Isso porque o aluno acessa muita coisa, até mais do que você às vezes. Ele tem mais tempo, ele tem mais condição de buscar e, às vezes, mais tecnologia do que você. Ele tem a oportunidade de participar de seminários e muitas vezes você não teve oportunidade. Então, neste aspecto, hoje eu vejo a função do professor mais como um facilitador. Ele tem que ser o facilitador.

Antigamente não, ele tinha que ser o transmissor de informação e dados porque o conhecimento era pessoal. Acho que você não transmite conhecimento, você transmite informação e dado. Portanto, neste aspecto, eu vejo que o grande desafio é este. Como fazer com que o aluno tenha facilidade de buscar os dados e como tomar decisões com isto, é o grande desafio! O conhecimento hoje evolui tão rápido que aquilo que nós aprendemos seis meses atrás, hoje em dia pode não ser mais útil. O que acontece, os avanços são muito rápidos. Então, o aluno tem que saber, justamente, como usar este processo. Precisa saber que é um aprendizado a qualquer instante, não só em sala de aula, mas também fora. Então, preparar essa pessoa para os desafios que virão é o grande desafio. A pergunta que eu normalmente gosto de colocar para os alunos é o seguinte: “Por que fazemos o que fazemos?” Para pensar: “Por que fazemos o que fazemos?”. O aprendizado é em cima do “por que”, sempre. Se você analisar friamente, é tudo “por que”. Cada um tem uma base e o conhecimento só se processa quando você fizer uma associação da tua base conceitual do seu subconsciente com os novos dados e informações. É aí que você transforma em conhecimento, senão não existe conhecimento, existem dados e informações. A tomada de decisão só ocorre quando se tem conhecimento. Se você não tem conhecimento, não tem tomada de decisão. Por isso, a chamada “escada do conhecimento”, você tem o dado, que é uma informação bruta. Você tem a informação, que é o dado com o significado, ou seja, um dado trabalhado. Mas e o conhecimento, o que é o conhecimento? Dada esta informação e associá-la aquilo que você já tem é preciso transformá-los em conhecimento. E com isso você toma decisão! Esse é o processo de aprendizagem. Então, isto que é difícil de inculcar nas pessoas e por isso que, quando você começa a exigir uma associação entre o dado e a informação e a tua base de dados, que a pessoa tem que decidir, a maioria foge. Porque justamente não tem a base. É neste sentido que é o grande desafio nosso. Existe ainda a distração. Porque se você perguntar: “por que você tá ali?” Entendeu? Você vai ver que a resposta não é a que deveria ser.

Eu parto sempre do pressuposto que não tem diferença entre alunos. Vamos dizer, como por exemplo, um tem formação pública, outra formação privada. Eu não vejo isto como problema. Por exemplo, tenho um aluno que a princípio não tem base

nenhuma da disciplina que eu estou lecionando, e ele é um dos melhores alunos. Vejo seu interesse. É por isso que vou dizer, “o japonês é mais inteligente que o brasileiro?” Não! Mas você vê que a cultura deles de interesse é diferente da nossa. Nós somos mais distraídos, vamos colocar assim. Mas, eles são mais metódicos e quando eles estão fazendo uma coisa, eles fazem aquilo. Claro, sempre vai ter as exceções, mas como cultura. É a mesma coisa, se você der um curso na capital e no interior, é totalmente diferente porque, quando vem alguém da capital, as pessoas do interior partem do pressuposto que o pessoal está mais avançado, mais evoluído. Aí o que acontece? Eles prestam mais atenção. Eles ficam mais concentrados. Por isso, da valorização do professor, entendeu?

Muita gente faz o curso porque o pai quer que o filho faça um curso superior, outro porque isso, porque a empresa paga pra mim... Se você analisar o perfil de cada um, você vai ver... Em sala, você percebe quem está interessado, ou seja, aquele que realmente quer algo e aquele que não quer. Por isso eu não vejo diferença. A diferença que eu vejo é o aluno realmente dedicado, esforçado, concentrado naquilo que ele quer e o aluno que está ali para, vamos dizer, matar tempo.

Nesse cenário, o desafio futuro é como que os alunos podem criar este interesse para estar preparados para os novos desafios porque os desafios vão vir cada vez mais rápido. Antigamente não, “oh, vai mudar a política daqui a seis meses!”. Hoje, está mudando a toda hora. Veja as leis na área contábil, mudam a cada momento. Então, como se preparar para isto? É mais no sentido de selecionar o que realmente interessa e aquilo que não interessa.

Se o sujeito quiser abraçar o mundo, entre aspas, ele não vai conseguir e vai ficar louco. Aí vem a doença do século, que é a parte então da decepção. E a questão de você não querer saber de nada, entendeu? Você abandona tudo, como tem muitas pessoas que tem a “depressão”, que é a forma de abrir mão de tudo... “eu não quero mais saber de nada”, nem de viver, muitas vezes. E você vê muito aluno deprimido, justamente por causa disto. Ele quer abraçar o mundo, é muita coisa e ele não sabe... Ele não foi educado para selecionar isto. Ele foi educado para quê? Veja as nossas

crianças menores hoje em dia. Ela tem que fazer ballet, ela tem que fazer inglês, ele tem que fazer futebol, tem muita coisa. Então, se nós analisarmos, é muita pressão para um organismo que não está preparado. E, por isso, quando ele chega à faculdade, ele já está saturado. Esta é a realidade que eu vejo. O nosso desafio maior é como preparar este pessoal para saber selecionar e dar o tempo para as coisas.

Hoje, nós somos escravos de muitas coisas! Celular é um exemplo. Nós não ficamos, na maioria das vezes, uma hora sem celular. Não importa a finalidade, nós ficamos escravos de muita coisa. Veja, o carro é outra. Nós não andamos uma quadra sem o carro. Se eu tenho que fazer três quadras, ah, vamos de carro... Ando cinco quadras de carro, mas não ando três a pé... Então, são confortos que escravizam. Qual a função do telefone? Comunicação. É a tecnologia que está também em sala de aula. A tecnologia, eu vejo o seguinte, você tem que se adaptar. A tecnologia é só um meio. Volta naquela, o aluno seleciona... Qual é a melhor tecnologia pra ele aprender? Veja na nossa época, quando aprendemos desde o básico, o que acontecia? Nós ouvíamos e anotávamos. Hoje, todo mundo quer pronto! Então, nós perdemos duas formas de aprendizagem, que é a escrita, ou seja, a visão do que você estava escrevendo e o raciocínio, porque você tinha que guardar aquilo que você estava escrevendo. Você via lá no quadro e passava para cá. Então, entrava no seu subconsciente e você anotava na parte escrita, e ao mesmo tempo, ouvia o professor falando. Hoje, o aluno quer tudo no *MOODLE*. Ele não está escrevendo e não está ouvindo.

Veja o EAD. Aí, a forma de transmitir e de saber selecionar, foge. Você tem uma plataforma que tem dados e informações e ponto. Tem que ser autodidata. Quem não é autodidata, provavelmente não vai atingir o objetivo. Neste cenário, muitas vezes, numa avaliação empresarial, muda uma variável e o aluno não sabe resolver, porque ele recebeu aquilo semipronto. Ele não sabe, boa parte, de onde é que veio aquela informação, porque ele não acompanhou o raciocínio. A internet está cheia de informações e dados, mas o aluno não sabe como transformar isto em conhecimento? Este é o desafio. E cada vez mais. Hoje em dia, para qualquer coisa tem aplicativos. Por exemplo, nome de rua você não guarda mais. Número de telefone, não guarda

mais. Por quê? Porque você tem acesso fácil. Tudo aquilo que você tem acesso fácil, você não guarda no seu subconsciente.

O desafio tem que ser diferente. Aquele era mais técnico, hoje é mais adaptativo. Você tem que se adaptar às novas realidades, às novas situações. Não é que o aluno atual desaprendeu, é visão diferente. Então nós temos que estar preparados para isto.

Graças a Deus, nunca dependi da atividade acadêmica pra sobreviver. Minha atividade profissional rende muito mais à atividade educacional. Desde o início, eu sempre tive outras atividades profissionais e, na época, eu ministrava aulas para uma ou duas turmas, que eram números limitados de alunos. A FAE, na época, tinha dezoito professores. Eram três cursos e uma turma em cada curso em cada período. Então, eram poucos, depois foi evoluindo. O que eu ganhava era um valor pouco significativo porque tinha pouco tempo disponível para a instituição. Eu vejo a instituição, no meu caso, como uma forma de se manter atualizado. É uma pressão, para mim, que eu tenho que estar atualizado, porque os alunos vão me cobrar. E é a minha contribuição para a sociedade. Em vez de ajudar instituição de caridade e coisa, eu ajudo com meu conhecimento, transmitindo para outras pessoas que não tiveram uma oportunidade anterior.

Eu, mais do que economicamente, vejo como uma forma de contribuir pra sociedade. Os últimos cinco presidentes do CRC-PR, por exemplo, foram meus alunos. Os dois últimos do sindicato dos contabilistas também foram meus alunos. E assim por diante. Se eu quisesse uma atividade nesta área, eu teria ido. Mas meu negócio não é este. E eu permaneço na FAE porque eu me sinto bem aqui. Eu tive oportunidade de ir para outras faculdades, Federal inclusive. Toda hora me convidam. Só que atrapalha minha atividade profissional e eu não quero. E eu não gosto muito de pós. Eu prefiro a graduação, porque, como não é finalidade econômica, eu me realizo, pois vejo mais transformação e evolução do conhecimento. A pós-graduação é um aperfeiçoamento. Eu ministro aula, até gosto, mas se pedir a preferência, eu prefiro a graduação. Na Pós, o aprofundamento é maior, dentro daquele tema, em termos de acompanhamento e evolução, na graduação é muito maior.

Percebo a docência como uma vocação. Eu me sinto bem, senão eu já teria desistido, pois eu não dependo disso. Eu estou aqui mais por vocação mesmo. Eu gosto deste convívio com os professores, com esta troca de ideias que ocorre na sala, nos corredores, com os alunos e assim por diante.

