

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

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Nádia Nara de Godoy Pezenti

**O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: CONSTITUIÇÃO NA
DOCÊNCIA E USO DAS TDIC**

Itatiba/SP
2021

NÁDIA NARA DE GODOY PEZENTI – RA 002201901125

**O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: CONSTITUIÇÃO NA
DOCÊNCIA E USO DAS TDIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato

Itatiba/SP
2021

378.126
P618p

Pezenti, Nádia Nara de Godoy.

O professor de curso de ciências contábeis : constituição na docência e uso das TDIC / Nádia Nara de Godoy Pezenti. – Itatiba, 2021.
163 p.

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

1. Contabilidade – Estudo e Ensino (Superior).
2. Ensino Superior. 3. Professores – Formação.
4. Didática (Ensino Superior). 5. Saberes do Docente.
6. Educação. 7. TDIC. 8. Prática de Ensino.
9. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
10. Entrevistas Narrativas. I. Nacarato, Adair Mendes.
- II. Título.

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

Nádia Nara de Godoy Pezenti defendeu a dissertação O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: CONSTITUIÇÃO NA DOCÊNCIA E USO DAS TDIC aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 19 de fevereiro de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Mércia de Oliveira Pontes
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Dedico este trabalho para aqueles que me inspiram, para aqueles que torcem por mim, especialmente a minha amada mãe, Genoveva, e a meu esposo, Renato.

Dedico esta pesquisa aos docentes-contadores que, de forma voluntária, foram fundamentais para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei, sou muito das coisas que gostei. (SAINT-EXUPÉRY, 2020)

Depois de tanto esperar, chega o momento de agradecer! Afinal, foi uma caminhada cheia de descobertas, desafios, em um percurso inicialmente longo, mas deveras breve depois que parti. Ao longo do caminho, deparei-me com algumas curvas, umas mais sinuosas, trechos extensos e, por vezes, sem fim, muitos cruzamentos e alguns desvios. Revisei o caminho, recalculei a rota e cheguei. Foi durante o percurso, e não na chegada, que eu, inúmeras vezes, questioneei minhas convicções.

Talvez por essa e por outras razões, a companhia de algumas pessoas potencializou o sentido em continuar a percorrer o caminho, já que, sozinha, nada disso seria possível, ou melhor, nada disso teria sentido. Assim, os agradecimentos são para várias pessoas que fizeram parte de minha história e, em especial, àquelas que deixaram marcas em mim, contribuindo com minha trajetória de vida.

Ao criador do universo, Deus, agradeço em primeiro lugar! Sou grata pela vida e pela oportunidade de vivenciar tudo isto com saúde e sabedoria. Agradeço por todas as suas maravilhas, por ter me enviado a este mundo e por ter me concedido tantas coisas, muitas mais do que eu preciso! Eu lhe agradeço, Deus.

A meu esposo, Renato, que destaca qualidades que só seus olhos conseguem enxergar, sou eternamente grata. Aquela nossa conversa em dezembro de 2017 foi decisiva para eu retornar ao Mestrado. Sua presença em minha vida torna meus dias mais felizes. Obrigada, meu companheiro, meu amor, por tudo, pelas longas horas de estudo, por sua compreensão. Sem dúvida, você é um dos maiores incentivadores na conclusão desta conquista.

Aquele que define o *amor*: Francisco, meu filho. Agradeço-lhe por ser “companheirinho” da mamãe desde meu ventre. Você é aquele que me acompanha 24 horas, e este trabalho é também por você.

Agradeço a minha mãe, Genoveva, minha fortaleza! Você é o sinônimo de paciência e perseverança. Além de me dar a vida, reza por mim todos os dias. Eu lhe agradeço por me acompanhar durante o caminho e em minhas decisões. Sua força me incentiva, e sua luz me guia na conquista deste sonho.

Obrigada, meu pai, Moacyr, pela vida e pelas inúmeras vezes que você me levava junto até seu trabalho. Sinto o cheiro da cadeira de couro e ouço o barulho da máquina de escrever. Tenho certeza de que isso compôs minha história.

Agradeço a meus irmãos, Ramires e Kátia, pela infância feliz que tivemos, pela amizade que preservamos e pelo apoio diário.

Sou grata ao carinho dos familiares que a vida me deu por meio de meu esposo, Renato: meus sogros, Sr. Antônio e Dona Osnilda; meus cunhados, Daiana e Maicon, Claudinéia e Márcio; e minhas sobrinhas, Letícia e Clara.

Agradeço a minha tia e madrinha, Darci, que, mesmo longe, nunca esteve ausente em minha vida. Obrigada por me inspirar e me incentivar com suas palavras serenas e tranquilas. Sua garra e sua determinação sempre me serviram de inspiração.

Dirijo minha gratidão a meus amigos, os de perto e os de longe, que sempre se fizeram presentes em minha caminhada.

Com muito carinho, agradeço a todos os meus ex-professores, especialmente aqueles que registraram marcas em minha vida: todos vocês fazem parte de mim.

Respeitosamente, quero agradecer a toda equipe da Universidade São Francisco dos *campi* de Itatiba/SP e Bragança Paulista/SP: funcionários, professores, coordenadores, todos aqueles que diariamente tinham como propósito estar ali para que eu também estivesse. Especialmente, sou grata aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação com quem tive a oportunidade de aprender: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, Prof.^a Dra. Luzia Bueno, Prof. Dr. Nilo Agostini, Prof.^a Dra. Daniela Dias dos Anjos, Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas, Prof.^a Dra. Milena Moretto e Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira. Agradeço a todos os demais professores — Prof.^a Dra. Maria de Fátima Guimarães, Prof.^a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Prof.^a Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva — com quem também pude aprender em nossas curtas conversas na sala de estudos.

Carinhosamente, quero agradecer aos colegas, pesquisadores e professores do grupo de pesquisa *Hifopem*. Vocês podem não saber, mas, muitas vezes, nossos encontros eram o ânimo que faltava para o sentido desta pesquisa.

Especialmente, agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, por seus ensinamentos, por sua paciência e por todo o cuidado que teve comigo neste tempo que compartilhamos juntas. Todas as suas palavras, seu carinho, sua amizade, foram fundamentais. Como dizia Sócrates ([20--]), “*para conseguir a amizade de uma pessoa digna, é preciso desenvolvermos em nós mesmos as qualidades que naquela admiramos.*” Aprendi muito com você, orientadora!

Afetivamente, agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dra. Milena Moretto (USF) e Prof.^a Dra. Mércia de Oliveira Pontes (UFRN), bem como agradeço a minha colega do grupo de pesquisa do Hifopem, a Prof.^a Ms. Débora Meyhofer Ferreira, pela leitura crítica no momento da qualificação. Todas as observações, cuja importância se dá na construção e na elaboração desta pesquisa, estão expressas no texto e guardadas em meu coração.

Agradeço também aos velhos amigos e aos novos colegas que conheci no caminho. Guardo vocês no coração.

Meu agradecimento especial a cada docente-contador que, gentilmente, colaborou para esta pesquisa. Gratidão pela receptividade e pelo tempo despendido em cada entrevista.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, por meio da bolsa de estudo, oportunizou o financiamento desta pesquisa.

Agradeço a todos aqueles que, embora não mencionados, presentearam-me em diversos momentos mediante as manifestações de apoio, as presenças físicas e virtuais. Houve mensagens de conforto e acalento em diversos momentos durante a escrita. Há sempre mais a quem agradecer...

Eu sou uma subjetividade, mas não sei o que sou a não ser naquilo que faço. Porque quando faço algo, eu me “re-conheço”, isto é, eu conheço a mim mesmo de novo. (CORTELLA, [20--])

PEZENTI, Nádía Nara de Godoy Pezenti. **O professor do curso de Ciências Contábeis: constituição na docência e uso das TDIC.** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa¹ centra-se na discussão sobre as lacunas na formação dos professores que atuam no Ensino Superior, especificamente dos bacharéis, e sobre a escassez de pesquisas na área de formação docente no que tange ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Busca-se conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo quanto ao uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas. A pesquisa é orientada pela seguinte questão: “Como os docentes-contadores se constituíram professores no curso de Ciências Contábeis e como concebem o uso das TDIC no exercício da docência?”. Elege-se como objetivos específicos: 1) conhecer a trajetória profissional de docentes que atuam num curso de Ciências Contábeis, em uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo; 2) compreender como esses docentes buscam a formação continuada; 3) identificar quais são os recursos mais utilizados para dinamizar a sala de aula no curso de Ciências Contábeis; e 4) compreender a visão de docentes de um curso de Ciências Contábeis sobre o impacto do uso das TDIC em suas metodologias de ensino. Para contemplar esses objetivos, utiliza-se de entrevistas narrativas com quatro professores formados em Ciências Contábeis que atuam no curso de Contabilidade dessa universidade, em semestres variados, compreendendo do primeiro ao oitavo semestre, não envolvidos em cargos administrativos na instituição. Os temas da entrevista focam: a trajetória pessoal e profissional, a entrada no Ensino Superior, a forma como esses professores se tornaram docentes universitários e a maneira como eles se relacionam com as tecnologias durante suas aulas. As entrevistas foram transcritas e textualizadas. A análise engloba três eixos: 1) “Trajetória de formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis”; 2) “Ser ou estar professor no Ensino Superior”; e 3) “Uso das tecnologias na docência”. Os resultados apontam que a trajetória desses professores é marcada por formação em escola pública; os depoentes destacaram as pessoas que influenciaram suas escolhas e as coincidências que permearam suas trajetórias, bem como os desafios profissionais que venceram. As narrativas também sinalizam que o uso das TDIC está aquém daquilo que poderia contribuir à Ciência Contábil e que as especializações que os docentes buscam têm origem no campo profissional; eles não fazem referência à oferta de formação continuada na instituição de ensino onde atuam. Há também evidências de que há o uso frequente de planilhas eletrônicas, *slides* e aula expositiva. O compartilhamento das vivências pode ser considerado uma boa alternativa para incentivar a utilização das TDIC nas aulas de Contabilidade.

Palavras-chave: Docentes-contadores. Ensino Superior. TDIC. Ciências Contábeis. Entrevistas Narrativas.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This research² focuses on the discussion about gaps in the education of professors working in University, especially those with bachelor degree, and the lack of research in the field of teacher education regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). It aims to know the view of the accounting-professors in the Accounting Sciences course at a Community University in the interior of São Paulo state regarding the use of DICT during their classes development. The research is guided by the following questions: “How did accounting-professors become professors in Accounting Sciences course and how do they conceive the use of DICT in teaching?” Some specific objectives are: 1) to know the professional trajectory of professors teaching on Accounting Sciences course at a Community University in the interior of São Paulo state; 2) to understand how these professors seek for continued education; 3) to identify which resources are the most used to energize the classroom in Accounting Sciences course; and 4) to understand the view of Accounting Sciences course professors on the impact of using DICT in their teaching methodologies. In order to achieve these aims, narrative interviews are used with four Accounting Sciences graduated professors teaching at the Accounting course of the aforementioned university, in different semesters – from first to eighth – and not involved in any administrative position within the institution. The interview themes are focused on: personal and professional trajectory, their entrance on University, the way these teachers became university professors and how they deal with technologies during their classes. The interviews were transcribed and textualized. The analysis encompasses three axes: 1) “Education trajectory: the constitution of the Accounting Sciences professor”; 2) “To teach only or to be a real teacher in University”; and 3) “The use of technologies in teaching”. The results show that these professors’ trajectory is marked by studying in public schools; the deponents pointed out those people who influenced their choices and the coincidences that permeated their trajectories as well as professional challenges they overcame. The narratives also show that using DICT falls short of a possible contribution to Accounting Science and the specialization professors seek originates in the professional field; they do not refer to any offer for continued education in the educational institution they work in. There are also evidences that the use of spreadsheets, slides and expository classes are frequent. Sharing experiences may be a good option to encourage the use of DICT in Accounting classes.

Keywords: Accounting-professors. University. DICT. Accounting Sciences. Narrative Interviews.

² This work was carried out with the support of the ‘Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior’ (Capes), Financing Code 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis no Brasil

56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento do ensino da Contabilidade no Brasil	48
Quadro 2 – Saberes dos professores	61
Quadro 3 – Formação e vivências profissionais dos participantes	81
Quadro 4 – Participantes, data e duração da entrevista	83
Quadro 5 – Principais fases da entrevista narrativa	85
Quadro 6 – Experiência na pandemia	88
Quadro 7 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com a Professora Razão	89
Quadro 8 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professor Ábaco	90
Quadro 9 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professor Diário	90
Quadro 10 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professor Crédito	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade

57

LISTA DE SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
ANPCONT	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Compact Disc
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
d.C.	Depois de Cristo
DVD	Digital Versatile Disc
EaD	Educação a Distância
FEA	Faculdade de Economia e Administração
Fecap	Fundação Escola de Comércio <i>Álvares Penteado</i>
Fipecafi	Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis Atuariais e Financeiras
Furb	Fundação <i>Universidade Regional de Blumenau</i>
GEPFPM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática
HD	Hard Disk
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais <i>Anísio Teixeira</i>
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTDIC	Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PIB	Produto Interno Bruto
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RA	Registro de Aluno
S. A.	Sociedade Anônima
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SPED	Sistema Público de Escrituração Digital
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Uniasselvi	Centro Universitário <i>Leonardo da Vinci</i>
Unidavi	Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
1	MEMORIAL: DA BICICLETA AZUL AO MESTRADO	21
1.2	Minha mãe vendeu a bicicleta azul no ano passado	21
2	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	34
2.1	Pesquisas anteriores	37
2.2	A delimitação do tema da pesquisa	39
3	UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA CONTABILIDADE	41
3.1	Indícios históricos	41
3.2	Contabilidade: Ciência Exata ou Social?	45
3.3	A evolução da Ciência Contábil e a criação do curso superior	47
3.4	Perspectivas futuras da Contabilidade	54
3.5	Identidade do professor universitário	58
3.6	O docente-contador e o docente-pesquisador	62
4	UM OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS	68
4.1	Caminhos da tecnologia	69
4.2	A inserção das TDIC nos ambientes educacionais	70
4.3	Os desafios das tecnologias no Ensino Superior	73
4.4	Letramento digital	74
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	77
5.1	Questão e objetivos da pesquisa	77
5.2	Abordagem da pesquisa qualitativa	78
5.3	O contexto da pesquisa	80
5.4	Participantes da pesquisa	81
5.5	Instrumento que conduziu a pesquisa: entrevista narrativa	83
5.6	Diário de campo da pesquisadora	89
5.7	Procedimentos de análise dos dados	90
6	TEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	92
6.1	A Professora Razão	92
6.2	O Professor Diário	95

6.3	O Professor Crédito	98
6.4	O Professor Ábaco	101
7	OS CAMINHOS DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE	106
7.1	Trajetória de formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis	107
7.1.1	A estrada que conduziu à escolha do curso	110
7.1.2	Sínteses do Eixo 1	116
7.2	Ser ou estar professor no Ensino Superior	118
7.2.1	Sínteses do Eixo 2	127
7.3	Uso das tecnologias na docência	128
7.3.1	A docência em tempos de pandemia	137
7.3.2	Sínteses do Eixo 3	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	Retomando o caminho percorrido	143
	Outros caminhos possíveis (pesquisas futuras)	145
	O que ficou do caminho percorrido?	147
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – Mapeamento TIC, Docentes, Ensino Superior e Contabilidade	159
	APÊNDICE B – Mapeamento TDIC, Docentes, Ensino Superior e Contabilidade	163

APRESENTAÇÃO

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia; *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de **SABOR** possível.*
(BARTHES, 1989, p. 47, grifo do autor)

Quem passa pela escrita de um gênero textual como este pode compreender o quão desafiador é fazê-lo. É um fazer solitário e envolvente, enquanto transformava³ os rascunhos iniciais nas páginas desta dissertação, tentava superar a árdua tarefa que é romper com a síndrome da folha em branco. É, nem sempre escrever é uma tarefa fácil, muitas vezes, a maior transformação não se dá naquilo que está escrito, mas sim na alma, pois “contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos. O mesmo acontecimento pode, por isso, ser contado e recontado de diferentes maneiras.” (FONTOURA, 2007, p. 193).

Em cada retomada ao texto da dissertação, um novo desafio envolvia meus pensamentos, muitas vezes, senti-me incapaz de completar esse percurso. Mas, hoje, ao olhar estas páginas, vejo um sonho que, em alguns momentos, afastou-se de mim vindo a meu encontro e me abraçando. Essa realização me envolve e me (re)constrói nos diversos sentidos de minha vida.

Trabalho concluído, é o momento de apresentá-lo ao leitor. Esta é uma pesquisa que analisa a trajetória de quatro professores-contadores, incluindo minha própria história, que se entrecruza com a deles. As discussões centram-se na constituição docente desses profissionais.

Partimos da seguinte questão de investigação: *como os docentes-contadores se constituíram professores no curso de Ciências Contábeis e como concebem o uso das TDIC⁴*

³ Quando tratar apenas da pesquisadora, como é o caso do memorial de formação, o texto será escrito na primeira pessoa do singular, nas demais, será apresentado na primeira pessoa do plural, pois a escrita se desenvolveu com a participação de outras vozes.

⁴ Convencionamos o uso do termo *TDIC* por entender que ele abrange com maior propriedade nossas questões investigativas, já que a estrutura *TIC* é comumente utilizada para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos mais antigos. Porém, em algumas circunstâncias, dependendo da circunstância em que o texto estiver escrito, utilizaremos a forma *TIC*.

no exercício da docência? Para responder a ela, elegemos como principal objetivo: *conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas*, tomando como base o processo de escuta desses profissionais por meio de entrevistas narrativas. Esse objetivo geral desdobrou-se em quatro específicos: 1) conhecer a trajetória profissional de docentes que atuam num curso de Ciências Contábeis, em uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo; 2) compreender como esses docentes buscam a formação continuada; 3) identificar quais são os recursos mais utilizados para dinamizar a sala de aula no curso de Ciências Contábeis; e 4) compreender a visão de docentes de um curso de Ciências Contábeis sobre o impacto do uso das TDIC em suas metodologias de ensino.

O presente relatório está organizado em sete capítulos, além desta apresentação e das considerações finais. Início este texto com meu *memorial de formação*, no qual busco construir minha trajetória pessoal e profissional e revelar os motivos que me levaram à realização desta pesquisa.

Na sequência, apresentamos, no *capítulo 2*, o modo como se deu “A construção do objeto de investigação” e as motivações para sua realização. Também discorremos sobre a busca pelas pesquisas já realizadas sobre a temática.

No *capítulo 3*, “Um olhar para a história da Contabilidade”, fazemos um passeio pela história da Contabilidade, contemplando seus primeiros indícios históricos, a evolução da Ciência Contábil e o surgimento do curso superior em Contabilidade. Além de discorrer sobre as perspectivas futuras dessa área, sinalizamos alguns de seus marcos e informações pertinentes sobre ela. Por fim, entramos no campo da identidade do professor universitário e encerramos o capítulo com a seção que aborda pontos significativos sobre o professor-contador e o professor-pesquisador.

Já no *capítulo 4*, denominado “Um olhar para as tecnologias”, discutimos sobre os caminhos percorridos pelas TDIC e sobre a inserção delas nos ambientes educacionais. Assim, realizamos um elo entre professores e tecnologias e contemplamos alguns desafios existentes no Ensino Superior. Já no final desse capítulo, realizamos uma discussão sobre o letramento digital sob diferentes perspectivas.

No *capítulo 5*, “Percurso metodológico da pesquisa”, trazemos elementos que justificam a escolha pela pesquisa qualitativa no processo de escuta dos professores. Discorremos sobre o contexto da pesquisa e os docentes-contadores que narraram suas histórias de vida. Reservamos uma seção para a apresentação do instrumento que conduziu nossa pesquisa qualitativa,

descrevemos também o roteiro que conduziu a entrevista narrativa e encerramos com alguns excertos do diário de campo da pesquisadora e os procedimentos de análise dos dados.

As entrevistas narrativas passaram por um processo de textualização, na tentativa de reconstruir a trajetória profissional dos quatro professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. As “Textualizações das entrevistas” compõem o *sexto capítulo*.

No *capítulo 7*, “Os caminhos do professor de Contabilidade”, são apresentadas as análises dos três eixos temáticos que emergiram dos dados produzidos para a pesquisa. São eles: 1) “Trajetória de Formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis”; 2) “Ser ou estar professor no Ensino Superior”; e 3) “Uso das tecnologias na docência”.

Por fim, registramos nas “Considerações Finais” o fruto de nossa caminhada. Com base em nossos objetivos da pesquisa, apresentamos as conclusões de nosso trabalho: “Analisando e descrevendo o caminho”. Para encerrar esse capítulo, deixamos nossas contribuições: “O que ficou do caminho percorrido?”. Também sublinhamos nossas limitações e sugestões para futuras pesquisas: “Outros caminhos possíveis”.

Dessa forma, a seção seguinte espelha recortes de minha trajetória de vida e de minha constituição docente para que o leitor compreenda as escolhas que compõem a estrutura da pesquisa. Nela eu me apresento e narro minha trajetória até chegar ao mestrado.

1 MEMORIAL: DA BICICLETA AZUL AO MESTRADO

[...] A saudade é uma estrada longa, que começa e não tem mais fim. Suas léguas dão volta ao mundo, mas não voltam por onde vim [...]. Tantas foram as vezes que nos enganamos, outras vezes nos desencontramos sem nem perceber [...] Vou seguindo sempre adiante, nunca volto. Eu sou mesmo assim [...].⁵

Chamo-me Nádia Nara de Godoy Pezenti, tenho 35 anos de idade. Dentro de mim, carrego muitos sonhos, algumas dúvidas e poucas certezas. Entre meus vários sonhos, um era fazer mestrado, o outro era me casar e ter filhos. E aqui escrevo esta dissertação, casada, um pouco grávida e um pouco com o Francisco em meu colo. Sobre minhas dúvidas e certezas, conto ao final.

1.1 Minha mãe vendeu a bicicleta azul no ano passado

Minha história começa na década de 1980. Quando nasci, o Brasil passava por uma profunda crise econômica, conhecida como “década perdida”. Presenciou-se a redução do PIB⁶, o aumento da inflação, a diminuição dos empregos, entre outros fatores que contribuíram para uma desaceleração contundente dos últimos 50 anos da história da economia brasileira. Em razão disso, a área contábil também foi afetada, houve mudanças não só na profissão do contador, mas também em sua estrutura como Ciência, principalmente nos cursos superiores. Também foi nesse período que começaram a surgir os primeiros microcomputadores, a *internet* e os sistemas de armazenamento de dados.

Contudo, sob o ponto de vista político, com o término da Ditadura Militar, em 1985, o Brasil retomou sua estabilidade financeira. Em 1988, houve a promulgação da Constituição Federal, que amplia os direitos sociais. Em especial, no começo da década de 1990, presenciamos o início das mudanças nos cursos superiores a partir da resolução n.º 3, de 5 de outubro de 1992, do Conselho Federal de Educação. A referida resolução passou a fixar os conteúdos mínimos das categorias de conhecimento, definindo que o curso superior de Ciências Contábeis deveria ser integralizado com o mínimo de 2.700 horas/aula e ter, no mínimo, 4 anos de duração. Foi nesse tempo que minha história começou, às 10h de uma manhã ensolarada, no

⁵ Música: “A saudade é uma estrada longa”, de Almir Sater e Paulo Simões.

⁶ Produto Interno Bruto.

dia de 18 de dezembro de 1985, em Taió⁷, uma pequena cidade do interior do Alto Vale do Itajaí⁸, em Santa Catarina. Sempre gostei de minha cidade, por vários motivos: em 15 minutos, com minha bicicleta azul, eu ia para o outro lado do município; meus amigos de infância, minhas lembranças, meus familiares, minha história estão todos lá. É lá que eu me encontro e me conecto comigo.

Mas minha história começou antes, com o encontro de meus pais. As raízes de minha família materna sempre foram ligadas às atividades da roça, da agricultura. Meus avós eram italianos, percorreram quilômetros a cavalo, saindo do sul do estado de Santa Catarina (SC) para chegar à comunidade onde viveram até seus últimos dias, no ano de 2018. Cultivavam arroz e todos os produtos que vinham à mesa, cuja origem era o quintal de minha avó Verônica. Já meu avô, Fioravante Peron, ficava quase sempre envolvido na comunidade em atividades no sindicato rural, na igreja. Era minha avó, juntamente com seus 12 filhos, que tocava a lavoura e a casa. Eram festeiros e falantes!

Já meus avós paternos são de origem alemã, foram de Piratuba, oeste de SC, para Taió. Minha avó Helga era dona de casa; e meu avô Dário de Godoy era policial estadual, deslocava-se em seus plantões por vários quilômetros. Meu pai conta que o momento mais feliz era sua chegada, depois de dias em outras cidades. Eles tiveram 5 filhos. Faleceram no mesmo ano, em 2000. Eram rígidos, de poucas palavras e olhares profundos. A mesa era, muitas vezes, um lugar para silenciar.

Minha infância foi muito feliz, são muitas as lembranças dos momentos com minhas avós, das brincadeiras entre primos, de meus pais e de meus 2 irmãos, Ramires e Kátia. Nós 3 sempre tivemos uma ligação profunda; e mesmo aqui, longe, em Bragança Paulista, os quase 900 quilômetros que nos separam parecem próximos. A tecnologia permite que a gente converse diariamente; e de certa forma, sinto a presença deles, como nos tempos de criança, em que brincávamos até cair a noite. Às vezes, relembro e penso que devíamos deixar nossa mãe louca com tanta bagunça.

Minha mãe sempre foi doce, uma pessoa muito amável. Passou por vários desafios em sua trajetória, saiu da roça, um lar grande e feliz, e foi viver com meu pai, por vezes, um homem de poucas palavras. Da agricultura, foi para a cidade, tornou-se dona de casa e teve um filho

⁷ Com estimativa de 18.486 habitantes, de acordo com o IBGE, o nome da cidade Taió origina-se do nome Tayó, palavra de língua indígena de povos que habitaram a região há milhares de anos. Entre as várias línguas indígenas, significa “Pedra Grande” ou “Morro Grande”. Outra hipótese vem de Taiá, talvez pela grande concentração desse tubérculo na região (TAIÓ, 2013).

⁸ É uma das nove regiões metropolitanas do estado de Santa Catarina. Foi instituída pela Lei Complementar n.º 523, de 17 de dezembro de 2010, e abrange 28 municípios, dispostos no Art. 6º da referida Lei (SANTA CATARINA, 2012).

atrás do outro, sempre fez tudo por nós, apesar dos percalços da vida. Porém, depois que meu pai foi demitido da empresa de fécula, na qual trabalhou por mais de 20 anos, minha mãe precisou procurar emprego fora de casa e começou a trabalhar como costureira. Separados desde 2008, cada um leva sua vida, de sua maneira.

Como disse, minha mãe sempre fez tudo por nós; e grande parte do que sou hoje, como mulher e como profissional, devo a ela. Ela tem minha eterna gratidão. Ela é meu exemplo de garra, de força de vontade, uma mulher que, no auge de seus 54 anos, voltou a estudar e tornou-se massoterapeuta. Foi ela quem sempre me incentivou a buscar novos caminhos, ela sempre disse, e diz ainda: *“Força filha, Deus é grande. Não desista dos seus sonhos, vá em busca, seja forte”*.

Lembro-me com clareza dos ensinamentos de minha mãe, da paciência inacabada de uma mulher da roça, simples, com a quarta série incompleta, com uma capacidade gigante de transmitir valores importantes, que carregamos ao longo da vida, como a verdade, o respeito, o amor, entre tantos outros. Ela foi minha “primeira professora”. Não sabia a regra de três, a tabela periódica nem as regras ortográficas, mas nos ensinou a lealdade, a ética e os bons modos. Ensinou-nos a lutar, a amar, a ser mãe.

No final dos anos de 1980, morávamos em uma casa relativamente distante da cidade. É lá que residem as lembranças de minha infância. Sempre que posso, gosto de passar lá, na frente da casa que continua igualzinha, com exceção da cor. É como se o tempo tivesse parado; mesmo da estrada, vejo-me saltitante pelos corredores, andando com minha bicicletinha na calçada, em meio ao quintal de minha mãe.

Em meu período escolar, ou melhor, em alguns momentos, as marcas são de falta. Uma delas é não ter frequentado nem a creche nem o jardim, pois naquele local, um pouco distante do centro, não passava transporte público; e as condições financeiras de minha família não permitiam que minha mãe me levasse, diariamente, de fusca.

Tempos depois, meus pais se mudaram para outro bairro, perto do centro e bem próximo do local de trabalho de meu pai. Lá tinha jardim, tinha escola, tudo pertinho. Dava para ir a pé. Nessa época, eu já completava 6 anos de idade; e em dezembro de 1991, fui matriculada direto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse meu período escolar compreendeu os anos de 1992 a 1995 e coincidiu com o período de discussão da Lei n.º 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, que regulamenta a educação escolar brasileira, promulgada em 1996. O ensino de primeiro grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental. Foi nesse período também que o Brasil elegeu pelo voto direto seu primeiro presidente, Fernando Collor de Mello, que, em 1992, entre

ineficazes medidas econômicas de impacto, foi denunciado em escândalos de corrupção. A intensa mobilização popular culminou em seu *impeachment*. Iniciava-se ali uma nova fase para a Contabilidade, o recomeço das mudanças na área contábil e o surgimento de novas normas para o curso de Ciências Contábeis, estabelecidas pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC)⁹.

Em fevereiro de 1992, ingressei no ensino primário. Isso me deixava muito enciumada, pois meus irmãos iam lá (na creche) para brincar e eu ia (na escola) para estudar. Nessa época, (re)lembro que ficava de castigo por desacatar minha nobre e amada professora, Eveli. Para amenizar meu latente desejo de “brincar na escolinha”, algumas poucas vezes, as professoras da creche deixavam-me brincar com meus irmãos no jardim. Era muito legal.

Mas, com o passar do tempo, acho que entrei na linha, tomei gosto pela escola. Lembro-me de todas as minhas professoras daqueles quatro anos no Colégio Estadual *Otto Hosang*¹⁰: a Professora Eveli, a Professora Fraya, a Professora Iraci e a Professora Adelir. Todas elas eram docentes rígidas e, ao mesmo tempo, amáveis. Com exceção da Professora Eveli, as demais ainda moram em Taió; às vezes, vejo-as quando volto lá.

Sempre estudei no mesmo colégio público. Lembro que ele era grande, tinha uma quadra de vôlei, uma de futebol, um pátio gigante; as paredes das salas de aula e dos corredores eram coloridas por desenhos; e eu adorava a merenda da escola, servida em uma caneca de plástico azul. Eu amava ir para a escola. Arrumava meu material sempre no dia anterior, acordava cedo, pulava dentro da blusa branca e da calça azul (uniforme da época), pegava a lancheira que minha mãe deixava pronta, dava-lhe um beijo e partia.

É, eu falei que adorava ir para a escola, mas eu tinha muita dificuldade com Matemática, mesmo gostando, era um monstro que me assombrava. Aquelas benditas “continhas” de multiplicação e as caixinhas para dividir me deixavam nervosa. Lembro que era meu pai quem me ajudava; e ele dizia que eu era burra, porque não entendia e não aprendia Matemática! Mas, sei lá, se foi de tanto insistir, ou... Peguei gosto por essa disciplina. Gosto até hoje. E quando eu olho para esse passado, tento não julgar meu pai, tento entender que ele chegava cansado,

⁹ O CFC é integrado por um representante de cada estado e do Distrito Federal. Tem um total de 27 conselheiros efetivos e igual número de suplentes — Lei n.º 11.160/05 —, e tem, dentre outras finalidades, nos termos da legislação em vigor, principalmente, a de: orientar, normatizar e fiscalizar o exercício da profissão contábil por intermédio dos Conselhos Regionais de Contabilidade, cada um em sua base jurisdicional, nos estados e no Distrito Federal; decidir, em última instância, os recursos de penalidade imposta pelos Conselhos Regionais; regular os princípios contábeis, o cadastro de qualificação técnica e os programas de educação continuada; bem como editar Normas Brasileiras de Contabilidade de natureza técnica e profissional. Em 2010, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei n.º 12.249 /2010, que institui a obrigatoriedade do Exame de Suficiência na área contábil (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, [201-]).

¹⁰ Tornou-se uma escola municipal.

que não tinha muita paciência, não tinha didática para me ensinar, não tinha muito diálogo. Penso que o melhor que ele pôde, naquela época, ele fez. Eu também podia ter escolhido aceitar suas palavras duras, mas não. Preferi me dedicar; e a Matemática continua bem presente até hoje em minha vida, pois eu queria muito mostrar para ele que eu era capaz! Isso é outra parte feliz de minha história de vida, que me constituiu humana.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, eu estudava no período vespertino, gostava muito de jogar tênis de mesa. Lembro-me de que eram muitos professores, separados por matérias, mas me recordo de poucos pelo nome. Eu adorava as aulas de Ciências e de Biologia da Professora Ilse, a fotossíntese, os experimentos. Também tenho ótimas lembranças das aulas de Matemática da Professora Rosana e dos trabalhos sobre a moeda. Lembro-me também da Professora Isolete, que dava aula de ensino religioso; da Professora Raquel, de Artes, eu amava desenhar; e do Professor Sérgio, de Inglês. Também recordo que, após o recreio, existia o horário da leitura, foi nessa época que despertou em mim um gosto maior por ler.

Foi também nesse período, entre 1996 e 1999, que o Brasil ganhou sua 10ª moeda, o Real, em 1 de julho de 1994, como uma tentativa de conter a inflação vigente. Fez-se, assim, necessária uma série de mudanças na área contábil.

Quando eu estava no Ensino Médio, entre 2000 e 2002, o Brasil deparava-se com a revogação de Leis na área do Ensino Superior e com a criação de vários Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo era a orientação e a criação de novos cursos superiores. Nesse período, em 2001, consegui meu primeiro emprego. Fui contratada como secretária em um escritório de Advocacia, passei a estudar no período noturno.

Na escola, gostava da matéria de Química e tinha aversão à Física. Foi ali, nesse colégio, que realizei toda minha formação escolar. Aprendi a admirar a postura de vários professores por sua pontualidade, pela rigidez, pelas cobranças. Eu adorava ser cobrada e detestava professor que enrolava para o tempo passar.

Não mencionei no início, mas, quando eu tinha uns 12 ou 13 anos de idade, eu atravessava a cidade, em minha bicicleta azul, para “aprender a trabalhar em escritório”, como dizia meu pai. Muito antes, mas nem tanto, quando eu ainda era criança, por volta de 6 ou 7 anos de idade, meu pai me deixava passar algumas tardes na empresa em que trabalhava (empresa de fécula). Sentava-me em uma cadeira de couro marrom; e atrás da máquina de escrever, eu brincava de “secretária”. Gostei tanto disso que todas as minhas vivências profissionais foram e são em escritórios, seja em empresas, seja em escritório de

Contabilidade¹¹. A exceção foi um tempo em que eu trabalhei como ajudante, nos finais de semana, em um salão de beleza da mãe de uma amiga minha, mas isso é outra história.

Bem, como entrei cedo na escola, ingressei cedo na faculdade também. Quando terminei o colégio, já pretendia fazer curso superior. Naquela época, fazia-se vestibular ainda, e era relativamente concorrido conseguir entrar na Universidade. Fiz vestibular e passei. Iniciei em 2003 o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, na Unidavi¹², no *campus* de Taió. Não era o que eu queria ter feito na época! Eu queria ter cursado Educação Física, mas era longe, o curso era nas férias de julho e ocorria uma semana por mês. Como meus pais não tinham condições financeiras e eu trabalhava, decidi que faria o curso que abrisse naquele ano no *campus* da minha cidade.

Esse período talvez tenha sido o mais desafiador de minha vida. Eu já estava em meu segundo emprego, em uma distribuidora de produtos veterinários, exercendo a função de secretária. Era muita responsabilidade para uma moça de 17 anos, com um salário-mínimo na época, que não alcançava o valor da mensalidade. Era minha mãe quem integrava a mensalidade do curso com seu salário de costureira.

Do trabalho, eu ia direito para a Universidade, era uma jornada intensa, as aulas iam até as 22h30. Antes de deixar a bicicleta azul no estacionamento de um comércio e pegar carona com minha amiga Leonir, em seu Opala, popular “negão”, eu passava para dar um oi para minha mãe no horário de intervalo dela, que coincidia com o meu. A bicicleta azul já era velha naquela época, volta e meia caía a corrente, e colocá-la no lugar não me agradava em nada. Então, muitas vezes, eu ia empurrando-a, pois, além de me sujar, o cansaço de quem acordava cedinho já era maior do que a vontade de arrumar.

Enquanto eu enfrentava meus dragões ao ingressar em um curso superior, o Brasil elegia o primeiro presidente alçado de meios populares, Luiz Inácio Lula da Silva. Também foi nesse período que a *internet* se consolidou como veículo de comunicação e armazenamento de dados. Surgiu uma nova fonte de pesquisa, o “www”, as consultas na Barsa¹³ ficaram obsoletas. A *internet* discada logo foi substituída pela banda larga; e num piscar de olhos, a conexão de imagem, áudio e vídeo passou a ser realizada por *smartphones*.

Após dois anos trabalhando na Distribuidora de Produtos Agropecuários, mas ainda no 1º semestre da graduação, mudei de emprego. Fiz amizade com um colega de aula que me falou

¹¹ Grafamos a palavra Contabilidade com a inicial maiúscula ao longo de nosso texto, mas, em citações, mantemos a grafia original dos autores.

¹² Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí.

¹³ Enciclopédia que servia para referenciar vários assuntos, era usada como fundamentação teórica para trabalhos escolares e científicos.

de uma vaga para trabalhar no escritório, emitir notas fiscais, atender clientes, fazer compras, de forma geral, tudo o que envolve o setor comercial. Trabalhei lá por 5 anos e tive o privilégio da colaboração da empresa com o custeio de meus estudos — graduação, pós-graduação e especializações. No primeiro semestre, eu tinha bolsa de estudos, 20%, mas, assim que comecei na empresa, desisti da bolsa, pois a firma pagava integralmente o curso para os funcionários. Sou muito grata a eles pelas oportunidades. Nesse tempo, consegui juntar um bom dinheiro e pude fazer algumas reformas na casa de meus pais.

Recordo-me de que, em minha época de faculdade — talvez hoje seja assim também, não sei —, o ambiente universitário era um lugar para o qual a gente queria ir, mas não tinha nem ideia do que era, tampouco de como era. E eu era muito jovem, tinha 17 anos! Com 20 anos, estava formada. Lembro que tive períodos de imaturidade, como qualquer outra adolescente. Se ficasse com fome então, não conseguia nem pensar. Então, em algumas situações, eu era uma estudante comum, igual a muitos de meus alunos hoje. Não me considero um exemplo, também não sinto orgulho de meus gestos imaturos na juventude, nunca fui hipócrita. Talvez por isso consiga compreender os estudantes e estabelecer um bom relacionamento com eles.

Contudo, eu era muito dedicada. A Leonir, que mencionei antes, que me dava carona, tornou-se minha melhor amiga. A diferença de idade entre nós beirava uns 20 anos; logo, sua maturidade foi fundamental; e formamos uma boa dupla de estudo e de vida. Foram inúmeras as vezes que empurrei minha bicicleta azul, morro acima, para revisar os conteúdos e estudar para as provas. Foram muitos débitos e créditos.

Nessa época, em 2003, a Universidade inseriu, na grade curricular, uma disciplina *online*, e lembro-me que me saí muito bem. Sentia uma liberdade para realizar as atividades de qualquer lugar e em meu tempo. Foi nesse ano também que meu pai, apesar dos recursos financeiros limitados, comprou o primeiro computador com gabinete e impressora para que eu e meus irmãos fizéssemos os trabalhos escolares.

O tempo em volta do computador, que mal cabia na mesinha, alocada em uma pequena sala de estudos, era disputado. Meus irmãos adoravam “jogar na internet” enquanto eu digitava os trabalhos dos colegas, formatava e realizava impressões.