Agora, em sala de aula, precisamos exercer a atividade de professor, temos que exigir. A exigência deve ser por diversos fatores sendo, primeiro como a questão educativa e segundo sobre avaliar se houve o conhecimento ou não! Esta que é a função avaliativa. A sala de aula tem que ter este rigor, a tal ponto que, a tendência é cada vez menos você fornecer conteúdo e sim criar desafios para os alunos, instigando-os a buscar e interagir. Eles não estão preparados para isto, mas é aí que entra o papel do professor.

Mostrar para eles como selecionam o que é importante e como apresentam. Por exemplo, agora eu estava com Contabilidade Avançada. Na semana passada, era a penúltima aula. Então, para a avaliação parcial, entreguei oito temas, um para cada equipe e eles tinham que pesquisar. E temas atuais. Como é Contabilidade Avançada então, tem que ser vanguarda. Sugeri “como contabiliza a pedalada fiscal?”, outra coisa, “moeda virtual, *bitcoins* é um deles, tem oitenta e sete já, é um ativo ou um meio de pagamento?” Os desafios! E eles precisam buscar e apresentar para os colegas. Além disto, todos tem que assistir porque cai três perguntas na prova sobre os temas. Dessa forma, você sai daquele modo de que só você está falando e joga para eles. Porém, é preciso lembrar que nem sempre é possível, então você tem que se adaptar, evoluir. É diferente daquelas aulas lá atrás, a tal ponto que se eu colocasse alguma avaliação que eu fiz há quinze anos, por exemplo, hoje, os alunos, na maioria tirariam “zero” porque a forma de ver é diferente.

5.5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO DISCURSO DOS DEPOENTES

As falas textualizadas possibilitavam múltiplas interpretações que precisavam ser organizados e separados para a constituição dos três eixos de pesquisa. Assim, para melhor visualização, no quadro 4 a seguir, apresentamos um agrupamento do que dizem os entrevistados acerca da escolha pelo curso de Ciências Contábeis, o início da carreira docente, a busca pela formação continuada, as mudanças percebidas no ensino superior durante carreira docente, às experiências de trabalho e os saberes que os depoentes julgam necessários para atuar como docentes.

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continua

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Escolha pelo curso de Ciências Contábeis	<p>Profa. Beatriz: Daí eu fiz é, Contabilidade. O ensino superior eu fiz na FAE. Já entrei no curso de Ciências Econômicas. Em conjunto, eu fiz licenciatura para curso de contábeis... para lecionar Contabilidade em segundo grau. Depois fiz especialização dentro da área de controle. Controle não... Controladoria. Controladoria voltada para contábeis.</p> <p>Prof. Francisco: Fiz o ensino médio regular, o antigo científico. Na época eu tinha a opção de fazer o Técnico em Contabilidade e acabei optando pelo Científico normal, porque eu imaginava fazer Economia, fazer... tanto é que eu acabei fazendo... fiz vestibular na Federal, não passei, fiz vestibular para... nem me lembro para que, mas não foi para área de Contábeis. Ai acabei fazendo vestibular na FAE, isto em 1971, 1972... Fazendo vestibular na FAE para Economia. Como meu pai era agricultor era difícil pagar a FAE, era caro. Então eu fiz um semestre na FAE e consegui uma transferência para a Federal. Só que para transferir para Federal do Paraná, só consegui transferir para Contábeis! Ai começou a história! Ai eu fui para a Federal, ao invés de me formar em Economia, fui fazer Contábeis.</p> <p>Prof. Vicente: Então, eu fiz o técnico em Contabilidade. Entrei meio que por acaso na área. Porque eu não tinha muita noção do que eu queria fazer. Como eu tinha uma disciplina de Crédito e finanças no segundo grau, me chamou a atenção. Ai na verdade, eu entrei meio que por acaso no técnico em Contabilidade, até porque era a única que tinha vaga e tal, só que depois eu comecei a trabalhar na parte administrativa e tal e quando eu fui fazer o vestibular eu já estava direcionado para Contábeis mesmo.</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continuação

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Escolha pelo curso de Ciências Contábeis	<p>Prof. Brasília: Ai então o pessoal comentou: “por que você não Faz um curso à noite? Né, pense e repense, e depois no futuro se você quiser ir para área de engenharia você vai!” Ai pensei, e comecei a trabalhar, no terceiro dia que estava em Curitiba já arrumei emprego. Graças a Deus fui bem sucedido neste ponto. E ai, começa a trabalhar, conversa com um, conversa com outro, e você vê a realidade que é diferente na capital que no interior. Neste sentido então, eu fiz... o pessoal disse... em março tem vestibular na maioria das faculdades, que na época era março, não era novembro e dezembro como é agora né... “Em março tem o vestibular, porque você não faz? Pra ver como é que é, entendeu? Pra pegar experiência! Paga uma taxinha de matricula e faz! Pra você ter uma noção e depois saber o que aproveitar!” Realmente eu não conhecia nada desta parte. Ai, resolvi fazer, e fiz, na FAE! E passei em terceiro lugar, para você ter uma ideia, no curso geral, de Contábeis, que era o curso que eu conhecia, era técnico em Contabilidade. Não trabalhava especificadamente com Contabilidade, mas sim com custos, eu já tinha experiência em “custos”, profissionalmente.</p>
Como iniciou a carreira docente	<p>Profa. Beatriz: Já entrei no curso de Ciências Econômicas. Em conjunto, eu fiz licenciatura para curso de contábeis... para lecionar contabilidade em segundo grau. Depois fiz especialização dentro da área de controle. Controle não... Controladoria. Controladoria voltada para contábeis.</p> <p>Fiz mestrado de Administração, mas neste interim, eu já estava dando aula. Entrei no BJ (para lecionar) no segundo grau. Quando eu entrei aqui comecei a dar aula no curso técnico de segundo grau.</p> <p>Prof. Francisco: Daí um belo dia, um dos colegas me disse: “Vamos lá no colégio, o diretor quer te conhecer!” Pensei, acho que vou entrar em fria! Mas fui. Cheguei lá, (risos), fato inédito (risos). Cheguei no Rui Barbosa, ali na praça Tiradentes, ali encima no prédio do meio, fui lá e tal... Cheguei umas seis e meia, as aulas começavam as sete horas... O diretor se chamava Sérgio.. Oh Sergio, tudo bem? Tudo bem, olha sua sala é esta aqui!! (risos). Mas escuta! O cara que me levou disse: se vira ai, dá um jeito! Perguntei, qual disciplina? Mecanografia!</p> <p>Prof. Vicente: Foi muito angustiante pra mim dar aula no começo porque eu não tinha nenhuma referencia. Não tinha ninguém que chegasse e dissesse: “faça isto, faça aquilo”. Eu comecei do zero. Eu não fiz curso de didática nenhum. Eu tinha experiência na área e comecei a dar aula. E todos os erros que cometi, foram porque eu cometi. Ninguém me disse nada!</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continuação

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Como iniciou a carreira docente	<p>Prof. Brasília: Quando eu fiz o segundo curso de pós, precisavam de monitores na FAE. Na época, tinha monitoria. Como eu sempre gostei da área acadêmica, me candidatei e fui selecionado pra monitoria. Ei fiz dois meses de monitoria e ai faltou um professor, por problema de doença, ai pediram se eu queria dar sequencia naquela disciplina, para substituir até o final do ano, porque na época não era semestre, como é hoje. Tudo bem, ai, após isto, no final do ano, eles abriram a seleção para professores. Tinha uma banca, tive que fazer todo um processo. Tinha avaliadores internos e externos na época, para você entrar, eram cinco professores que te avaliavam. Três da instituição e dois de fora, como é hoje nas Federais ainda... Eu sei porque já avalei um pessoal do CEFET, por exemplo, fui convidado para participar como avaliador externo de professores. Outros professores ai são convidados direto.</p>
Busca pela formação continuada	<p>Profa. Beatriz: Hoje eles gostam muito que você mostre coisas práticas, aplicações, que eles têm muita dificuldade de assumir a parte teórica. Eles esperam situações mais práticas, mais visíveis de resultado. As vezes você fica divagando muito na teoria e eles se perdem, não tem como. Então tem que relacionar mais, mostrar alguma coisa: “fulano fez isso, o que deu? O que aconteceu?”. Trazer mais histórias reais pra eles!</p> <p>Prof. Francisco: E aí que começou a influência da informática na área contábil. Ai começou o computador... Eu lembro que na época, eu trabalhava na Sanepar, e lá tinha a máquina que fazia a contabilidade. Era enorme, metade desta mesa! A ficha razão dava este tamanho! O diário era um catatau! E esta máquina já era uma máquina eletrônica. Já era o supprassumo da história! Ela guardava o saldo da conta. Era o supprassumo do supprassumo! Ai na Sanepar, eu comecei a trabalhar na migração desse sistema para a informatização. Então o que tinha que fazer. Você pegava os fatos contábeis e o código de lançamento da época ele tinha dezoito ou dezenove dígitos. Então você tinha que preencher uma folha, lançamento por lançamento, com os dígitos das contas de débito e crédito, escrever o histórico, fazer o lançamento em uma folha de papel e mandava para o SERPRO, que lançava e devolvia o eletrônico para conferir. Para fazermos esta migração da Sanepar foi mais ou menos dois anos. Ia para o SERPRO e vinha coisa errada. Ia e voltava, ia e voltava... Ficamos um ano fazendo paralelo. Então tinha um “maquinão” lá, ai é que foi passado para o SERPRO. Começou dai a informatização e não parou mais. Nesta época, era interessante. Ai o governo começou a gostar da história! Começou a exigir informações mais atualizadas, com informações mais reais. Ai começou exatamente nesta época também, começou acabar com aquela historia da contabilidade do dono da empresa. Passou a ser, gradativamente pública, a não poder esconder nada! Se você quer uma contabilidade para você, faça gerencial. Ai começou a fazer a separação do gerencial do que era fiscal... Mais ou menos por ai... Quando começou a informatização isto começou a acontecer.</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continuação