Sempre tive facilidade com as tecnologias, especialmente com a digitação. Talvez o curso de Datilografia tenha me ajudado; talvez, o responsável tenha sido o incentivo de meu pai para que eu “ocupasse meu tempo” realizando vários cursos de Informática.

Um pouco disso, somado ao que busquei ao longo de minha trajetória, possibilita-me compreender que as tecnologias inseridas em nosso cotidiano se adaptaram e foram úteis em

cada época vivida. Presenciamos a evolução do disquete à nuvem, a substituição do quadro de giz pela lousa digital, da máquina de escrever pelo arquivo digital, do jornal impresso pelo *Podcast*, da lista de razonetes¹⁴ pela explosão da internet e dos múltiplos aplicativos, entre outros infinitos exemplos que me levam a entender que a sala de aula vai muito além das paredes e dos muros de nossas Instituições. Mas essa é a visão que tenho hoje; para chegar até aqui, ainda aconteceu uma série de outras coisas durante meu percurso, e é preciso avançar e voltar constantemente no tempo.

No dia 14 de abril de 2007, peguei meu diploma de bacharel em Ciências Contábeis. Era muito jovem e descobria um universo imenso, sem nunca ter trabalhado em um escritório de Contabilidade e com o desejo de ser professora. Os motivos ao certo, nem eu sei. Tive bons professores durante a graduação e os guardo com carinho, como: a Professora Delci e a Professora Silene, das quais cheguei a ser colega na universidade; o Professor Kuroski; o Professor Udo; a Professora Noeli; o Professor Welfrid. Além disso, ouvi, diversas vezes, minha mãe falar muito bem da profissão dos professores, especialmente ao mencionar os de Pedagogia. Também buscava certa autonomia profissional. E nutria uma admiração muito grande por minha tia Darci, também docente, que, mesmo distante, nunca foi ausente, ela que me deu a bicicleta azul.

Sem muita consciência exata da motivação, mas focada, assim que terminei a graduação, pesquisei sobre mestrado; pretendia fazer pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Comecei me preparando: fiz curso de Inglês e comecei a guardar dinheiro. Busquei uma especialização *lato sensu* em Administração, na área de Gestão Empresarial, e decidi buscar um trabalho voltado para a área contábil. Distribuí alguns currículos e rapidamente consegui uma vaga de auxiliar de livros fiscais¹⁵ na Contabilidade *Mainhardt*.

Eu era ciente da importância de conciliar teoria e prática para fazer uma aula melhor. Mas, mesmo formada, com pós-graduação, eu literalmente não sabia nada da vida contábil e descobri isso quando comecei a trabalhar na Contabilidade, em outubro de 2008. Foi outro desafio. Lá eu trabalhei até dezembro de 2015.

Mas, de repente, vi-me professora sem que fosse preciso muito esforço. Lembro-me de que peguei um folheto de um curso profissionalizante em um comércio local e pensei: “*Pode ser que precisem de professor.*” E assim comecei a dar aula, nas tardes de sábado, no ano de 2009, para o curso técnico, em uma cidadezinha próxima da minha. Eu me sentia realizada, mas

¹⁴ Representação gráfica em forma de “T” bastante utilizada por contadores.

¹⁵ Cargo exercido por quem trabalha em escritório de Contabilidade registrando e desempenhando atividades contábeis.

percebia que faltava vivência didática para a sala de aula. Foi então que decidi procurar uma especialização que contribuísse nesse sentido, cursei pós-graduação em Formação Didático-Pedagógica e Metodológica. A experiência foi sensacional! Aprendi muito sobre dinâmicas de sala, como montar um plano de aula, como me comportar diante dos alunos. Foi um divisor em minha trajetória docente (naquele momento). Eu dominava a técnica e já tinha a vivência profissional, só faltava me desenvolver enquanto docente.

Num curto espaço de tempo, em 2011, mesmo ano em que Dilma Rousseff foi eleita a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da república, comecei a lecionar na Faculdade Ação¹⁶. Já no ano seguinte, por indicação de uma colega de trabalho e, também, ex-professora, a Professora Silene, iniciei no Centro Universitário *Leonardo da Vinci* (Uniasselvi)¹⁷, no polo de Rio do Sul/SC, nos cursos presenciais, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) e na pós-graduação. Continuava ainda nos cursos técnicos em cidades vizinhas também.

Nessa época, a jornada era tripla: durante o dia, eu trabalhava no escritório contábil; e em quatro noites, deslocava-me até Rio do Sul¹⁸ para lecionar nas duas instituições de ensino. O cansaço só não superava a vontade, e foram incontáveis as vezes que minha mãe percorria comigo esse trajeto, apesar de acordar às 03h30 no dia seguinte, quando trabalhava como costureira.

Era um período de descobertas e certezas, eu estava realmente me constituindo professora universitária, apesar de sentir que ainda me faltava algo: decidi que estava na hora de ir para o mestrado. Naquele final de 2011, aprovada como aluna no Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Contabilidade na Fundação *Universidade Regional de Blumenau* (Furb), deslocava-me de Taió/SC a Blumenau/SC¹⁹ e dividia um apartamento com outras meninas do programa da pós. As aulas aconteciam nas segundas-feiras e nas terças até meio-dia. No percurso entre Blumenau e Taió, aconteciam as paradas, na cidade de Rio do Sul, para lecionar. Nos dias que não estava em Blumenau estudando, cumpria a jornada no escritório contábil. A carga foi ficando pesada; e eu não consegui equilibrar tudo. Enquanto a aprovação da bolsa de estudos não saía, fui orgulhosa em não aceitar a ajuda financeira de meus irmãos e reduzir o trabalho. Considerava-me apta para tudo. Depois que consegui a bolsa, o esgotamento era tamanho que não adiantou mais.

¹⁶ Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Rio do Sul/SC.

¹⁷ Maior rede de ensino superior de Santa Catarina, fundada em 1999.

¹⁸ A distância entre as cidades, ida e vinda, é de aproximadamente 120 quilômetros.

¹⁹ A distância entre as cidades é de aproximadamente 150 quilômetros.

Mas foi além, assim como os condenados ao mensalão, naquele ano, eu me condenei incapaz quando fui tomada por uma depressão e por uma síndrome do pânico. Precisei abandonar o curso de mestrado no início de agosto de 2012 e retornar para minha cidade. Voltei à rotina de antes do mestrado; e essa foi, até então, a fase mais conturbada de minha vida, quando, pela primeira vez, senti-me sem forças. Mas não desisti, enfrentei a turbulência com a ajuda de muitas pessoas e, mesmo abalada, não deixei de lecionar. Eu lutava, enfrentava meus monstros e, dia após dia, fui superando. Novas oportunidades, aulas e aulas, até eu não ter mais uma noite livre.

Sabia que, hora ou outra, o mestrado me faria falta. Desse ano até eu voltar a fazer mestrado, minha vida tomou vários rumos. Muita coisa boa aconteceu.

Várias viagens, pessoas e lugares. Passei a apreciar a beleza da vida nos mais variados sentidos, entrei em conexão comigo. Trabalhando e estudando, nunca parei de buscar conhecimento. Fiz uma formação em Contabilidade Internacional pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (Fipecafi), cursos ligados às atividades profissionais e ao desenvolvimento pessoal.

Nessa altura, a rotina do escritório de Contabilidade não cabia mais em minha vida. Na primeira oportunidade, troquei de emprego. Era final de 2015, mesmo ano em que conheci meu esposo, Renato, em uma noite qualquer, enquanto lecionava. Era 14 de outubro de 2015: primeiro, estabelecemos certa proximidade; depois namoramos, noivamos e nos casamos. Em junho de 2017, organizamos nosso lar, em Rio do Sul. Fazia agora o caminho inverso: Rio do Sul para Taió.

Foi também em 2017 que criei a *Renara Consultoria* e comecei a prestar serviços contábeis, financeiros, de planejamento, entre outros, para pessoas físicas e jurídicas daquela região. Mas a vida segue seu fluxo; e muita coisa ainda aconteceria até que eu me mudasse para São Paulo.

No final daquele ano de 2015, por motivos profissionais, mudamo-nos para Timbó/SC²⁰. Pela proximidade de Blumenau, meu marido me incentivou para que eu voltasse a fazer Mestrado. Confesso que ainda estava bastante assustada com a ideia, mas encarei, matriculei-me como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração da Furb.

²⁰ Fundada por Frederico Donner, imigrante alemão, em 12 de outubro de 1869, a cidade, com raízes na cultura europeia (germânica e italiana), está localizada no Vale do Itajaí ou Vale Europeu, em Santa Catarina. Apesar de ser pequena, com 36.744 habitantes, é conhecida como a Pérola do Vale, por sua riqueza, beleza e qualidade de vida. Timbó foi classificada pela ONU como a 10º melhor cidade do país para morar (TIMBÓ, [201-]).

De certa forma, retomei o gosto pelo mestrado e decidi que, no ano seguinte, 2019, faria minha inscrição como aluna regular. Enquanto aguardava a abertura da inscrição, fiz disciplinas como aluna especial e concluí outra pós-graduação, em Educação a Distância: Gestão e Tutoria. Estava no auge de minha realização profissional, lecionava em Timbó/SC, em Pomerode/SC²¹ e Indaial/SC²².

A turbulência estava passando. Não foi fácil sair de casa, mudar de cidade, e depois mudar de novo. Sentia muita falta de minha família. Mas ali tudo estava dando certo. Dava muitas aulas, tinha bastante trabalho de consultoria, fazia as aulas do mestrado, fiz vários amigos, sem contar que estava apaixonada pela cidade. Até que, em agosto de 2018, meu marido recebeu uma proposta de emprego em uma universidade do interior do estado de São Paulo; e decidimos nos mudar; dessa vez, foi para bem longe, Bragança Paulista.

Não era outra turbulência, era, de verdade, um tsunami. Meu coração foi inundado, assim como a caverna na Tailândia²³. A distância, as conquistas, os amigos, a família, tudo me impedia de enxergar as novas possibilidades aqui existentes. Mas, assim como aqueles 13 meninos foram resgatados depois de 15 dias, eu também consegui sair de minha caverna. Em minha atual cidade, Bragança Paulista/SP, desenvolvi-me sobremaneira. Precisei me perder para me encontrar, desta vez, sem muitos planos.

Fui aprovada em dois processos seletivos de mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), em Campinas/SP, e na Universidade São Francisco (USF), em Itatiba/SP. Optei por fazer a pós-graduação aqui na USF.

Esse início na “São Francisco” foi bem especial e significativo para mim. O envolvimento com os colegas, os professores e funcionários da universidade foi, aos poucos, suscitando novos laços de carinho e amizade. Sem contar, quão importante tem sido a participação no grupo de pesquisa *Histórias de formação de professores que ensinam*

²¹ Conhecida como a “Cidade mais Alemã do Brasil”, está localizada no Médio Vale do Rio Itajaí-Açú, Vale do Itajaí, com cerca de 30 mil habitantes. É uma cidade tranquila e charmosa, reconhecida por suas tradições, belezas naturais e ótima qualidade de vida. Há mais de um século, o município preserva os traços culturais herdados dos colonizadores, vindos, na maioria, da Pomerânia, região do norte da Alemanha. A educação e a economia são os atuais grandes destaques do município, emancipado de Blumenau desde 1959. Além da dedicação ao trabalho e da fé religiosa, a herança da cultura germânica é retratada na arquitetura de casas e ruas de Pomerode. O maior acervo de construções em enxaimel do país se encontra na *Rota do Enxaimel*, um trajeto turístico que apresenta mais de 100 casas tombadas pelo patrimônio histórico, em nível municipal, estadual ou federal (AVIP, [20--]).

²² Localizada no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, Indaial deixou de ser distrito de Blumenau no ano de 1934 por meio do Decreto n.º 526. A população indaialense é descendente, em sua maioria, de alemães (ACIB..., [20--]).

²³ Em 23 de junho de 2018, 12 meninos, com idade entre 11 e 16 anos, foram passear pela província tailandesa de Chiang Rai, juntamente com seu técnico de futebol, e terminaram presos na caverna *Tham Luang Non*, localizada no norte da Tailândia. Os 13 desaparecidos foram encontrados 9 dias após o acidente, e o resgate ocorreu 15 dias após o desaparecimento.

Matemática (HIFOPeM)²⁴, no qual, em nossos encontros quinzenais, as conversas e o compartilhamento de práticas de sala de aula e de pesquisa são combustíveis para o desenvolvimento humano e a formação docente.

Voltando um pouquinho no tempo, quando realizei minha matrícula no curso de mestrado em Educação, não sabia ao certo como seria. Era algo novo para mim, tendo em vista que minhas formações sempre foram muito técnicas. Contudo, identifiquei-me com o curso já nas primeiras aulas, nas rodas de conversa, nos diálogos, nas vivências compartilhadas, nos relatos. Encarei tudo com muito otimismo, apesar das extensas leituras recheadas de termos específicos dessa “nova área”, sem contar os incansáveis fichamentos... Gostei. Dediquei-me integralmente ao mestrado. Era um mundo novo a ser descoberto, mas que me fascinava, uma vez que vinha ao encontro de meu desejo em pesquisar sobre o uso das tecnologias pelos professores de Contabilidade.

Nesse tempo, entre mestrado e casamento, fiquei grávida do Francisco. Seu nascimento, em março de 2020, coincidiu com o início da pandemia do Coronavírus (Covid-19)²⁵. Desde então, o distanciamento social demandou diferentes posturas nas relações sociais, afetando todas as áreas da sociedade, inclusive a Educação.

As aulas presenciais foram imediatamente substituídas pelas aulas *online* ou remotas, os professores rapidamente tiveram que “aprender” a dar aulas a distância, por meio de vídeos, salas virtuais e/ou outros artefatos tecnológicos. Tudo em nossa volta mudou. Nós mudamos! E ainda temos muitas interrogações sem respostas.

E assim, em meio a todas essas vivências e experiências, constituo-me pessoa. Em cada história narrada, na busca por respostas, está o desejo de me (re)construir a cada dia, em cada experiência, em cada professor que passa em meu caminho. E mesmo que leve tempo ou talvez

²⁴ Grupo de Pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática*, constituído em 2010, certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a liderança da Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, ele é formado por pesquisadores e pós-graduandos que elaboram pesquisas centradas em narrativas (auto)biográficas de professores, em relatos de formação e em histórias de formações docentes.

²⁵ A pandemia da Covid-19 é ocasionada por uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, que, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, espalhou-se rapidamente em todo o mundo no ano de 2020, inclusive no Brasil. O contágio pelo vírus foi declarado como um surto em 30 de janeiro de 2020. Os sintomas mais comuns são: febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores no corpo, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Ataca, principalmente, o sistema respiratório, tem implicações alarmantes para a saúde individual e coletiva. A Covid-19 alterou repentinamente a rotina de bilhões de pessoas e afetou inúmeros segmentos, inclusive a área da Educação. Em todo o mundo, já são mais de 85.929.428 casos e 1.876.100 mortes (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021).

uma vida toda, eu: *“ando devagar. Porque já tive pressa. E levo este sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte. Mais feliz, quem sabe. Só leva a certeza de que muito pouco eu sei. Ou nada sei.”*²⁶

Dessa forma, como na canção, só tenho certeza de que pouquíssimo sei ou de que nada sei. E mesmo que, para algumas perguntas, não encontre respostas, andando devagar, sei aonde quero chegar, carregando comigo a certeza de que as curvas no caminho guardam sempre desafios que precisamos superar, de que os encontros e desencontros são necessários, de que nem toda partida é uma despedida e de que nem toda chegada é para sempre.

As lembranças do vento batendo em meu rosto, cada vez que eu subia em minha bicicleta azul, e das inúmeras vezes que aquele guidão me conduziu enquanto meus pensamentos voavam! Quantas subidas, quantas decidas! Quantos caminhos idos e vindos! Quantas voltas minha vida deu enquanto suas rodas giravam? Da corrente ao pedal, todo movimento me impulsionava sempre para frente! Para trás, é impossível andar.

Esses e outros memoráveis momentos junto de minha Bicicleta Azul fizeram e fazem parte de minha trajetória de vida. E se alguém, quando ler minha pesquisa, quiser saber onde eu estarei, eu não saberei! Pois eu sou assim: uma construção dos acontecimentos.

Ah, bicicleta azul! Quanta saudade eu tenho de ti! Quantas voltas tu já deste sem mim? Se hoje eu pudesse, queria-te de novo para mim, pois *“a vida é igual andar de bicicleta. Pra [sic] manter o equilíbrio, é preciso se manter em movimento.”* (EINSTEIN, 2020).

Apresentei aqui um pouco da investigação e de minha trajetória de vida. Discuto, na sequência, como se deu a construção do objeto de pesquisa.

²⁶ Música: “Tocando em frente”, de Renato Teixeira e Almir Sater.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A realização de um sonho se mistura ao anseio de deixar nossa contribuição para a área da Educação Contábil, ensejando que o fruto deste trabalho se expanda para outros campos do conhecimento científico, seja por nossa experiência, seja pela experiência dos participantes da pesquisa. Uma vez compartilhadas algumas “angústias e aspirações”, adentramos no campo científico e teórico que contempla o universo desta pesquisa. No entanto, estabelecer uma aproximação com o leitor sobre as motivações que permeiam meu objeto de estudo apresenta-se como um importante ponto, já que, dos rudimentares aos significativos avanços presenciados ao longo de sua história, a Contabilidade sempre esteve relacionada a outras áreas do conhecimento, como a Matemática e a Economia. Não obstante, com as tecnologias, não esperávamos que o contexto fosse diferente, já que a ação do homem e das culturas locais interferem diretamente no desenvolvimento da Contabilidade enquanto “Ciência Social”.

Apesar disso, a inserção e o desenvolvimento da TIC possibilitaram sua chegada nos ambientes educacionais, especialmente no curso de Ciências Contábeis, diante das demandas da chamada “era do conhecimento”. Além disso, o desenvolvimento na área da pesquisa e do Ensino Superior foi, ao longo da história, inserido por contadores prestigiados no campo profissional, sem que lhes fosse demandado o significado educativo, social e epistemológico do saber que ensina ou que permite que seus alunos aprendam.

Na atual conjuntura, ainda é comum nos depararmos com essas situações, principalmente nos cursos de bacharelado, como é o caso do curso de Contabilidade, no qual a “passagem para a docência ocorre *naturalmente*: [os contadores] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104, grifo das autoras), sem nunca receber uma formação específica para “ser professor”. Era comum esses profissionais buscarem, muitas vezes de forma espontânea, formações e especializações que contribuíssem no exercício da docência universitária, já que, por muito tempo, contadores e técnicos contábeis se destacaram ao entrar na carreira docente para diluir conhecimento técnico adquirido ao longo de sua vida profissional. Hoje, contudo, além de conhecimentos técnicos, os professores de Contabilidade precisam ter conhecimentos teóricos, didáticos, pedagógicos e *o domínio da tecnologia*. Isso é um importante salto, como afirma Tardif (2002, p. 36): “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos [...], pode-se definir [...] como um saber plural [...] [oriundo] da formação profissional e de saberes disciplinares [...]”.

E assim é com a tecnologia. Seu uso como instrumento inquestionável no processamento e armazenamento das informações contábeis medeia processos de ensino, cria condições para a docência e auxilia professores na prática de suas aulas, altera, conseqüentemente, as formas tradicionais do ensino contábil. Assim, constitui-se em “em uma ferramenta de auxílio à compreensão do raciocínio do aluno, de suas dificuldades e compreensões além de ser uma poderosa ferramenta na elaboração de atividades [...]” (BITTAR, 2006, 2010 *apud* BITTAR, 2011, p. 158). No entanto, a demanda pela mudança de comportamento, no que tange à forma como ensinam os docentes-contadores, requer também uma quebra de paradigmas inerentes à pessoa singular do professor universitário e a sua trajetória de vida.

Sendo assim, o esforço desta pesquisa volta-se para o percurso de formação do professor-contador, procurando identificar como aconteceram seu ingresso no Ensino Superior e sua relação com as tecnologias. O desejo em pesquisar esse tema foi fruto de uma disciplina que cursei quando ainda estava em Santa Catarina. Lembro que, naquela época, conheci diversas ferramentas que poderiam ser aplicadas nas disciplinas de Contabilidade e me vi deslumbrada com a possibilidade de evoluir minha prática como docente, agregando mais recursos em minhas aulas.

Por conseguinte, foi durante o cumprimento dos créditos na USF, na realização do Estágio Docente²⁷ e nos encontros com o grupo *Hifopem*, que o “ser professor” despertou em mim um olhar para além da técnica que perpassa a Contabilidade. Todos os debates expandiam minha percepção para a pessoa do professor, para sua constituição, para a maneira como se configura sua prática, para suas demandas e para suas fragilidades. Foi então que, após algumas conversas com minha orientadora, a Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, que realizamos alguns ajustes no projeto. Assim, encontramos nosso objetivo de pesquisa: conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas.

Assim, decidido “com quem” (docentes-contadores) e “como” (pesquisa qualitativa com enfoque nas narrativas) pesquisáramos, faltava ainda definir “onde”. Depois de algumas conversas com Adair, decidimos realizar esta pesquisa com docentes de uma Universidade Comunitária localizada no interior do estado de São Paulo. Assim, o objetivo passou a ser: conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade

²⁷ Exigência da Capes aos alunos da pós-graduação.

Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas.

Iniciamos o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética²⁸ e, mediante aprovação, partimos em busca de respostas a nossas inquietações, entendendo que a pesquisa qualitativa com enfoque nas narrativas é a que melhor se aproxima de nossos propósitos. Todo esse interesse surgiu durante os estudos na disciplina de *Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação* e a leitura de textos sobre a formação docente e sobre a necessidade de ouvir o professor.

Entendendo que “a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 1990 *apud* BEN-PERETZ, 2007, p. 201), fomos conhecer a trajetória de vida desses profissionais. Tencionamos identificar quais recursos tecnológicos são mais utilizados e fazer uma análise de suas visões quanto ao uso delas em suas aulas. Pois, como destaca Cunha (1989, p. 35), “a necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos.” Nessa busca de entender “o modo como o ser humano ‘sente’ o mundo” (BEN-PERETZ, 2007, p. 201, grifos do autor), nossa vontade de investigar a constituição do docente-contador e o uso das TDIC foi crescendo a cada nova conversa e tornou-se combustível na condução da investigação da pesquisa.

Assim que decidi fazer o estudo com docentes-contadores, queria ouvi-los, conhecer suas histórias de vida. A ansiedade tomou conta de mim. Eu queria saber o que eles tinham em comum com minha história, com o uso das tecnologias, com a vida profissional e acadêmica, partindo da ideia de que “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.” (CUNHA, 1989, p. 37).

A partir de minha trajetória de vida, encontro, nesta pesquisa, pertinência, tendo em vista que as TDIC alteraram bruscamente a rotina dos profissionais da área contábil. Inclusive, alguns deles não tiveram apenas o exercício de sua profissão impactado, mas também a própria existência dela, como já, em 2011, afirmava Gilioli (2011, p. 31):

O setor contábil vive hoje a era digital e os que não se adaptarem a esse novo cenário terão dificuldade em evoluir, podendo mesmo comprometer a sua atuação profissional. A profissão contábil, pela natureza dessa evolução, passa por essa adaptação aos tempos modernos e, com isso, ela resgata e conquista

²⁸ Parecer n.º 13476719.1.0000.5514, emitido no dia 17 de junho de 2019.

o seu maior valor agregado, que é o intelectual. A tendência é que o contabilista terá de aplicar a sua intelectualidade, o seu conhecimento, ter o seu pensamento estratégico a serviço das organizações, exigindo um grande esforço de todos os profissionais, das instituições de ensino e das entidades representativas para se adequar aos novos tempos.

Essa perspectiva da profissão contábil é uma preocupação que vem se acentuando ao longo dos anos e, há quase uma década, já é percebida pelos pesquisadores e profissionais da área. Para além desse cenário sobre o qual paira já razoável concordância, esta pesquisa é motivada por uma inquietação autoral, decorrente de eu ser graduada em Ciências Contábeis, com especializações na área e diversos cursos de formação complementar, e de ter trabalhado por quase 10 anos em atividades contábeis dentro de um dos maiores escritórios de Contabilidade do estado de Santa Catarina. Paralelo a isso, há minha paixão pela Educação, área em que atuo desde 2009, em cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, a tecnologia se apresenta como um importante instrumento tanto para os profissionais que atuam na área contábil como para aqueles que trabalham na Educação. Apesar de esse ser um tema amplamente debatido, vislumbro que seu uso ainda ocorre de forma tímida nos ambientes acadêmicos.

Dessa forma, buscando aproximações com minha história de vida, selecionei exclusivamente professores que atuassem no Ensino Superior do curso de Ciências Contábeis, com formação específica na área. No entanto, toda nova pesquisa implica conhecer o que já foi produzido na área. Assim, apresento, a seguir, trabalhos relacionados ao objeto deste estudo.

2.1 Pesquisas anteriores

Conhecer os estudos que se aproximam de nosso objeto também foi um momento importante para a pesquisa, pois, ao nos aprofundarmos no tema, procurando referenciais que o sustentassem, também nos certificamos da escolha que integra esta exaustiva parte do trabalho, denominada: mapeamento da pesquisa. Sua importância também é descrita pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática (GEPFPM, 2018, p. 235): “dependendo do tipo de questão ou propósito de investigação, a revisão sistemática pode assumir uma das seguintes modalidades: mapeamento de pesquisas; estado da arte da pesquisa ou estado do conhecimento.”

Quando cumpri os créditos da disciplina *Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação*, em maio de 2019, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando alguns descritores, como: TICS, Docentes, Ensino Superior e

Contabilidade. Objetivava, assim, filtrar teses e dissertações relacionadas a nossa pesquisa. O quadro com as pesquisas se encontra ao final deste trabalho, no Apêndice A.

Constatamos, com o mapeamento, que poucos são os trabalhos que pesquisam o uso das tecnologias na formação docente e estão voltados, especificamente, para o curso de Ciências Contábeis. Destacamos o trabalho de Cruz (2015), em que a autora apresenta o uso das TIC como um desafio e aponta a questão didática de seu uso, ainda bastante criticada durante seu processo formativo. Ela sugere que outros estudos sejam realizados para evidenciar como o docente em Contabilidade avalia o uso de recursos da TIC como ferramenta de ensino-aprendizagem.

No entanto, após este relatório, ainda em estado embrionário, ser lido pelo grupo de pesquisas *Hifopem*, no dia 26 de novembro de 2019, foram feitas algumas sugestões. Entre elas, foi proposta uma nova busca, substituindo *TIC* por *TDIC*. Entendendo ser perfeitamente possível essa mudança, realizamos outra busca, em janeiro de 2020, com os novos descritores combinados: *TDIC e Contabilidade*; e *TDIC e Ciências Contábeis*. Mas nada foi encontrado. Combinamos, então, as palavras *TDIC e Ensino Superior*, e encontramos um número de 37 dissertações e 21 teses. No entanto, ao realizar a leitura dos títulos e dos resumos das pesquisas, somente 3 trabalhos estabeleceram a aproximação com a temática de nossa pesquisa.

O primeiro estudo, Nery (2016), intitulado *O uso das tecnologias digitais da internet na Educação Superior: representações docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença possível*, revela a presença de possíveis transformações de propósitos e práticas. Essas mudanças são decorrentes da necessidade de atender a uma sociedade em constante mudança.

Nazário (2015) busca compreender quais as contribuições para a aprendizagem docente dos professores de uma IES pública durante um curso de formação continuada em EaD. Os resultados demonstram que a articulação dos conteúdos e as TDIC não é trivial, ao contrário, demanda tempo, suporte e experimentações. A autora também sustenta que as narrativas destacam constantes preocupações em como se apropriar das TDIC. Apesar de as narrativas revelarem que aprender o novo apresenta-se como algo um pouco assustador, isso os faz sair da zona de conforto.

Por fim, o terceiro trabalho do mapeamento, Vidal (2015), busca investigar como as TDIC incorporam a prática pedagógica e impulsionam a inovação da aprendizagem no ensino superior. Os resultados apontam novas perspectivas quanto ao reconhecimento do sujeito como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, bem como instiga reflexões acerca da prática pedagógica. Contudo, indicam alguns desafios, como: a dificuldade no que tange à estrutura da instituição e a velocidade com que surgem as TDIC, que, muitas vezes,

impossibilitam o tempo para sua devida apropriação. Sobretudo, o autor revela que sua integração na prática pedagógica não é algo determinante para se tornar inovador.

Destacamos também as pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Uma delas é a de Pupin (2018), que tem como dados entrevistas a docentes e discentes do curso de Ciências Contábeis para investigar o papel de uma “Nova Metodologia” em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo. Outra é a de Bichof (2018), que investiga a constituição dos professores de Ciências Contábeis em uma universidade privada do estado do Paraná. Há também a de Romagnoli Junior (2019), cujo objetivo é discutir a formação do sujeito ético no curso de Ciências Contábeis, no contexto da filosofia da Educação Superior no Brasil entre os anos de 1970 e 1980. Por fim, encontramos a de Silva (2019), que analisa quais os sentidos atribuídos pelos discentes do 5º semestre do curso de Administração à formação e às disciplinas relacionadas à área contábil.

Com isso, entendemos que há um campo amplo a ser explorado por pesquisadores. Isso nos motiva ainda mais a aprofundar os objetivos da pesquisa em busca de respostas que contribuam para a angústia do pesquisar bem como para a docência no Ensino Superior.

2.2 A delimitação do tema da pesquisa

O problema de pesquisa envolve as constantes alterações no cenário da Educação Superior no Brasil, por exemplo: a flexibilização na entrada de IES privadas, o aumento do ingresso de jovens das classes C e D no Ensino Superior, a abertura e a flexibilização da Educação a Distância. Em específico, questionamo-nos sobre a relação desses fatores com as demandas produzidas pelos avanços tecnológicos. Assim sendo, intentamos conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas.

Essa problemática ganha ainda mais importância diante da presença cada vez maior das tecnologias, especialmente na rotina dos contadores e dos escritórios de Contabilidade, desde o início do século XXI, principalmente com a implantação do Sistema Público de Escrituração Digital (Sped)²⁹, como pode ser visto no estudo do CRC de São Paulo, publicado em 2011 e

²⁹ “Instituído pelo Decreto n.º 6.022, de 22 de janeiro de 2007, o projeto do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal (PAC 2007-2010) e constitui-se em mais um avanço na informatização da relação entre o fisco e os contribuintes. Consiste na modernização da sistemática atual do cumprimento das obrigações acessórias, transmitidas pelos contribuintes às administrações tributárias e aos órgãos fiscalizadores, utilizando-se da certificação digital para fins de assinatura dos documentos eletrônicos, garantindo assim a validade jurídica dos mesmos apenas na sua forma digital.” (SISTEMA PÚBLICO DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL, 2010).

realizado em janeiro de 2010. De acordo com Gilioli (2011), fizeram parte do estudo 275 escritórios contábeis de todo o país; 79% deles declararam que, com o advento do Sped, o mercado de seus clientes ficaria mais competitivo. Ou seja, em decorrência (também) disso, o Sped exigiu novos comportamentos dos profissionais, fazendo com que estes buscassem, além de reciclagem, cursos de formação continuada e qualificação técnica.

Por outro lado, os profissionais que ignoraram tais exigências encontraram-se limitados no convívio com as novas tecnologias e, portanto, tiveram o desempenho de suas atividades comprometidos. Tal preocupação se expandiu para o campo da Educação e já se apresentava um importante ponto de observação no final dos anos 90:

Não é possível pensar na prática docente sem pensar, antecipadamente, na *pessoa* do docente que está em pauta e em sua formação que, como vimos, não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores mas, permanentemente, durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. (KENSKI, 1998, p. 69, grifos da autora)

Avançando um pouco mais em nossa problematização, defendemos ser necessário que o docente-contador tenha tempo para se aperfeiçoar, oportunidade de buscar especializações e condições de se familiarizar com as novas tecnologias. Assim, partimos do pressuposto de que as condições de trabalho do professor-contador da universidade privada que, na maioria das vezes, não tem a docência como profissão principal, não lhe permitem o aprimoramento da prática docente e a inserção de novas abordagens metodológicas em sala de aula. Ele vai adquirindo saberes no exercício da docência.

Julgamos pertinente iniciar nossas reflexões teóricas pela própria constituição do curso superior de Ciências Contábeis. Portanto, no próximo capítulo, buscamos desvelar ao leitor alguns elementos históricos e conceitos sobre a história da Contabilidade.

3 UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA CONTABILIDADE

O tempo passa veloz como um trem [...] Atrás dos mistérios que sempre buscou [...]. Contando uma história assim como foi, mostrando os caminhos que irão nos levar como se fosse um rio correndo pro mar [...]. Assim os dias passarão, virão as nossas gerações, outras perguntas, prováveis canções. Outro mundo, outra gente, outras dimensões. E na hora marcada, em algum lugar uma estrela virá pra lhe acompanhar. (SATER; TEIXEIRA, [20--]a)

Contar a história da Contabilidade “assim como foi” é um grande desafio. Muitos são os registros datados de diferentes regiões do mundo. Cada lugar do “mundo, outra gente” fornece indícios e nos ajuda a compreender os “mistérios” da evolução dessa área. Assim, para enriquecer este capítulo, selecionamos algumas passagens que retratam os fatos históricos mais significativos na evolução da Ciência Contábil.

Organizamos este capítulo em algumas seções que esboçam a trajetória histórica da Contabilidade, desde seus primeiros indícios históricos até a evolução científica contemplada na atualidade. Transitamos também pelo cenário que discute a Contabilidade ser uma *Ciência Social*, e não uma *Ciência Exata*, adentrando no campo que aventa a criação e a formalização dos primeiros cursos e seguindo para sua expansão para o Curso Superior. Apresentamos também perspectivas futuras da profissão, os saberes e a identidade docente do professor universitário bem como os desafios que os docentes-contadores e os docentes-pesquisadores encontram em sua trajetória.

No entanto, buscamos esclarecer que a produção científica que resgata a história da Contabilidade ainda é pequena. Prevalecem os registros contidos nos livros de teoria da Contabilidade (ARAÚJO *et al.*, 2019). Assim, as seleções apresentadas neste capítulo não podem ser compreendidas em sua totalidade.

3.1 Indícios históricos

Inicialmente, para compreender a Contabilidade do século XXI, faz-se necessário olhar pelo retrovisor em busca de elementos que propiciem sua verdadeira essência como ciência. Hansen (2001, p. 13) define que “estudar a história da Contabilidade é de suma importância para entender a profissão, seus princípios e a razão de muitos procedimentos adotados hoje e como será a Contabilidade no futuro.”

A Contabilidade que temos hoje já percorreu um caminho longo para se tornar Ciência. Talvez ela seja tão antiga quanto a origem do homem; no entanto, atinge sua maturidade entre

os séculos XIII e XVI d.C., principalmente, pela consolidação da obra de Luca Pacioli³⁰ (MARION, 2006).

Antes de tudo, é importante considerar que o avanço da Contabilidade se deve também às ações do homem durante centenas e milhares de anos, pois, desde a época das cavernas, seus registros e suas formas de controle nos evidenciam que, mesmo de forma rudimentar, o homem já se organizava em sociedade. Por mérito dessas evidências, passamos a compreender melhor a Ciência Contábil, que envolve tanto os símbolos e os desenhos como a invenção da escrita, dos métodos manuais ou mecanizados. Agora, no século XXI, no auge da era digital, sua importância é marcada pelos registros feitos ao longo de sua história.

No entanto, mesmo diante de tantos registros, ainda pairam incertezas sobre quem de fato foi o inventor da Contabilidade, o que dificulta demarcar datas históricas (LAFFIN, 2002). Na literatura, destaca-se a relevância, para a constituição dessa ciência, dos sistemas de escrituração por partidas dobradas³¹, que começaram a surgir gradativamente nos séculos XIII e XIV, em diversos centros de comércio ao norte da Itália (HENDRIKSEN; VAN BRED, 1999). Isso revela que a escrituração sempre esteve relacionada às atividades do homem e a seu desenvolvimento em sociedade e que, assim que as tecnologias começaram a ser introduzidas em sua rotina, ela também passou a ser perfeitamente abraçada pela Contabilidade, tornando-se indispensável para as sociedades.

Outros pesquisadores continuam a afirmar que, nos séculos XIII e XIV na Itália, circulavam pequenos manuais que ensinavam a escriturar por partidas dobradas. A dúvida persiste, pois os árabes detinham imenso conhecimento matemático e lógico e como os italianos dominaram os mares e tinham um imenso comércio com o oriente, não se sabe se o processo das partidas dobradas tenha chegado à Itália através deste intercâmbio, ou tenha emigrado da Itália para o Oriente [...] entre todas as cidades do norte da Itália, Veneza tornou-se a mais conhecida devido ao momento histórico vivido por ela e porque o primeiro livro impresso que apresentava esse sistema contábil foi publicado lá. Este livro foi escrito e publicado em 1494 por Frei Luca Pacioli, que é apresentado por muitos como o criador das partidas dobradas. Frei Luca

³⁰ Conhecido como o pai da Contabilidade, viveu entre 1447 e 1517. “Considerado o primeiro codificador da contabilidade, era frade franciscano chamado Irmão Luca Pacioli, que passou a maior parte de sua vida como professor e estudante nas universidades de Perúgia, Florença, Pisa e Bolonha [...] Escreveu o livro intitulado *Summa de arithmetica, geometrica, proportioni et proportionalità*. Apareceu em Veneza em 1494 – apenas dois anos após a chegada de Colombo à América, e somente alguns anos após o surgimento das primeiras prensas em Veneza, o que indica a importância de sua obra. A *Summa* era principalmente um tratado de matemática, mas incluía uma seção sobre o sistema de escrituração das partidas dobradas, denominada *Particularis de Computis et Scripturis*. Esta seção foi o primeiro material publicado que descrevia o sistema de partidas dobradas, e apresentava o raciocínio em que se baseavam os lançamentos contábeis.” (HENDRIKSEN; VAN BRED, 1999, p. 39).

³¹ “Para que tudo fique mais claro no encerramento mencionado, é necessário que faça esta ou outra comparação, a saber, somar numa folha de papel todos os débitos de Razão + e colocá-los do lado esquerdo, e somar todos os créditos e colocá-los do lado direito, e depois estas últimas somas serão ressomadas; uma das somas será o total dos débitos, e a outra será o total dos créditos.” (HENDRIKSEN; VAN BRED, 1999, p. 39).

Pacioli, no entanto, foi o primeiro divulgador desse sistema contábil de registro, pois a sua publicação coincidiu com a época da introdução da imprensa na Itália. Existiam aproximadamente 200 tipografias na Itália à época da publicação da obra de Pacioli. Com sua obra *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalità*, Frei Luca Pacioli imortalizou Veneza para todos os estudiosos de Contabilidade. A escolha de Veneza como local para publicação de seu trabalho pode ser atribuída ao fato de ter essa cidade, na época, as principais tipografias da Itália e de ser o centro mundial do comércio. Este livro foi impresso em italiano, porque Pacioli queria que sua obra fosse utilizada por todos os interessados sem distinção. Era costume na época que as obras fossem publicadas em latim. (HANSEN, 2001, p. 14)

Seguramente, com a expansão do comércio e o aumento das transações que envolveram tais operações, os registros contábeis e uma maior necessidade de precisão nos controles também ganharam volume, o que torna difícil imaginar como seria a Contabilidade da atualidade sem o auxílio dos avanços tecnológicos que favorecem esses registros e controles. Por volta de 1340, “o primeiro registro completo de escrituração por partidas dobradas é encontrado nos arquivos municipais da cidade de Gênova, Itália.” (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999, p. 39). Contudo, apesar desses achados que marcaram os registros de escrituração por partidas dobradas, Marion (1998, p. 15) enfatiza que, muitos milhares de anos antes, já existiam métodos de controle:

Os historiadores dizem que a Contabilidade já existia há pelo menos quatro mil anos a.C. Eu diria que ela existe desde o início da civilização humana, pois, se a Contabilidade mensura riqueza e o homem (a razão da existência dessa ciência) é ambicioso por natureza, ainda que de modo muito precário, ela acompanha esse homem ambicioso desde o princípio. Veja casos na Bíblia, como os de Jó, Jacó e outros, que tiveram a sua riqueza avaliada, bem como a variação dessa riqueza.