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Busca pela formação continuada	<p>Prof. Vicente: Eu acho que o mais importante que a gente coloca na cabeça deles é, mais não, mas tão importante quanto a parte técnica, é a parte de o cara adquirir confiança nele mesmo. Talvez o cara nunca vai aplicar o que você falou pra ele em tributária, talvez ele nunca vai aplicar o que você falou pra ele de auditoria, mas o fato de você falar, dele estudar, o cara vai disputar um emprego em uma empresa ai, ele vai com maior auto confiança, E ele quer que você diga que confia nele também! Acho que é isto que o aluno quer...</p> <p>Prof. Brasílio: A sala de aula tem que ter este rigor por causa disto, a tal ponto que, a tendência é cada vez menos você fornecer conteúdo e sim criar desafio pros alunos, a buscar e ai interagir. Eles não estão preparados para isto, mas é ai que entra o papel do professor. Mostrar pra eles como selecionam o que é importante e como apresentam. Por exemplo, agora eu estava com Contabilidade Avançada, semana passada, era a penúltima aula. Ai a avaliação parcial eu deu oito temas, um pra cada equipe, e eles tinha que pesquisar... E temas atuais, é Contabilidade Avançada então, tem que ser vanguarda. Ai, “como contabiliza a pedalada fiscal?”, outra coisa, “moeda virtual, bitcoins é um deles, tem oitenta e sete já, é um ativo ou um meio de pagamento?” Os desafios! E eles tem que buscar e apresentar para os colegas. E Além disto, todos tem que assistir porque cai três perguntas na prova sobre os temas. Então, o que acontece, você sai daquele modo você só falando, e você joga pra eles... Mas nem sempre é possível, então você tem que se adaptar, evoluir. É diferente daquelas aulas lá atrás, a tal ponto que se eu colocasse alguma avaliação que eu fiz a quinze anos atrás, por exemplo hoje, os alunos, na maioria tiraria “zero”. Porque a forma de ver é diferente. O desafio tem que ser diferente. Aquele era mais técnico, hoje é mais adaptativo. Você tem que se adaptar as novas realidades, as novas situações. Não é que o aluno atual desaprendeu, é visão diferente. Então nós temos que estar preparados pra isto. Estamos tentando embutir no aluno isto, penso assim...</p>
Mudanças que perceberam ao longo da trajetória	<p>Profa. Beatriz: Estão vindo de um segundo grau normal, estão entrando e tem muita dificuldade de conhecer a linguagem, porque eles vem de uma escola que se falou de português, matemática, geografia... Ai quando chega aqui a gente começa a usar terminologia técnica: pagamento, recebimento, ativo, passivo... Eles não conhecem estas palavras. Até que consigam assimilar, demora. Então eu sempre digo pra eles que vão começar a ter que consultar um dicionário para poder ver que as terminologias são todas diferentes e eles vão ter que assimilar como se eles estivessem aprendendo uma língua nova. Então, a linguagem dos negócios. Eles não tem nem ideia. Eles não sabem a diferença do cartão de débito para o cartão de crédito.</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continuação

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Mudanças que perceberam ao longo da trajetória	<p>Eles não sabem o que é cheque. Eles não sabem o que é nota promissória, nunca ouviram falar. Pra eles, o dinheiro aperta na maquininha sai, eles não tem ideia de geração deste dinheiro. Então as vezes, eles não tem noção de valor econômico das coisas. Porque é um publico as vezes mais elite que, pai e mãe dão tudo, né...Principalmente as turmas da manhã, são de alto poder aquisitivo.</p> <p>Prof. Francisco: Ai começou exatamente nesta época também, começou acabar com aquela historia da contabilidade do dono da empresa. Passou a ser, gradativamente pública, a não poder esconder nada! Se você quer uma contabilidade para você, faça gerencial. Ai começou a fazer a separação do gerencial do que era fiscal... Mais ou menos por ai... Quando começou a informatização isto começou a acontecer.</p> <p>Prof. Vicente: Eu acho que o mais importante que a gente coloca na cabeça deles é, mais não, mas tão importante quanto a parte técnica, é a parte de o cara adquirir confiança nele mesmo. Talvez o cara nunca vai aplicar o que você falou pra ele em tributária, talvez ele nunca vai aplicar o que você falou pra ele de auditoria, mas o fato de você falar, dele estudar, o cara vai disputar um emprego em uma empresa ai, ele vai com maior auto confiança, E ele quer que você diga que confia nele também! Acho que é isto que o aluno quer...</p> <p>Prof. Brasília: A evolução foi no sentido de que as metodologias mudaram né, além do perfil do aluno. As metodologias cada vez menos expositivas e tem que exigir mais participativa. É mais colegiado, mais estudo de caso e, você não define necessariamente o que é importante para o aluno, ele deve escolher. É diferente de trinta anos atrás. A trinta anos atrás, normalmente não tinha internet, os meios de comunicação eram rádio, pouca gente tinha televisão... Então as informações eram demoradas pra chegar. Então o professor tinha que se antecipar. Ele tinha que, boa parte das informações quem trazia era o professor para a sala de aula. Hoje não! Hoje os alunos trazem os temas as vezes, pra você discutir: "Você viu isto? Você viu aquilo? Aconteceu aquilo...Como é a "pedalada" da Dilma?" Entendeu? Você tem que obrigatoriamente saber porque você tem que dar a resposta e interagir, mesmo não concordando, você tem que tomar posição. Então, neste sentido, houve uma grande mudança né... Hoje o aluno, ele é mais dispersivo. Na época, o professor era autoridade máxima... O professor falava, todo mundo ficava quieto, todo mundo ouvia... Não tinha disciplina, porque o pessoal, como eu disse, não tinha o paternalismo que hoje tem com o direito do consumidor, com direitos humanos... outras coisas. Então o que acontece, muitas vezes a pessoa não sabia dos direitos que ela tinha inclusive, então, o comportamento era outro. Isto é realmente parte das grandes mudanças que ocorreram dentro da visão.</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

continuação

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Mudanças que perceberam ao longo da trajetória	<p>E é claro, hoje com a massificação da informação e dos dados, o grande desafio é embutir na pessoa do discente, a ideia de que ele tem que saber selecionar, que é difícil, tá? Hoje, o maior desafio que eu vejo é este. Porque o aluno acessa muita coisa, até mais do que você às vezes. Porque ele tem mais tempo, ele tem mais condição de buscar e às vezes mais tecnologia do que você. Em termos, tanto de telefone, com tudo que tem agregado a ele, como computadores e assim por diante. Participar de seminários e muitas vezes você não teve oportunidade. Então, neste aspecto, hoje eu vejo a função do professor mais um facilitador. Ele tem que ser o facilitador.</p>
As experiências de trabalho no ensino superior	<p>Profa. Beatriz: é ai que dou uns “esfrega” neles, que eu digo pra eles que estão lá pra aprenderem a ser herdeiros. Muitos ali estão aprendendo a ser herdeiros. O pai tem uma indústria aqui, tem não sei o que lá, eles vem pra se prepararem para herdar. Então, as vezes eu brinco com eles que a administração de manhã é uma escola de herdeiros, porque a maioria deles ali, todos tem grande posse.</p> <p>Prof. Francisco: Dai eu comecei a ficar meio chato, a focar mais. Até porque a gente não tem muito tempo para ficar preparando aula. Você pega uma disciplina nova, toma um tempo você preparar aula que não é fácil. Não dá. Então você precisa pegar disciplina que você já tem material, e você vai só melhorando, aperfeiçoando o material... Então na Uninter era bom de dar aula, viaja muito... Final de semana era puxado. Saía, principalmente Norte e Nordeste, tinha que sair sexta-feira de manhã de Curitiba, chegava mais ou menos sexta à noite lá, as vezes sábado das oito as oito, domingo das oito as oito e vinha embora na segunda de manhã.</p> <p>Prof. Vicente: Então a minha vida foi assim, muito autodidatismo. Tanto no profissional quanto no acadêmico porque ninguém ensinava, ninguém. Na época na área contábil tudo era muito prático. O cara sabia fazer porque aprendeu a fazer e ele não te ensinava, tinha que aprender sozinho. Então eu era muito autodidata. Na questão do trabalho e na questão da docência também.</p> <p>Prof. Brasília: Na época eu iniciei com Análise das demonstrações. Porque eu tinha aquela experiência, pois fiquei uns quatro meses administrando a disciplina, porque o professor teve que se ausentar, ai eu comecei com esta disciplina: Análise das demonstrações. E como eu tinha uma vivência boa empresarialmente, eu já tinha quase dez anos de experiência profissional, não na área especifica de balanço, mas como eu sempre gostei desta área, eu sempre procurei estudar encima disto. Então comecei desta forma. Depois fiz o mestrado na área de administração. Porque eu quis fechar o cerco, porque a área econômica e a área financeira eu já dominava bem, a área contábil também, ai fiz em administração o mestrado.</p>

Fonte: Autora (2018)

Quadro 4. Convergência e Divergências nos discursos dos depoentes

conclusão

TEMA	O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS
Saberes que os depoentes julgam necessários para atuar como docentes	<p>Prof. Beatriz: Comecei lá com técnicas comerciais. Umas matérias meio loucas, depois que eu entrei nas disciplinas de contabilidade mesmo.</p> <p>Prof. Francisco: Então tínhamos encontro mensal no CRC de coordenadores... No CRC que começou o CECOC, nos que começamos a organizar os CECOCs e tal, até para tentar uniformizar... A primeira discussão de unificação de ementas nós fizemos na Santa Cruz, com os professores de Curitiba. Começamos tudo ali. Discutir as ementas, para deixar as ementas, não iguais, mas pelo menos o aluno não sofresse aquele impacto quando ele mudasse de instituição. Que, lógico, cada instituição tem a sua maneira, mas que tivesse como ele não ficar muito fora da sequencia né.</p> <p>Prof. Vicente: Outra coisa, que eu acho interessante, assim, cada professor tem um jeito de ser. A essência do professor tem que ser preservada. O cara é fechado, ele vai ser assim. Mas precisa achar uma forma de trabalhar isto de forma que os alunos entendam e convivam com isto. Uma das coisas que eu sempre fui na sala de aula, é como eu sou em qualquer lugar. E isto os alunos percebem porque, na CPA, a maior nota que eu tenho é de empatia, de relacionamento com a turma. Isto não substitui a parte técnica, mas isto contribui muito para o cara ter uma aula leve.</p> <p>Prof. Brasília: Antigamente não, ele tinha que ser o transmissor de informação e dados. Porque o conhecimento é pessoal, você não transmite conhecimento, você transmite informação e dado. Portanto, neste aspecto, eu vejo que o grande desafio é este. Como fazer com que o aluno tenha facilidade de buscar os dados e como tomar decisões com isto, é o grande desafio! Porque, o conhecimento hoje, ele evolui tão rápido que aquilo que nós aprendemos seis meses atrás hoje em dia pode não ser mais útil. O que acontece, os avanços são muito rápidos, então o aluno tem que saber, justamente, como usar este processo, de que, é um aprendizado a qualquer instante, não só em sala de aula mas também fora. Então, como preparar essa pessoa para os desafios que virão. Este é o grande desafio.</p>

Fonte: Autora (2018)

A partir dessa organização, passamos, a seguir, a análise dos dados dessa pesquisa.

6 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES

Conforme já expusemos anteriormente, realizamos uma pesquisa em uma instituição de ensino superior particular de Curitiba, Estado do Paraná, com docentes do curso de Ciências Contábeis. Foram realizadas entrevistas narrativas com quatro docentes da instituição em que a pesquisadora atua como professora que foram textualizadas no capítulo anterior.

Antes de iniciarmos as análises, vale a pena observar a respeito do perfil apresentado pelo tipo de profissional entrevistado. Marion e Santos (2001) apontam que

hoje, se espera que o contador esteja em constante evolução, além de uma série de atributos indispensáveis nas diversas especializações da profissão contábil. Não é mais possível sobreviver no momento atual com aquela postura de escriturador, "guarda-livros", "despachante" e atividades burocráticas. Na verdade, o que desejamos é mostrar que não basta conhecer o perfil desejado do profissional pelo mercado, mas sim buscar através de pesquisas alternativas para que tais habilidades possam ser desenvolvidas durante a graduação, ou pelo menos parte delas (MARION; SANTOS, 2001).

Devido talvez às exigências profissionais, os contadores são vistos como pessoas que possuem rapidez na tomada de decisões e conhecimentos com aplicações práticas e dinâmicas devido a alterações constantes no seu meio de trabalho.

Essa praticidade se justifica pelas respostas dos entrevistados. As histórias de vidas são relatadas de forma sucinta, apontando sempre apenas para fatos considerados pelos profissionais como relevantes na sua formação profissional e na constituição dos seus saberes docentes.

Os entrevistados foram unânimes no tempo dispensado às narrativas. Cada um concebeu suas falas dentro de um tempo curto de duração (gravações realizadas com trinta minutos em média).

Embora não seja o procedimento indicado por Jovchelovitch e Bauer (2005), houve a interação da pesquisadora no sentido de obter o máximo de informações de

cada um dos sujeitos da pesquisa. Porém, fatores como a disponibilidade de tempo e interesse pessoal de cada entrevistado impossibilitou o enriquecimento das entrevistas iniciais com novos depoimentos.

Mesmo com os fatores de limitação relatados, as entrevistas foram transcritas, textualizadas e analisadas. Olhamos para as convergências e divergências desses discursos a partir da recorrência temática que apareceram na fala dos entrevistados. Essas considerações foram, conforme apresentamos anteriormente, organizadas em três eixos: 1) a constituição do professor de Ciências Contábeis: do profissional contador à docência; 2) percepções das mudanças nas práticas docentes ao longo da trajetória profissional no ensino superior; e, 3) saberes que os professores julgam ser necessários no exercício da docência. Discutimos sobre cada um deles neste capítulo.

6.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: DO PROFISSIONAL CONTADOR À DOCÊNCIA

Acreditamos que os sujeitos se constituem ao longo das suas experiências de vida. Por isso, cremos ser importante considerar no discurso dos depoentes como eles significam as suas experiências escolares, isto é, como deixam marcas em seus discursos de sua formação em Contabilidade, de sua entrada para a docência etc.

O significado destas experiências se apresenta através da ideologia do professor, da representação do material e o psicológico. Afinal,

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34).

Antes de ser professor no curso de Ciências Contábeis, todos os entrevistados têm em comum o fato de terem graduação ou pós-graduação na área de Contabilidade. São profissionais que já atuam em empresas, escritórios e consultorias. Segundo seus relatos, se atualizam constantemente para as demandas de sua profissão. No entanto, a escolha por essa profissão foi um acaso para três dos sujeitos entrevistados. Apenas

Beatriz comenta que fez a escolha pelo curso de Contabilidade. Os demais o fizeram ou porque não sabiam, ao certo, em que gostariam de se formar, ou por razões financeiras que os impediram de realizar outro curso.

“Dai eu fiz é, Contabilidade. O ensino superior eu fiz na FAE. Já entrei no curso de Ciências Econômicas. Em conjunto, eu fiz licenciatura para curso de contábeis... para lecionar Contabilidade em segundo grau. Depois fiz especialização dentro da área de controle. Controle não... Controladoria. Controladoria voltada para contábeis”. (Beatriz, entrevista narrativa, Curitiba, 08/02/2017).

“Fiz o ensino médio regular, o antigo científico. Na época eu tinha a opção de fazer o Técnico em Contabilidade e acabei optando pelo Científico normal, porque eu imaginava fazer Economia, fazer... tanto é que eu acabei fazendo... fiz vestibular na Federal, não passei, fiz vestibular para... nem me lembro para que, mas não foi para área de Contábeis. Ai acabei fazendo vestibular na FAE, isto em 1971, 1972... Fazendo vestibular na FAE para Economia. Como meu pai era agricultor era difícil pagar a FAE, era caro. Então eu fiz um semestre na FAE e consegui uma transferência para a Federal. Só que para transferir para Federal do Paraná, só consegui transferir para Contábeis! Aí começou a história! Ai eu fui para a Federal, ao invés de me formar em Economia, fui fazer Contábeis”. (Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

“Então, eu fiz o técnico em Contabilidade. Entrei meio que por acaso na área. Porque eu não tinha muita noção do que eu queria fazer. Como eu tinha uma disciplina de Crédito e finanças no segundo grau, me chamou a atenção. Ai na verdade, eu entrei meio que por acaso no técnico em Contabilidade, até porque era a única que tinha vaga e tal, só que depois eu comecei a trabalhar na parte administrativa e tal e quando eu fui fazer o vestibular eu já estava direcionado para Contábeis mesmo”. (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

“Então eu estudei no interior, fiz o primeiro grau no interior, segundo grau também, fiz técnico em Contabilidade, também no interior. Aí, vim pra capital para fazer curso superior. Ai, não tinha vivência nenhuma, no interior o nível de ensino é baixo, então vim pra fazer cursinho. Ai cheguei em fevereiro em Curitiba, pra fazer cursinho, ai o pessoal, porque eu queria fazer engenharia eletrônica. Como cheguei aqui e vi que a realidade do curso de engenharia era durante o dia, e eu tinha que trabalhar, não tinha como me sustentar, nem meu pai tinha posse... Ai então o pessoal comentou: “por que você não faz um curso à noite? Né, pense e repense, e depois no futuro se você quiser ir para área de engenharia você vai!” Ai pensei, e comecei a trabalhar, no terceiro dia que estava em Curitiba já arrumei emprego. Graças a Deus fui bem sucedido neste ponto. E ai, começa a trabalhar, conversa com um, conversa com outro, e você vê a realidade que é diferente na capital que no interior. Neste sentido então, eu fiz... o pessoal disse... em março tem vestibular na maioria das faculdades, que na época era março, não era novembro e dezembro como é agora né... “Em março tem o vestibular, porque você não faz? Pra ver como é que é, entendeu? Pra pegar experiência! Paga uma taxinha de matricula e faz! Pra você ter uma noção e depois saber o que aproveitar!” Realmente eu não conhecia nada desta parte. Ai, resolvi fazer, e fiz, na FAE! E passei em terceiro lugar, para você ter uma ideia, no curso geral, de Contábeis, que era o curso que eu conhecia, era técnico em Contabilidade. Não trabalhava especificadamente com Contabilidade, mas sim com custos, eu já tinha experiência em “custos”, profissionalmente...”. (Brasília, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

Outra recorrência entre esses profissionais liberais que foi apresentada nas narrativas foi a maneira como cada um entrou na docência, ora, por acaso, ora por um convite ou por um desejo latente. No entanto, os sujeitos acabam optando pela segunda profissão, o que se observa no discurso dos quatro entrevistados. Por isso, eles fazem as especializações com o intuito de se prepararem para ministrarem aulas no ensino superior. Todos os depoimentos demonstram que os profissionais, após

ingressarem na docência nunca mais a abandonaram, fazendo dessa atividade uma de suas principais atuações profissionais.

A socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (TARDIF, 2014, p. 20).

Em sua narrativa, a professora Beatriz, por exemplo, conta que iniciou no curso de Contabilidade ainda no curso técnico e, apesar de se graduar em Economia, fez licenciatura em Contabilidade para estar apta a lecionar em nível técnico. Ao fazer o curso técnico (nível médio) em Contabilidade, Beatriz se identificou com a profissão e, após a graduação, passou a ministrar aulas no nível superior.

A professora Beatriz, no seu discurso, usou poucas palavras, mas descreveu toda uma etapa de experiência de sua vida acadêmica. Com base em seus relatos, podemos elevar a concepção dos fatos ocorridos para além, buscando o contexto na qual estão inseridas as experiências não propriamente ditas. Para Bakhtin (2010), as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.40).

Com o professor Francisco a história ocorreu de forma diferente. Ele já atuava profissionalmente na área contábil quando recebeu um convite para lecionar em um curso técnico. Tornou-se professor por acaso.