Melis (1950 *apud* PELEIAS *et al.*, 2007) corrobora essas ideias reiterando que a Contabilidade é uma consequência histórica da civilização, de suas vicissitudes às mais altas manifestações, sobretudo no campo econômico. Iudícibus (2006, p. 34) também ressalta que “o que toda história tem mostrado é que a Contabilidade torna-se importante à medida que há desenvolvimento econômico.”

Nesse mesmo sentido, Peleias *et al.* (2007) afirmam que sua evolução está associada ao progresso da humanidade e identificada sob distintas perspectivas. Laffin (2002) aponta várias etapas do desenvolvimento da Contabilidade, seja como saber, seja como instrumento de controle da riqueza. Alguns registros encontrados em tábuas de argila, anotações e a relação como posse das pessoas já desempenhavam função de registro e controle dos negócios muito antes do surgimento da escrita, num período que compreende o intervalo entre os anos 6.000

a.C. e 1.200 d.C. Tais indícios confirmam que “a contabilidade não é uma novidade no mundo dos negócios.” (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999, p. 49). Assim,

não é descabido afirmar-se que a noção intuitiva de conta e, portanto, de Contabilidade seja, talvez, tão antiga quanto a origem do *Homo sapiens*. Alguns historiadores fazem remontar os primeiros sinais da existência de contas a aproximadamente 2.000 a.C. Entretanto, antes disto, o homem primitivo, ao inventariar o número de instrumentos de caça e pesca disponíveis, ao contar seus rebanhos³², ao contar suas ânforas de bebidas, já estava praticando uma forma rudimentar de Contabilidade. (IUDÍCIBUS, 2006, p. 34)

Nessa época e um pouco mais tarde, foram encontrados registros pictográficos que representavam o controle e o registro de bens que, apesar de serem feitos de forma rudimentar, manifestavam a realidade do comércio daquela época (LAFFIN, 2002). Essa época “pode ser chamada de fase empírica da contabilidade, em que se utilizavam desenhos, figuras, imagens para identificar o patrimônio existente.” (IUDÍCIBUS; MARION, 2000, p. 32).

Iudícibus e Marion (2000, p. 33, grifos dos autores) afirmam que, no texto bíblico de Jó, capítulo I, verso 3, também podem ser encontrados relatos que demonstram a existência de um bom contador: “*Era o seu gado sete mil ovelhas, e três mil camelos, e quinhentas juntas de bois e quinhentas jumentas.*” Para eles, a relação e o cuidado de Jó no controle de seu patrimônio pessoal, mesmo que tenha sido possivelmente representado no período Mnemônico³³ da Contabilidade, denota o cuidado do homem com seus bens.

Ao observar um pouco mais da história da Contabilidade, é possível saber que, apesar de ela ser datada desde o início das civilizações, período em que era denominada como fase lógica-racional ou fase pré-científica, ela se desenvolveu lentamente ao longo dos séculos. Iudícibus e Marion (2000, p. 34) descrevem que “somente em torno do século XV (com presença relevante no século XIII), isto é, praticamente após 5.500 anos (partindo da hipótese que ela existe desde 4.000 a. C.) é que a Contabilidade atinge um nível de desenvolvimento notório [...]”. Vejamos um pouco mais:

O período que compreende a sistematização da contabilidade é assinalado entre 1202 e 1494. Nessa época surgem os primeiros livros para a escrituração através do método das partidas dobradas. Alguns desses livros registravam as

³² Segundo Iudícibus e Marion (2000, p. 1), “de repente o homem se questiona: ‘Quanto será que o meu rebanho cresceu desde o último frio até hoje? Será que o meu cresceu mais que do Floreto?’ (Floreto era o pastor de ovelhas vizinho mais próximo deste homem na antiguidade). Este homem, assim como qualquer um, era ambicioso, tinha desafios e queria ver sua riqueza aumentando. Aqui entra a função da Contabilidade já no início da civilização: avaliar a riqueza do homem; avaliar os acréscimos ou decréscimos dessa riqueza.”

³³ Contabilidade por meio de cuneiforme, ou seja, símbolos gravados em barro ou placa de argila, dando-se os primeiros passos para os registros. As próprias placas serviam como relatórios (IUDÍCIBUS; MARION, 2000, p. 33).

entradas, saídas, inventário e receitas decorrentes dos fatos administrativos que se caracterizavam em negócios da época, sendo que os primeiros vestígios de contabilidade organizada foram encontrados em Pisa. Porém, o fato de maior importância desse período, e que se mantém em nossos dias, é a escrituração, feita através do método das partidas dobradas. (LAFFIN, 2002, p. 68)

Nessa época, o aumento da riqueza observado do final do século XI ao final do século XII, é impulsionado com o crescimento e a expansão do comércio, principalmente entre as cidades italianas e o oriente. De acordo com Hendriksen e Van Breda (1999, p. 43), “a negociação individual ia sendo substituída pelo comércio por meio de representantes e associações.” Dessa forma, os riscos inerentes às navegações eram compartilhados. Nesse momento, inicia-se a separação entre os bens das pessoas físicas (proprietário) e das pessoas jurídicas (empresa), culminando, mais tarde, no Princípio da Entidade³⁴, outro importante passo no desenvolvimento da Contabilidade.

Com objetivo de captar, registrar, acumular, resumir e interpretar fenômenos que afetavam as situações patrimoniais, seu desenvolvimento como método contábil esteve intimamente ligado com o surgimento do Capitalismo (IUDÍCIBUS *et al.*, 1998, p. 21). Para Iudícibus *et al.* (1998, p. 21), ela servia “como forma quantitativa de mensurar os acréscimos ou decréscimos dos investimentos iniciais alocados a alguma exploração comercial ou industrial.”

Dos registros oriundos das cavernas às mais avançadas formas de controle de capital, a Contabilidade vem, ao longo de sua história, adequando-se às realidades dos tempos e das sociedades perpassadas. Seu avanço enquanto ciência, a evolução dos métodos de controle e suas orientações para o bom andamento dos negócios são alguns dos artefatos utilizados como ferramentas para a tomada de decisões dos gestores, dos administradores e das demais pessoas da sociedade civil a quem ela se faz útil.

No entanto, ela ainda é bastante pragmática por seu escopo teórico, ao qual faz jus enquanto ciência. Mas, afinal, de que ciência estamos falando? Se a Contabilidade é feita de número, ela é uma Ciência Exata?

3.2 Contabilidade: Ciência Exata ou Social?

Compreender a natureza científica da Contabilidade — Ciência Social ou Exata — é um dos primeiros questionamentos daqueles que ingressam na área contábil. Por esse motivo, esclarecer esse aspecto é um importante ponto desta pesquisa.

³⁴ Separação dos bens da pessoa física e da jurídica.

A Contabilidade lida com números; portanto, é uma Ciência Exata. Na verdade, não! A Contabilidade é uma Ciência Social que faz uso de métodos quantitativos. Heindriksen e Van Breda (1999, p. 50) revelam que “[...] uma série de avanços da matemática, levados da Índia à Europa pelos Árabes [...] [e] a uma variedade de progressos tecnológicos ocorridos em grande parte da China [...]”, fez com que ela tenha se apropriado dos números para expressar os resultados oriundos das transações comerciais entre os povos, tornando-se essencial para a anunciação das alterações patrimoniais das empresas ou das pessoas físicas. Ou seja, ela revela, por meio dos números, as alterações oriundas das ações humanas desencadeadas pelas transações comerciais, fazendo com que seja considerada uma Ciência Social, visto que “é a ação humana que gera e modifica o fenômeno patrimonial.” (IUDÍCIBUS, 2002, p. 35).

Ao contemplar um pouco mais a dimensão social da Contabilidade, estreitamos o distanciamento da concepção tradicional de que ela é um instrumento puramente técnico (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004). Assim, sem compreender o emaranhado de conhecimentos envolvidos ao “relevar” informações aos usuários de forma clara e compreensível, como a leitura, as interpretações de legislações e os aspectos econômicos, a falta de discernimento promove um entendimento para além de equivocado, já que afasta as pessoas que não se sentem atraídas pelos números. E isso pode estar relacionado ao “significado social do conhecimento contábil[, que] tem sido objeto de múltiplas considerações ao longo da história” (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 43), levantando considerações sobre sua associação ao desenvolvimento das sociedades. “Modernamente, a noção de que a contabilidade é um conhecimento de natureza social não está vinculada apenas às razões pelas quais ela surgiu, mas também ao fato de que tal disciplina influencia o contexto em que opera e, ao mesmo tempo, é por ele influenciada.” (IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 43-44).

Na visão de Hopwood (1980 *apud* IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 44), “a contabilidade espelha a forma de organização dos sistemas produtivos que predominam na sociedade.” Iudícibus e Lopes (2004) levantam a discussão de Hopwood de que os sistemas contábeis são produtos de práticas, crenças, valores e modelos que predominam em cada tipo de estrutura social.

Para Miller (1994 *apud* IUDÍCIBUS; LOPES, 2004, p. 44), a Contabilidade, como um mecanismo de natureza social, “deve-se principalmente ao fato de que ela afeta o mundo em que vivemos, as estruturas sociais, as relações entre o Estado e os cidadãos [...] a maneira pela qual as pessoas interagem e se administram.” De acordo com Iudícibus e Lopes (2004), a Contabilidade não é um mecanismo técnico que identifica e mensura eventos econômicos, mas sim um instrumento de gerenciamento da vida social.

Em última instância, por conta de a Contabilidade fazer uso recorrente de números e ter contribuído significativamente para seu avanço por meio dos estudiosos que se apropriaram dessa área, sua influência nas sociedades e a influência sofrida por estas caracterizam-na como uma Ciência Social. Assim, além de números, a Contabilidade contempla outros eixos dos conhecimentos, tais como a linguagem, a tecnologia e a própria comunicação para atingir seus fins enquanto Ciência Social, cuja evolução científica apresentamos na próxima seção.

3.3 A evolução da Ciência Contábil e a criação do curso superior

Como ser singular, o homem constrói, ao longo de seu desenvolvimento, história e reinventa sua maneira de ser (LAFFIN, 2002). Para Roover (1955 *apud* HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999), entre os anos de 1494 e 1840, a Contabilidade ficou marcada pela fase da estagnação, considerando o declínio das cidades italianas tanto como contexto político quanto como referência sociocultural, já que elas eram consideradas o centro do comércio.

No campo da ciência, Laffin (2002, p. 68-69) afirma que foi “por volta de 1803, até 1840 que se inicia a discussão do caráter científico da contabilidade, bem como a publicação de obras sobre a contabilidade aplicada à administração pública e privada.” Para o autor, o período que compreende de 1840 até a atualidade representa a marca da era científica da Contabilidade (LAFFIN, 2002). Com a entrada dessa era, passam a emergir as perspectivas diferentes dessa área.

Em 1840, com o surgimento de novas doutrinas contábeis, visualizamos um confronto entre a teoria da Escola Italiana³⁵ e a teoria norte-americana:

A escola italiana empregou demasiada ênfase na demonstração da cientificidade da contabilidade, enquanto a escola norte-americana buscou solidificar uma teoria que contemplasse o desenvolvimento da teoria e prática contábeis, objetivando que a contabilidade se tornasse um instrumento útil na tomada de decisões acerca do patrimônio administrado e caracterizando-se pela constante preocupação em evidenciar com clareza a informação contábil aos seus diferentes usuários. (LAFFIN, 2002, p. 69)

Iudícibus e Marion (2000, p. 36) afirmam que “poderíamos dizer que o início do século XX presenciou a queda da chamada Escola Europeia (mais especificamente a Italiana) e a ascensão da chamada Escola Norte-americana no mundo contábil.” Para Marion (1996 *apud* LEITE, 2005, p. 70),

³⁵ Até meados da década de 1950, a doutrina italiana era predominante no Brasil. Somente com a vinda de grandes empresas americanas, a influência da Contabilidade americana se difundiu. E surgiu a necessidade de uma padronização com as normas americanas dessa área. Por meio da Lei n.º 6.404/76, o Brasil passou a integrar os padrões internacionais de Contabilidade (DIAS, 2010).

uma das razões (entre várias existentes) que no campo profissional propiciou a mudança da Escola Italiana para a Escola Americana foi a entrada das empresas de auditoria anglo-americanas que acompanhavam as multinacionais recém-chegadas no Brasil. Essas empresas, detentoras de manuais de procedimentos de auditoria em grupos empresariais, investiam em treinamento, forneciam profissionais de alto nível para elaboração de normas contábeis em nível de governo, influenciavam as empresas menores (e possivelmente até legisladores) com os novos procedimentos contábeis. Tudo isso contribuiu para a inversão do rumo contábil no Brasil.

Com o fim da chamada era da estagnação e com a Revolução Industrial, começou o segundo momento importante para a Contabilidade: “o século XIX e o início do século XX presenciaram uma expansão enorme da indústria, particularmente nos Estados Unidos e na Inglaterra.” (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999, p. 47). Certamente, com o avanço da indústria, vários foram os efeitos sobre a Contabilidade, tais como: um controle mais apurado dos sistemas de custos e avaliações de estoque; o aumento da separação entre o capital do investidor e do administrador; as informações financeiras para acionistas, investidores, controle do lucro, credores e, também, governo.

Além disso, nasceu nessa fase a criação de sociedades por ações e logo mais as auditorias obrigatórias, como relatam Hendriksen e Van Breda (1999). Segundo esses autores, foi com o advento da Revolução Industrial que começaram, especialmente nos Estados Unidos, a surgir os especialistas em Contabilidade e, na sequência, os institutos americanos, as associações de contadores, os órgãos reguladores da classe, entre outros.

No Quadro 1, apresentamos as principais etapas do desenvolvimento do ensino da Contabilidade no Brasil no século XIX, adaptado de alguns autores:

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento do ensino da Contabilidade no Brasil

Ano	Etapas do desenvolvimento do ensino da Contabilidade
1808 ³⁶	Criação da cadeira de Economia Política, que mais tarde foi denominada de “aula de comércio”, pelo Decreto n.º 456, de 06 de julho de 1846.
1810	Constituição da Academia Real Militar, tendo em seu currículo a disciplina “cálculo das probabilidades”; dessa academia, saíram os primeiros atuários do Brasil.
1827	Instituição, pelo Decreto de 11 de agosto, das faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, a disciplina Economia Política faz parte do currículo a partir de 1929.
1846	Início da Escola Central de Comércio, que, por meio do Decreto n.º 456, de 6 de junho de 1846, regulamentou a carta de habilitação dos diplomados da aula de comércio.
1856	Criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro.
1890	Implementação, no currículo da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, da disciplina <i>Direito Administrativo e Contabilidade</i> .
1891	Fundação, em Fortaleza, ad Escola de Comércio da Fênix Caixeiral.
1894	Reforma do ensino na Escola Politécnica de São Paulo, sendo instituído o diploma de contador para os alunos que terminassem o curso geral, com duração de um ano.
1899	Criação da Escola Prática de Comércio do Pará.

³⁶ Em 23 de novembro de 1808, foi criada uma cadeira de Aula Pública de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. Em 1809, foram criadas as Aulas de Comércio, por meio de Alvará de 15 de julho desse ano, iniciando-se o ensino comercial no Brasil (PELEIAS *et al.*, 2007, p. 23).

1902	Surgimento da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio de São Paulo.
------	--

Fonte: Adaptado de Fávero (1987), Hermes (1986), Romanelli (1993 *apud* LAFFIN, 2002, p. 71).

Muito embora o surgimento das universidades aqui no Brasil seja um marco recente — meados do século XIX —, nos países europeus, elas já existiam desde o século XII. A aula de comércio de 1808 pode ser considerada o marco da pesquisa que estende a análise até a criação dos cursos superiores (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001 *apud* PELEIAS *et al.*, 2007) ou até mesmo “[...] o embrião do ensino comercial no Brasil, hoje Curso de Ciências Contábeis.” (CANDIOTTO, 2010, p. 24). Os avanços que viriam a seguir são originários ainda do período colonial, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, acarretou numa série de oficializações e reformas no Brasil Colônia que o levaram à Estado independente em 1822. As transformações ocorridas a partir de 1808 exigiram a presença de profissionais formados em diversas áreas. O comércio no Brasil aumentou significativamente a partir da abertura dos portos mediante o Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas promulgado pelo então Príncipe Regente D. João de Portugal, no dia 28 de janeiro de 1808. Mas, para que o Brasil se desenvolvesse eficazmente, era preciso formação adequada dos profissionais da área comercial. Sendo assim, no Brasil, o ensino comercial tem seu marco inicial com o Alvará de 28 de junho de 1809, que pretendia justificar a arrecadação de novos tributos, destinados aos estabelecimentos de Aulas de Comércio. Entretanto, foi somente após a independência e a organização política do Brasil que as Aulas de Comércio de fato se estabeleceram em território brasileiro. (CANDIOTTO, 2010, p. 25)

Esse período ficou marcado por adaptações que atenderam às demandas da nova era na Contabilidade no Brasil, ainda de forma bastante precoce. Prado Jr. (1998 *apud* PELEIAS *et al.*, 2007, p. 24) destaca que, nesse período, “o país conheceu, pela primeira vez, um período financeiro áureo de grande movimento de negócios.” Silva (1992 *apud* CANDIOTTO, 2010) afirma que, no mesmo período, surgiram importantes instituições, como o Banco do Brasil, a Casa da Moeda, a Biblioteca Pública, cuja pretensão consistia em acomodar em cargos e empregos os cortesãos recém-chegados.

Em 1846, ocorreu a regulamentação da “aula de comércio” pelo Decreto n.º 456, de 06 de julho de 1846, que revelou a composição do currículo por disciplinas práticas voltadas para as demandas inerentes ao campo dos Negócios (CANDIOTTO, 2010; PELEIAS *et al.*, 2007). Entretanto, somente muitos anos após (IUDÍCIBUS, 1980; MARION; JÚNIOR, 1998; PELEIAS *et al.*, 2007), surgiu a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade: a Escola de Comércio *Álvares Penteado*, criada em 1902, e intitulada como *Escola Prática de Comércio*. Posteriormente denominada de Fundação Escola de Comércio *Álvares Penteado*

(Fecap), ela tornou-se referência no ensino comercial, ao lado da Academia de Comércio do Rio de Janeiro (LEITE, 2005).

Em 09 de janeiro de 1905, com o Decreto Federal n.º 1.339, passou-se a reconhecer os diplomas emitidos e a organizar os cursos em “geral” e “superior”. Em 1908, a Fecap criou o curso *Superior de Ciências Contábeis*, produzindo, para a época, excelentes professores no ensino da Contabilidade. Contudo, “somente no século XX, e ainda assim de forma tímida, é que os estudos na área do comércio começaram a ter certa importância, com a criação de uma série de escolas dessa modalidade nos principais centros urbanos do país.” (LEITE, 2005, p. 67).

De acordo com Laffin (2002), os cursos no ensino comercial oferecidos em 1902 necessitavam de pouquíssimos recursos, apresentavam-se e constituíam-se de uma “vocação” para um comércio privado de ensino. Segundo ele, o objetivo inicial era atender à demanda da classe média que começava a constituir-se no Brasil, uma vez que “esses cursos eram visados pelas profissões liberais e também pelos destinados aos empregos públicos.” (LAFFIN, 2002, p. 72). No entanto,

diferentemente do que aconteceu com outros países do continente americano, como Estados Unidos e Canadá, ambos colonizados quase na mesma época que o Brasil, e cujos governantes começaram a investir na educação do povo desde o início da colonização, aqui a situação foi outra, já que apenas uma pequena parte da população – a elite – a teve como uma espécie de bem único e exclusivo. (LEITE, 2005, p. 11)

Com a expansão econômica crescente da industrialização que começava a surgir nessa época, com a chegada dos primeiros imigrantes³⁷, o crescimento econômico e a necessidade de profissionais mais qualificados (PELEIAS *et al.*, 2007), surgiu também a demanda de expandir a educação para além da elite. Segundo Leite (2005, p. 11), “a educação passou a ser um bem supérfluo da elite para ser algo necessário à sobrevivência de qualquer cidadão brasileiro.” D’Aurea (1920 *apud* LEITE, 2005, p. 69) afirma:

Noutros tempos, o nosso comércio era rudimentar, a nossa indústria nula, o nosso movimento bancário proporcional à intensidade da nossa vida econômica. A contabilidade, por esses fatos, não exigia maior desenvolvimento, e os profissionais, nesta esfera acanhada, contentavam-se com conhecimentos superficiais da matéria. Hoje não. Essa atividade febril do nosso comércio, essa miríade de chaminés a indicar a força produtora desse

³⁷ “Os estrangeiros, principalmente os italianos, tiveram grande influência no desenvolvimento da profissão contábil no Brasil [...]. Na época a contabilidade italiana destacava-se no cenário mundial e vários professores contribuíram para a introdução desse método de ensino no Brasil.” (LEITE, 2005, p. 69-70).

movimento assombroso, isso tudo exige uma contabilidade mais apurada e, consequentemente, uma preparação mais sólida dos nossos profissionais.

Com isso, a Educação Contábil, dentro do cenário brasileiro, passou a ser vital para o desenvolvimento da profissão, sendo fortemente influenciada pelos fatos históricos, promulgada pela globalização, pelo crescimento competitivo entre as empresas e pelo ambiente inóspito do país naquele momento. Candiotto (2010, p. 23) ressalta que isso ocorreu “devido ao escasso número de pessoas com educação superior na Colônia, capazes de anteder às necessidades do Estado que se formava, e o bloqueio do continente europeu pelos franceses, que deixou a elite brasileira sem acesso às universidades estrangeiras.”

O período que compreende os anos de 1889 a 1931 foi marcado por grandes mudanças e pela expansão do ensino comercial brasileiro. Um dos principais fatores associados a esse crescimento econômico culminou no aumento da produção e no crescimento da urbanização, principalmente da cidade de São Paulo (PELEIAS *et al.*, 2007).

Após atravessar o período industrial, na década de 1930, além de se tornarem numerosos, os cursos da área comercial começaram a ganhar prestígio social. Esse período também ficou marcado pelo crescimento dos serviços públicos, pela criação dos órgãos administrativos e pelo aumento da burocracia, o que demandou maior qualificação dos profissionais contábeis na busca de controle das transações comerciais. Nesse momento, por meio do Decreto n.º 20.158 de 30 de junho de 1931, foram criados os primeiros cursos³⁸ de Ciências Contábeis para atender às novas demandas da época.

Peleias *et al.* (2007) destacam que esse mesmo decreto regulamentou a profissão de contador e reorganizou o ensino comercial criando o Curso Superior de Administração e Finanças da Faculdade de Ciências Econômicas em 30 de junho de 1931. Sua organização tinha três títulos: I) Organização do Ensino Superior; II) Superintendência do Ensino Comercial; II) Da Profissão do Contador e das suas regalias.

Passados alguns anos, em 1943, os cursos técnicos garantiam aos alunos diplomas cujo título era *técnico em Contabilidade*, o que culminou, segundo Laffin (2002), no Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que estabelecia novas bases e pretendia fazer reformas educacionais, buscando uma articulação entre o ensino comercial e o sistema educacional de forma efetiva. De acordo com Lanaro Junior (1946 *apud* LAFFIN, 2002, p. 75),

o curso de Contabilidade, ministrado nas escolas de comércio, além de não satisfazer completamente as nossas necessidades, é quase de um modo geral ministrado com pouca eficiência, visto a dificuldade de se encontrar bons

³⁸ Com duração de dois anos para formar guarda-livros e de três anos para formar peritos contadores.

professores, além de outras circunstâncias, tais como: grande número de alunos em cada classe, falta de uma boa disciplina e deficiência das aulas quanto ao seu sistema prático.

Foi também nessa mesma década, no ano de 1945, que houve o aumento da demanda de contadores qualificados. Com os novos rumos da indústria brasileira após a guerra, surgiu a necessidade desses e de outros profissionais qualificados. O Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, que dá origem à criação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, contribuiu com as demandas da época e as regularizou. Com duração de quatro anos, outorgaria o título de bacharel em Ciências Contábeis aos alunos ingressantes na primeira turma do ano de 1949 (CANDIOTTO, 2010).

Para Peleias *et al.* (2007, p. 27),

na esteira da implantação do ensino superior de Contabilidade, o governo do Estado de São Paulo instituiu, com o Decreto-lei no. 15601/46, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas - FCEA, instalada como dependência da Universidade de São Paulo, no mesmo ano. A criação da FCEA, posteriormente denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, lançou as bases do primeiro núcleo de pesquisa Contábil no Brasil, com relevantes contribuições para a área.

Entretanto, com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais pela fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo (USP), em 1946, o Brasil ganhou, de acordo com Iudícibus (1980, p. 37), “o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos [...]”. Nesse mesmo ano, foi criado o CFC, por meio do Decreto-Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946.

Em seguida, já em 1951, foi implementada a Lei n.º 1.401. Ela desmembrou os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais, “criando de maneira independente o curso de Ciências Contábeis, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade.” (MARION; JUNIOR, 1998, p. 14).

Já em 1964 surgiu outro marco importante para a área contábil: o projeto de Lei n.º 2.461/64. Segundo Laffin (2002), ele tinha como pretensão elevar a nível de contador o técnico em Contabilidade de nível médio, sem a realização do curso superior. Além disso, foi proposto o projeto de Lei n.º 1.784/68, que voltava a exercer pressões para a equiparação dos técnicos em Contabilidade, designando-os contadores, sem a devida escolarização (LAFFIN, 2002). Esse mesmo teor esteve implícito no projeto de Lei n.º 2.504/79, que outra vez procurava equiparar os técnicos de nível médio aos contadores. Porém, somente muitos anos mais tarde, em 2010, por meio da Lei n.º 12.249, de 11 de junho de 2010, o Decreto-Lei n.º 9.295/46 foi alterado, e a profissão contábil foi regulamentada:

Art. 12: Os profissionais a que se refere este Decreto-Lei somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação, aprovação em Exame de Suficiência e registro no Conselho Regional de Contabilidade a que estiverem sujeitos.

§2: Os técnicos em contabilidade já registrados em Conselho Regional de Contabilidade e os que venham a fazê-lo até 01 de junho de 2015 têm assegurado o seu direito ao exercício da profissão. (BRASIL, [2010])

Essa publicação não extinguiu os cursos técnicos em Contabilidade, mas assegurou o registro de *contador* somente para os bacharéis. Os técnicos em Contabilidade já registrados no CFC e os que se registrassem até 1º de junho de 2015 teriam garantido seu direito de exercer a profissão.

Cabe ressaltar que as prerrogativas contidas no Decreto-Lei n.º 9.295/46 instituíram o Exame de Suficiência³⁹ como um dos requisitos para a obtenção de registro profissional em Conselho Regional de Contabilidade. A primeira avaliação aconteceu em março de 2000, ocorrendo, ininterruptamente, duas vezes ao ano até 2004, quando foi suspenso por uma ordem judicial. O exame foi retomado no ano de 2011, após ter sido regulamentado pela Lei n.º 12.249/2010.

Ao avançar no âmbito da pesquisa em Ciência Contábil, deparamo-nos com a incorporação do método de ensino contábil norte-americano pela USP no ano de 1970 (LEITE, 2005). O Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP foi pioneiro ao desenvolver e promover programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PELEIAS *et al.*, 2007). Anos depois, em 1978, implantou o Programa de Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP, precursor também em pesquisas em nível de Doutorado. Essa instituição destaca-se pela pesquisa na área da Contabilidade, sendo maior a IES, no contexto brasileiro, reconhecida pela formação da maioria absoluta dos doutores na área (PELEIAS *et al.*, 2007).

Contudo, as discussões sobre os programas de pós-graduação, no Brasil, ocorreram a partir da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Em um de seus artigos, esse documento tratou dos cursos de pós-graduação, definindo que estes só poderiam ser abertos à matrícula de candidatos que tivessem concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (PELEIAS *et al.*, 2007).

De acordo com Peleias *et al.* (2007), os anos de 1960 e o início dos anos de 1970 marcaram o cenário do Milagre Econômico e da Ditadura Militar. As crises econômicas no

³⁹ O Exame de Suficiência é uma prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, que leva em conta os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de bacharelado em Ciências Contábeis e no curso de técnico em Contabilidade (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, [2010]).

início dos anos de 1980, motivadas principalmente pela constante altas dos preços do petróleo, carimbaram esse momento como a década perdida, sem qualquer mudança no Ensino Superior de Contabilidade.

Com a retomada dos civis⁴⁰ ao poder político, presenciamos o recomeço das mudanças na área contábil. Em 1992, a resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 03, de 3 de outubro de 1992, estipulou às IES normas referentes a conteúdo, carga horária e duração dos cursos de Contabilidade (BRASIL, 2003). De acordo com Peleias *et al.* (2007), essa resolução criou um perfil profissional e assegurou condições para o exercício da profissão com competência e ética perante a sociedade.

Nos anos posteriores, houve uma sequência na revogação de leis e a promulgação de vários Pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE). Essas publicações continham orientações para diretrizes curriculares que marcaram o início de normativas para os cursos de graduação, inclusive para os de Ciências Contábeis (PELEIAS *et al.*, 2007).

Concordamos com Peleias *et al.* (2007) quando argumentam que o interesse em pesquisar a história contábil no Brasil decorre de dois fatores: 1) o aumento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Controladoria e Contabilidade, principalmente a partir da Lei n.º 9394/96; e 2) as novas diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Contábeis. A nosso ver, o movimento que consiste em resgatar a história do curso de Contabilidade é extremamente necessário para expandir a compreensão acerca dos fatos históricos para além das bibliotecas e da memória daqueles que presenciaram sua evolução com vistas para as demandas futuras, como é descrito na seção seguinte.

3.4 Perspectivas futuras da Contabilidade

A conjuntura histórica do mundo contábil atrelada ao “mapa histórico do mundo nos revela que a humanidade vem [...] criando e recriando fórmulas, aprendendo conceitos capazes de aprimorar seu *modus* de vida.” (BUGARIM *et al.*, 2018, p. 15, grifo dos autores). No tocante ao exercício da profissão contábil, esse contexto se desenvolveu sobremaneira, principalmente nas últimas décadas; nas quais, as funções variam de guarda-livros a cargos estratégicos, sendo difícil pressupor que o contador fique “preso” em meio a papeis. Da mesma forma, é

⁴⁰ “Em 1985, o controle político volta aos civis. A partir de 1989 retorna a eleição direta para Presidente da República e, em 1994, inicia-se a estabilidade inflacionária, com o Plano Real. É necessário que voltem a ocorrer mudanças no ensino superior de Contabilidade, em especial a partir da década de 1990.” (PELEIAS *et al.*, 2007, p. 28).

indispensável que o docente-contador extrapole os conhecimentos técnicos incentivando e desenvolvendo o senso crítico em seus alunos.

Na concepção de Bugarim *et al.* (2018, p. 15), “a exemplo do que ocorreu no passado, as mudanças, tão normais quanto necessárias, nos convidam a cada instante a amadurecermos as ideias, a nos adaptarmos e a convivermos com o novo como um processo natural de evolução humana.” Mudanças de comportamentos em diferentes áreas do conhecimento não ocorreram nem foram incorporadas do dia para a noite. Essas transformações foram apropriadas, principalmente, nas últimas décadas, mesmo com a tradição histórica enraizada por sua formação. Em muitos casos, não só são incorporadas tais evoluções, mas também são promovidas significativas alterações no exercício da função do contador.

Esses e outros movimentos históricos, correlacionados com a Contabilidade, incorporados gradualmente à medida em que ocorriam, impactaram diretamente a vida do profissional de Contabilidade, que se viu diante de constantes atualizações. Bugarim *et al.* (2018, p. 15) destacam que essa procura por formação está relacionada às fases⁴¹ de seu desenvolvimento e “envolve a busca incessante de promissores caminhos para a profissão.”

Por esses e outros motivos, diante de um mercado de trabalho bastante promissor, em decorrência do aprimoramento, do controle e do planejamento dos negócios empresariais, as transformações na área da Tecnologia promoveram impactos tão consideráveis quanto aqueles registrados ao longo da história contábil. Tais consequências reforçam ainda mais a importância de profissionais qualificados para lidarem com as mudanças econômicas e sociais e, além disso, com as tecnológicas, que vêm, sobremaneira, modificando o cotidiano dos contadores e expandindo exponencialmente a utilização da Contabilidade em nosso meio.

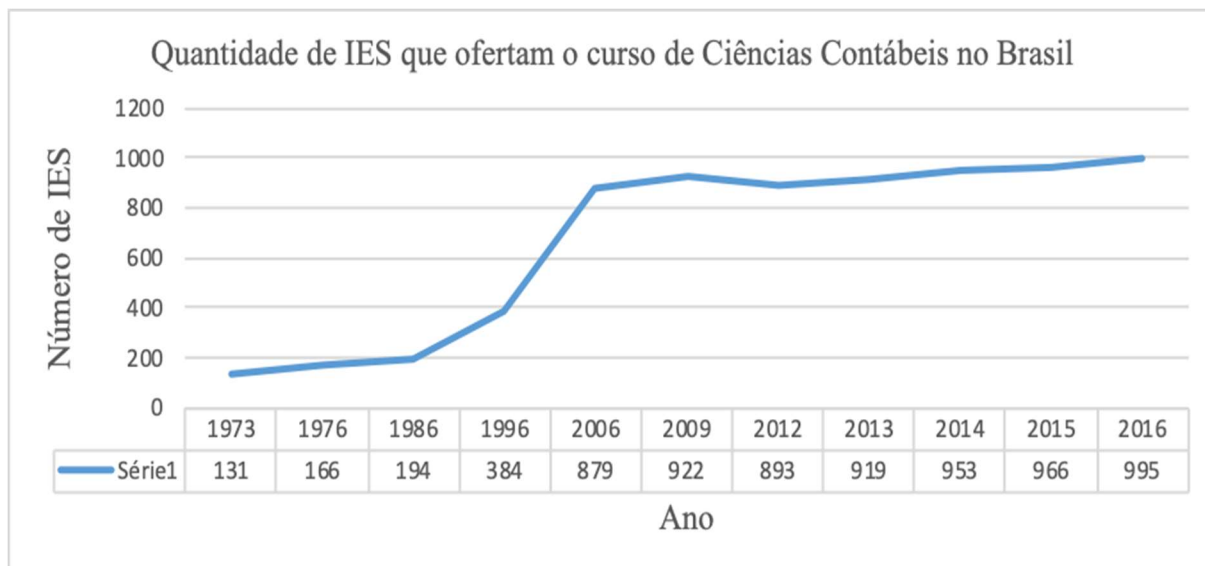
Nesse mesmo cenário, o campo de atuação profissional proporciona um leque extenso de oportunidades, habilitando os futuros profissionais a atuarem como contador, professor, assessor, consultor, perito etc. Para Marion (2009), o ramo da Contabilidade será a profissão do futuro e pode ser considerado uma das áreas que mais proporcionam oportunidades profissionais. O autor ainda ressalta que “os estudantes [...] devem ser preparados para interpretar, entender, analisar os Relatórios Contábeis, tirar conclusões úteis para assessorar as tomadas de decisão.” (MARION, 2009, p. 18).

A estimativa de Marion pode ser compreendida quando observamos que a formação em Ciências Contábeis está entre os 10 cursos que mais receberam matrículas no ano de 2017,

⁴¹ Fase mecânica, fase técnica e, recentemente, fase da informação (MARION, 2005).

ficando atrás somente de Direito, Pedagogia e Administração (BRASIL, 2019). Vejamos, na Figura 1, o crescimento das IES que passaram a oferecer a graduação em Ciências Contábeis:

Figura 1 – IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis no Brasil



Fonte: Elaborado a partir dos dados elencados por Nossa (1999) e por Bugarim *et al.* (2018).

Questionar sobre esse crescimento é um ponto importante, pois, de acordo com Bugarim *et al.* (2018), o avanço visto a partir do ano de 1996 deve-se ao aumento significativo no número de IES privadas que passaram a ofertar o curso de Ciências Contábeis.

Contudo, Leite (2005) destaca que a década de 1980 foi considerada, em termos econômicos, perdida. O baixo crescimento do país e a recessão reduziram a quantidade de empregos, afetando também a Educação, sobretudo a de nível superior, o que favoreceu um desequilíbrio entre o total de recém-diplomados em busca de emprego e as novas oportunidades oferecidas pelas empresas. Ainda para o autor, os números de matrículas em cursos superiores “estão diretamente relacionados com os períodos em que a economia brasileira se encontrava em crescimento, ou pelo menos na expectativa de que tal acontecesse.” (LEITE, 2005, p. 229).

Outro ponto se refere à inserção das mulheres na área contábil, desconstruindo o paradigma mantido por muitos anos de que a Contabilidade era uma profissão dominada por homens. Na Tabela 1, podemos visualizar esse aumento nos últimos anos:

Tabela 1 – Profissionais ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade

Ano	Masculino				Feminino				Total Geral
	Contador	Técnico	Total	%	Contador	Técnico	Total	%	
2004	104.978	131.846	236.824	66	61.692	60.503	122.195	34	359.019
2005	115.512	134.847	250.359	64	74.291	65.679	139.970	36	390.329
2006	119.846	129.975	249.821	63	79.825	64.942	144.767	37	394.588
2007	123.173	129.026	252.199	63	82.551	64.588	147.139	37	399.338
2008	127.594	128.292	255.886	63	85.433	64.234	149.667	37	405.553
2009	130.239	127.268	257.507	63	88.797	64.307	153.104	37	410.611
2010	161.850	129.877	291.727	59	130.540	73.317	203.857	41	495.584
2011	161.064	126.403	287.467	59	129.144	71.116	200.260	41	487.727
2012	162.928	123.718	286.646	59	129.758	69.094	198.852	41	485.498
2013	168.573	121.640	290.213	59	135.669	68.070	203.739	41	493.952
2014	174.819	121.827	296.646	58	142.469	69.383	211.852	42	508.498
2015	182.453	123.470	305.923	57	152.222	73.920	226.142	43	532.065
2016	187.557	118.232	305.789	57	160.836	69.615	230.451	43	536.240
2017	188.648	113.323	301.971	57	160.951	65.630	226.581	43	528.552
2018	189.895	109.730	299.625	57	161.466	62.684	224.150	43	523.775
2019 ⁴²									
2020	193.876	103.009	296.885	57	164.931	57.264	222.195	43	519.080

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Conselho Federal de Contabilidade (2021).

Podemos perceber que, no ano de 2004, a participação feminina era de 34%; em 2018, esse percentual saltou para 43%. Já os homens eram 66% e diminuíram para 57%. Isso representa, em nosso entendimento, uma tendência natural da entrada das mulheres no mercado de trabalho, sendo que o estado com maior concentração do público masculino é Goiás, com 63,92%, e o que tem a maior concentração de mulheres é o Amazonas, com 52,19%.

Diante desse cenário, o ensino brasileiro de Contabilidade ainda caminha a passos lentos. Se, de um lado, a evolução tecnológica envolve o mercado, o ensino da Contabilidade está aquém dessas transformações. Hendriksen e Van Breda (1999) destacam que, apesar de já ter passado vários séculos, a tecnologia que envolve a Contabilidade básica pouco mudou.