“Daí um belo dia, um dos colegas me disse: “Vamos lá no colégio, o diretor quer te conhecer!” Pensei, acho que vou entrar em fria! Mas fui. Cheguei lá, (risos), fato inédito (risos). Cheguei no Rui Barbosa, ali na praça Tiradentes, ali em cima no prédio do meio, fui lá e tal... Cheguei umas seis e meia, as aulas começavam às sete horas... O diretor se

chamava Sérgio... Oh Sergio, tudo bem? Tudo bem, olha sua sala é esta aqui!! (risos). Mas escuta! O cara que me levou disse: se vira aí, dá um jeito! Perguntei, qual disciplina? Mecanografia!” (Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

Francisco relata o acaso do ingresso na carreira docente, através de um convite de colega de profissão. Casos como o de Francisco ocorrem constantemente no país, uma vez que os profissionais liberais não têm uma formação pedagógica em seus cursos de graduação. Eles são formados para atuarem como profissionais liberais. E esses profissionais, quando decidem iniciar a carreira de professor, encontram-se despreparados para a função. O mais preocupante é que, aparentemente, não possuem nenhum auxílio para se tornarem professor. O enunciado de Francisco “*O cara que me levou disse: se vira aí, dá um jeito! Perguntei, qual disciplina? Mecanografia!”* revela essa situação tão comum em cursos de visam formar profissionais liberais. O que queremos dizer é que

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um conhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Essas considerações de Pimenta e Anastasiou (2010) podem ser percebidas quando Francisco complementa como foi o impacto de ser convidado para ministrar aulas. O professor desconhecia, inclusive, do que se tratava a disciplina.

“Eu não sabia nem o que era isso! Minha nossa senhora! Era a história das máquinas... Eu não sabia o que era isto. O Sergio me disse, não interessa, vai pra sala e segura os alunos em sala! Ai eu comecei a dar aula! Ali que eu ingressei na carreira docente, no Rui Barbosa. Ai para a aula de Mecanografia, fui pesquisando na biblioteca pública, e tudo, para descobrir o que era mecanografia. Naquela época, o colégio não tinha

nem ementa, só tinha o nome da disciplina. Ai eu sai desesperado achar o que era a dita mecanografia. Ver o que fazia, como fazia...” (Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

A profissão do professor, para uma grande maioria dos profissionais liberais, fica em segundo plano. O que se observa nas vozes de Francisco e dos demais entrevistados é que elas representam a voz de toda coletividade de profissionais liberais: dadas as suas experiências profissionais, são convidados a ministrar aulas sem nenhuma preparação para o exercício da docência e não possuem auxílio das instituições para isso. Esses profissionais, então, vão se constituindo professores

[...] mediante um processo de socialização em que parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo que predomina no sistema universitário e as realizações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado (BENEDITO, 1995 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Por isso, geralmente, o início da carreira dos docentes que não tiveram uma formação pedagógica em seus cursos de formação inicial, é marcado por tensões e angústias, conforme explicita Vicente.

“Foi muito angustiante pra mim dar aula no começo porque eu não tinha nenhuma referencia. Não tinha ninguém que chegasse e dissesse: “faça isto, faça aquilo”. Eu comecei do zero. Eu não fiz curso de didática nenhum. Eu tinha experiência na área e comecei a dar aula. E todos os erros que cometi, foram porque eu cometi. Ninguém me disse nada! [...]”. (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

O enunciado de Vicente nos mostra que para exercer a profissão docente, esses profissionais, mesmo sem auxílio, agem tendo como base o que os constituíram como sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida, uma vez que não há como não relacionar o saber com os condicionantes e o contexto de trabalho. A princípio, se apegam aos seus saberes profissionais. No entanto, embora acreditemos que os conhecimentos do campo específico sejam importantes, é necessário mais para assumir o exercício da docência. Não basta o conhecimento enciclopédico, tampouco apenas o conhecimento

prático. É necessário que esses profissionais indaguem sobre o significado que esses conhecimentos têm para si e para o outro, seus alunos a partir das relações dialógicas que estabelece em sala de aula.

Nesse movimento é que o profissional liberal vai se constituindo como professor. Por isso, é preciso reconhecer que a identidade docente

[...] não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatutos de legalidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 76).

Nesse processo de construção da identidade docente, tem papel fundamental a forma como os professores atribuem para si e para os outros o significado da educação, uma vez que

uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Os significados e ressignificações do que é ser professor e a identidade docente se fazem e devem ser construídos a partir de um processo de alteridade que pressupõe o outro como elemento imprescindível do processo. Por isso, os estudantes têm papel fundamental na construção dessa identidade. E é a partir do olhar desse outro que os sujeitos participantes foram se constituindo como docentes.

“Fui fazendo, fui fazendo e a medida que o tempo vai passando você começa a perceber onde você está. Na verdade, se você trazer para os dias de hoje, o professor é um cara que quando ele é avaliado como é aqui na FAE, você nunca tá confortável, você sabe como é, todo semestre termina a disciplina você não sabe se a avaliação vai ser boa ou vai ser ruim. Se aquilo que você fez surtiu efeito. As vezes você acha que deu uma aula maravilhosa e para o aluno foi uma porcaria. As vezes

“você acha que a aula foi uma porcaria e o aluno aprendeu. Então, o professor é um profissional que é muito avaliado. Deste a maneira como ele entra em sala, sai da sala, responde a pergunta, aspecto pessoal dele, a roupa e tal. Ele se expõe demais. Neste período eu aprendi também que você nunca pode dizer assim: “bom, eu sou um bom professor”. Porque numa turma você foi um bom professor, do outro lado da rua do outro corredor você é um péssimo professor. Depende da interação dele com a disciplina, do gosto que ele tem, dos estudos que ele tem, da experiência que ele tem, e até da empatia...” (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

O enunciado de Vicente aponta para essa alteridade que se faz a partir de um dado contexto social. E, isso nos remete ao conceito de exotopia de Bakhtin (2010), uma vez que ele “[...] designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2014, p. 101).

Por isso, a profissão docente tem um caráter dinâmico. É uma prática social que vai se modificando a partir das realidades vivenciadas, na interação com o outro. Nesse sentido, o saber docente

[...] é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Nesse processo interativo e dialógico apontado por Tardif (2014), reconhecemos que, ao entrarem em sala de aula, um dos saberes que é ressaltado para o exercício do trabalho docente dos sujeitos entrevistados é a prática das experiências profissionais do meio contábil. Francisco, por exemplo, traz indícios dessa afirmação quando relata que na ocasião em que trabalhou na Universidade Positivo (UP), ele teve que sair da respectiva universidade quando houve a troca do coordenador. Segundo Francisco, o novo coordenador tinha uma visão muito teórica que não condizia com seus princípios.

“E o professor C sempre foi um cara teórico e daí não bateu comigo e não bateu com o professor E, nós dois saímos. Porque ele nunca, nunca executou Contabilidade, ele sempre foi teórico e tanto o professor E quanto eu, o professor E talvez um pouco menos que eu, o professor E também trabalhou com escritório e eu, com escritório, a nossa visão é prática. A gente mostra como é a prática e diz: “olha, a teoria diz isto”, então é totalmente o inverso”. (Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

O discurso de Francisco explicita que as experiências docentes não são naturalizadas, que ser professor, em especial, no ensino superior, é conviver constantemente com tensões e lutas. O enunciado de Francisco aqui é ideológico, expressa uma dimensão avaliativa, um posicionamento social acerca da concepção de ser professor. Afinal,

[...] a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, [...], sempre ideológico. É ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Considerando o que discorremos acerca das ideologias e das experiências docentes que vão sendo significadas e ressignificadas nas trajetórias de vida, o saber técnico é um dos saberes que os professores utilizam para exercer a profissão. Os saberes fazem parte do agir do professor em sala de aula e correspondem de forma indissociável aos saberes profissionais para os quais estão aptos a disseminar.

Tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 192).

Levando-se em conta essas considerações, sabemos que esses saberes são temporais e progressivos, isto é, “[...] há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes” (TARDIF, 2000, p. 69). Talvez seja por essas razões que nas histórias de vida dos sujeitos, eles remetem

tanto as histórias vivenciadas no início da profissão e as que vivenciam atualmente: as mudanças ocorridas, as tensões, as transformações do meio e de si mesmos. Através das falas apresentadas, podemos significar a constituição do professor como sujeito social, utilizando suas experiências cotidianas para tentar se aproximar da interação de cada enunciação individual com as enunciações coletivas.

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.79).

Partindo desse princípio, é que buscaremos, na próxima seção, discutir sobre as percepções de mudanças que os depoentes discursivizam em relação ao trabalho no ensino superior, suas expectativas, desafios, etc.

6.2 PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES AO LONGO DA TRAJETÓRIA: DESAFIOS E EXPECTATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Ao transcrever as entrevistas, observamos que os professores discursam sobre as mudanças que ocorreram no ambiente educacional desde o ingresso na carreira quanto nos dias atuais. Estas mudanças são percebidas em trechos narrados por Beatriz, por exemplo, em que a professora comenta que antigamente o aluno que escolhia fazer Ciências Contábeis era um sujeito que já tinha conhecimento porque vinha de um curso técnico. Hoje, no entanto, eles vêm de um ensino médio normal e é um sujeito que está a todo o momento envolvido com as novas tecnologias.

“Sim, que já tinham conhecimento. Então era mais fácil de lidar com eles nessa área. Com o passar do tempo é lógico que as técnicas foram mudando, o próprio comportamento do aluno. Antigamente nós tínhamos um aluno que chegava na sala de aula e ficava ali, lendo e copiando. Hoje ele fica no celular, ele fica conversando, ele fica no whats, ele fica no face, ele tem um monte de coisas que ele, na mesma hora ele consegue. É uma geração diferente. Essa geração, eu acho que as vezes durante a aula, eu dou uns “brega” neles, mas eles sabem em que ponto eu estou. Eles não ficam tão fora... Porque eles estão

acostumados a receber informação... De estarem no celular, televisão... E de várias fontes ao mesmo tempo. Então, isto é uma característica deste pessoal de agora né? Estão mais conectados... (Beatriz, entrevista narrativa, Curitiba, 08/02/2017).