No que tange ao uso ineficaz da tecnologia na Contabilidade, Hendriksen e Van Breda (1999, p. 49) ressaltam que “os programadores procuram refletir fielmente [...] idéias medievais nas telas dos computadores modernos. A Contabilidade ainda está para tirar proveito das novas invenções que prometem revolucionar a divulgação financeira como hoje a conhecemos.” Por outro lado, Hendriksen e Van Breda (1999, p. 49) frisam que “o desenvolvimento da

⁴² Os dados que compreendem o período de 2004 a 2018 foram coletados durante o ano de 2019. Os dados que dos anos de 2019 e 2020 foram extraídos em janeiro de 2021. Contudo, ao fazer novamente a busca dentro da plataforma, esta se encontrava em manutenção; e todos os dados anteriores a 2020 estavam indisponíveis para consulta.

contabilidade foi estimulado por avanços tecnológicos pelo menos tão dramáticos quanto os que observamos em nossos tempos.”

As preocupações abarcadas pelos autores, embora sejam do final do século passado, ainda são campo de discussão. Isso se deve à necessidade de haver conscientização de possibilidades que favoreçam o uso da tecnologia de forma eficiente, impulsionando maior abrangência das informações e acelerando o processamento de dados pela Contabilidade. Essa transformação geraria uma gama muito maior de dados, além de maior agilidade na tomada de decisões.

No entanto, assim como na área contábil, a área da Educação ainda demanda um olhar cuidadoso quando se pensa em tecnologias. Estas, muitas vezes, situam-se na contramão daquilo que poderia ser explorado, tanto no âmbito contábil como no educacional.

A abertura de cursos superiores de Ciências Contábeis exigiu a presença de professores. Quem é o profissional que atua nesses cursos? Iniciamos, na próxima seção, uma reflexão mais ampla sobre o professor do Ensino Superior para, na sequência, discorrer sobre o professor que atua no curso de Ciências Contábeis.

3.5 Identidade do professor universitário

Compreender o contexto da construção da identidade docente do professor universitário é salutar, tendo em vista que os estudos sobre a identidade dos professores têm sido objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos 20 anos e ainda caminham de forma tímida. Jennifer Nias (1991 *apud* NÓVOA, 2007, p. 15) destaca que “o professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor.” Nóvoa (2007, p. 16, grifo do autor) reforça o entendimento de que a identidade não é um dado adquirido, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, configurando-se em “um processo que necessita de *tempo*.”

Entretanto, nem sempre foi assim. Diamond (1991 *apud* NÓVOA, 2007, p. 16) esclarece que “a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” No processo de indivisibilidade do ser, o autor destaca que a construção da identidade passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade. Isso faz com que a maneira como cada um de nós ensina esteja diretamente ligada àquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino, é “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.” (NÓVOA, 2007, p. 17, grifos do autor).

Moita (2007, p. 138) destaca que

o “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas de vida, nunca são exclusivos.

Verificamos, assim, que a constituição pessoal é concebida na individualidade, mas não significa que as escolhas não sejam pessoais. As relações sociais influenciam as opções de vida e estruturam a formação do ser humano em sua singularidade. Por isso, exercer a docência universitária requer que o professor contemple, além de conhecimentos específicos, preparação didática; os cursos de bacharelado formam os alunos para serem futuros profissionais nas áreas almejadas.

Isso acontece porque a discussão da identidade docente dos professores do Ensino Superior é ainda recente (SAROYAN; TRIGWELL, 2015 *apud* LIMA, 2018). Enquanto os professores da Educação Básica receberam, por legislação, uma formação para o exercício da docência, o professor do Ensino Superior não tem esse mesmo tipo de oportunidade.

De acordo com Masetto (1998 *apud* MIRANDA, 2010, p. 84), somente “há cerca de três décadas, começou-se a discutir sobre a formação de docentes no ensino superior no Brasil”. Mesmo assim, Miranda (2010, p. 84) enfatiza que “o domínio do conhecimento específico para o exercício da docência é consenso entre os docentes e pesquisador.” Ainda para o autor,

pressupunha-se, por um lado, que o domínio do conhecimento específico da área que se ensinava era suficiente para ser professor e, por outro, sendo os alunos do ensino superior adultos, estes teriam capacidade de aprender sem a necessidade de formação didático-pedagógica por parte do docente. Há alguns anos, entretanto, esse modo de pensar tem sido bastante questionado. (MIRANDA, 2010, p. 83)

Refletir sobre os saberes docentes dos professores universitários contempla, além de compreender quais são, conhecer como eles foram construídos ao longo das trajetórias profissionais. Com o passar do tempo, a vivência do professor registra marcas profundas em sua forma de trabalho. Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam que, “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.”

Ao compreender que os saberes do professor se relacionam com o aprender a ensinar por meio das experiências pessoais individuais, Konrad (2015, p. 201) enfatiza que, “apesar da vivência em sala de aula, muitos professores de Ciências Contábeis não se preocupam em desenvolver ações docentes que ultrapassem as dimensões técnico-históricas.” Estas, além de desafiadoras, demandam aprimoramento dos professores de Contabilidade, o que, para Nossa

(1999), faz com que esses profissionais abracem habilidades didático-pedagógicas além do conhecimento teórico-técnico, suprindo, assim, as carências em sua formação docente.

Sobre essa formação do professor, o saber e sua relação com a identidade, Dominicé (1990 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25) esclarece que

devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

A convivência com outros professores, o diálogo e a criação de redes coletivas de trabalho são peças fundamentais na consolidação dos saberes da prática profissional (NÓVOA, 1995). Segundo Bolzan (2018, p. 13), o “ser professor implica o manejo de técnicas, mas exige, também, uma atuação pautada no desenvolvimento contínuo de conhecimento, habilidades e atitudes.” No entanto, o que frequentemente encontramos é a figura de um profissional liberal que, em tempo parcial, exerce a docência universitária ministrando disciplinas de formação específica, cujo conhecimento teórico foi obtido em sua vida acadêmico-profissional (VASCONCELOS, 1996 *apud* BOLZAN, 2018).

As discussões sobre a constituição identitária do professor universitário requerem “mostrar a importância da prática, mas a prática calçada nas relações sociais, não apenas simulações ou exercícios.” (MIRANDA, 2010, p. 96). No caso específico desta pesquisa, demandam compreender a identidade do professor que ensina Contabilidade, englobando um conjunto de saberes adquiridos ao longo de sua carreira, por meio da convivência com outros professores, por vezes, bastante tecnicistas. Slomski *et al.* (2009) destacam que as limitações originadas pela falta de formação para a docência universitária precisam ser priorizadas diante da construção de uma identidade do profissional na área do ensino, já que nem sempre eles apresentam as condições necessárias para atuar como docentes. Isso, em termos sociológicos, decorre de o trabalho modificar “a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Nóvoa (1995) destaca que a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, com base em um trabalho de reflexividade ao longo de sua trajetória.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas

de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Assim, a formação crítico-reflexiva é relevante para a prática das relações sociais e vai ao encontro da complexidade que envolve o mundo acadêmico. Todo docente precisa considerar a importância das ações sociais a fim de desenvolver sua própria prática, construindo espaços de discussão para problemas existentes, levando em consideração que a própria prática educativa é condicionada pelo tempo histórico e que o aprimoramento da profissão docente demanda essa trajetória (MIRANDA, 2010). De acordo com Tardif (2002, p. 19), “a consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses [fatores] geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem.” O autor ainda reforça que, “no tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social.” (TARDIF, 2002, p. 19). Ou seja, nessa concepção, os saberes dos professores são designados pelos determinados grupos, instituições, e incorporados por meio de mecanismos sociais.

Tendo em vista a importância da construção da identidade docente dos professores universitários, o Quadro 2 tenta, de acordo Tardif (2002), dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam e que contribuem com o âmbito individual, o social e a integração do trabalho docente.

Quadro 2 – 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 socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de formação de professores, os estágios, 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 docente	A utilização das “ferramentas” de trabalho: 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	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: Raymond *et al.* (1993 *apud* TARDIF, 2002, p. 63).

Para Tardif (2002), os saberes relacionados por Raymond *et al.* (1993) fornecem grandes indícios de que os professores utilizam seu conhecimento pessoal. Muitos deles, de certo modo, são exteriorizados no ofício de ensinar e advêm de um período muito anterior à entrada na

docência. No entanto, o autor afirma que, “quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é possível identificar imediatamente suas origens.” (TARDIF, 2002, p. 64).

Moita (2007, p. 115) ressalta que “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade.” Já Tardif (2002) destaca “que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.”

Ao conceituar que a formação do professor do ensino superior se dá quase sempre no exercício da prática profissional, concordamos com a necessidade de “levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, dos próprios professores.” (TARDIF, 2002, p. 230). Interessa-nos conhecer a identidade dos professores de Contabilidade dentro do contexto brasileiro, tema da próxima seção.

3.6 O docente-contador e o docente-pesquisador

A formação do professor universitário necessita de um olhar cuidadoso para as particularidades desse sujeito. Compreender o início de cada trajetória e suas particularidades ao longo de sua constituição gera inquietações entre as áreas específicas do conhecimento. Na Contabilidade, essa preocupação não passa despercebida. Conhecer a trajetória e as deficiências demandadas na constituição do docente-contador nos motiva a aprofundarmos nossa pesquisa sobre os aspectos da formação.

Dada a importância do professor de Contabilidade na formação dos futuros contadores, Miranda (2010, p. 95) destaca que “a necessidade de formação didático-pedagógica não significa que os conhecimentos específicos não são importantes. Ao contrário, são pré-requisitos à docência. Mas ser contador não significa prepará-lo para a docência.”

Laffin (2002, p. 3) reforça que

a formação do professor de contabilidade implica, portanto, a dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações. Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto dos arranjos sociais que se efetivam. Não se cogita o afastamento da formação técnica específica; pelo contrário, supõe-se agregar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a formação do contador. Logo, discutir a formação do professor de contabilidade implica detectar os atuais problemas nos quais o conhecimento contábil exerce fator de responsabilidade social como participante na busca de alternativas.

No entanto, de forma mais abrangente, o cenário de formação docente carrega consigo marcas de lutas e da falta de reconhecimento do professor (VIDAL, 2015). Quando pautamos nosso olhar nos cursos de bacharelado, a situação é ainda mais preocupante, pois sequer percebemos esforços no sentido de uma regulação que vislumbre a formação docente. O que presenciamos é um professor que, muitas vezes, exerce sua atividade docente como atividade paralela a sua vida profissional, encontrando, nas atividades práticas, subsídios que sirvam de escopo e que, ao serem socializados em sala de aula, fomentam a prática daquela determinada profissão.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9.394/96), ao legislar sobre as competências do professor universitário, menciona a sua formação técnica na área de conhecimento na qual atuará, bem como a titulação e regime de trabalho, furtando-se, todavia, de estabelecer requisitos quanto à formação didática desse professor. (BARBATO, 2016, p. 75)

Levando em conta a lacuna existente na formação dos futuros professores oriundos dos cursos de bacharelado,

refletir sobre o trabalho do professor de contabilidade como atividade social implica o comprometimento com a melhoria desse nível de ensino. Requer, ainda, reconhecer o percurso dessa formação visando contribuir para uma trajetória de vida pessoal e profissional que identifique o professor como sujeito de saberes que o constitua pelo estatuto da profissão de professor, compreendendo-se como sujeito de intervenção e, dialeticamente, como capaz de repensar-se e de refazer-se, o que é próprio da incompletude da natureza humana, na parcialidade dos seus saberes. (LAFFIN, 2002, p. 3)

Esse reconhecimento, disseminado pelas informações adquiridas ao longo de sua carreira profissional, culmina na entrada do contador na docência. No entanto, as IES já os recebem como professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) que atuam no Ensino Superior em decorrência natural de suas atividades profissionais. Esses docentes levam “[...] consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, [mas] na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104). Muitos desses profissionais adentram no Ensino Superior sem nunca terem experimentado qualquer atividade semelhante que lhes confira propriedades para atuarem na Educação.

Diante da vivência profissional abarcada pelos docentes que atuam no Ensino Superior, cuja formação não foi pedagógica, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 12) afirmam que “os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.” Entretanto, as autoras sinalizam que, ao

exercer a docência simultaneamente a outras atividades, esses profissionais acabam se identificando como professores universitários, constatando a valorização social do título de professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Apesar de tudo isso, o curso de Contabilidade abarca um aumento significativo, principalmente nas últimas décadas, no número de matrículas. Se, por um lado, presenciamos o crescimento dos cursos, por outro, permanecemos com a herança histórica em que prevalece o domínio da técnica que habilita os novos profissionais ao exercício da docência e que pode ser reflexo da falta de pesquisa na área da Educação em Contabilidade.

Silva *et al.* (2018) apresentam dados significativos da *área de Educação em Contabilidade* que evidenciam a falta de um número expressivo no contingente de publicações. Uma das justificativas para isso é essa linha ser relativamente jovem em relação às demais. Os autores destacam que as pesquisas vinculadas à área da Educação são voltadas à análise de artigos já produzidos e vinculados a congressos ou periódicos, cuja intenção está voltada para o mapeamento da produção científica. Silva *et al.* (2018, p. 454) frisam também que “a área da educação não desperta o interesse de todos os profissionais contábeis, mas apenas dos especialistas na área, o que acaba fazendo com que essas pesquisas sejam publicadas em veículos muito específicos.”

Outras pesquisas indicam a baixa produção de trabalhos voltados para a análise de produção científica da área, como é o caso da pesquisa de Miranda *et al.* (2013). Esse estudo, após avaliar a investigação em Educação Contábil por doutores da USP, no período de 2005 a 2009, conclui que grandes são os desafios no desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Contábil.

Outro dado importante são os trabalhos que expressam, apesar de incipiente, o número de mulheres que pesquisam na área da Contabilidade. De forma ainda tímida, elas participam cada vez mais da vida acadêmica e, aos poucos, conquistam um espaço ainda predominantemente dominado pelos homens (SILVA *et al.*, 2018). Esse fator é destaque na pesquisa de Miranda *et al.* (2013). Conforme os autores, essa área tem maior participação de mulheres, porque elas parecem ter maior afinidade pelo ensino da Contabilidade. Os pesquisadores frisam também o crescimento feminino, principalmente, nas últimas décadas, na obtenção de título de doutorado e sinalizam, cada vez mais, a entrada das mulheres na área contábil. Para Miranda *et al.* (2013, p. 87), “esses dados mostram que as mulheres vêm gradativamente conquistando seus espaços no âmbito da contabilidade acadêmica no Brasil.”

Além disso, Miranda, Casa Nova e Corcchione (2012) assinalam que o interesse dos estudiosos da área contábil pelos atributos necessários ao ensino da Contabilidade é

relativamente recente no Brasil. Vendruscolo e Behar (2014), ao investigar autores que mais pesquisam na área da Educação e Pesquisa em Contabilidade, entre os anos de 2004 e 2012, no congresso de Contabilidade da USP, apontam para: Gilberto de Andrade Martins, Edgard Bruno Cornachione Júnior e Silvia Pereira de Castro Casa Nova. Já com relação aos dados encontrados, revelam que “é baixa [a] produção de trabalhos científicos aprovados na área com falta de aderência dos autores à área temática analisada ou, mesmo, desinteresse pela continuidade no aprofundamento das pesquisas.” (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014, p. 95).

Outro ponto que destacamos na pesquisa de Miranda *et al.* (2013) é a baixa presença de estudos na área de formação docente do professor que ensina Contabilidade, cuja temática atravessa diretamente nosso objeto de pesquisa. Os autores apresentam uma investigação com base em dados extraídos da Plataforma *Lattes*, no qual sublinham “a pouca preocupação da área com uma questão muito importante, pois o contexto atual é marcado por mudanças que impactam diretamente a função docente [...]” (MIRANDA *et al.*, 2013, p. 82).

Além disso, a preocupação com a área da Educação em Contabilidade, apresentada no relatório do Exame de Suficiência, sinaliza a importância de as IES ficarem atentas para as mudanças mundiais que afetam o ensino da Contabilidade, como grade curricular, formação de professores, entre outras (BUGARIM *et al.*, 2018). Por sua vez, Andere e Araújo (2008) afirmam que a preparação do professor para o Ensino Superior é incipiente, pois requer formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. O entendimento das autoras torna-se ainda mais preocupante, uma vez que, na grade dos cursos de Ciências Contábeis, não consta nenhuma disciplina de cunho formativo que vislumbre a preparação dos futuros contadores que intentem ingressar na docência.

Outro dado importante se refere à pequena quantidade de mestres e doutores na área contábil. De acordo com dados acumulados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (Anpcont), até 31 de dezembro de 2017, o Brasil tinha 4.772 mestres e 413 doutores (ANPCONT, 2018 *apud* BUGARIM, 2018). Esses números denotam ainda mais atenção ao considerar que boa parte deles pode estar envolvida em atividades exclusivas de pesquisa ou, ainda, localizados nos grandes centros brasileiros.

Contudo, apesar de serem cada vez mais demandados, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* nem sempre contribuem para a formação didática do futuro professor.

A formação no bacharelado em Ciências Contábeis seguido de cursos de especialização e, de forma restrita, nos cursos de mestrado e doutorado identifica-se como únicas exigências para o ingresso na carreira de professor pelos órgãos reguladores do sistema educacional brasileiro [...]. Entende-se que para ser contador não há necessidade de ter formação pedagógica, mas

para ser professor de contabilidade é imprescindível que esse compreenda a natureza pedagógica da função docente. (LAFFIN; DA SILVA GOMES, 2016, p. 3)

Ou seja, passou-se a ter a exigência de que os professores universitários obtenham a titulação de mestre e doutor. Entretanto, esse modelo de formação tem como base a pesquisa, e não a formação didática, o que, de certa forma, tem suscitado questionamentos sobre a efetiva melhoria na qualidade didática no Ensino Superior (SLOMSKI *et al.*, 2013).

Slomski *et al.* (2013, p. 74) vão além e destacam pesquisas que “apontam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação não têm sido suficientes para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária.” Ou seja, é urgente a necessidade de os cursos de graduação e de os programas de pós-graduação pensarem sobre a formação pedagógica dos futuros professores de Contabilidade.

Outros autores também comungam de nossa preocupação. Apresentam estudos que indicam que os conteúdos oferecidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade ainda estão à margem dos próprios objetivos do curso e, quando ofertados, são oferecidos como disciplinas optativas. Vários outros autores também demonstram preocupação acerca da falta de incorporação de qualquer disciplina na grade curricular que contemple a possibilidade de esse futuro profissional se tornar professor de Contabilidade.

Slomski e Andrade Martins (2008, p. 13) ressaltam que “os programas de pós-graduação enfatizam a formação científica e acadêmica do aluno, tendo pouca preocupação com a formação para a docência.” Laffin e da Silva Gomes (2016) reiteram que a oferta desses cursos permanece voltada para a concepção de racionalidade instrumental, que reveste o conhecimento contábil, distanciando-se do objeto de estudo para a formação requerida para ser professor.

É importante considerar que essa preocupação já vem sendo levantada desde o final do século passado. A tese de Nossa, denominada *Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*, publicada em 1999, considerada uma das pioneiras em estudar a temática do ensino de Contabilidade no Brasil, analisa criticamente a formação dos professores de Contabilidade e realça a preocupação com a formação deficiente dos professores de Contabilidade (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014).

Candiotto (2010, p. 17) afirma que “os professores do curso de Ciências Contábeis não recebem qualquer preparação pedagógica durante o curso de graduação e muitas vezes já começam a lecionar sem um aperfeiçoamento para o desempenho da função docente.” Já Dias (2010, p. 13) sinaliza que “a própria formação do professor de Contabilidade é pouco abarcada nas graduações.”

Barbato (2016), por sua vez, destaca que a falta de valorização do aspecto pedagógico na docência vai além, pois, quando comparada à pesquisa científica desenvolvida nas universidades, a baixa pontuação dos docentes no campo investigativo os deixa em desvantagens nos processos seletivos. Assim, faz-se prevalecer a ideia recorrente de que a docência é atividade menos importante do que a pesquisa.

Diante desses enfrentamentos, damos-nos conta de que, além da falta da inserção de disciplinas voltadas para a formação docente do professor do Ensino Superior, as próprias legislações ficam omissas em relação a essas necessidades, o que torna urgente pesquisas que reforcem essas carências nos processos formativos. Ansiamos que este capítulo tenha suscitado reflexões no que tange à importância da formação dos professores que ensinam Contabilidade, despertando em outros pesquisadores o desejo da pesquisa voltada para a área da Educação em Ciências Contábeis para, quem sabe no coletivo, intensificarmos um encontro de alternativas para o desenvolvimento desta ciência.

Entendemos também que o ensino da Contabilidade pode se beneficiar ainda mais ao superar uma série de precariedades que foram, ao longo das últimas décadas, passadas de geração para geração. No entanto, cabe destacar a importância absoluta da Contabilidade no contexto atual, moderno e envolto em uma grande gama de tecnologias, que, além de favorecê-la, permitem que o contador se envolva com outras áreas que não só as de cunho técnico e teórico. Dessa forma, talvez tenhamos que aceitar o desafio de nos desprender dos velhos hábitos arraigados na cultura da maioria dos docentes e perceber que a chegada das novas tecnologias digitais pode contribuir para a formação e a atuação docente desses profissionais, conforme veremos no capítulo seguinte.

4 UM OLHAR PARA AS TECNOLOGIAS

[...] nunca [...] plenamente madura, nem nas ideias nem no estilo, mas sempre verde, incompleto, experimental. (FREIRE, 2006)

Observar os caminhos percorridos pelas evoluções tecnológicas requer, antes de tudo, um olhar para aquilo que já foi um dia revolução, um olhar linear e atento para todo o contexto que envolve as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Ao analisar as evoluções tecnológicas, compreendemos que o ponto de partida delas é, na verdade, uma continuação histórica da humanidade. As atividades humanas sempre se voltaram para o aprimoramento. As ferramentas usadas para tanto nunca foram “maduras” e finitas, mas sempre “verdes”, “incompletas”, flexíveis, disponíveis para as ações do homem, que, ao ser impactado por elas, também interfere e as modifica simultaneamente. Cada época marca a história por inovações e/ou adaptações e, ao rememorar as tecnologias, das primitivas até as mais atuais, o homem modifica sua forma de lembrar-se do passado.

No entanto, a relação entre a memória e a tecnologia não é algo novo (KENSKI, 1998). O quadro negro, o giz, o apagador e o diário de classe, um dia, já foram evoluções. Também foram evoluções a calculadora, a televisão, o retroprojetor, o vídeo, a fita cassete, o rádio, o CD, o DVD, a máquina de escrever, os computadores, a internet, os disquetes, o *pendrive*, o armazenamento na nuvem, as lousas digitais, os *games* interativos, o ambiente virtual de aprendizagem, o hipertexto, os múltiplos acessos, e outros infinitos recursos contemporâneos incorporados em nossa rotina. De acordo com Lévy (1999, p. 199), “o melhor uso que possa ser feito dos instrumentos de comunicação com suporte digital é, a meu ver, a conjugação eficaz das inteligências e das imaginações humanas.” Ou seja, toda essa incorporação e os processos de mudança — por vezes, tidos como acelerados pela virtualização — são tendências irreversíveis, que precisam ser integradas em nossa rotina.

Por essas razões, o termo *TIC* tem sido aplicado mais usualmente para identificar tecnologias anteriores à era digital e para referir-se a outras revoluções tecnológicas ocorridas ao longo da história humana, como o quadro negro ou a lousa de giz. Já os termos *Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação* (NTDIC) ou *Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação* (TDIC), cada vez mais, são empregados em questões diretamente relacionadas com o âmbito *digital* (KENSKI, 1998). Por entender que as TDIC fazem parte do grupo das TIC, destacamos que, durante este capítulo, ora utilizaremos TDIC, ora TIC, a depender do contexto.

4.1 Caminhos da tecnologia

A passagem do século XX para o XXI ficou marcada por significativas transformações, principalmente nas questões envolvidas pelas TIC, modificando as formas de se comunicar, de pensar, ler e de escrever. A rápida ascensão do mundo digital gerou um fenômeno mundial desestabilizador e colocou em questão várias concepções. Para Lévy (1999, p. 211), “essa exigência [...] nos impõe o reconhecimento de que a emergência da cibercultura é um fenômeno ao mesmo tempo irreversível e parcialmente indeterminado.” Tais ponderações demandam reflexões lúcidas dentro da atualidade, com relação às tecnologias, “é muito raro que um novo modo de comunicação ou de expressão suplante completamente os anteriores.” (LÉVY, 1999, p. 211).

Dessa forma, tudo é evolução, mas nem tudo é tecnologia. Quando pensamos sobre isso, somos tomados por várias interrogações: “Falamos menos depois da invenção da escrita? A fotografia substituiu a pintura? O cinema eliminou o teatro? A televisão extinguiu o cinema? O rádio foi extinto? As chamadas telefônicas fizeram com que nos distanciássemos uns dos outros?” São tantas as inquietações que poderíamos fazer. A resposta para elas é *não*! Pelo contrário, como afirma Lévy (1999, p. 214), “a hipótese da substituição pura e simples contradiz o conjunto de estudos empíricos e das estatísticas disponíveis.” Assim, quanto mais informações acumulamos, exploramos etc., maiores são as chances de criarmos outros objetivos.

Refletindo sobre esses avanços, percebemos que não foi só isso que mudou. A forma como nos comportamos não é só influenciada, mas também influencia. Para Castells (2004, p. 143), “o aparecimento da Internet como novo meio de comunicação gerou uma forte controvérsia do surgimento de novos padrões de interação social.” Essas transformações podem ser acompanhadas desde o surgimento do primeiro computador⁴³ (Eniac), em meados dos anos de 1940 (LÉVY, 1996).

Castells (2004, p. 148) ainda afirma que “as primeiras etapas dos usos da Internet nos anos 80 apresentaram-se como o advento de uma nova era da comunicação livre e a realização pessoal nas comunidades virtuais construídas em torno da comunicação mediada por computador.” Na década seguinte, 1990, são constatados outros importantes marcos históricos,

⁴³ A palavra computador vem do verbo *computar*, que, por sua vez, significa calcular, o que nos leva a pensar que a criação do computador se deu já no século V a. C., com o Ábaco, instrumento mecânico de origem chinesa. De acordo com Lévy (1999, p. 31-44), “os primeiros computadores [...] surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Por muito tempo reservados aos militares para cálculos científicos, seu uso civil disseminou-se durante os anos 60.”

como o surgimento do “www”, a expansão do computador e dos *smartphones*, ambos conectados a uma rede de *internet*, possibilitando estabelecer conexões por chamadas de vídeo e de voz ou por troca de mensagens de textos com pessoas de qualquer parte do mundo.

Para Castells (2004, p. 151), “a Internet parece ter um efeito positivo [...] e tende a aumentar o grau de exposição a outras fontes de informação.” Isso se deve às tecnologias da informação serem equivalentes ao que foi a eletricidade na era industrial, dada sua capacidade em distribuir a informação por todos os âmbitos da atividade humana.

Tais perspectivas foram sim apresentando-se dessa forma nas últimas décadas, pois foram inúmeras as mudanças que oportunizaram o aprimoramento das relações abarcadas pela esfera digital durante esse período. Percebemos que, além de ser significativa, a inserção dos computadores e das demais tecnologias em nosso dia a dia impactou diretamente as atividades de trabalho. De certa forma, foi um fator excludente para os profissionais que encontraram dificuldades em se adaptar a essa nova realidade, assim como foi, por exemplo, a substituição do trabalho manual pela mecanização durante a Revolução Industrial na Inglaterra, em 1811. Essa inserção também acarretou consequências nos meios educacionais, o que constitui tema da próxima seção.

4.2 A inserção das TDIC nos ambientes educacionais

A inserção das tecnologias em ambientes educacionais requer preparo e atualização constante, uma vez que elas, por si mesmas, não promovem mudanças. Seus resultados — que podem ser positivos ou negativos, a depender da concepção de seu uso nos ambientes educacionais — demanda, sobremaneira, a necessidade do letramento digital, como veremos na última seção deste capítulo.

Quando descreve que as Novas Tecnologias já estão ficando velhas na Educação, Valente (2005) reitera que estamos assistindo ao nascimento da Tecnologia Digital. O autor destaca que, embora as sofisticções sejam maiores, precisamos observar dois aspectos na implantação delas na Educação. O primeiro se refere aos domínios técnico e pedagógico, que não devem ocorrer de modo estanque, separados um do outro. E o segundo está voltado para a especificidade de cada tecnologia com relação às aplicações pedagógicas. Diante dessas duas abordagens, cabe ressaltar a importância da representação das TDIC nos meios educativos, uma vez que elas podem ser consideradas extensões do corpo e da mente.

Lévy (1999, p. 24) considera que a tecnologia “responde aos propósitos de desenvolvedores e usuários que procuram aumentar a autonomia dos indivíduos e multiplicar suas faculdades cognitivas.” Para o autor, elas ampliam o potencial de inteligência coletiva,

criando condições que proporcionam, por meio das ocasiões inesperadas, o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Levy (1999, p. 12) ressalta:

Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural.

Dessa forma, a chegada das TDIC permite ambientes propícios para a criação e o aprimoramento de “novas tecnologias”; e temos constatado, nos últimos anos, um discurso que apresenta o uso delas como obrigatório. Apesar da intensificação do uso em massa e da supervalorização dada a ela pela sociedade, precisamos estar atentos! Ela é sim fundamental, mas não substitui os processos mediadores entre professores e alunos.

Concordamos com Bueno e Gomes (2011, p. 63) quando afirmam: “Vale ressaltarmos que as TICs que possibilitam o acesso à informação e aos canais de comunicação não são por si mesmas educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta pedagógica que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa.” Assim, é importante que o uso das TIC seja planejado para que, ao serem incorporadas no contexto educacional, elas proporcionem ricas oportunidades de aprendizado, permitindo também flexibilidade de local, tempo e ritmo necessário para o estudo. Esse processo requer, contudo, que os professores avaliem a existência dos ganhos bem como os cuidados necessários para a boa condução das aulas, como dispersão dos alunos na execução das atividades planejadas.

Entendemos que as TDIC, de forma geral, nunca abarcam as soluções para os problemas educacionais. Lévy (1999, p. 172) questiona: “como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação do conhecimento?” Ao fazer essa indagação, manifesta sua preocupação com as tecnologias não serem utilizadas a qualquer custo. Ele reitera a necessidade de “*acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e aluno.” (LÉVY, 1999, p. 172, grifos do autor).

Tampouco imaginamos que as tecnologias substituirão o professor! Muito longe disso. É salutar destacar que o professor ocupa um papel central, pois, como afirma Moran (1999, p. 1), “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.” Valente (2005, p. 3) destaca que, “uma vez sentindo-se familiarizado com as questões técnicas, o professor pode dedicar-se à exploração da informática em

atividades pedagógicas mais sofisticadas.” Contudo, o que nos parece urgente saber é: o professor, quando impactado pela tecnologia, terá discernimento para se apropriar dela e orientar seus alunos nesse processo de busca constante do conhecimento?

Que as tecnologias não podem ser ignoradas, isso já sabemos. Na área da Educação, principalmente quando o mundo atravessa a Pandemia do Coronavírus (Covid-19), presenciamos uma aplicabilidade nunca tão difundida. Por isso, reiteramos nossa busca por instrumentos que nos auxiliem a transgredir nossas práticas de ensino. Queremos assegurar, de fato, o reconhecimento e a relevância do uso de estratégias, técnicas, métodos e recursos que auxiliem professores e alunos no Ensino Superior. Kenski (1998), na década de 90, chamava a atenção dos docentes que se destacavam como detentores do conhecimento.

Contudo, em pleno século XXI, essas concepções ainda parecem estar latentes entre nós, professores. Masetto (2018, p. 161) reitera que é ultrapassado o conceito de que “para ser um bom professor é suficiente dominar conhecimentos e um pouco de oratória.” Para nós, um caminho pode estar sendo construído ao observar um aumento significativo do número de docentes universitários que, nos últimos 50 anos, buscaram formação didática para conhecer e aplicar metodologias ativas durante suas aulas (MASETTO, 2018).

Para Lévy (1999, p. 216), as tecnologias permitem que “o mesmo tempo – ou um tempo ainda maior – seja ocupado com a exploração ou aproveitamento de espaços informacionais, relacionais ou concretos mais amplos.” Aliás, “o desenvolvimento do ciberespaço não vai ‘mudar a vida’ milagrosamente nem resolver os problemas econômicos e sociais contemporâneos.” (LÉVY, 1999, p. 218, grifos do autor). Em outras palavras, mesmo que considerada fundamental no processo de ensino, a tecnologia jamais substituirá o professor.

Mas, claro, somente a partir do momento que o professor se sentir confortável para explorar seu potencial e fizer uso pedagógico da tecnologia é que ele “começa a criar situações de aprendizagem mais criativas e capazes de promover verdadeiras mudanças educativas.” (SANDHOLTZ; RINGSTAF; DWYER, 1997 *apud* COUTINHO, 2011, p. 3). Assim, a formação do professor para o uso das tecnologias, especialmente no Ensino Superior, diante dessa caminhada, fornece-nos indícios de inúmeros caminhos que podem ser percorridos. São caminhos longínquos, turbulentos e, por vezes, incertos, mas que se iniciam com um primeiro passo na busca de conhecer as formas mais apropriadas e mais bem ajustadas para cada aula a ser compartilhada.

4.3 Os desafios das tecnologias no Ensino Superior

Apesar da propagação tecnológica, o cenário educacional apresenta ainda vários desafios, principalmente no tocante à formação dos professores e ao uso das TDIC. Isso se deve a sua inserção carecer de atenção e cuidado, já que o professor tem o importante papel na formação dos futuros profissionais; tão relevante quanto isso é o uso apropriado das tecnologias.

Cunha (2013, p. 622) destaca:

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade.

Ensinar com as NTDIC só será uma revolução na Educação se mudarmos nossas crenças. Caso contrário, somente iremos, como descreve Moran (1999, p. 8), “dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.” Assim, tão desafiador como o compartilhamento dos conhecimentos técnicos atrelados aos pedagógicos é o conhecimento tecnológico.

Coutinho (2011) apresenta três tipos de conhecimento integrados: científico, pedagógico e tecnológico. Eles foram definidos em 2006 por Punya Mishra e Matthew Koehler, denominados *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). De acordo com Coutinho (2011, p. 5),

a premissa básica por detrás do conceito de TPACK é de que a atitude de um professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada e que uma combinação ótima para a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimento a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico.

Na concepção da autora, a rápida entrada do computador e da *internet* justifica a necessidade de um referencial que sustente aquelas que devem ser as competências de um professor (COUTINHO, 2011), o que reforça o entendimento de Koehler e Mishra (2008 *apud* COUTINHO, 2011) de que o TPACK é a base para um ensino eficaz e de que seu domínio exige do docente a compreensão de que seu uso possibilita a construção do saber pelo aluno e não um apoio ao professor para ensinar. Cibotto e Oliveira (2017) destacam que, embora o TPACK considere o conhecimento técnico como essencial, ele não é suficiente para mudar a forma de ensinar, sendo necessários outros conhecimentos, como as relações com a tecnologia.

A pretensão do uso das tecnologias pelos professores envolve também a capacidade em tomar decisões, o senso crítico de avaliar como e quando usar as tecnologias de forma integrada

ao contexto curricular e o diálogo com as estratégias pedagógicas promovidas em busca do conhecimento (COX, 2008 *apud* COUTINHO, 2011).

Ademais, de acordo com Coutinho (2011), a introdução das tecnologias no contexto educacional não pode ser vista apenas como uma mudança tecnológica, na qual se substitui o quadro pelo computador. Deve ser compreendida como uma “mudança do modo como se aprende, a mudanças das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento.” (TEODORO; FREITAS, 1992 *apud* COUTINHO, 2011, p. 11).

Esses e outros pressupostos, de acordo com Ricoy e Couto (2009 *apud* COUTINHO, 2011), fazem-se necessários para que os professores vejam as ferramentas tecnológicas como aliadas na tarefa de motivar, cativar e despertar para o caminho do conhecimento. Quem sabe, como enfatizam Cibotto e Oliveira (2017, p. 22), “um possível caminho para um ensino que faça uso de tecnologias para formar o cidadão é começarmos pela formação inicial dos professores, no sentido que façam uso pedagógico das tecnologias atuais imbricadas ao conteúdo de cada aula.” Dentre os desafios apresentados para que isso ocorra, talvez, o letramento seja um dos mais importantes, no que se refere à integração de conhecimentos na atualidade.

4.4 Letramento digital

O surgimento e a inserção das tecnologias demanda certa compreensão de que, essencialmente, todos os avanços existentes perpassam as relações humanas e exigem do indivíduo habilidades de análise crítica e envolvimento ativo nos processos mediados pelas tecnologias. No entanto, ser letrado digitalmente requer, além de habilidades motoras, competências linguísticas.

Para definir uma matriz de letramento, é preciso esboçar a existência de uma variedade de definições sobre o termo⁴⁴. Freitas (2010, p. 338) “inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso.” De acordo com a concepção da autora, tornar-se letrado digitalmente assemelha-se, muitas vezes, a aprender outra língua.

⁴⁴ Soares (2002) e Kleiman (1995) têm concepções diferentes. Soares (2002) aborda mais o âmbito individual, a condição do sujeito. Já Kleiman (1995) não vincula o letramento ao estado do sujeito, mas sim às relações existentes nas práticas sociais de uso. Nesta pesquisa, assumimos a definição de Kleiman (1995).

Se, por um lado, temos as novas gerações, habituadas com as interações tecnológicas e com a permanente conexão com a *internet*; por outro, temos o desafio da utilização de recursos tecnológicos condizentes ao processo de aprendizagem. O letramento digital anseia por posturas capazes de dialogar com os contextos outros, demandando compreensão para aquilo que preconiza Kleiman (2005, p. 5) ao citar que, “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento.” Logo, fazer uso da tecnologia no Ensino Superior requer compreensão de que tudo muda rapidamente e de que, embora se assemelhe ao termo prático, o letramento digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, um saber crítico desse uso (FREITAS, 2010).

Apesar de ser um conceito amplamente discutido, o termo *letramento* é concebido por diferentes óticas. Na visão de Kleiman (1995, p. 19), o termo pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos.” Para Soares (2002, p. 144), as práticas de letramento “são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”

Além de conceituar o âmbito individual, o letramento inclui estudar as práticas sociais do desenvolvimento da sociedade de forma generalizada, fazendo com que pessoas ainda não alfabetizadas, mas que vivem em uma sociedade letrada, não possam ser denominadas como “não letradas”, uma vez que as práticas comuns a uma determinada sociedade tornam possível a execução das ações sociais ali existentes. Assim, considerando a aproximação das definições do letramento digital com nossa pesquisa, assumimos que a proposta de Kleiman (1995) é a que melhor justifica a necessidade do letramento relacionado com as tecnologias.

Embora os textos estejam cada dia mais inseridos em ambientes digitais, sua principal matéria-prima é a linguagem escrita. Com relação à escrita, Kleiman (1995, p. 16) afirma que as pesquisas sobre letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” e se expandem para além de descrever as condições da escrita. Segundo a autora, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

No entanto, após dez anos do referido estudo, a autora reitera que o termo *letramento* ainda é muito complexo, pois envolve conhecimento e múltiplas capacidades, muitas das quais não se relacionam diretamente com a necessidade de saber ler. Segundo ela, a nova concepção consiste em afirmar que “o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de

habilidades (rotinas de como fazer) e de *competências* (capacidades concretas para fazer algo).” (KLEIMAN, 2005, p. 16, grifos da autora). Lima e Grande (2013, p. 42) corroboram essa perspectiva afirmando que “tais mudanças nos letramentos digitais ou novos letramentos não são simplesmente uma consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ser ou não exercida por meio de novas tecnologias digitais.”

Dessa forma, entendemos que a inserção das tecnologias requer a participação dos indivíduos em grupos, visando a atender as demandas das práticas sociais, organizados de maneira virtual para que estes sejam considerados letrados digitalmente. Quer dizer, muda-se o pano de fundo, mas as formas de se organizar continuam as mesmas, já que as diferentes formas de letramento acompanharam o desenvolvimento das sociedades antes mesmo da escrita; assim, as tecnologias são instrumentos que condicionam nossas ações, mas não as determinam.

Os professores que atuam no curso superior de Ciências Contábeis são letrados tecnologicamente? Como as tecnologias são inseridas em suas práticas? Essas são questões que nos mobilizaram para a realização da presente pesquisa. Convidamos o leitor a acompanhar os caminhos metodológicos de planejamento, organização e análise dos dados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na corrida dessa vida é preciso entender que você vai rastejar, que vai cair, vai sofrer e a vida vai lhe ensinar que se aprende a caminhar e só depois a correr.

A vida é uma corrida que não se corre sozinho.

E vencer não é chegar, é aproveitar o caminho sentindo o cheiro das flores e aprendendo com as dores causadas por cada espinho. [...]

Por isso é que o caminho tem que ser aproveitado, deixando pela estrada algo bom de ser lembrado, vivendo uma vida plena, fazendo valer a pena cada passo que foi dado. Aí sim, lá na chegada, onde o fim é evidente, é que a gente percebe que foi tudo de repente, e aprende na despedida que o sentido desta vida é sempre seguir em frente. (BESSA, 2018)

Toda chegada tem como partida o primeiro passo! O destino, que se faz na caminhada, é tão importante quanto a chegada. Atravessar, como na canção, é mostrar também aquilo que nos guiou e compôs a trajetória investigativa da pesquisa. Rota em mãos, iniciemos! Cuidadosamente, traçamos o percurso dentro do contexto em que este trabalho se insere, sem o qual não faria sentido a chegada.

É importante também contextualizar nosso ponto de partida, o período da pesquisa que, por se tratar de uma dissertação de mestrado, limita-se ao tempo de 24 meses. Destacamos a entrevista narrativa que orientou nossa pesquisa e que nos serviu de condução deveras importante durante todo nosso percurso.

Detalhadamente, descrevemos o processo de análise das entrevistas. Por fim, encerramos a seção com a apresentação do diário de campo, registrando elementos inerentes a nossa caminhada: “o que encontramos pelo caminho?”; “o que registramos daquilo que não nos foi dito?”; “quais foram os sentidos e os sentimentos ao caminhar?” etc.

Cabe também esclarecer que a caminhada é única para cada viajante. Assim, mesmo que viajemos juntos, cada um vai olhar a partir de um lugar, daquilo que já conhece, com base naquilo que carrega na bagagem. Dessa forma, tenciona-se definir os instrumentos que deram suporte ao itinerário traçado e permitiram o cumprimento do desejo intelectual de conhecer.

5.1 Questão e objetivos da pesquisa

Muitos são os desafios ao longo da docência, desafios marcados por nossa limitação pessoal, emocional e, até mesmo, institucional. Diante disso, como problemática de pesquisa partimos do pressuposto de que as condições de trabalho dos professores da universidade

privada — que, muitas vezes, não têm a docência como profissão principal — não lhe permitem o aprimoramento da prática docente e a inserção de novas abordagens metodológicas em sala de aula.

Assim, a questão desta pesquisa é: “Como os docentes-contadores se constituíram professores no curso de Ciências Contábeis e como concebem o uso das TDIC no exercício da docência?” Para responder a essa pergunta, elegemos como objetivo geral conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas. Para contemplar esse propósito, estipulamos estes objetivos específicos:

- conhecer a trajetória profissional de docentes que atuam num curso de Ciências Contábeis, em uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo;
- compreender como esses docentes buscam a formação continuada;
- identificar quais são os recursos mais utilizados para dinamizar a sala de aula no curso de Ciências Contábeis;
- compreender a visão de docentes de um curso de Ciências Contábeis sobre o impacto do uso das TDIC em sua metodologia de ensino.

A pergunta indicada e os objetivos listados guiaram esta trajetória. Para que ela se constituísse, também foi necessário delimitar a abordagem de pesquisa. Esse é o tema da próxima seção.

5.2 Abordagem da pesquisa qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) entendem por qualitativo aquilo que é rico em pormenores, especialmente no que se refere a pessoas, locais e conversas, que tem complexo tratamento estatístico. Nessa abordagem, a pesquisa não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Os autores destacam que a condução da investigação qualitativa não é neutra e precisa ser construída a partir do diálogo entre pesquisado e pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Listam cinco características desse tipo de estudo:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

A relevância da abordagem qualitativa em pesquisas que envolvem as relações sociais se concretiza “devido à pluralização das esferas da vida.” (FLICK, 2009, p. 20). Para Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

Assim, diante da aproximação com nossas inquietações de pesquisa e com as pretensões requeridas por estudos do gênero, nosso interesse em investigar um grupo específico de professores é claro e conciso. Ansiamos, durante as entrevistas, promover situações que encorajem o narrador a contar sua trajetória (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015) para, assim, obter informações pertinentes ao objeto de estudo, mesmo sem prever o que emergirá das narrativas contadas.

Ao utilizar a abordagem de pesquisa qualitativa com enfoque nas narrativas de interface biográfica, vamos ao encontro de Flick (2009, p. 164), que afirma: “a entrevista narrativa é utilizada principalmente no contexto da pesquisa biográfica.” Assim, após concebida a discussão sobre a pesquisa biográfica, buscamos capturar, por meio de vozes, olhares e gestos, tudo o que venha a integrar a vivência relatada pelo participante, ansiando por aquilo que Meksenas (2002 *apud* IBIAPINA, 2008, p. 87) assevera: “para trabalhar com histórias de vida, é necessário fazer vir à tona o maior número possível de informações a respeito da vida dos partícipes desse processo [...].”

Outros autores, como Goodson (1992 *apud* IBIAPINA, 2008), destacam que, ao utilizar as narrativas de vida como procedimento de pesquisa, é preciso respeitar a voz e a vida do participante — neste caso, o professor-contador —, seu ambiente sociocultural, as experiências de vida, sua identidade e sua cultura. Segundo Ibiapina (2008, p. 85), “as histórias narradas funcionam como lentes que são postas diante dos olhos, ajudando na compreensão de como nos tornamos professores.”

Além disso, as pesquisas que ilustram a história de vida dos professores já vêm, há algum tempo, sendo utilizadas como processos reflexivos na formação de professores (IBIAPINA, 2008). Destacamos, nesse sentido, o ato de narrar, pois permite desvelar o passado a partir da visão particular e localizada no mundo.

5.3 O contexto da pesquisa

As questões centrais que conduziram as entrevistas com os docentes-contadores concentram-se na trajetória pessoal e profissional, no ingresso no Ensino Superior, no tornar-se professor universitário e no modo como eles se relacionam com as tecnologias durante suas aulas. O primeiro passo consistiu em uma reunião com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da IES em que a pesquisa foi realizada para apresentar um esboço do projeto de pesquisa (objetivo geral, específicos e parte da fundamentação teórica). Devido à proximidade entre pesquisador e coordenador, agendamos, por *WhatsApp*, um encontro nas dependências da IES e obtivemos, ao final, a assinatura da Carta de Autorização para a Realização da Pesquisa⁴⁵.

Antes de darmos início aos passos condutores da investigação, ela foi, enquanto “projeto da pesquisa”, submetida ao Comitê de Ética⁴⁶. Esse procedimento, além de necessário, é importante, pois visa à credibilidade e ao sigilo das informações, tanto pessoais quanto institucionais, concedidas pelos participantes.

A submissão ao Comitê de Ética é em si um fator extremamente relevante e essencial em pesquisas qualitativas. Para Flick (2009), é ele que permeia a relação do pesquisador com as pessoas e o campo, sendo necessária a aceitação para participarem voluntariamente da pesquisa bem como a preservação de sua identidade e a ciência de que os resultados encontrados não lhes causarão danos ou prejuízos. Para além do Comitê de Ética, reforçamos nosso compromisso pessoal com a preservação dos conteúdos das entrevistas, o cuidado com as devolutivas e a garantia das informações concedidas, bem como o trato respeitoso que tivemos com todos os professores.

Após a submissão e os ajustes solicitados, obtivemos, no dia 17 de junho de 2019, o parecer⁴⁷ favorável para iniciar a pesquisa. O próximo passo foi realizar um novo contato com o coordenador, desta vez por *e-mail*, solicitando uma relação dos professores de Contabilidade.

É importante deixar claro que a escolha dos nomes aconteceu de maneira não intencional. Todos os quatro professores foram convidados a participar da pesquisa depois de serem selecionados, conforme descrito na próxima seção.

Por fim, entramos em contato com cada um por meio de mensagem de texto — *WhatsApp* —, apresentamo-nos e esboçamos o objetivo de nossa pesquisa. Em seguida, no mesmo contato, formalizamos o convite para a entrevista. Como todos os docentes-contadores convidados aceitaram, iniciamos o agendamento das entrevistas.

⁴⁵ Documento exigido na submissão do projeto ao Comitê de Ética.

⁴⁶ Processo obrigatório quando a pesquisa a ser realizada envolve seres humanos.

⁴⁷ CAEE 13476719.1.0000.5514.

5.4 Participantes da pesquisa

A escolha dos quatro docentes-contadores foi feita por convite. Porém, na lista inicial enviada pelo coordenador, constava o nome de seis professores.

Para chegar a esses quatro nomes, realizamos uma busca detalhada pelo nome de cada professor na plataforma do *Curriculum Lattes*. Fizemos a seleção por estes critérios: *ser bacharel em Ciências Contábeis, possuir prática profissional na área contábil e lecionar exclusivamente para o curso de Contabilidade*.

Esse processo de busca por meio do *Curriculum Lattes* nos possibilitou, além da escolha dos nomes, a checagem antecipada de algumas informações referentes à trajetória individual. Esse movimento foi válido, já que, se, durante as entrevistas, alguma lacuna ficasse em aberto ou o entrevistado ficasse tímido, poderíamos resgatar e explorar esses dados.

Dessa forma, os quatro docentes selecionados para compor nossa pesquisa são todos graduados em Ciências Contábeis, atuantes no curso de Contabilidade, em uma Universidade Comunitária do interior de São Paulo. Vale ressaltar que a opção pela instituição paulista se deu principalmente pela recente vinda ao estado de São Paulo.

No Quadro 3, apresentamos nossos participantes, suas áreas de formação, sua titulação, sua formação profissional e sua trajetória acadêmica. Ressaltamos que a riqueza de nosso trabalho está contemplada na diversidade existente no perfil de cada professor que colaborou com a pesquisa.

Quadro 3 – Formação e vivências profissionais dos participantes

Nome	Área de formação	Titulação	Formação profissional	Trajetória acadêmica
Prof. ^a Razão ⁴⁸	Bacharel em Ciências Contábeis	Mestrado em Ciências Contábeis	Perita autônoma e professora.	Professora desde 2012
Prof. Diário ⁴⁹	Bacharel em Administração e Ciências Contábeis	Especialista em Gestão Financeira e Controladoria, e em Gestão Tributária	Contador e <i>controller</i> . Possui escritório de Contabilidade e é professor.	Professor desde 2010
Prof. Crédito ⁵⁰	Técnico em Contabilidade e bacharel em Ciências Contábeis	Especialista em Finanças e Contabilidade Gerencial	Contador, perito e auditor. Possui escritório de Contabilidade e é professor.	Professor desde 2015

⁴⁸ O livro-razão é um documento de escrituração contábil que registra a movimentação individualizada dos saldos das contas contábeis em uma entidade.

⁴⁹ O livro-diário, na escrituração contábil, contém os registros diários da movimentação das contas contábeis em uma entidade.

⁵⁰ É uma palavra utilizada para registrar a importância em uma conta do balanço, tanto pode aumentar como diminuir seu saldo, dependendo de sua posição dentro do balanço (Ativo ou Passivo).

Prof. Ábaco ⁵¹	Técnico em Contabilidade e bacharel em Economia, Administração e Ciências Contábeis (curso integrado)	Mestrado em Ciências Contábeis, Especialista em Administração Financeira e Auditoria	Contador e consultor. <i>Controller</i> em grandes grupos internacionais. É aposentado e continua atuando como professor.	Professor desde 1975
---------------------------	---	--	---	----------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo garantindo total confidencialidade aos participantes, eles nos deixaram livres para utilizar seus próprios nomes. Porém, decidimos usar pseudônimos oriundos dos vocábulos contábeis para preservá-los de qualquer desconforto possível.

A primeira entrevistada foi a Professora Razão. Jovem, casada, tem dois filhos e mudou-se recentemente para uma cidade próxima à instituição onde trabalha. Atua na docência desde 2012, tem vivência com Perícia, graduou-se e fez seu mestrado em Ciências Contábeis.

O Professor Diário é casado, mora próximo à IES, tem três filhos, é formado em Administração e Ciências Contábeis. Começou a dar aulas muito jovem em cursos de Inglês, depois em cursos técnicos até ingressar no Ensino Superior. Tem um escritório de Contabilidade e trabalha como *controller*⁵² em uma grande empresa.

O Professor Crédito é casado há 21 anos, tem um filho e ingressou recentemente na docência. É graduado em Ciências Contábeis, com especializações em Finanças e Contabilidade Gerencial. Trabalha como perito, auditor, e possui um escritório de Contabilidade nas proximidades da IES. Sua vida é constituída por diversas coincidências, como veremos em sua narrativa.

O Professor Ábaco é o que tem maior tempo de docência, 44 anos. Com ampla vivência empresarial, iniciou a carreira por paixão como *office boy*, cursou o técnico em Contabilidade⁵³, fez graduação com abrangência em Economia, Administração e Ciências Contábeis⁵⁴ em uma IES próxima a sua cidade natal. Ainda atua como professor e consultor em algumas empresas.

⁵¹ O Ábaco é uma das calculadoras mais antigas utilizada para fazer contas, instrumento utilizado na Contabilidade por muitos anos.

⁵² Desempenha funções gerenciais, econômicas e financeiras dentro de uma entidade. Por deter muitas informações, participa das decisões e garante informações relevantes e confiáveis aos usuários e aos gestores dentro das organizações. É também o responsável pelo planejamento, pela coordenação, pela direção e pelo controle das atividades de curto, médio e longo prazo executadas nas áreas de planejamento, controladoria e finanças.

⁵³ Considerado contador pelo Decreto n.º 20158, de 30 de junho de 1931, que também regulamentou a profissão de contador.

⁵⁴ Na época em que o Professor Ábaco ingressou no Ensino Superior, o curso oferecido era integrado e abrangia Economia, Administração e Ciências Contábeis. Somente 10 anos depois de seu ingresso é que a IES começou a ofertar cursos voltados para áreas específicas. Contudo, sua titulação como técnico em Contabilidade permitiu que sua formação na área da Contabilidade pudesse ser desenvolvida ao longo de sua carreira, sem que isso lhe impedisse de se responsabilizar pela Contabilidade das empresas.

O Quadro 4 apresenta a sequência da realização das entrevistas, indica a data e o local em que ocorreram bem como explicita o tempo de duração. Inserimos também a data das devolutivas, ou seja, o envio da transcrição das entrevistas para que, se quisessem, retirassem ou acrescentassem algo que foi dito no momento da entrevista.

Quadro 4 – Participantes, data e duração da entrevista

Participantes da pesquisa	Data da entrevista	Tempo	Local da entrevista	Devolutiva	Retorno da devolutiva
Professora Razão	02/07/2019	28:28:29	Casa da professora	08/08/2019	21/10/2019
Professor Diário	12/08/2019	41:16:13	Biblioteca da IES	19/10/2019	21/10/2019
Professor Crédito	14/08/2019	59:38:77	Biblioteca da IES	25/10/2019	21/01/2020
Professor Ábaco	15/08/2019	51:18:80	Biblioteca da IES	25/10/2019	14/01/2020

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Em virtude das férias de julho, a entrevista com a Professora Razão aconteceu em sua casa, como ela mesmo sugeriu. As demais entrevistas ocorreram todas na semana do dia 12 ao dia 15 de agosto, na biblioteca da própria instituição onde os docentes atuam.

5.5 Instrumento que conduziu a pesquisa: entrevista narrativa

O instrumento que fundamenta os dados de nossa pesquisa é a entrevista com enfoque nas narrativas (auto)biográficas⁵⁵. Nóvoa e Finger (1988 *apud* IBIAPINA, 2008, p. 84) afirmam que as narrativas (auto)biográficas “têm favorecido a construção de nova epistemologia da formação, capaz de fazer repensar as questões de formação e acentuar a riqueza das histórias narradas para o trabalho de reflexão sobre o ser e tornar-se professor.” Mesmo assim, apesar de serem consideradas recentes, as pesquisas que utilizam as entrevistas narrativas na área acadêmica têm sua importância conquistada nos últimos 30 anos, sendo esse um método muito difundido nas Ciências Sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Esse modelo de pesquisa foi sugerido por Fritz Schütze no ano de 1977, em um manuscrito cuja publicação não ocorreu. De acordo com Schütze (1977 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93), “sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.”

⁵⁵ “Na pesquisa biográfica no campo das Ciências Sociais predomina o interesse pelo ciclo de vida de grupos etários de uma dada sociedade [...] e de grupos de pessoas [...] com determinadas características sociais [...]” (SCHÜTZE, 2010, p. 210).

Jovchelovitch e Bauer (2015) também destacam que o manuscrito de Schütze permanece sem ser publicado, mas se tornou uma literatura não oficial entre as pesquisas na Alemanha na década de 1980. Para eles, “a força da sugestão de Schütze é uma proposta sistemática de criar narrativas com fins de pesquisa social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 94).

Compactuando com o mesmo entendimento, Flick (2009, p. 31) considera que,

nas regiões de língua alemã, a pesquisa biográfica encontra-se fundamentalmente definida por um método específico de coleta de dados e pela difusão deste método [...]. A entrevista narrativa enfoca as experiências biográficas, sendo aplicada em diversas áreas da sociologia e, nos últimos anos, de forma crescente também na educação.

Partilhando do mesmo entendimento, é por meio da análise das narrativas que existe a possibilidade de estudar as mais variadas situações experienciadas pelo grupo de docentes-contadores que integram esta pesquisa, uma vez que, de acordo com Ibiapina (2008, p. 87), “as histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas emoções e os seus conceitos [...]”.

Apesar de ser considerada como uma forma de entrevista não estruturada, a pesquisa com narrativas possui características específicas e profundas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). O ato de narrar, contar e relatar por meio da oralidade sempre se fez presente no cotidiano dos mais variados povos, em diferentes partes do mundo, podendo ser compreendido como uma capacidade universal. Os autores Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91) destacam ainda que “não há experiência humana que não possa ser expressada na forma de narrativa.” Ainda para esses autores, “através da narrativa⁵⁶, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91).

Sabendo disso, quando ligamos o gravador, seguimos um roteiro previamente estruturado, com a finalidade de orientar nossas questões de pesquisa, despertando no participante a vontade de falar sobre determinado assunto. Para Hermanns (1995 *apud* FLICK, 2009, p. 165),

na entrevista narrativa, solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado [...]. A tarefa do entrevistador é fazer com que

⁵⁶ Diversas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa *Hifopem* se apropriam dos trabalhos de Fritz Schütze, Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer como apoio teórico para as entrevistas narrativas. (NACARATO, 2015)

o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93), “a entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante em sua vida e do contexto social.” Também nessa linha, na concepção de Moura (2015, p. 38),

as narrativas aparecem como outra maneira de conhecimento, de investigação. Elas se inserem dentro da investigação hermenêutica sem querer se sobrepor às já existentes, mas dando sentido e compreendendo a experiência vivida e narrada. A investigação pelas narrativas defende a não existência da neutralidade entre pesquisador e objeto investigado, já que os sujeitos de uma pesquisa falam de si mesmos sem silenciar sua posição diante dos feitos descritos.

Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 111) apresentam os passos da entrevista narrativa:

1. Preparação.
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. Narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal.
4. Fase de questionamento: realizar apenas questões imanescentes⁵⁷.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva.

Os autores sugerem passos que orientam o caminhar do pesquisador durante a preparação, a execução e a finalização da entrevista. Os mesmos autores apresentam outro modelo de passos que devem ser observados para realizar pesquisa com entrevista, descritos no Quadro 5:

Quadro 5 – Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do Campo. Formulação de questões exmanentes ⁵⁸ .
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Sem interrupções. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar os sinais de finalização (“coda”) ⁵⁹ .
3. Fase de perguntas	Somente indagar “Que aconteceu então?”.

⁵⁷ São questões que se referem a temas que os narradores comentaram, mas nos quais não se aprofundaram. O interesse reside na relação que possuem com a pesquisa (MOURA; NACARATO, 2017).

⁵⁸ São questões elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos da pesquisa (MOURA; NACARATO, 2017).

⁵⁹ Momento que compreende uma clara identificação por parte do entrevistado de que a história terminou.

	Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Para-se a gravação. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Devem ser feitas anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97)⁶⁰.

Seguindo os passos sugeridos pelos autores, realizamos uma conversa via *WhatsApp*, com vistas a fazer o agendamento individual. Por ser uma ferramenta de rápida comunicação, deixamos o *e-mail* para um segundo momento. Em cada mensagem, realizamos uma breve apresentação e explicitamos a intenção da pesquisa bem como perguntamos sobre a disponibilidade para realizar as entrevistas.

Com base na literatura e em nosso objeto de pesquisa, elaboramos um roteiro para as entrevistas:

1. Conte-me um pouco sobre como foi sua escolarização. O que você se lembra de sua Educação Básica? Onde estudou? Em que época? Estudou em escola pública? Fez ensino regular ou profissionalizante?
2. Agora conte sobre a escolha pelo curso de Ciências Contábeis, o que você se lembra dessa época? Era o curso que gostaria de ter feito? Identificou-se com ele?
3. Após o término da graduação, que outros cursos você fez, como especializações, cursos de aperfeiçoamento?
4. Fale para mim sobre sua trajetória profissional. Você é professor desde que concluiu a graduação? Concilia a docência com outra atividade?
5. E sobre sua carreira docente, como foi para você se tornar professor? Como aconteceu esse seu retorno ao Ensino Superior?
6. Conte-me um pouco sobre suas aulas, quais disciplinas você leciona, fale-me um pouco sobre os recursos que você mais utiliza, as dinâmicas que realiza com os alunos. Como são suas aulas? Quais os principais desafios que enfrenta?
7. Fale um pouquinho a respeito de sua visão sobre as tecnologias. Como você as vê no processo educacional e como se relaciona com elas?

Ensejamos, dessa forma, garantir que a narrativa não fosse compreendida por perguntas e respostas, mas estruturada a partir de uma perspectiva que desse maior liberdade para as

⁶⁰ Os autores distribuem os dados em uma tabela.

manifestações dos participantes, em vez de ficarmos presos ao roteiro em si. Essa opção se deve à pesquisa qualitativa com foco em narrativas sugerir que o participante narre sua história, sem seguir um esquema de perguntas e respostas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Com a intencionalidade de ouvir, deixamos os professores falarem. Ficamos atentas a tudo o que eles relatavam e, internamente, elaborávamos perguntas iminentes para o momento da coda narrativa — quando o narrador encerra uma sequência narrativa. Dessa forma, somente quando as questões eram finalizadas, fizemos solicitações como estas: “Fale-me um pouco mais sobre”; “Conte para mim mais sobre”; “Tem mais alguma coisa que o professor deseja falar?”; “Fale-me um pouquinho sobre as suas aulas neste semestre”; “Tem mais alguma coisa que gostaria de dizer?”; “Diante de tudo o que tu me falaste, tem algo mais que tu gostarias de complementar?”.

Findadas as anotações e as questões exmanentes e iminentes, desligamos o gravador e demos início a uma conversa mais informal, não menos importantes para nossa pesquisa. Para preservar a individualidade de cada história, as entrevistas ocorreram de forma isolada, em tempos e locais escolhidos pelos participantes, como mostramos no Quadro 5.

Estabelecer um contato prévio com o participante e transmitir-lhe confiabilidade foi um momento fundamental para adquirir a confiança e a certeza do sigilo de sua identidade. Assim, antes de darmos início a cada entrevista entregávamos a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶¹, em duas vias. Uma via ficava conosco; e outra, com o participante. Nesse termo, estavam contidos: uma breve contextualização da pesquisa, os objetivos, os dados da pesquisadora e as explicações sobre o sigilo do estudo, além de outras informações, como contatos da pesquisadora, local e data. Procurávamos, com isso, situar o participante e descartar qualquer desconfiança acerca daquilo que seria dito.

Asseguramos a cada participante que se sentisse confortável e à vontade para narrar aquilo que viesse a sua mente durante o momento da entrevista. Flick (2009, p. 51) afirma que “a pesquisa deve estar embasada no consentimento informado, ou seja, no fato de que os participantes do estudo concordam em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores.”

Para preservar as informações e nos (re)lembrar daquilo que foi dito para nós (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizamos, durante as entrevistas, gravadores de voz, com a ajuda de *softwares*⁶² de gravação. Assim, foi possível garantir a riqueza de cada entrevista, uma vez que cada entrevistado possui suas particularidades (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Além

⁶¹ Documento obrigatório, exigido pelo Comitê de Ética.

⁶² *Samsung Galaxy 7* e gravador de voz do computador.

das gravações, utilizamos o diário de campo para registrar os detalhes do momento de cada transcrição, como cheiros, sentimentos e ações.

Tendo percorrido esse caminho, no fim de cada entrevista, encerrávamos a gravação, preenchíamos o diário de campo e armazenávamos as cópias em locais seguros: dentro de pastas no computador, em um “HD externo” e em pastas na nuvem. Na sequência, com as narrativas já transcritas para documento do *Word*, efetuamos a limpeza das marcas de oralidade presentes nas falas, buscando proceder às análises dos dados e à organização sistemática de transcrições, de forma que fosse possível seguir uma ordem cronológica.

Conforme as entrevistas ficavam prontas, elas eram submetidas por *e-mail* à revisão dos entrevistados, que indicariam, caso fosse necessário, alterações que poderiam ser realizadas. Entendemos que, com isso, contemplamos aquilo que Flick (2009, p. 51) enfatiza com relação à ética na pesquisa: “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades.”

Observando as devolutivas, percebemos que somente o Professor Crédito não alterou nada daquilo que havia dito no dia da entrevista. A Professora Razão suprimiu alguns comentários sobre o entendimento dos alunos referente a uma prova aplicada recentemente. O Professor Débito alterou algumas palavras e nomenclaturas que, na hora da transcrição, foram digitadas equivocadamente. O Professor Ábaco foi o único que complementou a transcrição com mais detalhes, além de corrigir palavras e nomenclaturas.

Com relação ao Professor Ábaco, notamos que a forma como ele escreveu as novas passagens (memórias) nos revelam que ele foi tomado pelo sentimento ao reler sua história de vida. Em algumas frases, é possível ver marcas de que a emoção foi revivida.

No entanto, após a qualificação da pesquisa, em setembro de 2020, por consequência dos impactos da Covid-19, retomamos o assunto por *e-mail* com os entrevistados, visando a entender como estão suas práticas nas aulas de Contabilidade. Concedemos a liberdade de resposta e questionamos individualmente *como foi a experiência docente quanto ao uso das TDIC nesse novo cenário*. O Quadro 6 representa a data do contato e o retorno da devolutiva:

Quadro 6 – Experiência na pandemia

Participantes da pesquisa	Data do contato	Retorno da devolutiva
Professora Razão	20/09/2020	Sem devolutiva
Professor Diário	20/09/2020	08/10/2020

Professor Crédito	20/09/2020	Sem devolutiva
Professor Ábaco	20/09/2020	22/09/2020

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Supomos que a carga de trabalho dos professores, suplantada pela pandemia, tenha implicado na ausência das respostas.

5.6 Diário de campo da pesquisadora

Os autores Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que muitas situações não ficam registradas em gravadores, tais como os cheiros, os olhares, as impressões. Ainda recomendam que as notas de campo sejam transcritas num computador com o uso da primeira pessoa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam também que, ao retornar do campo, é comum que o pesquisador escreva de forma detalhada, precisa e extensiva os fatos que aconteceram lá, como situações com pessoas, objetivos, conversas e, também, ideias, estratégias, reflexões etc.

Conforme as entrevistas findavam e eu ficava sozinha com os materiais que serviram de suporte para a pesquisa, as anotações no diário de campo aconteciam. Por estarem recentes em minha memória, ficou mais fácil registrar algumas passagens.

Abaixo seguem alguns excertos extraídos de meu diário de campo:

Quadro 7 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com a Professora Razão

A adrenalina tomou conta de mim quando a Professora Razão me confirmou a entrevista. Era 01 de julho de 2019. Foi um misto de felicidade e ansiedade. Sonhei a noite toda com o momento da entrevista, acordava durante a noite e ficava pensando se daria conta de observar tudo o que a teoria preconizava. Nós já nos conhecíamos. Em março deste ano, eu a substituí por motivos pessoais, e quando ela retornou, tomamos um café para nos conhecer e conversar sobre as aulas. Então, ela veio sorridente me encontrar no carro. Já do portão da casa dela, ela sorriu e me recebeu.

Fonte: Diário de campo (2 jul. 2019).

Quadro 8 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professor Ábaco

Eu estava sentada na recepção da biblioteca quando o Professor Ábaco chegou sorridente e paciente. Fomos até a sala de estudos que eu havia reservado. Alinhado, de camisa social de aparência tranquila, o entrevistado tinha um andar calmo e um aperto de mão firme. Durante a entrevista, o professor fazia os gestos com as mãos... Quando falava da camisa branca e da gravata preta..., sua mão acompanhava o peito... Em alguns momentos ele ficava batendo com a ponta dos dedos na mesa, como se estivesse puxando dali aquilo que vinha em sua cabeça. Em outros, parecia querer falar e falar... E mesmo durante minhas perguntas, ele já queria contar as coisas de que se lembrava.

Fonte: Diário de campo (15 ago. 2019).

Quadro 9 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professor Diário

O Professor Diário é bem tranquilo, fala pausadamente. Pareceu-me muito simpático, tanto que, após a entrevista, ficamos conversando; e ele me contou de quando morou em outra cidade em virtude do trabalho de seu pai, mas, como a cidade é pequena e os grandes empresários vinham de fora, ele não viu muitas possibilidades de crescimento profissional lá. Então, voltou para sua atual cidade.

Fonte: Diário de campo (12 ago. 2019).

Quadro 10 – Anotações do Diário de Campo: entrevista com o Professora Crédito

Iniciamos a entrevista. Foi bem tranquilo. O Professor Crédito falou bastante (até agora foi a entrevista mais longa). Muitas vezes, deu risada e, com a folha na mão, simulava algumas situações enquanto as narrava para mim. Pareceu-me um profissional de muita experiência na área da Perícia e da Auditoria e, mesmo que lecionasse há poucos anos, tive a impressão de que é um professor com boa didática e jogo de cintura.

Fonte: Diário de campo (2 jul. 2019).

Destacamos que é com base nas anotações realizadas no diário de campo que serão preenchidas informações que, na transcrição das entrevistas, ficaram em aberto. Informamos, ainda, que os dados de meu memorial também se constituem em material de análise. Minha voz se entrecruza com as vozes dos professores participantes da pesquisa.

5.7 Procedimentos de análise dos dados

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas [...] com o objectivo de aumentar a sua

própria compreensão desses mesmos materiais [...].”A organização e a análise dos dados, especialmente na pesquisa qualitativa, é algo complexo. De acordo com Cunha (1989, p. 57), é necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda, sem, entretanto, perder as peculiaridades e os aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno.

Esse procedimento de análise foi acontecendo conforme eram recebidas as devolutivas das narrativas, descritas no Quadro 5, pelos participantes. Por meio dele, buscamos identificar, nos relatos de cada depoente, elementos que aproximassem os achados com nossos objetivos de pesquisa.

Na sequência, são apresentadas as textualizações⁶³ de cada depoente. Retiramos as marcas de oralidade; evidenciamos o percurso de vivido por cada professor, de maneira a dar sentido às narrativas em ordem cronológica, coerente com a história individual de cada professor. Vale destacar que, para os pesquisadores do Hifopem, o processo de textualização já se constitui em um momento analítico, visto tratar-se de uma escrita que exige muitas idas e vindas da narrativa transcrita para tornar a história coesa e cronológica. Contudo, destacamos que, para o processo de análise, utilizaremos as vozes dos depoentes, ou seja, as transcrições das entrevistas, além de meu memorial.

Por fim, considerando as variadas possibilidades de apresentar a vida dos docentes-contadores, após a textualização de cada entrevista, realizamos as análises a partir dos eixos temáticos suscitados pelas narrativas dos entrevistados. São eles:

1. Trajetória de Formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis.
2. Ser ou estar professor no Ensino Superior.
3. Uso das tecnologias na docência.

No próximo capítulo, apresentamos as textualizações das entrevistas de cada docente-contador a fim de conhecê-los. Essas textualizações resultam do momento que nos colocamos à escuta deles.

⁶³ É a transcrição com a limpeza das marcas de oralidade, buscando construir a narrativa de modo que as transações e os percursos vividos pelos narradores fiquem evidenciados (MOURA; NACARATO, 2017, p. 20).

6 TEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

*Os caminhos mudam com o tempo, só o tempo muda o coração.
Segue seu destino boiadeiro que a boiada foi de caminhão [...] Tempos e vidas compridas pó, poeira, estrada, Estórias contidas nas encruzilhadas e noites perdidas no meio do mundo [...] Sabe “prum” bom viajante nada é distante [...] Existe uma vida, uma vida vivida [...]. (SATER; TEIXEIRA, [20--]b)*

A música “Peão”, dos cantores e compositores Almir Sater e Renato Teixeira, leva-nos a refletir sobre os caminhos da vida, da vida vivida, da vida sentida, da vida escolhida e da vida que, por vezes, encontramos no caminho. Pensamos sobre o caminho que se faz na caminhada, sobre o tempo que muda com o vento e toca cada coração; sobre as lembranças dos encontros nas encruzilhadas, das noites a matutar, a saborear, a contar; sobre as partidas, as despedidas, as companhias que se faz no caminho, afinal, nunca estamos sozinhos.

Como na canção, as narrativas que fazem parte deste capítulo retratam a vida de cada professor, sua trajetória acadêmica, seu encontro com a docência e as práticas com as tecnologias. São histórias produzidas a partir das entrevistas narrativas e sob a interpretação da pesquisadora, que tenta manter-se fiel aos sentidos produzidos pelos depoentes a partir dos relatos.

6.1 A Professora Razão

Simpática e muito gentil, a Professora Razão nos recebeu em sua casa, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, próxima à Universidade, seu novo local de trabalho. Casada e mãe de dois pequenos garotos, esforçava-se para acomodar a mudança na nova casa.

Jovem, com um futuro promissor, a Professora Razão sempre estudou em escola pública. Muito incentivada a estudar por seus humildes pais, frequentou vários cursinhos, como: Contabilidade, Administração, Auxiliar de Escritório e Informática. Com as condições financeiras que tinha em sua infância, nunca imaginou fazer graduação. Pensava somente em ter uma profissão, talvez se tornasse fotógrafa, veterinária ou bióloga. Com o passar dos anos, começou a admirar os trabalhos envolvendo “papéis”.

Apesar das carências oriundas da escola pública, uma escola, na visão da professora, deficitária, que pouco exigia, ela foi em busca de uma graduação que garantisse sua entrada no mercado de trabalho. Seu desejo era ter uma profissão! Viu-se dividida entre Administração, Ciências Contábeis e Economia.

Trabalhando em uma empresa de *telemarketing*, decidiu fazer vestibular, em 2004, após um ano pensando sobre qual curso faria. A bolsa de estudos e a atividade de estágio

possibilitavam sua permanência no curso de Administração em uma das universidades mais conceituadas de São Paulo. Sem a bolsa de estudos recebida, talvez os rumos de sua vida tivessem sido outros. Mas foi ali, a partir da vivência de estágio, que Razão se aproximou da pesquisa. No entanto, a falta de uma profissão não lhe deixava tranquila. Ela ainda buscava se especializar em alguma área.

Quando o curso terminou, final de 2007, já com condições financeiras melhores do que as oferecidas por seus pais e trabalhando na universidade, decidiu que era hora de fazer um intensivo em inglês. No entanto, ela não sabia ainda que os cursinhos que ocupavam seu tempo quando moça e a graduação em Administração tinham sido uma alavanca para o encontro do curso que seria a paixão de sua vida. Tudo nela despertava amor pela área técnica da Contabilidade; já no ano de 2009, iniciou, na mesma instituição, o tão sonhado curso de Ciências Contábeis.

Por trabalhar no setor da revista acadêmica da universidade, Razão foi tomada pelo desejo de realizar uma pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Os estímulos recebidos dos professores do departamento para continuar seus estudos fizeram-na, mesmo sem nunca pensar em dar aula, iniciar uma nova etapa em sua vida, a qual a mudaria para sempre e lhe concederia a realização de seu antigo sonho: ter uma profissão.

Durante a época da pós-graduação, Razão estava deslumbrada, impressionada, com o conhecimento de seus mestres. Dedicada, não demorou muito para apaixonar-se pela área acadêmica e, quando menos esperava, no ano de 2012, após 6 meses, lá estava ela: trabalhando como professora auxiliar nas manhãs de sábado para os alunos inscritos no Programa de Educação Continuada oferecido pela IES. Suas primeiras atribuições se voltavam para as dúvidas dos alunos e para as correções de provas. Foi só mais adiante, ainda estudante da pós-graduação, que se tornou professora orientadora de pesquisa do próprio programa.

Entretanto, mesmo tomada de conhecimento, o sentimento era de falta. Sentia que lhe faltavam algumas coisas, como as práticas em sala de aula e as de dentro de um escritório. Mas esse sentimento durou pouco. Uma conversa com seu orientador foi suficiente para ampliar sua visão sobre a Ciência Contábil. Foi então que se iniciou uma parceria que dura até hoje. Junto com seu orientador, começou a trabalhar com Perícia Contábil.

Dessa forma, Razão tomou consciência de que a falta da prática em um escritório não seria mais um empecilho em suas atividades. Para ela, a Contabilidade era técnica, e isso ela tirava de letra, até porque, em sua rotina, não conseguia imaginar como seria conciliar a prática de um escritório de Contabilidade com a pesquisa. É muito mais fácil equilibrar o trabalho

autônomo de perita com a vida acadêmica, já que ambos exigem uma carga grande de leitura e se complementam durante o processo; essa profissão assemelha-se muito com a pesquisa.

Embora tenha se identificado com a sala de aula, a Professora Razão não sabe como foi parar lá! Não tinha pretensão de ser docente. Seguir o caminho de seus mestres foi um processo que surgiu do contato com a universidade e por meio da convivência com professores. A entrevistada entendeu que, para dar aula, não bastava só gostar de fazê-lo, era preciso também profissionalizar-se, buscar conhecimento e ter domínio do que se está falando.

Os anos de vivência nessa universidade foram suficientes para Razão se identificar com disciplinas técnicas, como Contabilidade Introdutória, Contabilidade Intermediária, Contabilidade Avançada. Assim, afastou-se um pouco da área da Gestão, mesmo que tenha cursado Administração, elas não são sua especialidade.

Ao entrar em sala, a Professora Razão iniciou suas aulas apresentando o conteúdo, os conceitos e toda a parte teórica. Somente na sequência voltou-se para a prática.

Contudo, a Professora Razão tem desafios ao exercer a docência. Sua principal dificuldade é quando escuta que o professor não é mais aquele que detém o conhecimento, pois, para ela, o docente precisa estimular o aluno. Na prática, a entrevistada ainda encontra muita resistência, seja para fazer atividades em grupos, seja para realizar pesquisas, seja para fazer a leitura dos textos antes da aula. Mudar esse cenário é um desafio cultural muito grande para a Professora Razão, já que ela entende que nós aprendemos muito mais quando estamos ensinando, lendo, discutindo e interagindo com os outros grupos.

Por isso, a Professora Razão utiliza bastante a aula expositiva, a lista de exercícios e as apresentações. Recentemente, chegou a fazer alguns exercícios com o uso de aplicativos, mas o trabalho para deixá-los prontos não surtiu o efeito desejado com a turma. Sua intenção foi diversas vezes questionada. Além das dificuldades com acesso à *internet* e *login* dos alunos, muitos não se interessaram pela proposta, só queriam saber se cairiam na prova e se valiam ponto. Isso a deixou um pouco frustrada, visto que o conhecimento e o aprendizado deveriam ser o foco da atividade.