Na fala de Beatriz, percebemos as mudanças que foram ocorrendo no ensino superior tanto em relação ao perfil do alunado quanto às práticas docentes. No discurso da professora, nota-se que, antigamente, o conhecimento era centrado no professor. Ao aluno, cabia a tarefa de apenas receber o que era transmitido. O enunciado de Beatriz de que *“antigamente nós tínhamos um aluno que chegava na sala de aula e ficava ali, lendo e copiando”*, revela que predominava durante as aulas um discurso monológico em que parecia suprimir o diálogo e a interação. Hoje, talvez pelo avanço da tecnologia, esse alunado necessita interagir com o outro. E o faz de acordo com os instrumentos que possibilitam esse diálogo: *“ele fica no celular, ele fica conversando, ele fica no whats, ele fica no face [...] eles estão acostumados à receber informação... De estarem no celular, televisão... E de várias fontes ao mesmo tempo. Então, isto é uma característica deste pessoal de agora né? Estão mais conectados...”*

Através da fala de Beatriz emergem múltiplos sentidos e significados acerca da concepção de aluno, da concepção de educação e do papel do professor do ensino superior. A ideia de que o ouvinte sempre apenas recebe informação fica claro na fala da professora através do uso do verbo “recebe”. Receber pressupõe não interagir, pressupõe um sujeito passivo no processo de comunicação e interação verbal.

Porém, apesar dos discursos que buscam ser monológicos, é preciso compreender que tudo é dialógico. Conforme Bahktin e Volochínov (2010) explicitam, as relações dialógicas constituem a base da relação entre os sujeitos, pois não apenas fazem refletir uma realidade, mas a refrata, fazendo com que o signo torne-se um índice social de valor, uma vez que *“todo signo ideológico”*. Assim, por mais que um discurso queira se tornar monológico, não pode deixar de ser considerado uma resposta *“aquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa”* (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Esses enunciados sobre as práticas de sala de aula podem ser relacionadas com o que diz Vigotski (2007) acerca dos tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. De acordo com ele, o instrumento pode ser considerado como um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Através deles, o homem é capaz de transformar seu ambiente, desenvolvendo uma relação com este meio num processo histórico-cultural. Já os signos são apresentados como ações psicológicas, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Ao relatar a mudança do aluno no tempo, a professora aponta para a necessidade de o educador estar sempre mudando suas estratégias de ensino e considerar novos instrumentos que mediem a interação com os estudantes. Como relata, *“antigamente nós tínhamos um aluno que chegava na sala de aula e ficava ali, lendo e copiando”*. Aqui, a atitude do professor estava voltada a expor o conteúdo, a transmitir informações. Era uma época que se assemelhava muito ao modelo jesuítico, uma vez que

[...] o conhecimento, tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 146).

Já na fala seguinte, demonstrando a situação atual, *“Hoje ele fica no celular, ele fica conversando, ele fica no whats, ele fica no face, ele tem um monte de coisas que ele, na mesma hora ele consegue”*, mostra um novo perfil de estudante, mais conectado, mais envolvido com os avanços tecnológicos, o que exige do professor do ensino superior novas práticas de ensino. De acordo com Oliveira (1997),

O professor tem o papel explícito de interferir no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vigotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’ (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Beatriz complementa que, diante desse cenário, torna-se necessário incorporar à teoria ministrada em sala de aula, aulas práticas para que os alunos possam atribuir

sentido a elas e sintam-se envolvidos no processo de desenvolvimento do conhecimento. É preciso tornar as aulas mais dialógicas – no sentido bakhtiniano.

“Hoje eles gostam muito que você mostre coisas práticas, aplicações, que eles têm muita dificuldade de assumir a parte teórica. Eles esperam situações mais práticas, mais visíveis de resultado. As vezes você fica divagando muito na teoria e eles se perdem, não tem como. Então tem que relacionar mais, mostrar alguma coisa: “fulano fez isso, o que deu? O que aconteceu?” Trazer mais histórias reais pra eles!” (Beatriz, entrevista Narrativa. Curitiba, 06/02/2017).

O enunciado de Beatriz pode ser complementado pelas vozes dos demais entrevistados. Brasília, por exemplo, explicita que, hoje, é preciso colocar o aluno em interação – com o professor, com os colegas, com conhecimento, com os instrumentos que permitam que ele se aproprie do que é necessário para o mercado contábil.

“A sala de aula tem que ter este rigor por causa disto, a tal ponto que, a tendência é cada vez menos você fornecer conteúdo e sim criar desafio pros alunos, a buscar e aí interagir. Eles não estão preparados para isto, mas aí que entra o papel do professor. Mostrar pra eles como selecionam o que é importante e como apresentam. Por exemplo, agora eu estava com Contabilidade Avançada, semana passada, era a penúltima aula. Ai a avaliação parcial eu deu oito temas, um pra cada equipe, e eles tinha que pesquisar... E temas atuais, é Contabilidade Avançada então, tem que ser vanguarda. Ai, “como contabiliza a pedalada fiscal?”, outra coisa, “moeda virtual, bitcoins é um deles, tem oitenta e sete já, é um ativo ou um meio de pagamento?” Os desafios! E eles têm que buscar e apresentar para os colegas. E, além disto, todos têm que assistir porque cai três perguntas na prova sobre os temas. Então, o que acontece, você sai daquele modo você só falando, e você joga pra eles... Mas nem sempre é possível, então você tem que se adaptar, evoluir. É diferente daquelas aulas lá atrás, a tal ponto que se eu colocasse alguma avaliação que eu fiz há quinze anos atrás, por exemplo hoje, os alunos, na maioria tiraria “zero”. Porque a forma de ver

é diferente. O desafio tem que ser diferente. Aquele era mais técnico, hoje é mais adaptativo. Você tem que se adaptar às novas realidades, as novas situações. Não é que o aluno atual desaprendeu, é visão diferente. Então nós temos que estar preparados pra isto. Estamos tentando embutir no aluno isto, penso assim...” (Brasília, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

Os excertos dos enunciados de Beatriz e Brasília exibem que, hoje, o professor do ensino superior precisa de um saber que extrapole o modelo de transmissão de conhecimento que era centrado no professor – o que é uma prática ainda muito distante uma vez que

[...] o paradigma tradicional, professor-palestrante e aluno ouvinte, foi nos ensinado pela nossa vivência de alunos, sendo, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito, em contraposição a uma crescente necessidade da construção de um paradigma atual, em que o enfrentamento do conhecimento científico existente utilize um processo diferenciado, no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 211).

O professor não tem apenas a função de educar, dentro do conteúdo programático, mas também de preparar o aluno para práticas profissionais. Mas, para isso, é preciso considerar que

[...] ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 208).

E, nesse movimento, o professor necessita mobilizar diferentes saberes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, saberes provenientes dos programas e livros didáticos, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, entre outros (TARDIF, 2014).

Para além de esses saberes, é preciso considerar que as relações que se estabelecem no ensino superior devem ser marcadas por um processo de alteridade, que envolve o respeito pelo outro, a compreensão de que os sujeitos que estão sentados nos bancos universitários também têm o que dizer e, por que não, muito a

ensinar. A fala de Vicente esclarece que a autoconfiança entre locutor e interlocutores é fundamental para que se alcance o objetivo pretendido.

“Eu acho que o mais importante que a gente coloca na cabeça deles é, mais não, mas tão importante quanto a parte técnica, é a parte de o cara adquirir confiança nele mesmo. Talvez o cara nunca vai aplicar o que você falou pra ele em tributária, talvez ele nunca vai aplicar o que você falou pra ele de auditoria, mas o fato de você falar, dele estudar, o cara vai disputar um emprego em uma empresa aí, ele vai com maior autoconfiança, E ele quer que você diga que confia nele também! Acho que é isto que o aluno quer...” (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

Nessa relação de autoconfiança, de ato responsável, percebemos que, embora isso quase nunca ocorra no ensino superior, que tradicionalmente tem sido marcado pelo ensino tradicional e pela transmissão de saberes – pelo menos nos semestres iniciais - o docente tem a função de facilitador e deve fazer uso dos recursos disponíveis na atualidade, principalmente no que diz respeito às atuais tecnologias. Essas considerações encontram-se materializadas no discurso de Brasília.

“A evolução foi no sentido de que as metodologias mudaram né, além do perfil do aluno. As metodologias cada vez menos expositivas e tem que exigir mais participativa. É mais colegiado, mais estudo de caso e, você não define necessariamente o que é importante para o aluno, ele deve escolher. É diferente de trinta anos atrás. Há trinta anos, normalmente não tinha internet, os meios de comunicação eram rádio, pouca gente tinha televisão... Então as informações eram demoradas pra chegar. Então o professor tinha que se antecipar. Ele tinha que, boa parte das informações quem trazia era o professor para a sala de aula [...]Hoje o aluno, ele é mais dispersivo. Na época, o professor era autoridade máxima... O professor falava, todo mundo ficava quieto, todo mundo ouvia... Não tinha disciplina, porque o pessoal, como eu disse, não tinha o paternalismo que hoje tem com o direito do consumidor, com direitos humanos... outras coisas. [...] Hoje, o maior desafio que eu vejo é este.

Porque o aluno acessa muita coisa, até mais do que você às vezes. Porque ele tem mais tempo, ele tem mais condição de buscar e às vezes mais tecnologia do que você. Em termos, tanto de telefone, com tudo que tem agregado a ele, como computadores e assim por diante. Participar de seminários e muitas vezes você não teve oportunidade. Então, neste aspecto, hoje eu vejo a função do professor mais um facilitador. Ele tem que ser o facilitador.” (Brasília, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

Apesar de estarem conectados o tempo todo e as informações estarem disponíveis dadas as facilidades tecnológicas, nos enunciados dos depoentes emergem as contradições e tensões acerca da não apropriação dos conceitos necessários para se sentirem inseridos no ensino superior e no mercado. Beatriz enuncia sobre a dificuldade dos alunos sobre a linguagem técnica quando estes não fizeram nenhum curso técnico ou em administração e vêm de um ensino médio regular.

“Estão vindo de um segundo grau normal, estão entrando e tem muita dificuldade de conhecer a linguagem, porque eles vêm de uma escola que se falou de português, matemática, geografia... Ai quando chega aqui a gente começa a usar terminologia técnica: pagamento, recebimento, ativo, passivo... Eles não conhecem estas palavras. Até que consigam assimilar, demora. Então eu sempre digo pra eles que vão começar a ter que consultar um dicionário para poder ver que as terminologias são todas diferentes e eles vão ter que assimilar como se eles estivessem aprendendo uma língua nova. Então, a linguagem dos negócios. Eles não têm nem ideia. Eles não sabem a diferença do cartão de débito para o cartão de crédito. Eles não sabem o que é cheque. Eles não sabem o que é nota promissória, nunca ouviram falar. Pra eles, o dinheiro aperta na maquininha sai, eles não tem ideia de geração deste dinheiro. Então às vezes, eles não têm noção de valor econômico das coisas. Porque é um publico às vezes mais elite que, pai e mãe dão tudo, né? Principalmente as turmas da manhã, são de alto poder aquisitivo.” (Beatriz, entrevista narrativa, Curitiba, 08/02/2017).

O discurso de Beatriz deixa transparecer que o aluno que escolhe Contabilidade e vêm para o ensino superior não tem uma vivência no âmbito da Contabilidade. Dessa forma, é difícil a esses sujeitos se apropriarem da linguagem técnica da respectiva área, uma vez que isso ainda não significa a eles como deveria significar. Eles não se depararam com esses conteúdos em suas vivências escolares e, muito menos, nas atividades profissionais, já que muitos ainda não trabalham.

Nesse sentido, torna-se emergente a remodelação no ensino superior, uma vez que é indispensável não apenas possibilitar a aquisição de novos termos técnicos a serem decifrados ou codificados, mas fazer significar aos estudantes, o que pressupõe a interação e o a compreensão responsiva ativa dos sujeitos participantes da interação, uma vez que o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros e isso só é possível através dos signos (VIGOTSKI, 2007). Dentre os signos existentes, a palavra é considerada pelo autor como o signo de excelência, uma vez que “[...] a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412). Complementando essa ideia, Bakhtin (2010) observa que acerca dessa apropriação apontada por Beatriz

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Os autores expõem ainda que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for e, por essa razão,

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra

está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.38).

Essas considerações nos trazem indícios de que, nas práticas de ensino, é necessário considerar que a apropriação dos termos técnicos relacionados à disciplina pelos alunos somente ocorrerão em um processo de interação, em que diferentes valores, tensões emergem e vão significando aos sujeitos que dela fazem parte. E, o professor do ensino superior, ao se deparar com essas dificuldades e desafios vai se transformando mediante o contexto em que está inserido. Francisco, um dos depoentes, apresenta-nos que os diferentes instrumentos utilizados para o ensino da Contabilidade foram se modificando em função da tecnologia e, nesse sentido, provocaram mudanças nas práticas de trabalho em sala de aula.

“E aí que começou a influência da informática na área contábil. Ai começou o computador... Eu lembro que na época, eu trabalhava na Sanepar, e lá tinha a máquina que fazia a Contabilidade. Era enorme, metade desta mesa! A ficha razão dava este tamanho! O diário era um catatau! E esta máquina já era uma máquina eletrônica. Já era o suprassumo da história! Ela guardava o saldo da conta. Era o suprassumo do suprassumo! Ai na Sanepar, eu comecei a trabalhar na migração desse sistema para a informatização. Então o que tinha que fazer. Você pegava os fatos contábeis e o código de lançamento da época ele tinha dezoito ou dezenove dígitos. Então você tinha que preencher uma folha, lançamento por lançamento, com os dígitos das contas de débito e crédito, escrever o histórico, fazer o lançamento em uma folha de papel e mandava para o SERPRO, que lançava e devolvia o eletrônico para conferir. Para fazermos esta migração da Sanepar foi mais ou menos dois anos. Ia para o SERPRO e vinha coisa errada. Ia e voltava, ia e voltava... Ficamos um ano fazendo paralelo. Então tinha um maquinão lá, ai é que foi passado para o SERPRO. Começou daí a informatização e não parou mais. Nesta época, era interessante. Ai o governo começou a gostar da história! Começou a exigir informações mais atualizadas, com informações mais reais. Ai começou exatamente nesta época também, começou acabar com aquela historia da

Contabilidade do dono da empresa. Passou a ser, gradativamente pública, a não poder esconder nada! Se você quer uma Contabilidade para você, faça gerencial. Ai começou a fazer a separação do gerencial do que era fiscal... Mais ou menos por ai... Quando começou a informatização isto começou a acontecer". (Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

Se os instrumentos se transformaram, também as práticas de sala de aula se modificaram. Conseqüentemente, nesse movimento dialético, os professores vão se constituindo a partir das experiências vividas, que têm como elementos centrais as relações sociais e os processos de mediação semiótica e dos instrumentos. A sociedade evoluiu e evoluíram também os instrumentos. Enquanto o professor de antes tinha que lidar com o carbono, o de hoje necessita saber da informatização.

É preciso ressaltar, no entanto, que apenas o uso de instrumentos não é suficiente para que ocorra o desenvolvimento. A fala de Vicente explica o porquê:

"Quando eu adquiri uma certa experiência, a partir dos anos 2000, a coisa começou a mudar em sala de aula. Ou seja, a tecnologia começou a ajudar muito neste sentido... Mas no meu ver assim, a figura do professor ainda é a figura central, principalmente em Contábeis. Não dá pra você dizer que um mal professor com boa tecnologia resolve o problema. Em Contábeis é muito claro isto! Assim, é muito importante ter uma experiência profissional e usar a tecnologia, mas não ficar colocando a responsabilidade toda nela. Por exemplo, ontem mesmo eu estava falando para os alunos do primeiro semestre de Contábeis. Você dá uma questão para os alunos e não explica, para ver até onde eles vão. Tem uns que vão para o celular e consultam o google, pesquisam e vem te falar e tem outros que simplesmente travam... Isto considerando que tem um texto para os caras no moodle que explica aquilo também. Então os caras, alguns deles, nem o texto observaram... Assim, o mesmo aluno que não estudava com o caderno é o mesmo que não estuda com a tecnologia. A tecnologia ajuda o cara se este estiver

disposto a aprender também.” (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

No discurso de Vicente emerge mais uma vez a necessidade do diálogo, da interação, da compreensão responsiva ativa das relações sociais. Nesse sentido, conforme Vigotski (2007), a transição entre o homem biológico e o homem social se dá através do que chamou de mediação, que consiste em um caminho formado por sistemas simbólicos que intermediam o indivíduo e o mundo exterior.

A relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas (OLIVEIRA, 1997, p. 78).

Vicente traz em seu discurso que tanto o locutor quanto os interlocutores possuem papéis importantes no processo de desenvolvimento. Mas, que *“a figura do professor ainda é a figura central, principalmente em Contábeis”*, porque ele que precisa fazer as intervenções necessárias e construir esse contexto dialógico que possibilite as apropriações do conhecimento necessário a ser utilizado no mercado profissional.

Mas, se o professor enquanto locutor tem um papel essencial, os alunos também o possuem. É na interação, na dialética que esses sujeitos se completam, se complementam e vão se constituindo. Vicente demonstra que nessas relações:

“Talvez o cara nunca vai aplicar o que você falou pra ele em tributária, talvez ele nunca vai aplicar o que você falou pra ele de auditoria, mas o fato de você falar, dele estudar, o cara vai disputar um emprego em uma empresa aí, ele vai com maior auto confiança, E ele quer que você diga que confia nele também! Acho que é isto que o aluno quer. Por pior que seja o cara em sala de aula, ele quer que você diga: “Cara, você é capaz!” Mesmo que você fale isto de uma forma, que ele não goste muito na hora, mas depois ele vai entender. Eu uso muito em Contábeis aquela questão de “pergunta e resposta”. Ele vem perguntar para mim, eu pergunto pra ele. Ele pergunta, eu pergunto de novo. Nestas perguntas a gente vai ensinando. Ontem mesmo, dei um balanço fechado para ele fazer algumas operações e fechar outro balanço. E

tinha lá, despesa financeira para reconhecer... O cara veio perguntar: “o que eu faço com a despesa financeira?” eu disse: “é despesa financeira certo? Você já reconheceu que é despesa financeira, já é meio caminho andado... e a contra-partida?” Ele com o balanço virado na mesa, falei: “tá ai na tua frente! Se não foi paga a despesa financeira, teve um financiamento, todo mês tem juros o que acontece com estes juros? Ele aumenta o quê? A despesa? Está você já fez! Não! Fornecedores? Não! Este cara não forneceu a máquina, forneceu o recurso para comprar a máquina, então ele não é fornecedor...” Ele pensa... “Oh, tá na tua frente aí! Esta folha tem duas faces, onde você classifica os financiamentos? E ele aponta! Então, você vai fazendo perguntas e respostas e o cara vai construindo ele mesmo e quando você vai explicar pra todo mundo, ele te olha e fala: “Hummm, entendi”. Aí o cara não esquece...” (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

No discurso de Vicente, encontramos uma peculiaridade muito marcante que está relacionado à teoria bakhtiniana,

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se tornar falante (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Os discursos dos depoentes, considerando que são sujeitos sociais que foram se constituindo no processo histórico-cultural representam as vozes de múltiplos outros docentes envolvidos com o ensino superior. Esses enunciados trazem indícios de que a profissão docente vai sendo constituída nas relações e que isso se faz a partir das enunciações que, por sua vez, só se faz a partir das interações verbais - do professor com os saberes técnicos, do professor com os alunos, do professor com os materiais didáticos, do professor com as suas memórias de quando era aluno, do professor com os colegas de profissão etc.

De acordo com Bahktin (2010), nada permanece estável. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada

por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

6.3 SABERES QUE OS PROFESSORES JULGAM SER NECESSÁRIOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Os saberes sociais fazem parte do agir do professor em sala de aula e correspondem de forma indissociável aos saberes profissionais. Tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana (TARDIF, 2014, pg. 192).

Nas narrativas, os professores indicam qual a sua concepção no que diz respeito aos saberes que julgam necessários para atuarem como docentes no ensino superior. A professora Beatriz, por exemplo, relata que o alunado chega ao curso superior com objetivos pessoais que precisam ser atendidos com o conhecimento técnico, mas muitas vezes, este aprendizado precisa ir além, atingindo até mesmo o nível de percepção do alunado em relação a sua condição familiar e propósitos para os quais deve se preparar:

“é ai que dou uns “esfrega” neles, que eu digo pra eles que estão lá pra aprenderem a ser herdeiros. Muitos ali estão aprendendo a ser herdeiros. O pai tem uma indústria aqui, tem não sei o que lá, eles vem pra se prepararem para herdar. Então, às vezes eu brinco com eles que a administração de manhã é uma escola de herdeiros, porque a maioria deles ali, todos tem grande posse” (Beatriz, entrevista narrativa, Curitiba, 08/02/2017).