Apesar dessa vivência, Razão considera importante utilizar a tecnologia a favor do conhecimento. Mesmo com dificuldades e com algumas ressalvas quanto a seu uso, ela mesmo diz adorar as tecnologias, desde que estejam a favor do conhecimento. Para ela, o ideal seria que todas as salas tivessem computadores e um bom sinal de *internet*, já que um sinal ruim compromete o bom andamento das aulas. Assim, as aulas seriam mais produtivas; e os alunos já poderiam acessar a plataforma, realizar os exercícios etc.

Por ser um campo bastante técnico, Razão vê a área da Contabilidade muito deficitária quanto à implementação das tecnologias em sala de aula. O uso de exemplos e situações reais ainda são escassos; e sozinha ela não consegue elaborar esse tipo de atividade. Faltam opções; quando se tem, o tempo para deixá-las prontas é inviável, dispendioso demais.

Contudo, aposta no uso das lousas digitais. Se elas fossem implantadas, tornariam a sala de aula mais atraente, já que seria possível inserir casos práticos, interagir conforme fosse avançando os exemplos disponibilizados, além de haver mais recursos, como som e imagem.

6.2 O Professor Diário

Simpático e muito sorridente, Professor Diário é jovem, casado, pai de três filhos. Sempre frequentou escola pública. Quando ainda era pequeno, seus pais foram morar em uma cidade distante de onde havia nascido, mas ele, percebendo as limitações do mercado de trabalho, não ficou por lá. Assim que terminou os estudos, mesmo aprovado no vestibular para o curso de seus sonhos, não ingressou nele.

O curso preterido era Ciências da Computação. A falta de recursos financeiros próprios do então jovem professor de Inglês, de 16 anos de idade, e a vontade de manter-se com seu próprio dinheiro, oriundo das aulas que dava, fizeram com que, naquela oportunidade, somente a matrícula fosse efetivada na universidade privada. Mas ele insistiu. No ano seguinte, depois de juntar uma quantia começou a frequentar o curso; porém, sabendo das poucas oportunidades de trabalho oferecidas naquela cidade e tendo uma proposta para retornar a sua cidade natal, não pensou duas vezes. Cancelou o curso, voltou para sua cidade natal sozinho, com seu sonho comprometido.

A docência não era sua pretensão inicial. Quando começou a estudar Inglês, Diário era muito tímido, envergonhado. Gostava do idioma, mas não tinha interesse em lecionar. Foi por meio do convite de seu professor que se tornou monitor e, pouco tempo depois, sem muita escolha, assumiu suas primeiras turmas. Acabou tomando gosto, mas tinha em mente que, ao terminar o curso de Administração, queria lecionar na área de sua formação para, quem sabe um dia, tornar-se professor universitário.

De volta a sua cidade natal, não parou de dar aulas de Inglês. Simultaneamente, conciliava o emprego de auxiliar de escritório. Lá fazia de tudo um pouco, mas o foco de suas atividades voltava-se para a área de Tecnologias da Informação (TI). Sentia, nesse momento, que lhe faltava alguma coisa: formação acadêmica na área. Pela segunda vez, iniciou a graduação, desta vez, em Processamento de Dados/Análise de Sistemas. Entretanto, o deslocamento diário inviabilizou a conclusão do curso. Parou novamente, mas não desistiu.

Como estava bastante envolvido na área, buscava o curso de Ciências da Computação; no entanto, ele era ofertado somente na cidade vizinha. Por ser um curso próximo da Gestão — nessa época, ele foi se afastando das atividades no departamento de TI e se aproximando cada vez mais da área de Gestão Financeira e Controladoria —, optou por Administração de Empresas.

Mas, novamente, nessa altura de sua vida, ao concluir o curso de Administração de Empresas, sentia que lhe faltava algo. Apesar de trabalhar com informações contábeis não podia assinar os documentos, a falta de registro na área o impedia. E lá foi Diário em busca de novos conhecimentos que lhe dessem maior embasamento para atuar profissionalmente. Especializou-se em Gestão Financeira e Controladoria e em Gestão Tributária. Fez diversos cursos na esfera contábil, outros voltados para as áreas de Gestão, Finanças, Empreendedorismo, Setor de Qualidade etc. Sempre se manteve atualizado, com a certeza de que as especializações lhe dariam maiores subsídios para aplicar na gestão dentro de seu local de trabalho, já que a área de tributos, que ele passou a apreciar, tinha um peso considerável para as empresas no momento do planejamento.

Mas a vontade de cursar Ciências Contábeis nunca ficou esquecida, foi uma opção natural, decorrente da forte identificação estabelecida em sua trajetória profissional na empresa em que atuava. E foi assim, ao surgir a oferta de vagas no curso que ele se afastou da docência, foi cursar Ciências Contábeis. Foram dois anos, de 2012 a 2013, já que conseguiu eliminar várias disciplinas pela proximidade do curso de Administração e das duas pós-graduações cursadas.

Com sua trajetória marcada por especializações e muita vontade de lecionar, o Professor Diário trocou, em 2008, após 11 anos, as aulas de Inglês pelas de Administração em uma escola técnica. Em 2010, ficou sabendo do processo seletivo na universidade em que se formou e decidiu participar. Foi aprovado e deu início a sua carreira como professor universitário.

Com a conclusão da segunda graduação, além de estar apto a assinar pela empresa, as portas da docência se abriram ainda mais para Diário. Agora, além de lecionar disciplinas de Administração, ele pode também ministrar as disciplinas de Ciências Contábeis, tais como Teoria Geral da Administração, Empreendedorismo, Controladoria, Estágio, Custos, Contabilidade Geral, Tópicos Especiais de Contabilidade, Tópicos Contemporâneos, Contabilidade Tributária, Direito Tributário, Direito Trabalhista, entre outras que se relacionam com sua vivência profissional, seja na empresa onde atua, seja em seu escritório de Contabilidade.

A “veia contábil”, como ele mesmo disse, ficou tão forte, que, além de transitar pelas áreas de Logística e Gestão Financeira, tornou-se o *controller* da empresa em que atua há 19 anos e, mesmo com a vida corrida, três empregos, três noites na universidade, família e filhos, o desejo pelo conhecimento não cessa. O Professor Diário pretende alavancar seu conhecimento dentro da área de Gestão das Empresas e, um dia, fazer uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Controladoria. Embora não considere a área acadêmica como sua principal fonte de renda nem seu principal foco de atuação profissional, o entrevistado não vislumbra a ideia de abandonar a docência. Para ele, o contato com os alunos, além de muito rico, é uma forma de manter-se constantemente atualizado.

É com essa determinação e insaciedade que o professor desenvolve suas aulas, sempre conforme a demanda de cada disciplina. Realiza adaptações de acordo com as necessidades, busca sempre elevar o olhar da teoria para a prática, agrega as rotinas da prática de dentro de um escritório de Contabilidade ou de uma atividade afim para a realidade que os alunos encontraram fora da sala de aula.

Outra preocupação gira em torno da heterogeneidade das turmas. Para contemplá-la, ele busca sempre o equilíbrio, acompanhando de perto os estudantes. Desde o primeiro dia de cada disciplina, ele contextualiza suas aulas, interroga seus alunos, distribuindo sua atenção entre todos para que o conteúdo da aula não seja maçante nem insuficiente. Para isso, ele realiza atividades em grupos, mesclando os que têm vivência profissional e os que ainda não a possuem.

Para ampliar o aprendizado discente, ele utiliza planilhas e tabelas para garantir agilidade e velocidade no processamento dos dados. Contudo, antes disso, quando discute as teorias e os conceitos, dá preferência para os cálculos manuais, pois, em sua visão, assim, os alunos incorporam os conceitos antes de começar a reproduzi-los. Além disso, o professor disponibiliza documentos reais, elabora exercícios práticos e realiza simulações da atividade profissional por meio de exemplos e situações provocativas.

Nesses anos de docência, o Professor Diário busca elevar a reflexão e desenvolver o senso crítico de seus alunos para que, ao entrarem no mercado de trabalho, sintam-se aptos para enfrentar o maior número possível de situações. Para isso, tem grandes aliadas: as tecnologias. Conforme Diário, não se pode fugir das TDIC, pois elas envolvem o dia a dia, principalmente a *internet* e o fluxo de informações.

Para promover debate entre os alunos em suas aulas, ele utiliza muito mais os recursos do *Excel* do que os fóruns disponíveis na sala virtual. Espera, assim, tornar suas aulas mais atrativas e garantir a atenção dos alunos, além de tentar aproximar a realidade teórica da

vivência tecnológica que será exigida deles. Por fim, busca instigar em seus alunos intimidade com a ferramenta *Excel*, que, no início, será a porta de entrada para os sistemas contábeis, visto que — antes da parametrização dos dados em sistemas contábeis por meio da validação de arquivos do Sped, da análise, da identificação dos erros de escrituração e da operação — o aluno precisa despertar não só para a teoria, mas também para as questões tecnológicas, já que, na prática, elas andam juntas.

6.3 O Professor Crédito

O Professor Crédito cursou toda a Educação Básica em escola pública, nasceu, cresceu e sempre morou na mesma cidade. Casado há 21 anos, tem um filho de 13 anos. Nessa mesma idade, muito jovem, ele já trabalhava como *office boy* em um escritório de Contabilidade. Com sol ou chuva, ele estava lá. Não era uma atividade fácil para um menino, mas, com sua dedicação e seu interesse, as oportunidades foram aparecendo desde cedo. O escritório cresceu, e Crédito recebeu um convite para trabalhar internamente.

Apesar de o volume de trabalho ser alto e de as atividades serem manualmente processadas, Crédito gostava de tudo o que fazia. Cada vez mais, envolvia-se com as rotinas da Contabilidade e, por interesse particular, realizava a leitura dos longos e complicados informativos contábeis. Nascia ali sua admiração pela Contabilidade.

Assim, começou em sua vida uma sequência de coincidências que se cruzaram e alteraram o percurso de sua trajetória a cada encontro... Naquela época, era possível concluir os estudos do colegial (atual Ensino Médio) e formar-se técnico em alguma área. Fortemente incentivado por seu atual gerente, Crédito não pensou duas vezes e decidiu ingressar nessa formação, afinal, o conhecimento não seria desperdiçado caso não houvesse identificação durante o curso técnico em Contabilidade.

Longe de não gostar, Crédito se identificou. O aprendizado fez com que ele se envolvesse cada dia mais com as atividades dentro do escritório de Contabilidade, tanto que, aos 16 anos, ele era encarregado geral e tinha até um auxiliar.

Apesar da afinidade com a área contábil, ao concluir seus estudos, encontrou-se dividido entre o curso de Engenharia Civil e o de Ciências Contábeis. No entanto, a época era outra, não existia a possibilidade de financiamento estudantil, e seus recursos financeiros também não eram suficientes para realizar a graduação em Engenharia. Refez as contas, lembrou-se de sua facilidade com a Matemática e de seu encantamento pela Contabilidade. Decidiu, aos 18 anos de idade, que faria graduação em Ciências Contábeis. Era um curso noturno, lá em sua cidade

mesmo. A rotina de alguns anos tornava as aulas agradáveis. Crédito nunca teve dificuldades para se apropriar dos conteúdos.

Tudo ia bem, mas se tornou ainda melhor. No terceiro ano da graduação, um professor de Auditoria foi decisivo em sua carreira profissional. Ele era inspirador, admirado pela turma, sua postura correta e rígida fazia os olhos de Crédito brilharem. Certo dia, o professor chegou à sala e comunicou à turma sobre uma seleção de *trainees* na área de Auditoria em uma cidade próxima dali. Ele não pensou duas vezes, estava diante de uma oportunidade de crescimento. Fez o processo seletivo e foi contratado.

Apesar das aparências, nem tudo é perfeito, seu novo emprego exigia muitas viagens. E no terceiro ano da graduação, Crédito precisou trancar o curso, vindo a concluí-lo dois anos depois, em 1996. Embora tenha sido uma época conturbada, foi também muito intensa, pois, além do conhecimento da graduação, ele participava de muitos treinamentos e, rapidamente, passou de *trainee* a sênior.

Porém, o desejo de crescer profissionalmente não cessava. Crédito deparava-se com poucas chances dentro da empresa, não tinha mais como progredir. E assim, após cinco anos ali, decidiu que era hora de mudar. Arriscou-se! Juntamente com seu amigo, abriu uma empresa de consultoria em sua cidade. Foi uma época legal, mas o trabalho diminuía dia após dia.

O professor percebeu que muitas coincidências fizeram parte de sua vida. Certo dia, encontrou com seu primeiro chefe, e ele fez com que Crédito conciliasse o pouco trabalho de consultoria com atividades no escritório de Contabilidade. Era para deixar o serviço em dia, uma ajuda por alguns meses. Mas seu ex-chefe comentou com ele sobre a possibilidade de assumir a Contabilidade da *holding* de seu irmão. Viu-se diante da oportunidade de retornar a trabalhar em sua cidade, mediante uma remuneração. Não pensou duas vezes, assumiu a Contabilidade da empresa.

Nessa mesma época, cogitou cursar Direito, já que muitas eram as semelhanças entre os cursos. Entretanto, por sua formação e atuação na área, decidiu fazer uma especialização em Finanças e Contabilidade Gerencial. Foi nesse período, ao cursar uma disciplina optativa de Metodologia do Ensino Superior, que Crédito pensou: “*quem sabe um dia eu vou dar aula!*”.

Trabalhando como contador nessa *holding*, recebeu uma ligação da empresa que havia feito sua seleção. O convite inesperado balançou novamente Crédito, faltavam poucos dias para vencer o prazo de experiência. Pensou ele: “*o que que eu faço?*” Foi conversar com o diretor, expôs a situação e, para sua surpresa, foi efetivado. Trabalhou internamente ali de 1999 a 2007. Até que, num dia qualquer, entre as idas e vindas para o trabalho, seu carro quebrou. Ao retornar a pé da oficina, cheio de pressa, recebeu uma carona que, novamente, mudou o curso de sua

vida. O motorista, um velho conhecido, cogitava encontrar um sócio para futuramente vender o escritório.

O rumo dessa história fica até fácil imaginar. Do dia da carona a tornar-se sócio, não demorou muito, bem como também não demorou para que eles desfizessem a sociedade. Crédito continuou prestando serviços de Contabilidade para a *holding*. Além disso, desde 2009, tem seu escritório de Contabilidade.

Mas a história de Crédito não parou por aí. No ano de 2010, um conhecido ligou para o diretor dessa *holding* procurando um auditor. Foi então que Crédito começou a fazer trabalhos de Auditoria em uma cidade próxima. Tudo deu tão certo que, além dos anos como prestador de serviços, a empresa também passou a integrar sua carteira de clientes. Como disse Crédito, “*uma coisa vai puxando a outra*”. Um belo dia, esse seu cliente o indicou para o Fórum daquela comarca. Sem experiência em Perícia Judicial, mas muito determinado, foi buscar o conhecimento necessário e aceitou o serviço. Desde então, presta serviços na área de Perícia naquela comarca.

Ele afirmou: “*A vida vai levando a gente*”. Contudo, o Professor Crédito sempre buscou se profissionalizar para quando as oportunidades surgissem.

Crédito nunca pensou em ter um escritório de Contabilidade, nunca pensou em ser professor, mas — por meio de seus contatos, de sua experiência e, principalmente, de seu trabalho com Auditoria e Perícia —, em meio ao susto, viu-se dentro da sala de aula. Sua única vivência eram os treinamentos que conduzia quando era *sênior* na empresa de Auditora. Porém, a falta de experiência não o impediu de assumir as aulas. Com muito conhecimento profissional, Crédito se encaixou perfeitamente naquilo que a Universidade buscava: um professor com prática!

Professor universitário desde 2015, Crédito leciona disciplinas como Contabilidade Comercial, Auditoria, Perícia, Prática Contábil, Contabilidade Intermediária, Contabilidade Básica. Suas aulas são diversificadas, cada disciplina necessita de um recurso diferente. Prática Contábil, por exemplo, é mais dinâmica, pois concilia o aporte teórico com a prática em laboratório. Auditoria, por sua vez, é bastante teórica. Outras envolvem os alunos em exercícios práticos, como a de Perícia, que é metade teoria, metade prática.

O Professor Crédito encontra alguns desafios em sua vida docente, principalmente, para conseguir a atenção dos alunos. Busca, em cada aula, encontrar equilíbrio entre teoria e prática para satisfazer a turma. Disponibiliza os materiais antecipadamente na sala virtual, como: os *slides*, os exercícios, o conteúdo teórico. Mas, segundo ele, é difícil agradar a todos. Apesar de não ter restrições quanto ao uso das tecnologias em sala de aula e de afirmar que o *caderninho*

e a apostila impressa não são mais eficientes, seu contato com elas ainda é limitado. E no que se refere às aulas remotas e ao uso das TDIC, apesar das dificuldades exigidas, o professor avaliou a utilização como parte de mais um grande aprendizado em sua vida.

6.4 O Professor Ábaco

Sorridente, Ábaco é o tipo de pessoa com quem eu desejaria passar horas conversando, experiente, muito simpático, é inspirador. Ele passa a semana longe de sua família para se dedicar à docência. Entretanto, excetuando a dimensão da ausência de sua família, a vida nem sempre foi assim.

Descendente de italianos, para não morrer de fome, sua família se instalou em uma pequena cidadezinha no interior do estado de São Paulo. Naquele tempo, por volta de 1950, o Brasil era muito pobre, muito diferente do que é hoje. Para ele, era “*sem comparação*”. Suas lembranças de quando ainda criança remeteram ao trabalho duro da roça, o trabalho sofrido, a necessidade de ajudar seus pais no sustento da casa. De família muito humilde, estudou em escola pública e, ainda criança, cumpria a árdua tarefa de percorrer, diariamente, oito quilômetros em meio à poeira, debaixo de sol ou de chuva.

Ábaco recordou-se carinhosamente de seus primeiros contatos com a Contabilidade. Na época do colegial, seus pais tinham um armazém, uma espécie de “venda”. O rapaz, muito jovem, continuava a ajudar a família no período diurno; no período noturno, ia para o colégio. Era sua única opção, como ele mesmo diz, sorrindo: “*juntou o útil ao agradável*”. Isso porque, no período noturno, existia a possibilidade de cursar o ginásio comercial e técnico em Contabilidade. Como já gostava de mexer com números não pensou duas vezes, sentia certa vocação para a área, optou pelo técnico em Contabilidade. Sua felicidade ficava completa quando, a pedido de seu pai, precisa levar os documentos até o escritório de Contabilidade. Ficava encantado, seus olhos brilhavam! Quando chegava lá e se deparava com aqueles funcionários, quase todos homens, de camisa branca e gravatinha preta, ele pensava: “*eu vou fazer isso aí um dia.*” E fez mesmo! Ali, na pequena cidade, dividia seu tempo entre os estudos, o trabalho com os pais e, naquele momento, o cargo de carimbador de documentos naquele escritório. Aos 17 anos de idade, já tinha certeza do que queria fazer: Contabilidade.

Entretanto, naquela época, não existia um curso específico de Contabilidade, o que mais se aproximava era o de Ciências Econômicas e abrangia Economia, Administração e Ciências Contábeis. Com um número restrito de vagas, era oferecido apenas nos grandes centros do Brasil. Ábaco partiu em busca de seu sonho, deixou a vida do sítio e mudou-se para Campinas,

conseguiu um emprego em uma loja para garantir seu sustento. De forma muito humilde, começava a realização de um grande sonho.

Ábaco lembrou que a universidade, na época, no ano de 1966, era para quem tinha boas condições financeiras e descreveu também a ausência de mulheres em sua turma. Sua classe era composta, quase em sua totalidade, por homens, “*era uma realidade diferente*”, mas nada o impediu de se formar, nem mesmo as dificuldades com Matemática Básica. Ele dominava muito a Matemática Financeira, mas a Básica era um desafio. Foi então, realizando os cursos de nivelamento que a universidade oferecia, que ele conseguiu preencher a lacuna deixada pela escola pública.

E foi assim, sem calculadora, rígido e exigente consigo mesmo, que Ábaco conseguiu concluir o curso com a segunda melhor nota da turma. Ele não se conformava com notas abaixo de 10: “*tinha que tirar 10 sempre.*” Observava seus professores e gostava de ser cobrado, Ábaco estava com sede de conhecimento. Adorava as cobranças e os trabalhos extensos, pois abriam sua mente para uma vida muito diferente da que tinha no sítio. Quanto mais ele era cobrado, mais ele gostava e mais admirava seus professores.

Ábaco nunca mais parou de estudar, mesmo com a vida profissional agitada, as viagens, a família e a docência universitária, sempre encontrou tempo para aprimorar-se. Fez muitos cursos de extensão aos finais de semana, realizou também uma formação em Administração para Executivos, fez cursos com certificação internacional na *Penner University* e em *Harvard*, pós-graduação *lato sensu* em Administração Financeira e Auditoria e, mais tarde, outra pós-graduação, dessa vez, *stricto sensu*, em Contabilidade e Controladoria, também na USP, em São Paulo. Enquanto isso, sempre escrevia artigos e apostilas.

Ábaco ingressou na área contábil ainda no tempo de estudante. Com apenas seis meses de curso, conseguiu seu primeiro emprego como assistente contábil em uma grande Sociedade Anônima (S. A.). Lá ele teve grandes oportunidades de crescimento e contato com pessoas que marcaram sua vida; de assistente tornou-se contador. Mesmo jovem, o agora contador já havia passado por diversas experiências: conduzia grandes reuniões para muitos empresários de todas as partes do mundo, adquiriu experiências, como ele mesmo disse, “*com as cacetadas da vida*”.

Nesse tempo, Ábaco decidiu que queria ser professor. Mas entrar em uma sala de aula pela primeira vez, em suas palavras, “*é sempre uma ansiedade que, depois com o tempo, você vai superando.*” Sabia que não tinha experiência didática, mas confiou naquilo que via seus mestres fazerem na prática, nos exemplos que teve. Quase sempre sozinho, com muita dedicação e persistência, no ano de 1975, viu-se professor universitário.

Com certa ansiedade, sempre conciliando as atividades profissionais com a docência, Ábaco nunca fez nada de improviso. Sempre chegava à sala de aula muito bem-preparado, nunca deixou que uma atividade fosse insuficiente por causa de outra. Pelo contrário, sempre fez questão de reservar duas ou três noites para a docência, e já deixava isso bem claro nas entrevistas de emprego, dizia que, se não pudesse se ausentar para lecionar, o emprego não servia para ele.

O tempo passou, e Ábaco decidiu que queria mais. Queria trabalhar em grandes empresas, multinacionais. Mudou-se para São Paulo e assumiu as transações contábeis em um grande grupo, que fazia transições comerciais em toda a América Latina. Mesmo viajando muito, continuou lecionando em Campinas, mas, no início dos anos de 1980, as viagens se intensificaram, não existia a possibilidade de fazer reuniões pela *internet*, e ele decidiu ficar somente com os treinamentos de executivos, que realizava Brasil afora, e as aulas em uma universidade da capital paulista. Depois de um tempo, a sede da empresa voltou para Campinas, e Ábaco retornou para sua cidade, assumiu a docência na universidade, e esse vínculo dura há mais de 27 anos.

No começo dos anos 2000, já atuando em outro grande grupo, Ábaco foi surpreendido com uma nova mudança de cidade, mas foi então que ele decidiu que era hora de encaminhar sua aposentadoria. Passou a dedicar-se somente à docência, focou nas aulas e na coordenação para estruturar o curso de Ciências Contábeis numa IES em Americana. A coordenação foi um trabalho exigente, uma experiência de 12 anos, mas que ele não deseja repetir. Ficou então somente com as aulas na universidade. Sempre com um olhar mais voltado para as atividades profissionais, sem abdicar da docência, o Professor Ábaco trabalhou dando consultoria contábil para algumas empresas e voltou-se agora mais exclusivamente para a sala de aula. Em tom jocoso, disse: *“eu continuo lecionando aqui até o dia que a universidade me quiser.”*

Contudo, conciliar todas as atividades em sua vida sempre requereu muita programação, determinação e paixão pelo que faz. Para ele, a vivência profissional e a vivência na docência transformavam-se em uma experiência grandiosa, uma complementava a outra e, para manter isso vivo em sua rotina, Ábaco chegou a dispensar serviços nas empresas que exigiam exclusividade. Para ele, a sala de aula e o reconhecimento de ser professor universitário eram algo sagrado, que ele desejava manter. E sempre fez assim. Hoje, com 71 anos, esbanjando disposição, sem nunca ter faltado um dia sequer para dar aula, o Professor Ábaco frisou que, quando não puder mais estar em sala, vai ser muito difícil.

Ao longo de seus 45 anos como docente, o Professor Ábaco já lecionou muitas disciplinas, como: Finanças, Contabilidade Intermediária, Análises de Balanço, Contabilidade

Internacional, Contabilidade Societária e Contabilidade Avançada. Por diversas vezes, já foi homenageado pelas turmas, o que lhe deixa muito realizado em sua carreira docente. Sempre organizado, antes de cada disciplina, ele monta o programa de aula. Por serem aulas de Contabilidade, acabam sendo bastante técnicas; por isso, a dinâmica que ele utiliza é com base em exercícios, cálculos e lançamentos.

Apesar de ser muito ativo e de ter toda essa experiência, o Professor Ábaco ainda encontra alguns desafios em seu caminho, principalmente com relação às novas tecnologias, aos aplicativos de celular e às metodologias ativas. Brincou: *“A minha geração não cresceu com isso. Então, tem certas dificuldades que me atrapalham, mas a gente, na medida do possível, vai aprendendo.”*

Não obstante os desafios que enfrenta em relação ao uso das tecnologias, todos os seus materiais são extremamente organizados em pastas no computador. É um profundo conhecedor dos Sistemas Contábeis, do *Excel* e do *Word*. Refletiu sobre sua prática e percebeu sempre resultados positivos ao compartilhar com seus alunos a necessidade de saber sobre a origem das coisas. Asseverou que não quer *“simplesmente ser um usuário daquilo que a tecnologia oferece.”*

O Professor Ábaco lembrou também que, antigamente, os cursos e os escritórios de Contabilidade eram predominantemente um lugar para homens. Já hoje, ele nota que tanto a sala de aula quanto os escritórios estão com um público tendencialmente mais feminino que masculino: *“só tem mulherada que manda”*, disse em tom de brincadeira.

É um professor rígido, construído pelo tempo e pelas experiências, faz questão de corrigir exercício por exercício e prefere que alguns deles sejam entregues a mão, sem o uso da Informática. Assim, ele entende que o aluno vai lhe dar indícios do que realmente entendeu e, quando estiver diante da tecnologia, vai compreender o que de fato a Contabilidade representa, e não simplesmente reproduzir o que tem diante da tela. Para o Professor Ábaco, isso é um grande problema da atualidade: *“as pessoas não sabem exatamente a origem do negócio”*, reproduzem algo mecanizado sem ter *“noção do que estão fazendo.”* Então, mesmo sabendo de sua presença em tudo, preocupado, ele resume a tecnologia *“não como um fim, ela é um meio.”* Conforme relatou, as pessoas que sabem um pouco mais sobre elas é que dominarão, e não aqueles que só reproduzem. Por causa desse entendimento, Ábaco utiliza em suas aulas a tecnologia para desenvolver o aprendizado crítico que cada disciplina necessita. Disse que espera que as pessoas estudem *“um pouco mais a fundo aquilo que elas vão fazer”*, e não apenas usem *“aquilo que já está programado.”*

Professor por quase meio século, Ábaco se alegrou com as várias sementes que plantou ao longo de sua carreira docente, muitos alunos tornaram-se docentes e hoje dividem a sala de professores com ele. Por fim, para ele, tudo é uma questão de você almejar o que deseja, estudar, empenhar-se e elevar sempre seu conhecimento.

E isso se apresentou para esse participante mais uma vez, com a chegada inesperada da pandemia, que se tornou uma nova oportunidade de aprendizado. Mesmo já tendo trabalhado com aulas remotas no passado, orientando seus alunos de estágio, Ábaco descreveu-as como um novo desafio, algo muito maior em sua vida. Era preciso prever, com detalhes, diversas questões que poderiam ocorrer para o bom andamento das aulas.

7 OS CAMINHOS DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE

A vida não é a que gente viveu, e sim a que a gente “recorda”, e como recorda para contá-la. (MARQUES, 2003, p. 4)

O excerto do poema de Gabriel Márquez nos faz refletir sobre a vida, sobre a vida que recordamos, sobre a vida recordada quando contamos. Consideradas “como o que existe de mais íntimo, pessoal” (DUBAR, 2006, p. 177), as histórias de vida oportunizam sempre alguma vivência nova, seja ao lembrar, seja ao escrever, seja ao falar. E é nessa tentativa de (re)ligar os fios condutores (DUBAR, 2006) que um conjunto de novas práticas começa a ser criado na elaboração deste capítulo.

É também nesse conjunto de vivências que nossas percepções se entrelaçam ao olhar cuidadoso daquilo que foi dito, pois falar da própria vida para alguém, para a maioria das pessoas, é uma ação de alto risco, mesmo quando se têm confiança em seu ouvinte (DUBAR, 2006). Assim, com cuidado ético e nossas lentes teóricas, diante dos relatos obtidos, buscamos indícios que emergem dessas histórias e permitem o alcance de nossos objetivos de pesquisa.

Sabendo que interpretar uma história de vida, com base em narrativas, requer uma análise cuidadosa, destacamos que os fragmentos extraídos para análise são uma escolha singular da pesquisadora a partir das vozes dos sujeitos. Ademais, tendo em vista que “não há compreensão possível para o homem sem imaginação” (LARROSA, 2002, p. 135), iniciamos a análise das entrevistas concedidas pelos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis.

Na perspectiva geral da pesquisa e a partir dos indícios identificados, com base na transcrição das entrevistas, elaboramos três eixos de análise:

1. Trajetória de formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis.
2. Ser ou estar professor no Ensino Superior.
3. Uso das tecnologias na docência.

Ao nos depararmos com esta etapa da pesquisa, tomamos consciência de quão exaustiva é a análise das entrevistas. Apesar de ser uma fase cansativa, todo zelo e rigor precisam estar conectados, pois é durante esta análise que extraímos a maior riqueza do trabalho, visto que, além de dar sentido à narrativa, este processo de idas e vindas diante das vozes dos depoentes, de meu memorial e de meu diário de campo desencadeou diversas reflexões sobre minha formação docente, contribuindo sobremaneira para minha trajetória de vida.

7.1 Trajetória de formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis

Para entender a constituição do professor universitário do curso de Ciências Contábeis, envolvidas pelo entendimento de que, no campo da formação de professores, não existe soluções simples, mágicas nem atalhos (NÓVOA, 2017), necessitamos de um mergulho profundo nas narrativas e de um olhar atento ao percurso de vida de cada entrevistado. Esse caminho ocorre de forma precoce, ainda na adolescência, quando somos instigados pela necessidade de escolher uma profissão. Tal exigência se configura pela construção da identidade pessoal, composta não só por escolhas particulares inerentes às peculiaridades que permeiam nossa vida, mas também por elementos que nos rodeiam ao longo do trajeto. Para Dubar (2006, p. 170), “a identidade pessoal dos sujeitos em aprendizagem não é adquirida, tal e qual, à nascença. Ela constrói-se durante toda a vida.”

Assim, ao saber que nossos esforços “são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação” (NÓVOA, 2017, p. 13), iniciamos nossa análise pela formação escolar inicial dos entrevistados, por considerar que essa é uma etapa importante para o início da compreensão da trajetória dos docentes-contadores. O percurso escolar desses professores, assim como o meu⁶⁴, partiu das políticas públicas, das escolas municipais e estaduais da localidade. Nelas, iniciamos nossa constituição: “[...] Eu sempre estudei no mesmo colégio público [...]” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial). Essas minhas lembranças se cruzam com as dos professores depoentes:

[...] eu fiz escola pública [...]. No começo, acho que na primeira série, eu estudei na escola particular [...]. Depois, os meus pais não tinham mais condições e eu fui para escola pública. (Razão)

Eu sempre estudei em escola pública. (Diário)

Eu estudei em escola pública! (Crédito)

A gente era muito pobre [...], não tinha recurso nenhum. Então, a gente estudava [...] em escola pública, em escola estadual. (Ábaco)

A importância das políticas públicas na formação escolar aparece na fala de todos os professores. Esse relato, dentro do contexto educacional brasileiro, é essencial para reforçar que a viabilização do acesso à educação é, sem dúvida, fundamental para que milhares de jovens consigam uma formação que lhes oriente ao longo da vida. Sua relevância se evidencia ao considerarmos que, apesar da falta de recursos financeiros elencada pelos professores Razão e Ábaco, foi possível ter uma formação escolar.

⁶⁴ Ora utilizamos a primeira pessoa do singular — quando a história da pesquisadora se cruza com a dos entrevistados —, ora a primeira pessoa do plural — quando nos referirmos à pesquisa como um todo.

Contudo, os professores Crédito e Débito não mencionaram tal dificuldade. Isso faz com que reflitamos sobre essa perspectiva, já que a ausência na fala pode se dar pela inexistência desse obstáculo, pela possibilidade de se tratar de algo de que não se queira lembrar ou pela irrelevância da questão para os entrevistados, pois educação pública de qualidade é direito de qualquer cidadão.

Em nossa entrevista com os docentes-contadores, também nos interessou conhecer como foi a passagem da Educação Básica para o Ensino Superior. Tencionávamos compreender quais as motivações que levaram os entrevistados a optar pela graduação em Contabilidade, visto que, como acontece com os demais cursos, a escolha pela formação em Ciências Contábeis também ocorre precocemente, e, na maioria das vezes, quando ingressam no Ensino Superior, os futuros contadores se sentem inseguros com a escolha feita.

Pinheiro e Santos (2010) ponderam que o interesse pela carreira transita pela maturidade e pelo desenvolvimento do ser humano, valores desenvolvidos ao longo dos anos, o que torna complexa as escolhas profissionais de cada indivíduo. Os autores destacam também que, “além de os fatores externos na sociedade onde o indivíduo vive o influenciarem, há também concepções internas da própria pessoa, decorrentes de seus sonhos e de sua própria identidade e valores que variam para cada adolescente.” (PINHEIRO; SANTOS, 2010, p. 6).

O enunciado de cada professor depoente revela o início de sua trajetória de vida e sua aproximação com a Contabilidade:

Eu nem imaginava fazer um curso de graduação. Eu pensava em fazer um curso, ter uma profissão [...]. Gostava de fotografia [...]. Depois, pensei fazer Veterinária [...], Biologia [...]. Mas aí, quando você vai crescendo, você fala: “Não! Não, não é bem isto que eu quero.” Eu gosto de mexer com papel [...], mas eu também queria fazer Economia [...]. Então, eu fiquei muito indecisa se eu faria Contabilidade, Administração ou Economia [...]. (Razão)

[...] Ciências da Computação. Era, na verdade, o que eu queria cursar naquele momento [...], fiz o vestibular, passei. Fiz a matrícula, mas eu não tinha o dinheiro para pagar o curso superior. O meu pai até tinha um salário razoável e se propôs a pagar, mas eu não quis, queria eu mesmo pagar. Não dava para eu arcar com o salário que eu ganhava na época. (Diário)

O que eu gostaria de ter estudado, na verdade, era Engenharia Civil. Esta era, Engenharia Civil. [...] Mas não tive condições financeiras na época. Nesta época, financiamento estudantil era bem mais difícil conseguir. E eu não tinha condições de pagar. (Crédito)

Na realidade [...], juntou o útil ao agradável. Porque, na cidade aonde eu morava, era o único curso que a gente tinha depois que terminava o primário, certo, que a gente tinha possibilidade de fazer. Tinha o pessoal que fazia o ginásio, que hoje é o Ensino Médio, naquele tempo se chamava ginásio, mas aquilo era de dia, e meu pai não tinha, a gente tinha que trabalhar, não tinha dinheiro para fazer. E à noite, tinha o curso de ginásio comercial e técnico

em Contabilidade. Então, era o que sobrou. Mas eu já tinha uma certa vocação, porque eu gostava de mexer com números e nota fiscal, de levar no escritório. Então, quer dizer, uniu o útil ao agradável [pausa]. E foi embora [pausa]. Me identifiquei muito! (Ábaco)

Identificamos nessas falas indícios que dão sentido à inquietação na construção da identidade dos professores e que vão ao encontro do que Saboya (2015, p. 3) enfatiza: “a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial na construção da identidade autônoma do indivíduo.” Os anseios presentes nas narrativas revelam que, com exceção do Professor Ábaco, nenhum dos outros tinha como pretensão inicial cursar Ciências Contábeis.

Ao ouvi-los, fui tomada por sentimentos, afinal, alguém mais narrava seus desejos para além da Contabilidade. As questões que moveram os professores se aproximam de minha trajetória e da escolha pelo curso de Contabilidade:

Eu queria ter cursado Educação Física, mas era longe, o curso era nas férias de julho e uma semana por mês. Como meus pais não tinham condições financeiras e eu trabalhava, decidi que faria o curso que abrisse naquele ano no campus de minha cidade. (Nádia Nara de Godoy Pezenti – memorial)

Esses depoimentos nos remetem novamente às políticas públicas, agora em relação ao Ensino Superior. Todos nós tivemos que cursar Ensino Superior privado por não haver universidade pública e ter a instituição privada como única opção. Na maioria das vezes, não era possível escolher o curso desejado, havia apenas o que podíamos custear ou o que existia na região. Essa é a realidade para grande parte da população; vale destacar a importância do Programa Universidade para Todos (Prouni), que garante o acesso ao Ensino Superior em instituições privadas para muitos jovens brasileiros e a bolsa de mestrado fornecida pela Capes para a pós-graduação, que se fez presente em meu percurso como aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco; não pude usufruir de programas de política pública na graduação, mas foi possível na pós-graduação. Esse contexto sofreu algumas transformações em decorrência de políticas que buscaram a interiorização do Ensino Superior público em diferentes regiões do país, por exemplo, com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFI) — em 2008 —, mas que, no atual momento, vem sofrendo descontinuidade.

Na trajetória de formação, outros elementos se destacam. A Professora Razão disse: “*fiz alguns cursinhos [...], alguns cursinhos de Contabilidade, de Administração, de Auxiliar de Escritório, de Informática, estas coisas que os pais querem ocupar o tempo do filho à tarde [...]*.” Essa fala esbarra em mim, lembrando que meu pai fazia algo semelhante: “[...] quando eu tinha uns 12 ou 13 anos de idade, eu atravessava a cidade, em minha bicicleta azul, para

‘aprender a trabalhar em escritório’, como dizia meu pai [...]’ (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial).

Esse processo, além de possibilitar a construção das várias identidades pessoais, permite o entendimento de que a personalidade individual se organiza primeiro por seu grupo social, ou seja, por seu papel profissional e, a partir dessas formas de identificação, as pessoas constroem e desenvolvem identidades para si (DUBAR, 2006). E é assim que os docentes-contadores, por pertencerem a um coletivo comum, buscam especializações para exercer suas atividades profissionais. Ou seja, primeiro, eles se identificaram com outras atividades profissionais ligadas à Contabilidade e somente depois se especializaram na área desejada.

Ampliando nossa discussão sobre a formação inicial e a escolha pelo curso de Ciências Contábeis, analisamos a trajetória profissional de cada entrevistado entrelaçada com a formação da identidade docente. Para compreender o trabalho do professor, é preciso considerar o contexto em que ocorreu seu desenvolvimento, ou seja, “[...] em certos aspectos do seu desenvolvimento, cada professor é único e só pode ser entendido a partir de sua própria trajetória biográfica.” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001, p. 45, tradução nossa⁶⁵). Assim, vamos compreender como foi o processo de escolha e inserção desses docentes no Ensino Superior.

7.1.1 A estrada que conduziu à escolha do curso

A escolha profissional configura-se em um processo de tomada de decisões que tem início ainda na adolescência e nos acompanha ao longo da vida adulta. Quando se é jovem, essa escolha é propulsora de conflitos internos inerentes ao momento, mas suas consequências acarretam uma vida pela frente. A decisão pelo curso de Contabilidade, em detrimento a outros, é, para Pinheiro e Santos (2010), motivada pelos fatores econômicos e pela maior oferta de emprego. No entanto, a rapidez dos acontecimentos faz com que as conjunturas mudem durante todo o caminho. Assim sendo, comungamos do mesmo entendimento de Dubar (2006, p. 178) ao afirmar que a identidade pessoal é “um processo, uma história, uma aventura e nada permite que ela se fixe num qualquer momento da biografia.”

Em outras palavras, nada é estático e dura para sempre. Isso revela que, quando pensamos sobre nossa formação e a construção da identidade docente, tomamos consciência de que esse processo é muito mais dinâmico. Ocorre no campo da família, do trabalho, na esfera política e religiosa (DUBAR, 2006).

⁶⁵ “[...] En ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor es único y sólo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual.” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001, p. 45).

Nessa perspectiva, Saboya (2015, p. 1) ressalta: “quando encaramos a identidade como a síntese provisória de um processo dinâmico e sempre inacabado de construção social do indivíduo, devemos imaginar que essa ação apenas se torna possível a partir do complexo movimento que constitui o processo de socialização.” Esse processo de socialização e construção da identidade vai se configurando na formação no Ensino Superior. Como nos alerta Dubar (2006, p. 175), “a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada.” Ao narrar suas trajetórias, os professores, provavelmente, refletiram sobre a própria constituição profissional e sobre o caminho trilhado, as escolhas que fizeram e a forma como chegaram a ser os profissionais que são hoje.

É interessante notar, com relação ao trabalho, que a Professora Razão, apesar de indecisa, expressou veemente o desejo de “*ter uma profissão*”, encontrando na Contabilidade os caminhos para essa realização: “*Agora eu quero fazer Contabilidade [...] pra me especializar em alguma área.*” Embora desejasse ter uma profissão, ficou surpresa quando ingressou na docência: “*eu não esperava, mas aí foi acontecendo aos poucos sem eu esperar [...]. Eu comecei como professora auxiliar.*” (Razão).

Outro aspecto relevante é que, mesmo tendo cursado Administração, a Professora Razão não se arrepende. Ela afirmou: “*eu deveria ter feito o curso de Contabilidade [...], não que eu tenha me arrependido, porque foi um curso muito bom para mim, mas realmente eu me identifico muito mais com o curso de Contabilidade do que com o curso de Administração.*” (Razão).

Na fala da professora, podemos identificar um processo que só ocorreria anos mais tarde, quando ela iniciou na carreira docente, encontrando ali sua profissão. Rindo, ela disse: “*eu nem me imaginava fazer um curso de graduação assim. Eu pensava em fazer um curso [...], ter uma profissão.*” Também afirmou: “[...] *Mas foi uma coisa que, pela vivência, assim, por eu estar lá dentro, eu acabei que me caminhando por ter professores em volta, o trabalho deles que acaba envolvendo o meu trabalho, por admiração, e eu acabei indo por esta área.*” (Razão). Isso nos revela o quanto o outro é importante em nossa constituição profissional. Ser professora não estava em suas metas profissionais, mas a oportunidade surgiu, e Razão se identificou com a docência.

Sua fala aproxima-se desta afirmação de Dubar (2012, p. 8):

[...] a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos.

Ao terminar sua segunda graduação, a Professora Razão iniciou o mestrado:

terminei o curso de Contabilidade e comecei a fazer o mestrado em Contabilidade. Porque aí eu já estava lá dentro da instituição, eu comecei a trabalhar no mestrado [...], e o coordenador do curso me chamou para ser professor auxiliar da casa. Então, eu comecei como professora auxiliar. (Razão)

Já o Professor Crédito enfatizou diversas vezes: “[...] foram muitas coincidências que me levaram [...].” A todo momento, é possível encontrar indícios de quão significativa foi a socialização em sua trajetória de vida. Mas, como tudo na vida, dentro da trajetória do depoente, essa prática não teve início no acaso. A relação do professor com a Contabilidade é fruto de seu primeiro emprego: “*Eu comecei a trabalhar no escritório com 13 anos [...], e me interessei por isso [...], acabei gostando [...]. O gerente do escritório na época me falou o seguinte: [...] ‘Por que você não faz o técnico em Contabilidade?’ [...]. E eu resolvi fazer!*” (Crédito). Esse depoimento nos reporta aos resultados da pesquisa de Peleias e Nunes (2015, p. 198): “os fatores mais influentes para a escolha do curso de Ciências Contábeis foram o prévio conhecimento do aluno sobre a teoria ou prática da Contabilidade, a visão de empregabilidade que possuem sobre a atuação do contador e a área de trabalho atual dos entrevistados.”

A inserção docente no Ensino Superior do Professor Crédito pode ser entendida em virtude de sua vasta vivência profissional, como o próprio entrevistado disse: “*eu nunca pensei em dar aula e nunca pensei em ter escritório, a vida vai levando a gente.*” Percebemos que as condições socioculturais desse depoente, como a participação em uma associação de contadores, foram determinantes para que seu nome chegasse até a universidade:

E ela [a coordenadora] me chamou. Ela falou: “eu preciso realmente de professor de Auditoria e Perícia... já conversei com alguns professores aqui e eles não querem dar estas duas disciplinas, não tem conhecimento.” Para mim, não tem problema. O meu problema é a questão acadêmica! Não é a questão prática do dia a dia que eu faço, isto não vejo problema! (Crédito)

Ao pensar em minha trajetória, enquanto analiso a fala dos professores, percebo que o conhecimento da técnica prevalece à didática e vai ao encontro da preocupação levantada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104, grifos das autoras) sobre o início da carreira docente no Ensino Superior, uma vez que “as instituições que os [os professores] recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*.” Outros autores, como Andere e Araújo (2008), também afirmam que a preparação para o Ensino Superior é incipiente, já que requer formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. Tal evidência ganha mais força ao analisar a grade curricular do curso de Ciências Contábeis, pois existe ali uma demanda reprimida de disciplinas voltadas para a formação pedagógica.

No entanto, essa ausência deveria ser contemplada nas diretrizes curriculares dos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* como um diferencial perante aquilo que já existe, contribuindo na formação dos futuros profissionais, professores do Ensino Superior. Nesse ponto, com base no que dizem os docentes-contadores, reforçamos o quão importante é estreitar a lacuna existente — técnica e didática — e criar iniciativas que favoreçam a formação do professor universitário.

É possível perceber que o Professor Crédito iniciou como docente para cobrir uma falta de domínio de outros professores; assumiu a docência sem que tivesse uma formação didática para isso. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) descrevem que os professores, muitas vezes,

adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados [...], trazem consigo imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.

Assim, a disposição do Professor Crédito para partilhar seus conhecimentos técnicos prevaleceu, a despeito da falta de um saber didático-pedagógico. Confiante, ele assumiu as aulas levando isto em consideração: *“para mim, não tem problema. O meu problema é a questão acadêmica! [...] ‘Nunca fiz isto, mas se vocês me derem a chance eu aceito sim.’ E ela falou: ‘Eu realmente preciso.’ [...] Eu acabei sendo contratado [...]. E foi assim que eu acabei vindo para cá dar aula.”*

Já as preocupações do Professor Diário giravam em torno de sua timidez:

O primeiro emprego foi como professor de Inglês [...]. Quando eu tinha 16 anos [...]. Eu gostava muito de idioma [...], um convite surgiu por um professor da rede pública que era meu professor de Inglês, e estava abrindo um curso [...]. Então, ele chamou primeiro como monitor e depois eu acabei meio que caindo de paraquedas para começar a lecionar [...]. Mas eu sempre me considerei muito tímido, e tinha muita vergonha de falar em público. [...] Não tinha outro professor! Acabei tendo que assumir. Para mim, foi difícil, principalmente para quebrar aquele impacto de falar em público, não estava habituado. Mas comecei a tomar gosto.

Iniciava-se ali a trajetória de Diário como professor, que mais tarde contribuiria para sua atuação no Ensino Superior. Rodeado de papéis, Professor Diário relatou: *“eu senti que estava muito envolvido com a área. [...] Como eu estava trabalhando como auxiliar de escritório, eu resolvi então fazer o curso de Administração. Na época, não tinha mais o curso superior de Ciências Contábeis aqui na IES.”* Assim, a escolha pelo curso de Ciências Contábeis *“acabou sendo uma opção natural.”* A aproximação com a Contabilidade remeteu-se a algo que estava intrinsicamente ligado com a profissão que ele exercia: *“em função da*

minha trajetória profissional [...], acabou sendo uma tendência natural para o meu desenvolvimento profissional [...]. Eu senti que estava muito envolvido com a área.” (Diário).

O então professor de Inglês, agora formado em Administração, relembrou com entusiasmo o convite para lecionar as disciplinas de sua formação:

[...] depois que eu terminei minha graduação e comecei o MBA [Master in Business Administration] em Controladoria, eu fui convidado a lecionar em uma escola técnica de Administração [...]. Abriu aqui um edital para seleção de professor que era voltado para as disciplinas de Teoria Geral da Administração para o curso de Ciências Contábeis, e Empreendedorismo e Franquia e Licenciamento para o curso de Tecnólogo em Gestão Empresarial. Eu participei do processo seletivo e comecei a lecionar aqui. (Diário)

Além da paixão pela área de Tecnologias e Gestão, as especializações e os cursos profissionalizantes se somam a suas vivências na área da Contabilidade:

comecei Administração [...], no ano seguinte, um MBA em Gestão Financeira e Controladoria [...], seis meses, e eu iniciei um outro MBA, aí em Gestão Tributária [...]. Eu senti que, profissionalmente, eu estava pendente de alguma coisa. [...] Aí eu cursei Ciências Contábeis, porque eu já trabalhava como gestor de área, que tramitava informações contábeis [...]. Cheguei depois a fazer alguns outros cursos pontuais, tanto na área contábil como na de Gestão. [...] Eu penso em fazer um Mestrado, voltado para a área de Controladoria. (Diário)

Quando o Professor Diário relatou sua vontade em fazer um curso de Mestrado, fica evidente a importância que ele dá para a formação continuada, que, como enfatiza Cunha (2013, p. 612), “constitui todo o período que acompanha o tempo profissional dos professores.” Contudo, como a mesma autora destaca, essa iniciativa pode partir tanto dos próprios professores como dos programas das IES em que estão inseridos.

Em sua narrativa, o Professor Diário dá indícios da prioridade em expandir seu conhecimento, aprimorando-se tanto pessoal quanto profissionalmente. No entanto, percebemos que a falta de registro para atuar como contador foi o principal motivo que o levou a escolher o curso de Contabilidade, além, claro, da necessidade de melhorar suas condições profissionais, já que ele mesmo afirmou: “*eu me identifiquei muito.*”

Com o Professor Ábaco, a história é semelhante. Podemos identificar isso em sua entrevista quando, sorrindo e entusiasmado, contou seu sonho de garoto: “*eu vou fazer isso aí [trabalhar com Contabilidade] um dia.*” E gesticulando com as mãos, como se estivesse

arrumando a gravata, expressou alegremente: “o pessoal trabalhava no escritório de camisa branca e aquela gravatinha preta⁶⁶, todo mundo uniformizado [...], eu ficava admirado.”

Entusiasmado, ele disse: “e eu acabei arrumando um trabalhinho lá para carimbar documento.” Mas, apesar disso, sua trajetória sempre esteve cercada de desafios:

eu me formei, e a cidade na época era muito pequena [...]. Então, eu decidi ir embora [...] e arrumei emprego em uma loja [...] para poder me sustentar [...]. Depois de um cinco ou seis meses, eu [...] consegui entrar na área contábil. Fui trabalhar como assistente do assistente do assistente de Contabilidade [risos] para começar. E então começou a carreira na área contábil. (Ábaco)

Ábaco destacou pessoas que marcaram sua vida: “tem duas pessoas que eu devo muito [...] que foram me dando oportunidade, e eu estudando [...].” Aqui, encontramos a socialização profissional, que, de forma genérica, conecta situações e percursos nas relações consigo e com os outros, consistindo-se em uma permanente construção (DUBAR, 2012). O docente nos contou: “[...] o foco principal era profissional [...], mas, paralelo, eu sempre trabalhei em Universidade.” Ou seja, a convivência com outros professores, o diálogo e a criação de redes coletivas de trabalho são peças fundamentais na consolidação dos saberes da prática profissional, como afirma Nóvoa (1995).

De jovem dedicado e obstinado por boas notas, tornou-se professor assim que concluiu a graduação: “um dia conversando com o coordenador eu falei: ‘Eu gostaria de dar aula’. Ele falou: ‘Você não quer vir dar aula aqui?’. ‘Oh! Eu quero!’” Sorrindo, (re)lembrou o início da carreira docente e a superação dos primeiros dias de aula: “eu nunca fiz nenhum um curso de Didática, entende? Eu sei, porque eu aprendi tudo sozinho, aprendi a dar aula sozinho. Eu apanhei sozinho [...]. Eu sempre admirei professor. Gostava de estudar. Eu sempre fui assim... Muito... Cobrado.” (Ábaco).

Percebo, neste momento, que minha história esbarra diversas vezes com a constituição do Professor Ábaco: “peguei meu diploma de bacharel em Ciências Contábeis. Era muito jovem [...], com o desejo de ser professora. Os motivos ao certo, nem eu sei. Tive bons professores durante a graduação.” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial). Ele, assim como eu, adorava ser cobrado pelos professores: “Aprendi a admirar a postura de vários professores por sua pontualidade, pela rigidez, pelas cobranças. Eu adorava ser cobrada [...].” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial).

Além de elevar a questão que remete à identificação com seus ex-professores, as considerações do Professor Ábaco esbarram na árdua tarefa que é ser um professor

⁶⁶ Uniforme comumente utilizado pelos profissionais que trabalham em escritórios de Contabilidade.

universitário, no trabalho solitário, enfatizado por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), que, como já indicado, também frisam que os docentes acadêmicos “na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.”

Ele lembrou os primeiros dias de aula: *“foi assim, nossa, uma dificuldade. Eu conversei muito com o coordenador do curso na época, eu não tinha experiência em dar aula. Eu tinha era de ex-aluno... Mas a gente observava o que o professor fazia, aquele negócio todo.”* (Ábaco). O início solitário na carreira docente vai ao encontro das palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 63) ao afirmarem que professores “aprenderam a ensinar com a sua experiência e mirando-se em seus próprios professores.” No entanto, o Professor Ábaco nunca deixou de aperfeiçoar-se. A formação contínua pode ser vista em sua larga vivência e em sua busca pelo conhecimento, já que ele mesmo disse: *“e fui fazendo um monte de cursos. Fiz pós de Finanças, depois fiz o mestrado, e isto sempre paralelo ao trabalho nas empresas. Eu nunca deixei de trabalhar nas empresas.”*

Simpático e muito disposto, o já aposentado professor se transformou ao longo dos anos, e afirmou: *“então a gente sempre estudou muito também, eu estudo até hoje, né?”* (Ábaco). Ele encontrou na docência uma forma de ensinar, de se realizar. Tal afirmação vai ao encontro do que Dubar (2012, p. 364) defende ao sinalizar que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida, e enfatizar que “a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial.” Ou seja, Ábaco é um sábio conhecedor da Contabilidade, que, muito alegre, disse: *“eu continuo lecionando aqui até o dia em que a universidade me quiser.”*⁶⁷

7.1.2 Sínteses do Eixo 1

Chegando ao final da análise do primeiro eixo, denominado *Trajetória de formação: a constituição do professor de Ciências Contábeis*, entendemos que a profissão docente e as demandas suscitadas ao longo da formação docente requerem, inicialmente, um olhar singular para as histórias de vida. Analisar o percurso do professor universitário que ensina Contabilidade implica, além de respeito, compreensão, visto que, na maioria dos casos, ele aprende sozinho a exercer a função de professor, levando consigo uma bagagem robusta da técnica acumulada nos anos de vivência profissional.

Nessa perspectiva, a análise buscou ressaltar o quão urgente é a questão da *constituição do professor de Ciências Contábeis*, pois, apesar de os participantes estarem revestidos dessa

⁶⁷ Mal sabia ele que, em julho de 2020, seria desligado de suas atividades na IES em que era professor.

formação técnica, nenhum deles possui formação para a multiplicidade de saberes que engloba a “profissão do professor”, ou seja, aprenderam a ser professores ensinando. Enfim, a partir das reflexões proporcionadas pela análise das narrativas, entendemos que as marcas deixadas pelos ex-professores influenciaram a prática dos docentes em questão, sendo que, sem o conhecimento prévio do que seria uma sala de aula, eles “dormiram profissionais” e “acordaram professores”.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79, grifos das autoras) destacam:

os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

Assim, é preciso considerar também que a Contabilidade, tida como segunda opção para os entrevistados, proporcionou realizações para os anseios pessoais e profissionais. O que era uma preparação para a vida, na busca por uma profissão, tornou-se a identificação da vida em si.

As narrativas dos professores atravessam minha história. Assim como eles, fui abraçada pela área da Contabilidade, quando me enxergo contadora e professora, não me vejo fazendo outra coisa e, neste momento, tomo consciência de que, apesar de esse processo ser constituído ao longo da vida e de forma plural, “a identidade pessoal [...] não é *determinada* pelas suas condições sociais. Ela é construída a partir de recursos da trajetória social que é também uma história subjetiva.” (DUBAR, 2006, p. 168, grifo do autor). Ou seja, as condições de cada época nos conduzem a um processo contínuo de transformação, que nos acompanha durante toda a vida. Dubar (2012) destaca que a transformação identitária não se trata da acumulação de conhecimento, mas sim da incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, do compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e da exigência do trabalho benfeito.

Em suma, a trajetória de vida dos docentes-contadores é marcada pela formação escolar pública, seguida da busca por uma profissão e dos desafios vencidos ao longo do exercício das atividades profissionais. São professores que se especializaram na parte técnica e demonstraram satisfação ao exercer as atividades docentes. Mesmo cercados de desafios ao longo da vida, podemos perceber a importância do círculo de pessoas nas escolhas e nas coincidências que

permearam a vida de cada um. Assim, continuam no processo inacabado que é ser professor universitário.

7.2 Ser ou estar professor no Ensino Superior

O Eixo 2, *Ser ou estar professor no Ensino Superior*, constitui-se como um grande desafio, pois parece difícil, para mim, separar a história dos depoentes da minha. “No dia 14 de abril de 2007, peguei meu diploma de bacharel em Ciências Contábeis. Era muito jovem e descobria um universo imenso, sem nunca ter trabalhado em um escritório de Contabilidade e com o desejo de ser professora.” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial). Mal sabia eu que minha formação se restringia aos termos técnicos e que da sala de aula nada sabia. Conhecia apenas a atuação de meus professores durante a formação.

Conforme selecionava os excertos que apontariam indícios para análise deste eixo, eu ia, leitura após leitura, entrevista por entrevista, voltando no tempo. Rememorava meus tempos de aluna e depois meu início na docência. Lembrei-me de que todo processo é decorrente da memória, de modo que “toda história e toda narração biográfica de vida são inevitavelmente o presente projetado sobre o passado.” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001, p. 40, tradução nossa⁶⁸).

De modo coerente com a perspectiva teórica adotada, vamos analisar a identidade na perspectiva narrativa-biográfica, ou seja, tomaremos como ponto de partida as trajetórias narradas e os modos como cada um se percebe como profissional no ato de narrar. Como afirma Bolívar (2006, p. 37, tradução nossa⁶⁹), “a identidade é, pois, uma realização discursiva: ser identificado como esta ou aquela pessoa, com alguns atributos, autorreferenciar-se, adquirindo um sentido de individualidade, só é possível no relato narrativo. Por isso a identidade é um produto da narrativa.” Nosso olhar centra-se na trajetória desses docentes-contadores no curso de graduação.

Todo início profissional é marcado por escolhas, renúncias e, conseqüentemente, por muito empenho. Esse começo como docente também é plural; a identidade docente e a formação do professor não se limitam ao desenvolvimento de suas aulas. Existe todo um arcabouço de situações; e sem dúvida, há também uma fase crítica, como definem os autores

⁶⁸ “Toda historia y toda narración biográfica de vida es inevitablemente el presente proyectado sobre el pasado.” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNANDEZ, 2001, p. 40).

⁶⁹ “La identidad es, pues, una realización discursiva: ser identificado como esta o aquella persona, con unos atributos, autorreferenciarse, adquiriendo un sentido de individualidad, sólo es posible en el relato narrativo. Por eso la identidad es un producto de la narrativa.” (BOLÍVAR, 2006, p. 37).

Raymond e Tardif (2000, p. 229): “onde muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho.”

Todavia, as práticas que nos atravessam registram marcas em nossa constituição, misturam-se e impactam diretamente nossos saberes enquanto docentes. Assim, nossas vivências, sejam elas formais ou informais, interferem em nossa constituição docente. Essas considerações podem ser observadas quando a Professora Razão narrou seus primeiros contatos com a docência:

Aí eu comecei, em 2012, como professor auxiliar no curso de graduação [...]. Me chamaram para ser professora orientadora do curso de pós-graduação. E aí depois eu comecei com orientandos, os trabalhos de pós-graduação [...], eu comecei a orientar os trabalhos de pesquisa [...]. Eu tirava as dúvidas dos alunos, fazia plantão, corrigia prova [...], fui gostando [...], depois me faltou a questão da experiência [...].

Experiência, na voz da professora, é entendida como vivência na profissão de contadora e de professora. É importante destacar que compreendemos experiência na perspectiva de Larrosa (2002, p. 21), ou seja, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”

Notamos que Razão, ao relatar seus primeiros passos como docente, dados durante o estágio no programa de mestrado, demonstrou sua preocupação ao deparar-se com a falta de vivência em escritório de Contabilidade:

[...] no mestrado, o meu orientador me convidou para trabalhar com Perícia Contábil. Então, eu sentia muita falta da prática profissional de Contabilidade [...], mas Contabilidade é muita técnica. E na área de Perícia que estou hoje, é técnica e método [...]. A convite do meu orientador, iniciei nessa área de Perícia [...], eu fiz um trabalho, e depois eu fiz outro, fiz outro, e hoje eu trabalho com, pelo menos, uns três escritórios de Contabilidade em São Paulo [...].

Na fala da professora, identificamos indícios do início de sua caminhada docente e da preocupação com os não-saberes relacionados com a técnica representada pela Contabilidade. É importante observar que ela não se preocupa com a falta de vivência na docência, mas sim com a ausência de prática profissional.

Enquanto a Professora Razão contava-me sobre esse seu começo, recordava-me de minha trajetória em busca da vivência em escritório de Contabilidade quando, em um determinado momento da vida profissional, decidi mudar de emprego, indo em busca de um que estivesse diretamente relacionado com a área da Contabilidade:

[...] Distribuí alguns currículos e rapidamente consegui uma vaga de auxiliar de livros fiscais [...]. Já sabia da importância de conciliar a teoria e a experiência para fazer uma aula melhor. Mas, mesmo formada, com pós-

graduação, eu literalmente não sabia nada da vida contábil e descobri isso quando comecei a trabalhar na Contabilidade [...]. (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial)

Podemos perceber também que o início da atuação docente da Professora Razão está relacionado com os dizeres de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104, grifo das autoras) que ecoam neste estudo: “sua passagem para a docência ocorre *naturalmente*: dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.”

Enquanto narrava sobre seu início na docência, Razão ficou um período em silêncio, sorrindo, disse em seguida:

Eu não sei como que eu fui parar na sala de aula [...], eu não esperava [...]. Ainda mais no Ensino Superior [...]. E a gente só se mantém assim porque a gente percebe que, para estar lá, não é só gostar, tipo assim: “Você é professora. Então, você ama o que você faz?” Não é só amar o que você faz! A gente precisa ter, é, competência para estudar, para se manter atualizado, para levar material legal para sala de aula. Não é simplesmente eu gosto, não é? E a gente precisa se profissionalizar mesmo, entender, saber do que está falando [...]. (Razão)

A narrativa de suas primeiras atividades profissionais nos remete às já citadas palavras de Saboya (2015, p. 3): “entre os acontecimentos importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial na construção da identidade autônoma do indivíduo.”

Sabemos que esse momento é crucial na vida de muitos jovens quando encerram o Ensino Superior ou até antes. Existe a necessidade de uma inserção no mercado de trabalho, que pode revelar uma busca pela posição social, pela independência financeira ou até mesmo pelo reconhecimento dentro de um grupo social.

Comigo, esse processo não foi diferente. Quando terminei a graduação, já sentia vontade de lecionar. Queria contribuir para a formação dos futuros bacharéis de Contabilidade, como demonstra este trecho, mencionado anteriormente:

peguei meu diploma de bacharel em Ciências Contábeis. [...] Era muito jovem e descobria um universo imenso, sem nunca ter trabalhado em um escritório de contabilidade e com o desejo de ser professora. Os motivos ao certo, nem eu sei [...] Tive bons professores durante a graduação [...] ouvi, diversas vezes, minha mãe falar muito bem da profissão dos professores [...] Também buscava certa autonomia profissional. E nutria uma admiração muito grande por minha tia [...]. (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial)

O Professor Diário também iniciou bem cedo na docência. Antes de ingressar como aluno no Ensino Superior, já dava os primeiros passos: “*De uma forma mais ampla, eu comecei*

antes da minha graduação. Eu comecei com 16 anos a lecionar em curso de Inglês [...] Depois que eu cursei Ciências Contábeis, eu acabei ampliando o leque de disciplinas.” (Diário).

No entanto, a ampliação de disciplinas após a graduação em Administração e Ciências Contábeis possibilitou ao Professor Diário um leque maior de oportunidades. Apesar dessa abertura, sua rotina foi cercada de obstáculos, muitas atividades profissionais, família e filhos. Muitas vezes, a vida, cheia de desafios, requer que ele faça algumas escolhas:

Eu acabo, às vezes, até negligenciando a família para poder atender a demanda dos três [aulas, família e escritório de Contabilidade]. Tenho três filhos, então acabo puxando a demanda. Mas eu sei, assim, por um período, eu vou precisar sacrificar isto um pouco para me estabilizar profissionalmente, para ficar melhor [...]. Mas é complicado, você acaba consumindo os finais de semana, seja para atividades do escritório, seja para preparar aula, preparar prova, corrigir trabalho. Não é fácil. Mas tenho conseguido [...]. (Diário)

Mesmo com a correria e com a demanda de conciliar outras atividades, o Professor Diário sempre gostou muito da docência, tanto que as aulas de Inglês eram um complemento. Assim que teve oportunidade, ele começou a lecionar disciplinas em sua área de formação, como relatou:

[...] quando eu estava terminando Administração, eu queria então continuar na docência, mas focado para as disciplinas de Administração ou Gestão Financeira. Gostava, e continuo ainda gostando, de Inglês, mas era meu foco profissional. [...] O curso, lecionar na escola técnica, surgiu, inclusive, porque meu sogro lecionava lá [...], para algumas disciplinas, para o curso técnico em Administração [...]. Eu fui lá e fiz a entrevista. Deu certo e comecei. Mas eu já tinha como pretensão, inclusive, utilizar isto como um degrau para que eu pudesse subir para o Ensino Superior. Mas eu precisava de uma experiência que fosse fora da sala de aula de Inglês [...]. Nesse meio tempo, o atual coordenador entrou em contato comigo falando que tinha aberto o edital aqui [...]. E aí? Vou arriscar, e máximo que vai acontecer, é não dar certo, e eu continuo com as disciplinas na escola técnica! Mas acabei sendo aprovado [...]. Aqui era realmente a minha pretensão. Era realmente chegar a este nível. Claro que assim, frio na barriga [risos]. Isto aconteceu como foi lá nas primeiras turmas de Inglês, primeiras turmas da escola técnica, também no curso superior. Porque eu tinha a expectativa que o nível de cobrança, de exigência, seria muito maior do que eu tinha até então. Mas isto estava muito ligado já com o que eu queria profissionalmente [...]. (Diário)

Os saberes profissionais dos professores nos fornecem indícios de serem tanto plurais quanto heterogêneos; no exercício da profissão, carregam consigo conhecimentos diversificados, provenientes de fontes variadas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Dessa maneira, os passos percorridos pelo Professor Diário foram fundamentais em sua constituição. A importância que teve seu sogro ao socializar as oportunidades, abraçadas pelo depoente,

marcam um momento importante, pois, em seguida, ele entrou no Ensino Superior. Novamente, percebemos a relevância que tem, durante a caminhada, o encontro com pessoas que ampliam nosso horizonte e fazem emergir novas oportunidades, que podem significar continuidades ou rupturas, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 217): “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades.”

No entanto, apesar de a fala do Professor Diário evidenciar a satisfação em lecionar no Ensino Superior, ele explicitou, em sua entrevista, que a atividade docente não é sua principal área de atuação profissional:

Não que a área acadêmica fosse o meu foco. O meu foco não é, não foi e ainda não é a área acadêmica. Mas eu enxergo a área acadêmica como uma fonte de networking muito interessante e também como uma forma de forçar a minha atualização. Eu nunca quis ficar como um profissional estagnado [...]. O lecionar na graduação tem isto. Você precisa se manter atualizado, buscar aquilo que está tendo de atual [...]. Então, isto é algo que sempre demonstrou ter uma sinergia interessante para a minha escalada profissional, para o meu objetivo. [Pausa] O meu foco, principal, é atuação em empresas [...]. Mas eu gosto muito da docência, não penso em deixar. Eu gosto muito desse contato, me satisfaz muito! Mas não é o meu foco profissional. Até mesmo se pensar como rendimento financeiro, não é minha principal fonte de renda. Eu enxergo que talvez para que se tornasse minha principal fonte de renda... O investimento para a colocação profissional que eu tenho hoje talvez não fosse o caminho mais viável, teria que começar, baixar minha renda de novo, para começar a construir o meu mundo acadêmico. Então, talvez, não enxergo que é meu direcionamento neste momento. Mas não penso em maneira alguma em abandonar. Quero continuar atuando. Como eu falei, me mantém uma rede de relacionamentos muito importante e me força a manter atualizado, o que é muito importante para o meu outro foco profissional.

Já para Crédito, tornar-se professor é também outra série de coincidências em sua vida, atribuídas a sua trajetória profissional de contador e perito. Ele disse: “[...] *uma coisa vai puxando a outra.*” Ao contar sobre sua carreira docente, sorrindo, descreveu: “*Por isto que eu falei tudo isto [...]. Eu tenho escritório até hoje [...]. Eu nunca pensei em ter escritório de Contabilidade [...]. Então, eu estou indo de manhã no escritório e à tarde e à noite estou aqui na universidade [...], eu concilio desta forma [...].*” (Crédito).

Para o Professor Ábaco, a docência sempre teve um lugar especial em sua vida enquanto desenvolvia outras atividades profissionais. Contudo, a trajetória de muitos anos foi margeada de uma série de sentimentos e aspirações, lembranças do início de seu caminho na Educação:

Bom, no começo, foi assim: um pouco de ansiedade, você está começando, aquela ideia que você tem que fazer com que os alunos entendam a sua linguagem e tal. Mas aí, em pouco tempo, a gente se adaptou. [Pausa] Só que assim: eu sempre fui dar aula muito bem preparado, certo? Nada de fazer de

improviso! Tudo planejadinho! [...] Mesmo porque, Nádia, eu trabalhava em Multinacional! E eu viajava muito para a matriz para apresentar projeto. Então, você encarava, às vezes, você chegava lá, você ficava na frente daquele monte de diretores da companhia do mundo inteiro, e você apresentando o seu projeto... Então, mesmo sendo muito jovem na época, eu já tinha adquirido uma certa experiência em lidar com estas situações. Isto também ajudou um pouco. Mas, assim, ser professor, pela primeira vez, é sempre uma ansiedade; e depois, com o tempo, você vai superando, não tenho problemas. (Ábaco)

A fala do professor nos dá indícios de que lidar com situações adversas em outros locais de trabalho fez com o jovem Professor Ábaco tivesse uma relativa segurança com relação ao domínio da sala de aula. Pelo menos no que tange a sua timidez, isso não pareceu ser um problema.

Entusiasmado, ele fez questão de falar: “[...] *faz 44 anos [que eu leciono]. Mas não abandonei a parte profissional. Então, eu trabalhava durante o dia, e à noite comecei a lecionar no curso de Contábeis [...].*” (Ábaco). Essa fala nos sugere que, talvez, para Ábaco, a docência não seja encarada como profissão, apesar de ele assumir duas atividades profissionais.

Neste momento, ocorre outro encontro da trajetória do Professor Ábaco com a minha que, apesar de corrida, pois desempenhava várias atividades, sempre foi satisfatória: “Nessa época, a jornada era tripla: eu trabalhava no escritório contábil; e em quatro noites, deslocava-me até Rio do Sul para lecionar nas duas instituições de ensino. O cansaço só não superava a vontade [...]” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial).

Apesar da vida também corrida, Ábaco lembra que houve um momento em que foi preciso fazer escolhas, em virtude dos atropelos do dia a dia: “[...] *depois de uns tempos, não dava mais para vir dar aula em Campinas [...]. Então, eu saí da universidade. Fiz muitos cursos de especialização [...]. Para não perder o contato com a sala de aula, eu comecei a dar cursos de treinamento para executivos de empresas [...].*”

Com um suspiro, ele relembrou os esforços da época em que decidiu cursar o mestrado em Contabilidade:

Em meados dos anos 90 [...], decidi que precisava melhorar minha formação acadêmica e acabei fazendo um mestrado na USP em São Paulo também, mestrado em Contabilidade e Controladoria. Concluí a apresentação da dissertação em setembro de 2000. Olha o esforço: gerenciando a área financeira de uma grande empresa, lecionando Finanças e Economia em duas universidades e ao mesmo tempo fazendo o mestrado na USP, São Paulo. Ave Maria! [...] No ano de 2000, pedi desligamento [de outra IES], pois estava muito difícil fazer 4 coisas ao mesmo tempo. Continuei a lecionar somente aqui na IES. (Ábaco)

Ouvindo o Professor Ábaco, fui atravessada por sua história. Relembrei de meu rápido início na docência e do quão desafiador foi decidir entrar no programa de mestrado em Contabilidade. As anotações de meu diário de campo guardam detalhes do dia da entrevista: “Eu senti muita afinidade por ele. Ficava olhando enquanto ele dava sua entrevista e pensando: ‘Puxa vida, quanta vivência, quanta garra!’ [...] Ele descreveu que, quando fez mestrado, foi manual [...] e que, por isto, ele sempre ajuda nas pesquisas, porque sabe da dificuldade.” Não posso, neste momento, deixar de retomar minha trajetória:

Mas, de repente, vi-me professora sem que fosse preciso muito esforço para isso. Lembro-me de que peguei um folheto de um curso profissionalizante em um comércio local e pensei: “*Pode ser que precisem de professor.*” E assim comecei a dar aula, nas tardes de sábado, no ano de 2009, para o curso técnico em uma cidadezinha próxima da minha. Eu me sentia realizada, mas percebia que faltava experiência didática para a sala de aula. Foi então que decidi procurar uma especialização que contribuísse nesse sentido, cursei pós-graduação em Formação Didático-Pedagógica e Metodológica. A experiência foi sensacional! Aprendi muito sobre dinâmicas de sala, como montar um plano de aula, como me comportar diante dos alunos. Foi um divisor na minha trajetória docente (naquele momento). Eu dominava a técnica e já tinha vivência profissional, só faltava me desenvolver enquanto docente. (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial)

Laffin (2009) também destaca essa preocupação. Afirma que a formação do professor de Contabilidade, desde a graduação até a pós-graduação, é muito específica e restrita para a área técnica. Apesar desse atravessamento das histórias dos professores com a minha, hoje, cursando o mestrado em Educação, entendo que a vida tem seus planos, mesmo quando muda a direção. E foi preciso fazer escolhas no passado para eu estar hoje no lugar em que estou: “Nessa época, a jornada era tripla [na época do mestrado em Contabilidade] [...]. A carga foi ficando pesada; e eu não consegui equilibrar tudo [...]. Precisei abandonar o curso de Mestrado [...]. Sabia que, hora ou outra, o mestrado me faria falta.” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial).

Mesmo com o mestrado interrompido, a paixão pela docência parece algo que entra em minha alma. Esse sentimento, embora bastante subjetivo, também pode ser percebido na fala do Professor Ábaco. A docência é algo ligado intrinsecamente a sua essência:

[...] são 27 anos que eu estou aqui [...] eu sempre continuei trabalhando nas empresas grandes, mas sempre reservando 2 ou 3 noites para ir para a universidade. Para não perder contato com universidade, certo? [...] A experiência didática é bastante grande... Mas eu confesso a você, Nádia, eu nunca fiz um curso de Didática, entende? (Ábaco)

Ao nos deparar com a história do Professor Ábaco, lembramo-nos das concepções sociológicas do termo *trabalho*, sublinhadas por Tardif e Raymond (2000, p. 209):

[O trabalho] modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é só fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Percebemos que, apesar da grande responsabilidade por muitas empresas, o excesso de viagens e uma família numerosa, o Professor Ábaco demonstrou, durante sua fala, um comprometimento muito grande com as aulas, das quais ele nunca abriu mão:

[...] você tem que se programar, não é? [...] Eu era executivo, quer dizer: você tinha uma obrigação muito grande! Então, obviamente, eu não podia ir para a faculdade toda noite. Mas eu sempre reservava duas ou, no máximo, três noites; e as faculdades também sempre aceitaram. Então, duas ou três noites, eu ia para a universidade para cumprir o horário. Então, a gente procurava coordenar e, obviamente, tinha que trabalhar muito no final de semana: trabalho para corrigir e outras coisas. (Ábaco)

O cargo de executivo ocupado durante muitos anos em atividades paralelas com a docência pode ser um fator de grande prestígio, quando consideramos sua vasta vivência nas disciplinas que lhe eram atribuídas, sublinhando, talvez, o prestígio existente na execução da função docente pelo Professor Ábaco. O comprometimento e o vínculo com a docência eram tão fortes que ele deixou de assumir cargos ao longo de sua trajetória:

[...] Vocês gostaram de mim. Eu venho trabalhar aqui! Só que é o seguinte: tem três noites que eu tenho que ir para a universidade. Então, não adianta marcar happy hour, reunião, que eu não posso ficar, certo? Se servir para vocês assim, eu venho trabalhar, se não servir, eu não quero nem saber, porque eu não vou largar a faculdade, certo? Isso ocorreu duas ou três vezes. Inclusive, uma vez [...], na última entrevista, ele [o entrevistador] falou: “Só que o senhor agora terá que ser exclusivo nosso!” Eu falei: “O que que você quer dizer com isto?” “Não, você tem que parar, tem que ficar à disposição...” Eu falei: “Então, esquece! Eu não quero, eu não vou largar a universidade! Eu não vou largar, certo!” E ele falou: “Então, não serve.” “Então, não serve, tchau eu vou embora!” [...]. Depois de um mês, um mês e pouco, o cara veio de novo. Me ligou e falou: “Não... Você pode vir.” Eu falei: “Não! Agora eu não quero! Desculpa... Vocês não me quiseram, agora..., esquece, arruma outro.” (Ábaco)

Outro ponto que se destaca é o prestígio da profissão docente. No entanto, nem sempre foi assim. Por muito tempo, a docência era tida como um dom daquele que sabe e, logo, ensina; assim, somente aqueles que se destacavam profissionalmente no mercado de trabalho atuavam nas universidades (LIMA, 2018). Para a maioria dos professores, a docência é encarada como segundo plano, uma ocupação secundária. O Professor Ábaco vai na contramão desse pensamento usual:

[...] eu senti isto nas empresas onde eu trabalhava, que era um prestígio [...]. Eu tinha 27 anos, era gerente da Controladoria... E quando a diretoria descobriu que eu era professor... de universidade.....: “Nossa... Você realmente!” Sabe, assim, um status dentro da empresa, todo mundo falava: “Oh, o Prof. Ábaco!” Não é qualquer um, certo? Então, eu acho que você ser professor é uma forma também de você se desenvolver intelectualmente melhor, não quer dizer que você sabe tudo e nem que é melhor do que ninguém, mas é uma coisa que agrega valor. Eu sempre gostei! Inclusive [...], eu estou com 71 anos, então, a hora que eu tiver que parar, eu vou sentir muito, entendeu? [risos] Porque realmente... Nossa... Eu gosto demais vir aqui, de fazer...