Neste trecho, a professora Beatriz relata uma necessidade de apresentação do saber em um formato que Tardif (2014) defende com argumento e discussão, recursos necessários para a apresentação do saber-fazer.

Argumentar em favor de alguma coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. Segundo esta concepção, o saber não está relacionado apenas a uma representação

subjetiva ou a asserções teóricas de base empírica. Ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2014).

O professor Francisco relata que ao longo da carreira, passou a lecionar apenas disciplinas nas quais já atuava, em função de suas demandas profissionais, viagens a trabalho, etc, evitando disciplinas que não fazem parte dos seus conhecimentos práticos.

“Dai eu comecei a ficar meio chato, a focar mais. Até porque a gente não tem muito tempo para ficar preparando aula. Você pega uma disciplina nova, toma um tempo você preparar aula que não é fácil. Não dá. Então você precisa pegar disciplina que você já tem material, e você vai só melhorando, aperfeiçoando o material. Então na Uninter era bom de dar aula, viaja muito... Final de semana era puxado. Saía, principalmente Norte e Nordeste, tinha que sair sexta-feira de manhã de Curitiba, chegava mais ou menos sexta à noite lá, as vezes sábado das oito as oito, domingo das oito as oito e vinha embora na segunda de manhã”.
(Francisco, entrevista narrativa, Curitiba, 11/03/2017).

Nesta fala do professor Francisco, observamos a importância do fator tempo no desenvolvimento das atividades. O professor vê suas rotinas como fenômenos fundamentais no ensino, uma vez que seu tempo demanda uma série de atividades sociais e profissionais que vão muito além da sala de aula. Sobre isso, Tardif afirma que

[...] boa parcela da atividade do professor, tudo que chamamos sua rotina e sua personalidade, não depende diretamente de sua consciência profissional, do conhecimento explícito daquilo que ele faz e daquilo que é. Na realidade, a dimensão temporal da atividade provoca uma espécie de anamnésia da consciência discursiva: não podemos agir senão esquecendo o processo histórico de aprendizagem através do qual nos tornamos competentes para realizar esta ação (TARDIF, 2014, p. 216).

O professor Vicente afirma que seus saberes foram adquiridos através de uma busca constante por conhecimento

“Então a minha vida foi assim, muito autodidatismo. Tanto no profissional quanto no acadêmico porque ninguém ensinava, ninguém. Na época na área contábil tudo era muito prático. O cara sabia fazer porque aprendeu a fazer e ele não te ensinava, tinha que aprender sozinho. Então eu era muito autodidata. Na questão do trabalho e na questão da docência também”. (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

“Outra coisa, que eu acho interessante, assim, cada professor tem um jeito de ser. A essência do professor tem que ser preservada. O cara é fechado, ele vai ser assim. Mas precisa achar uma forma de trabalhar isto de forma que os alunos entendam e convivam com isto. Uma das coisas que eu sempre fui na sala de aula, é como eu sou em qualquer lugar. E isto os alunos percebem porque, na CPA, a maior nota que eu tenho é de empatia, de relacionamento com a turma. Isto não substitui a parte técnica, mas isto contribui muito para o cara ter uma aula mais leve”. (Vicente, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

Para o professor Brasília, mais do que a experiência de anos na profissão, o preparo acadêmico em várias áreas consolidou o conhecimento que julga necessário para atuar em sala de aula.

“Na época eu iniciei com Análise das demonstrações. Porque eu tinha aquela experiência, pois fiquei uns quatro meses administrando a disciplina, porque o professor teve que se ausentar, ai eu comecei com esta disciplina: Análise das demonstrações. E como eu tinha uma vivência boa empresarialmente, eu já tinha quase dez anos de experiência profissional, não na área específica de balanço, mas como eu sempre gostei desta área, eu sempre procurei estudar encima disto. Então comecei desta forma. Depois fiz o mestrado na área de administração. Porque eu quis fechar o cerco, porque a área econômica e a área financeira eu já dominava bem, a área contábil também, ai fiz em administração o mestrado”. (Brasília, entrevista narrativa, Curitiba, 06/06/2017).

O saber que o professor retrata em seu discurso, sinaliza a importância da interação entre o que o sujeito-professor visualiza no sujeito-aluno, e como o primeiro procura atender às necessidades do segundo, através da enunciação, uma vez que

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo a qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.114).

Vale destacar que apesar dos discursos se assemelharem em vários pontos, um dos discursos se apresentou como divergente dos demais: a narrativa do professor Vicente. Ele apresentou argumentos que nos fizeram refletir sobre o verdadeiro dilema do professor de Ciências Contábeis, que encontra dificuldades em vestir o manto da docência, uma vez que a experiência profissional acumulada em função da profissão, não supre as demandas pedagógicas exigidas pela sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa intitulada de Educação, Linguagens e Processos Interativos visando responder a seguinte questão de investigação: como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do Estado do Paraná foram se constituindo como docentes do ensino superior? Para isso, tomamos como pressupostos teóricos a perspectiva histórico-cultural e enunciativa. Tivemos como objetivo analisar como estes profissionais se constituíram professores e o que eles julgam ser necessário para atuar junto aos seus discentes universitários pertencentes à geração do século XXI.

Como objetivos específicos foram propostas três prerrogativas: 1) analisar como o profissional – que é contador - se constituiu professor universitário; 2) identificar o que esses professores julgam ser necessários para exercer a docência; e, 3) analisar as convergências e divergências das histórias de vida dos docentes em relação aos desafios e expectativas sobre o ensino na graduação.

Para atingirmos os objetivos propostos, realizamos entrevistas narrativas com quatro docentes que atuam em suas áreas profissionais e também lecionam disciplinas de Contabilidade no curso de Ciências Contábeis, todos da mesma instituição de ensino. Nas entrevistas, buscamos conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, como um caminho possível para a compreensão da constituição profissional desses docentes. Buscamos compreender as convergências e divergências nos discursos dos depoentes a fim responder nossa questão de investigação.

A análise das entrevistas revela que os depoentes foram sendo constituídos professores através de suas relações com o outro e trazem marcas dessa constituição em seus discursos. Observamos ainda que, com as mudanças tecnológicas, os professores foram reinventando novas formas de olhar para a sala de aula, bem como resignificando práticas que estavam estabelecidas.

Para melhor analisar as entrevistas narrativas foram determinados três eixos temáticos que apareceram de forma recorrente nos discursos dos entrevistados a saber: 1) A constituição do professor de Ciências Contábeis: do profissional contador à docência; 2) Mudanças nas práticas docentes ao longo da trajetória – desafios e expectativas no ensino superior; 3) Saberes que os professores julgam ser necessários no exercício da docência.

Em relação ao primeiro eixo, observamos que os saberes são temporais e progressivos, isto é, “[...] há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes” (TARDIF, 2000, p. 69). Talvez seja por essas razões que nas histórias de vida dos sujeitos, eles remetem tanto as histórias vivenciadas no início da profissão e as que vivenciam atualmente: as mudanças ocorridas, as tensões, as transformações do meio e de si mesmos. Através das falas apresentadas, podemos significar a constituição do professor como sujeito social, utilizando suas experiências cotidianas para tentar se aproximar da interação de cada enunciação individual com as enunciações coletivas.

No segundo eixo, concluímos que os discursos dos depoentes, considerando que são sujeitos sociais que foram se constituindo no processo histórico-cultural representam as vozes de múltiplos outros docentes envolvidos com o ensino superior. Esses enunciados trazem indícios de que a profissão docente vai sendo constituída nas relações e que isso se faz a partir das enunciações que, por sua vez, só se faz a partir das interações verbais - do professor com os saberes técnicos, do professor com os alunos, do professor com os materiais didáticos, do professor com as suas memórias de quando era aluno, do professor com os colegas de profissão etc.

Para o terceiro eixo, destacamos que os saberes que os professores relatam em seus discursos, sinalizam a importância da interação entre o que o sujeito-professor visualiza no sujeito-aluno, e como o primeiro procura atender às necessidades do segundo, através da enunciação.

Ao analisar a constituição do professor, às mudanças nas práticas docentes e os saberes que estes docentes julgam necessários à docência, pudemos encontrar o

coletivo das dificuldades e fragilidades que envolvem o processo de transformação do profissional de Ciências Contábeis em se constituir como professor universitário. Daí a importância de escutar o que os professores têm a dizer, e também a importância destes professores compartilharem suas experiências e compreenderem que não estão sozinhos em sala de aula, fazem parte de um coletivo, onde a experiência de um pode ser o aprendizado de outro.

Ao finalizar o trabalho, pudemos olhar o todo e imaginar algumas questões para futuras reflexões a respeito da temática escolhida: Como possibilitar a formação continuada docente a professores.

O Ensino Superior? Quais as condições do trabalho dos professores do ensino superior em instituições privadas? Estas reflexões com certeza semeiam futuros estudos a respeito da constituição do professor de Ciências Contábeis no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 95-114.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M Fontes, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p.21-38.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés, Portugal: Difel, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. São Paulo: Paulus, 2008.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

ENGEL, Elenice Padoin Juliani; VOLPATO, Gildo. Profissional liberal na universidade: a constituição do saber docente no início de carreira. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 17, n.3, p. 266-275, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Armed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotski e Bakhtin: psicologia e educação um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997. p.11-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.3-13.

LAFFIN, Marcos. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Revista Contab. Vista & Rev.**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 57-78, abr. 2001.

MARION, José Carlos; SANTOS, Márcia Carvalho dos. O perfil do futuro profissional e sua responsabilidade social. **Revista do CRCPR**, ano 26, n.129, jan./abr. 2001.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo histórico-cultural. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**, São Paulo, especial. 2000, p. 45-78.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v.21, n.1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SILVA, Anderson Afonso da; SILVA, Heloisa da. **Narrativas de professores de matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos na escola**. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91101>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n.50, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: M Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.** [online], v. 19n.2, p.25-33, 2007.