As atitudes ao longo da trajetória do Professor Ábaco revelam que ele tem imbricada em sua identidade profissional uma marca profunda de amor pela docência. O prestígio e o reconhecimento social demonstrado pelos colegas de trabalho e enfatizados na fala do Professor Ábaco nos proporcionam indícios de quão importante é desempenhar a docência juntamente com outras atividades profissionais. Mesmo que, para ele, a docência seja algo natural de sua própria identidade, ser percebido como “professor” parece que lhe agrada ainda mais. A seu ver, exercer essa atividade faz com que ele se mantenha atualizado.

A Professora Razão também destacou que o movimento da sala de aula faz com que o professor esteja constantemente atualizado: *“Não é só amar o que você faz! A gente precisa ter, é, competência para estudar, para se manter atualizado.”* Da mesma forma, o Professor Diário afirmou: *“[...] como uma forma de forçar a minha atualização [...]. O lecionar na graduação tem isto, você precisa se manter atualizado, buscar aquilo que está tendo de atual.”*

Vemos que a importância da imagem social, como destaca Bolívar (2006), faz parte da constituição da identidade, assim como as condições de trabalho proporcionam autoconhecimento e compõem a própria imagem social do professor. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 35) sublinham que os contadores, ao “exercer a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos [...], geralmente se identificam [...] como professor universitário, o que indica clara valorização social do título de professor.”

A constituição e a trajetória de vida do Professor Ábaco ocuparam um lugar especial em meu coração. Os relatos em meu diário de campo revelam que a identificação com seu modo de vida, sua vivência e seus cabelos brancos me marcaram naquele momento:

Eu estava sentada na recepção da biblioteca quando o Professor Ábaco chegou sorridente e paciente. Fomos até a sala de estudos [...]; de camisa social e aparência tranquila, o entrevistado tinha um andar calmo e um aperto de mão firme [...]. Ele perguntou se eu era gaúcha [...]. Fiz um giro por diversas partes do país ouvindo-o falar sobre suas viagens, as passagens por vários estados, inclusive Santa Catarina [...]. Eu estava bem tranquila, e o professor também.

Iniciamos a entrevista [...]. O professor tem muita experiência. E ouvindo a fala dele, eu percebia que queria ouvir mais e mais [...]. Falou também de grandes mestres da Contabilidade com quem ele conviveu [...]. Foi possível lembrar de meu avô, que morreu no ano passado. O olhar, o jeitinho, a fala mansa e firme. Tive saudade. Ao me despedir do professor, senti como se estivesse na presença de meu avô.

Apresentamos aqui os sentimentos e as percepções dos depoentes e da pesquisadora diante da carreira docente. Na sequência, expomos uma síntese dos achados desta seção.

7.2.1 Sínteses do Eixo 2

As reflexões que permeiam a análise do Eixo 2, *Ser ou estar professor no Ensino Superior*, demandaram uma dose extra de disciplina, principalmente, porque, neste momento, o *não estar* professora me atravessa profundamente. Talvez esse tenha sido o maior desafio durante a escrita e as análises do eixo: o pensar sobre mim! As falas e os encontros narrados pelos professores atravessaram-me e dificultaram minha concentração diversas vezes.

Contudo, por se tratar de uma caminhada que se constrói durante a vida, o exercício da docência é bastante sedutor e requer um olhar cuidadoso para si e uma permanente procura pela ampliação dos conhecimentos. Assim, *não estar* professora me possibilita uma preparação para minha constituição docente.

As análises dos percursos dos docentes-contadores se misturam com nossas histórias. Da maneira mais transparente possível, buscamos respeitar a individualidade de cada um neste processo.

Assim, a análise deste eixo apresenta elementos que os professores buscaram ao longo de suas vidas, atualizações na esfera profissional que os acompanham na sala de aula, não o contrário. Também observamos que eles reconhecem a lacuna existente ao exercer a técnica contábil e buscam especializações para suprir a falta de Didática.

Também podemos perceber que, no início da carreira docente, a falta de vivência prática na área da Contabilidade é algo que promoveu preocupações tanto para mim quanto para a Professora Razão. Mas essa preocupação sequer foi mencionada pelos demais.

Por fim, o *ser* e o *estar* professor é algo que nos parece fluir diacronicamente como resultado de uma construção pessoal, singular, mas que se forma num contexto de representações coletivas, envolvendo diferentes esferas do local em que professores estão inseridos. Podemos concluir também que os entrevistados se tornaram professores inesperadamente, como se fosse um processo natural a passagem do Ensino Superior ou dos escritórios para a docência. Eles narraram esse processo, mas, em momento algum, questionaram se a profissão docente não requer uma formação especializada, com saberes que

vão além dos técnicos; eles buscam por esses saberes, mas não refletem sobre as consequências dessas lacunas na constituição da identidade do professor do Ensino Superior. Também compreendemos que, para a maioria desses professores, o amor à docência parece justificar a ausência de um saber especializado ou a construção de uma concepção do que seja a profissão docente.

O Professor Ábaco foi o único que manifestou intenção de ser professor com a conclusão do curso de Ciências Contábeis quando era aluno. Ele também apresentou indícios de como foi o reconhecimento social de ser professor universitário nos locais pelos quais passou e de como esse *status* é importante para ele. Tais constatações nos remetem ao que afirma Bolívar (2006, p. 99, tradução nossa⁷⁰):

A construção da identidade profissional, e seu possível choque com a realidade ou crise posterior, joga-se também — em outra dimensão ou perspectiva — na imagem social que se apresenta para o próprio professor ou a sociedade em geral. As expectativas e realidades, estereótipos e condições de trabalho, contribuem para configurar o autoconceito, a autoestima e a própria imagem social.

Outro importante ponto da análise se concentra nas atividades paralelas. Aí existe um consenso de que nenhum dos professores exerce a docência como atividade principal. Todos eles sinalizam a importância que ocupa o ser professor em sua vida, mas reiteram que não é a atividade principal de atuação profissional nem financeira. Pode-se dizer que eles estão professores, identificam-se com a docência, mas a identidade prevalecente é a de contadores.

Além disso, em suas falas, os professores, seres humanos que são, também apresentam indícios do quão difícil e desafiadora é a vida do professor que exerce outras atividades juntamente com a família. Fica evidente que, em alguns momentos, as escolhas fazem com que eles acabem renunciando à família e aos momentos de lazer para o preparo e desenvolvimento das aulas. Fica-nos a questão: por que alguns professores insistem em se manter na docência se sua identidade não se constitui nela?

7.3 Uso das tecnologias na docência

Ao olhar para o Eixo 3, *Uso das tecnologias na docência*, precisei fazer uma pausa na escrita. Foi necessário esquecer por uns dias a dissertação, deixar tudo de lado e organizar, primeiramente, meus pensamentos.

⁷⁰ “La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad o crisis posterior, se juega también – en otra dimensión o perspectiva – en la imagen social que presenta, para el propio profesor o la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el autoconcepto, autoestima y la propia imagen social.” (BOLÍVAR, 2006, p. 99).

Mais tarde, quando retomei a análise dos excertos selecionados para utilizar no Eixo 3, percebi que os indícios que possibilitavam meu entendimento a respeito da ótica singular de cada depoente sobre o uso das TDIC voltavam aos trilhos, mas, antes de ir às vozes dos depoentes, foi necessário expandir minha concepção sobre a inserção da tecnologia em nossas aulas.

É importante explicitar a distinção que fazemos entre o professor inserir e integrar o computador em sua prática pedagógica. Inserir um novo instrumento na prática pedagógica significa fazer uso desse instrumento sem que ele provoque aprendizagem, usando-o em situações desconectadas do trabalho em sala de aula. Assim, a tecnologia é usada como um instrumento extra, um algo a mais que não está de fato em consonância com as ações do professor. Isso é o que acontece na maioria das vezes que um professor leva seus alunos ao laboratório de informática. A integração desse instrumento na prática pedagógica do professor significa que ele passa a fazer parte do arsenal de que o professor dispõe para atingir seus objetivos. Implica em fazer uso do instrumento de forma que este contribua com o processo de aprendizagem do aluno, que lhe permita compreender, ter acesso, explorar diferentes aspectos do saber em cena. (BITTAR, 2011, p. 159)

Contudo, o uso das tecnologias não pode ser aplicado somente como um meio de instrumentação em nossas aulas. No contexto das aulas de Contabilidade, esse uso vai ao encontro da teoria da instrumentação apresentada por Rabardel (1995 *apud* BITTAR, 2011), que consiste em um sujeito que age sobre algum objeto. Segundo esse autor,

na abordagem instrumental, um artefato por ser um meio material, como um martelo, uma enxada, ou um meio simbólico [...], o instrumento consiste do artefato acrescido de um ou vários esquemas de utilização desse artefato [...], um instrumento não existe “por si só”; o artefato se transforma em um instrumento para um determinado sujeito quando este o incorpora às suas atividades. (RABARDEL, 1995;1999 *apud* BITTAR, 2011, p. 160)

Nessa concepção de instrumentação, se pegarmos, por exemplo, os *softwares*, os aplicativos, as representações gráficas, as calculadoras, a caneta, entre outros artefatos, simbólicos ou não, utilizados pelos professores nas aulas de Contabilidade, eles só poderão ser considerados instrumentos quando forem utilizados com seus alunos durante as aulas de ensino contábil. Em outros termos, o artefato precisa mediar a ação entre os sujeitos para ser visto como instrumento.

Ponderando os instrumentos abarcados por Rabardel (1995 *apud* BITTAR 2011), percebemos que os professores que mais fazem uso das tecnologias com esse cunho pedagógico são os professores Diário e Crédito:

[...] *Este semestre, eu estou lecionando três noites [...]. Cada [disciplina] uma, eu utilizo um recurso [...] diferente. [...] Como recursos de informatização, eu*

acabo utilizando uma ou outra tabela para que eles possam ganhar um pouco de velocidade na hora de fazer os procedimentos [...]. (Diário)

[...] depende da disciplina [...], Prática Contábil, as aulas são 80% no laboratório de Informática, realmente é Sistema Contábil, é bem mais dinâmico, é bem gostoso trabalhar [...], as demais disciplinas [...], você não consegue trabalhar muito a parte prática com os alunos. [...] (Crédito)

Ainda que timidamente, na narrativa dos dois professores, é possível identificar que as tecnologias são instrumentos valiosos na condução e na construção de saberes durante suas disciplinas.

Já na trilha da Professora Razão, encontramos pistas que limitam o uso delas como instrumentos mediadores. Percebemos que essa docente até tentou, em alguns momentos, inserir as tecnologias:

Eu gosto de, num primeiro momento, apresentar o conteúdo, [...] o conceito, a teoria [...]. Num segundo momento, eu gosto de praticar os exercícios [...], eu acho que até pela minha experiência, eu não tenho muito que [...] ilustrar para eles [...], minha área é mais técnica mesmo [...], utilizar atividade, lista de exercício, uso bastante apresentação, aula expositiva [...], usei uns quizzes com eles [...], foi bem legal, mas, se não valer ponto, alguns alunos não vão nem fazer [...]. A gente tem um trabalho danado para preparar aula [...]. Às vezes, eu gasto [...] dez horas pra gente usar em três horas. É muito tempo gasto antes da aula do que na própria aula. (Razão)

Ela percebe que um de seus maiores desafios é a resistência: “A maior parte dos alunos tem uma resistência quando você pede um seminário [...], para eles mudarem de grupo [...], para lerem um texto antes da aula.” (Razão). E isso não é algo recente, motivado pelas tecnologias. “Lecionar sempre foi complexo.” (NÓVOA, 2001, p. 1). Para Nóvoa (2001), o nível de complexidade só aumentou com a chegada das tecnologias, além de lidar com outros saberes os professores precisam administrar diversas questões dentro do contexto escolar.

A fala de Razão se reflete em minha postura enquanto docente. Lembro-me de como eu ficava incomodada com a postura de alguns alunos. A resistência manifestada por eles fazia com que eu ficasse muito irritada. Eu abria espaço para o diálogo, na tentativa de mostrar a importância que isso teria na vida deles. Fazia questão de exemplificar que passar nas disciplinas não era como “fases de um videogame”, os conceitos fariam falta.

Sua fala também relembra outros desafios. Eu sempre me preocupava com isso, queria proporcionar o melhor para nossos alunos e fazer com que eles encontrassem sentido na disciplina. Mas, por outro lado, olhando para meu tempo como aluna, vejo que, “em algumas situações, eu era uma aluna comum, igual a muitos de meus alunos hoje, apesar de não me considerar um exemplo [...]. Talvez por isso consiga compreender os estudantes e estabelecer um bom relacionamento com eles.” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial).

Já as aulas do Professor Ábaco se restringem à repetição de exercícios manuais, na lousa, e lista de exercícios:

[...] A dinâmica da aula é mais assim: exercício na lousa [...]. Propõe para o pessoal fazer e você vai acompanhando [...]. Porque Contabilidade e Finanças é uma coisa prática, né? [...] Tem que fazer. Se não..., não aprende! Como é que você vai aprender a dirigir sem pegar uma direção? [...].

Apesar de serem muitos os desafios que esbarram no cotidiano dos professores, cada um manifesta algo que demanda maior ou menor grau de importância.

Para o Professor Diário, sua preocupação consiste em não deixar a aula maçante. Isso o faz buscar recursos diferentes para cada disciplina:

[...] Eu busco pegar alguns exemplos de empresas que eu atuo [...], experiências ou complicações [...] para que eles possam passar por esta experiência também, para buscar que eles saiam o mais preparados para aquilo que eles vão enfrentar na hora que terminar o curso superior. [...] A troca de experiências e situações junto com os alunos é que acaba enriquecendo muito o desenvolvimento das aulas. [...] A gente acaba trazendo a luz estes tópicos e discutindo entre a gente [...] exercícios de aplicação [...] para que eles consigam pegar este conceito e fazer isto na prática. Para que não fique também uma aula muito maçante [...], eles ainda estão num ponto que precisam entender o conceito antes de começar a repetir [...]. Até um determinado momento da disciplina, eu digo: “Olha, vamos fazer no papel mesmo. Então, você vai entender o porquê que você está fazendo e o que você tem que fazer? Legal! Então, a partir deste momento, você pode fazer no computador a conta.” (Diário).

Podemos ver que o Professor Diário reforça a técnica em diferentes formatos; para isso, utiliza termos usuais entre os professores, como “*pegar este conceito*”. Não podemos desconsiderar que a Contabilidade é muito técnica; e nós, professores, temos essa preocupação de que os alunos entendam, raciocinem sobre os resultados, e de que estes gerem provocações e ajudem a tomar decisões. No entanto, a tecnologia precisa ser compreendida como uma ferramenta mediadora da aprendizagem, e não apenas como um elemento de motivação do aluno.

Tais aspectos refletem a busca de Diário por estratégias para extrapolar o conceito teórico, direcionando um olhar para as necessidades do mercado de trabalho:

[...] uma estratégia minha, comparando com o que eu fiz no passado [...], manual e depois planilha eletrônica, eu pude observar que o desempenho nas avaliações foi melhor [...], acabei depois segmentando isto e usando como estratégia. Mas, se não, cada disciplina, eu acabo tratando de uma forma um diferente.

A percepção do professor ao olhar suas vivências e repensar o contexto da sala de aula é reflexo de sua vivência docente, da forma como ele se constituiu professor, uma formação

pautada no tecnicismo. Esse processo, segundo Bolzan (2018, p. 13), sinaliza que “ser professor implica o manejo de técnicas, mas exige também, uma atuação pautada no desenvolvimento contínuo de conhecimento, habilidades e atitudes.” Ou seja, apenas a técnica não é suficiente para atuar em sala de aula, considerando as transformações pelas quais a sociedade passou. O Professor Diário revela algumas tentativas de buscar outros saberes e, apoiando-se em sua vivência em sala de aula, busca usar novos recursos na sala de aula, mesmo que seja após executar os exemplos manuais; somente assim o professor revela segurança em utilizar as tecnologias.

O desafio de “manter a atenção dos alunos” parece ser unânime entre os professores. Crédito também falou dele durante a entrevista: “[...] *eu acho que o principal desafio é realmente você conseguir atenção deles [...].*”

Já o professor com maior vivência, deu fortes indícios do quão importante é, para ele, a técnica contábil. Bastante organizado e disposto, Ábaco utiliza alguns métodos na execução dos cálculos contábeis:

A gente faz uma exposição [...] de cada tópico da matéria [...], uma série de exercícios [...]. E outra coisa [...], muitos trabalhos que eu peço [...]: “Quero isto aqui feito à mão!” [...]. Porque hoje é muito fácil copiar e colar [...]. Em cada tópico destes, eu escrevo o material para eles [...], faço gráficos [...], figuras, para eles poderem entender. Agora, a dinâmica das aulas, como é um curso de Contabilidade, técnico, a dinâmica é outra! É fazer exercícios, fazer cálculos, fazer lançamentos [...], a gente passa uma parte na tela para mostrar os principais pontos que estão na apostila [...], e a gente faz exercício em cima. Eu acho que isto tem dado um resultado muito bom.

A aula expositiva e a prática de exercícios são os dois modelos de aulas mais utilizadas pelo Professor Ábaco. Isso não nos parece ser um problema, já que a exposição do conteúdo, juntamente a outros recursos, ainda é bastante utilizada. Contudo, a grande riqueza em sua fala é o hábito de refletir diariamente sobre sua didática. Percebemos que, apesar da grande vivência, pensar sobre sua prática é algo que o engrandece como docente.

Para os outros professores, a preocupação maior se concentra, também, na técnica. Mas também se acentua o desejo desses depoentes de tornar a aula menos maçante e manter a atenção dos alunos.

No que se refere à fala dos professores sobre o uso das tecnologias, Bittar (2011, p. 159) reforça a necessidade de “estudar cuidadosamente a relação do professor com a tecnologia no uso desta como instrumento de auxílio à sua prática.” A autora também destaca que “o professor que está atuando na sala de aula, na maioria das vezes, não conhece as possibilidades da

tecnologia para a aprendizagem. E, em geral, quando ele entra em contato com ela isso se dá sem que se leve em consideração a realidade na qual está inserido.” (BITTAR, 2011, p. 161).

A Professora Razão, sorrindo, revelou seu desespero com relação ao uso das tecnologias e apontou algumas dificuldades:

Eu acho superimportante, a gente utilizar as tecnologias ao nosso favor. [...] Eu sou totalmente contra proibir o uso de celular na sala de aula [...], principalmente o quiz, eu precisava do celular dos alunos, mais do que isto, eu precisava de internet também. Então, eu acho que isto é importante [...], eu acho que a gente ainda não tem ainda muitas opções, ou, se a gente tem muitas opções [...], a gente precisa de muito tempo para preparar [...], preparar os vídeos, criar um roteiro [...]. Mas daí a gente tem o vídeo, a gente tem o quiz, o que mais que a gente tem? [...] Eu acho que, na Contabilidade, eu gostaria de ter casos, assim, que a gente pudesse simular uma situação real, um trabalho real, e sozinha eu não consigo. Ainda que a gente tenha esta tecnologia, falta este tipo de material.

É interessante perceber que os indícios de que o trabalho do professor é solitário, apresentados por Razão, reforçam a preocupação elencada por Nóvoa (2019, p. 6) de que “não é possível aprender a profissão de docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” Eu também já me senti assim. E esse sentimento faz com que nos lembremos da importância de conviver com outros professores, dialogar e criar redes coletivas de trabalho. Para Nóvoa (1995), elas são peças importantes na consolidação dos saberes da prática profissional.

Nessas condições, a trajetória dos professores carece de formação. Percebemos que Razão, ao deparar-se sozinha, tenta, mesmo sem amparo, buscar algumas saídas na busca por um cenário ideal:

Eu adoro as tecnologias [...]. Se a gente pudesse trabalhar todas as aulas com o computador, seria muito produtivo, o aluno já faz a anotação, a gente poderia colocar mais ferramentas, questionários, na sala virtual [...], eu enfrento esta dificuldade [...] Porque, numa instituição, a internet não é tão rápida, são muitas pessoas, e a gente acaba perdendo tempo, porque demora para carregar [...], para o aluno fazer o login [...]. Tinha gente que não conseguia fazer o login, faltava e-mail [...]. Então, eu ainda tropeço um pouco nessas questões [...]. Mas eu acho excelente. [...] Adoro tecnologias. Gosto daquelas lousas tecnológicas também [...]. Que a gente poderia avançar, assim, com materiais.

Eu também adoro tecnologias: “sempre tive facilidade [...], especialmente com a digitação [...]” (Nádia Nara de Godoy Pezenti, memorial). Contudo, a inquietação da Professora Razão reflete minhas angústias, pois, quando preciso usar alguma ferramenta nova, também encontro dificuldades em manuseá-la, seja pela falta de domínio dos recursos disponibilizados, seja pela velocidade da internet para executar as atividades.

Entretanto, ao inserir a tecnologia, integrar o computador ou outros recursos digitais, precisamos cuidar para que eles favoreçam o ensino e a aprendizagem. Eles não podem, simplesmente, reproduzir nas telas aquilo que fazíamos nos quadros negros.

Para o Professor Diário, a junção *Tecnologias e Contabilidade* faz com que ele transite tranquilamente pelas questões do dia a dia. Como vimos, na análise do Eixo 1, sua pretensão em cursar TI parece estar alinhada com as disciplinas que ele leciona no curso de Contabilidade. Isso também nos parece, de certo modo, ser um ponto que favorece sua tranquilidade em lidar com elas.

No entanto, identificamos, em sua constituição e história de vida, a busca por incentivar a criticidade dos alunos, estimular o diálogo e promover um olhar às rotinas contábeis. Sublinhando a importância de saber usar as tecnologias dentro das operações contábeis como um recurso *meio*, e não como *um fim*, Diário destacou: “[...] *é uma coisa que não dá para fugir [...], aprenda a trabalhar com ela, pois você vai precisar!*” E ainda disse:

Eu busco trabalhar com tecnologia, principalmente com uma ferramenta que é muito útil para o contador, que são planilhas eletrônicas. Então, eu procuro incentivá-los a desenvolver uma intimidade com esta ferramenta [...], eu acabo utilizando muito mais as dinâmicas em sala de aula para trazer as situações que eles vivem nas empresas, dúvidas que eles têm, para trazer para discussão, do que propriamente através do uso das tecnologias [...]. Tem uma coisa que impactou muito na nossa profissão, que é o ambiente Sped. Que, muitas vezes, eles saem do curso sem ter uma visão do que é isto. Então, como que eu articulo? Como acabei optando para contornar isto? Fazendo atividades práticas com o Sped! [...] Então, ele não, ele tem que ser um pouquinho: “Tenho que entender de TI e tenho que entender de contabilidade, saber como os dois conversam.” Então, isto também é um foco de tecnologia, esta questão do ambiente Sped, que essa demanda do governo, que está muito ligada à profissão contábil, e ele tem que [ênfase] navegar nisto com uma certa desenvoltura. Então, inserir isto dentro da disciplina, mesmo que, às vezes, pode parecer um choque para ele [...], é uma necessidade para o contador. Não tem como fugir disto! (Diário)

Esse cenário favorece nosso entendimento de que todas as tecnologias precisam ser concebidas como instrumentos mediadores das situações cotidianas, e não como algo mecânico. Ou seja, não podemos considerá-las como algo que é ruim nem como algo que se apresenta como a solução para todos os problemas. Por isso, no que concerne à sua aplicabilidade, é imprescindível o olhar do professor.

Já para o Professor Crédito, o uso das tecnologias ficava⁷¹ restrito às disciplinas do laboratório de Informática. Mas, apesar disso, ciente de que as tecnologias são importantes, o

⁷¹ Verbo no passado, pois apresentamos adiante as narrativas de como foi essa inserção durante a pandemia da Covid-19.

professor relatou algumas dificuldades em usar as tecnologias em disciplinas mais específicas, o que acabava levando-o a usar a sala virtual para postar os materiais e o *Power Point* para explicar o conteúdo: *“Infelizmente, você coloca algumas situações, algumas coisas, mas você não consegue dar a vivência, assim como a Prática Contábil [...]. Eu posto o material na sala virtual [...], slides [...], e vou explicando [...].”* (Crédito).

Sua fala também destacou a importância do letramento digital na formação continuada dos professores:

[...] estas ferramentas da Google [...], eu achei bem interessante [...], quero ver se este semestre, aqui na Auditoria, eu faço alguns. Na Contabilidade Comercial, como é muita coisa prática [...], não tem muita necessidade. Mas [...] eu quero ver se eu faço um [...], eu acho que vai ser bem interessante [...], a gente sabe que a geração de hoje é celular [...], é WhatsApp, é coisa tecnológica [...], todas as ferramentas [...] são fundamentais. E eu não tenho problema em usar [...]. Claro, a gente precisa ter o treinamento [...] aquela questão você ter o caderninho, a apostila impressa e o aluno ouvindo você falar não funciona mais [...]. (Crédito)

Sua fala, carregada de anseios, dá indícios de quão carente é a demanda reprimida que vem limitando o manuseio dos instrumentos tecnológicos com total segurança nas aulas desses docentes e que caminha ao encontro de Freitas (2010), que afirma que o letramento digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, o conhecimento crítico desse uso.

No entanto, as dificuldades apresentadas pelo Professor Ábaco, com relação à utilização das NTDIC, vão além do manuseio do *Power Point* e da execução da lista de exercícios. Carecem de um olhar respeitoso à história de vida desse docente:

[...] Eu tenho um pouco de dificuldade com estas novas tecnologias de computador [...], eu sei [...] mexer muito bem no Excel e no Word. Agora, têm certas coisas no computador, no celular, que eu tenho certa dificuldade [...]. Porque a minha geração não cresceu com isto [...], isto aí eu aprendi depois [...]. (Ábaco)

Ele discorreu sobre a importância de considerar a época em que viveu o começo de sua carreira: *“eu comecei a estudar, década de 1960 [...], o país era outro, as pessoas não têm nem ideia como eram as coisas 50 anos atrás [...]. Não tinha recurso nenhum [...], hoje mudou muito, melhorou muito.”* (Ábaco).

Num segundo momento, é extremamente importante ter um olhar respeitoso para a história de vida, a vivência contábil de Ábaco, constituída ao longo de seus 71 anos de vida. Sua trajetória e suas vivências refletem na condução de suas aulas e no processo de constituição de si, compondo um movimento reflexivo, que ele mesmo faz, sobre a importância das

tecnologias na formação dos futuros contadores. Discorrendo sobre a formação futura dos graduandos, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que, às vezes, os professores se relacionam com os estudantes considerando-os como futuros profissionais da área de formação e que pressupõem que estes devem ter uma postura compatível com a futura profissão. Isso ficou evidente na fala de Ábaco: “[...] *eu aprendi depois [...], tem certas dificuldades que me atrapalham, mas [...], na medida do possível, vai aprendendo [...].*” (Ábaco).

Nascido em outra época, Ábaco tem um sentimento se aproxima desta afirmação de Cunha (2013, p. 612): “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” Trata-se de um grande desafio para Ábaco, mudar a forma de aprender e ensinar, migrando suas aulas pautadas em um “ensino mais tradicional” para as novas demandas impostas pelo mundo globalizado. Contudo, essas dificuldades parecem ser bem-vindas. A nós cabe a ética e o respeito aos professores que, ao longo de sua trajetória, foram, sozinhos, adquirindo vivência como docentes e se constituindo professores. Cibotto e Oliveira (2017, p. 21) afirmam que “um docente pode dominar uma quantidade significativa de ferramentas digitais e delas saber extrair muita informação, mas não consegue utilizá-las adequadamente para o ensino.” Da mesma forma, os conhecimentos do professor, que se dedica à docência há mais de 45 anos, nunca serão substituídos pelo digital. Nesse sentido, Lévy (1999, p. 218) destaca: “o meio virtual não veio para substituir nenhuma relação na vida cotidiana, mas sim para agregar vantagens e benefícios nas atividades humanas.”

E essa junção, tecnologias e diferentes contextos, enriquece e propicia situações novas às aulas do Professor Ábaco. Seu olhar experiente demonstra preocupação com relação ao uso descabido da tecnologia: “*Eu uso também a sala virtual [...]. Agora, têm as metodologias ativas [...], ou seja, a gente mistura um pouco do tradicional com algumas coisas mais atuais [...].*” (Ábaco).

Entretanto, durante sua narrativa, algumas situações sobre o uso das tecnologias parecem lhe deixar muito preocupado:

[...] o recurso de Informática está aí para usar, certo? Mas não pode ser exagerado [...], as pessoas que trabalham com Contabilidade, o que que elas entendem bem? [Pausa] Elas entendem de sistema! [Pausa] Não pergunta se elas têm a técnica, porque elas não sabem! Elas sabem o que o sistema faz [...], os sistemas contábeis hoje, principalmente aqueles que são mais integrados, eles fazem praticamente tudo sozinho [...]. Então, isto é um problema [...], as pessoas ficam entendendo muito de tecnologia, da informática [...], mas não sabem exatamente a origem do negócio. [...] Não têm muita noção do que estão fazendo [Pausa]. Sabem fazer porque aquilo está mecanizado. (Ábaco)

A fala do professor Ábaco é realmente um fato preocupante, não só na área da Contabilidade. Angustiado, lembrou um caso recente que sublinha ainda mais a importância da vivência em determinadas situações que a tecnologia não consegue suprir:

[...] começo de ano, eu fui em uma empresa, que a contadora é uma ex-aluna minha [...], estava lá desesperada. Os valores que não sei o que é tal [...]. Aí eu cheguei lá, olhei [...], em dez minutos eu falei: “[...] isto aqui, isto aqui e isto aqui!” “Pô [ela disse], mas já, Ábaco?” “Minha filha, 50 anos mexendo nisso [risos], eu acho que é a minha obrigação saber um pouco mais que você.” Então, a gente usa a experiência [...] (Ábaco).

Sorrindo, ele lembrou outro fato inusitado:

[...] uma empresa tinha problema [...] na hora de [...] [fazer] a contabilização das contas, dava sempre um problema de inconsistência [...]. Aí a menina [...] olhava as notas e acertava. No mês seguinte, dava a mesma coisa [pausa]. “Minha filha, pera aí! [pausa] Você tem que ir nos parâmetros... Que está fazendo a Contabilidade, e corrigir!” (Ábaco)

Há que se destacar que a apropriação da tecnologia no contexto educacional difere daquela utilizada dentro das organizações. Na docência, o uso da tecnologia precisa estar atrelado aos objetivos de ensino de cada professor.

Dessa forma, apesar de ter nascido numa época bem diferente, nossas angústias se esbarram e se atravessam. Cunha (1989, p. 37) enfatiza: “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.” O olhar experiente do docente permite enxergar coisas além daquilo que está reproduzido. Eu mesmo, lembro que presenciei situações parecidas em diversos momentos no exercício da profissão contábil com alunos e até mesmo com outras pessoas de meu círculo de convivência.

7.3.1 A docência em tempos de pandemia

No início de fevereiro de 2020, impactado pela Covid-19, o mundo passou a presenciar uma sequência diária de modificações. Nossas formas de se relacionar, o isolamento social, a privação dos espaços familiares e as doenças mentais são alguns desses impactos. De repente, “como em um passe de mágica, o home office e o trabalho remoto disseminaram-se com a promessa, em muitos setores, de que essas formas de trabalho vieram para ficar.” (PRAUN, 2020, p. 4).

Na vida dos professores, contudo, os impactos abruptos levarão anos para serem ultrapassados, se é que isso será possível. Repentinamente, a dinâmica das aulas presenciais migrou para os meios digitais e uma sequência de fatos inesperados começaram a surgir, por

exemplo, o ensino remoto, de caráter emergencial, amparado pelas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), apresentado como a solução para substituir as aulas presenciais.

Dentro deste novo cenário, retomamos o assunto por *e-mail* com os entrevistados visando a entender como estão acontecendo as práticas nas aulas de Contabilidade. Concedemos a liberdade de resposta e questionamos individualmente *como foi a experiência docente quanto ao uso das TDIC nesse novo cenário*. Inicialmente, supúnhamos que o ensino da Contabilidade, sem a presença física do professor, seria um grande problema, mas os indícios apresentados pelos professores⁷² Crédito e Ábaco sinalizam novas aprendizagens a partir dos desafios, por eles, superados.

A rotina que perpassa a vida do Professor Crédito nesse ambiente de aulas *online* tem sido muito significativa: “A minha experiência como docente [...] foi um aprendizado e um desafio, pois, até então, eu nunca havia ministrado aula através de vídeo, nem mesmo gravado alguma aula ou algo do gênero.” Percebemos que essa nova modalidade abarca o desenvolvimento da Ciência Contábil, em seu âmbito social, cuja história tem se apresentado ao longo do tempo. As modificações atravessam as relações comportamentais do homem, sublinhando ainda mais a função social dessa ciência.

O comportamento do Professor Crédito diante da inesperada alteração de formato de aula configurou-se em uma mudança de sua prática:

O primeiro passo foi saber como aplicar estas tecnologias [...]. O segundo [...] foi adaptar o material para estas aulas [...]. Foi uma mudança de formato, e até atitude, que foi preciso repensar. Outro desafio também foi seguir a determinação da IES em relação ao modelo de aula [...], pois, no caso das minhas aulas, grande parte do aprendizado do aluno se dava pelo desenvolvimento de exercícios e esclarecimento de dúvidas durante a aula presencial. Mas, com a implantação de diferentes formatos para fixação do conteúdo [...], esta questão foi superada. [...] Eu entendo que a presença do professor junto ao aluno dá mais segurança e facilita o aprendizado, mas isso pode ser substituído com o uso da TDIC, desde que de forma planejada e organizada. [...] O uso da TDIC foi extremamente importante para o momento em que vivemos e, com certeza, viveremos daqui para frente. (Crédito)

Percebemos que, ao descrever os passos que integraram a migração da aula do formato presencial para o digital, o Professor Crédito tomou consciência do impacto disso em sua constituição docente. Quando repensou o novo modelo de sala de aula, ele nos deu indícios de

⁷² Entramos em contato com os quatro professores que compõem nossa pesquisa, mas só obtivemos retorno dos dois. Supomos que a carga de trabalho dos docentes, suplantada pela pandemia, tenha implicado a ausência das respostas.

que, além de ser impactado pela tecnologia digital, foi também a figura indispensável na promoção das práticas compartilhadas com os futuros profissionais da Contabilidade.

Já para o Professor Ábaco, a pandemia promoveu mais do que novas experiências. Ele, que sempre se demonstrou muito atencioso, fez questão de nos avisar pessoalmente sobre seu desligamento da universidade no final do primeiro semestre de 2020, assim como reforçou suas intenções em continuar contribuindo com nossa pesquisa.

No entanto, a admiração profissional e a identificação pessoal ecoaram dentro de mim ao ler, já na primeira linha do texto, “[...] muita saudade da sala de aula.” (Ábaco). Foi impossível segurar as lágrimas. Além de criar um grande apreço por ele, aquela frase parece ter sido escrita por mim. Em devaneios, recordo-me de minha trajetória docente, num presente que me faz mãe, esposa e pesquisadora. A ausência da sala de aula também me gera muita saudade.

Quando li seu depoimento, percebi um verdadeiro caso de amor entre a docência e o Professor Ábaco. Consigo ouvir a voz rouca dele, que não se enxergava fora da sala de aula: “[...] *eu estou com 71 anos [...], a hora que eu tiver que parar eu vou sentir muito [...], porque, realmente, nossa, eu gosto demais de vir aqui [...]*.” (Ábaco, ago. 2019).

A oportunidade de lecionar no formato remoto, oportunizou a Ábaco, no auge de seus mais de 45 anos de vivência docente, um rico aprendizado:

Foi uma experiência nova [...], já tinha orientado alunos de estágio de forma remota, mas as aulas foram diferentes. O trabalho para preparar uma aula remota é muito maior. É preciso prever diversos detalhes do que pode acontecer durante a apresentação. Como as minhas disciplinas são bastante técnicas [...]. (Ábaco)

A narrativa do Professor Ábaco recorda das exigências elencadas pelo professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a flexibilidade e a imprevisibilidade são exemplos requeridos na atuação docente, já que, para ela, “não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 6).

Algo que parece ter deixado o Professor Ábaco incomodado se refere à pouca participação dos alunos nas aulas:

Ocorre que a frequência na sala virtual foi baixa (menos de 50% [...]) [...], a preparação das aulas era bastante trabalhosa. Isto porque em uma sala de aula [física], a gente pode criar novos parâmetros e exemplos de exercícios, conforme a dinâmica da mesma e a resposta da classe. Já na aula virtual, é preciso prever diversos detalhes e colocar o assunto de forma mais detalhada previamente [...]. Penso também que, nas aulas virtuais, os alunos têm que se dedicar mais, pois o professor não está presente na sala. Inclusive, em todas as aulas, em que desenvolvia, [quando foram apresentados] os exemplos de

problemas utilizando a planilha Excel, recebi muito pouco questionamento por parte dos alunos. Era comum eu perguntar: “Estão acompanhando? Ninguém tem dúvidas?”

Como em suas aulas presenciais, o Professor Ábaco segue com rigor o planejamento e a organização. Essa postura se apresenta como um traço de sua identidade docente:

[...] Conduzi da seguinte forma: a) preparação da rápida exposição teórica sobre o assunto do dia; b) montagem de exercícios práticos sobre o tópico; c) estes exercícios foram criados na planilha Excel com todos os passos necessários; d) durante a aula virtual, colocava o exercício na tela e a partir daí fazia a explicação detalhada de cada item do mesmo; e) desta forma, procurei conduzir a aula como se estivesse presente na classe. (Ábaco)

O Professor Ábaco ainda teceu algumas reflexões sobre sua primeira prática com aulas *online*: “A minha avaliação é que a aula remota pode ser usada em situações especiais. Mas, pelo menos nas disciplinas técnicas, como o que eu leciono, ela não pode substituir a aula presencial. O rendimento dos alunos na aula virtual tende a ser menor e menos produtivo.”

Por esses e outros motivos já sublinhados, necessitamos apurar o olhar sensível para a trajetória docente. É preciso compreender que os percalços individuais superados no caminho fazem parte de nossa constituição docente e entender que nenhuma trajetória é capaz de dar-se como acabada.

7.3.2 Sínteses do Eixo 3

Apesar da convivência coletiva propiciar situações ímpares na vida dos professores, as vivências são de ordem singular, oriundas de suas percepções individuais. Assim, as velozes transformações, impulsionadas pelas tecnologias, não dão conta de abarcar toda a trajetória docente. Suas alterações, muitas vezes, impossibilitam que o professor da rede privada consiga permanecer atualizado, sem contar que a maioria deles não exerce a docência como atividade principal. Além disso, necessitamos considerar também que, durante a docência, o professor se defronta com questões pessoais, carregando consigo medo, timidez, angústias, insegurança e outros infinitos traços de sua personalidade.

Com relação ao uso da tecnologia, ela se apresenta como um fator desafiador para os docentes-contadores. Extrapola o domínio tecnológico e os acompanha ao longo de sua constituição, pois, como sabemos, os professores contabilizam conhecimentos de diferentes momentos de sua vida tanto pessoal como profissional e vão se constituindo ao longo de suas trajetórias (TARDIF, 2002).

No entanto, os conhecimentos sobre os artefatos tecnológicos não são suficientes para garantir a segurança e o bom andamento das aulas. Outros fatores também são imprescindíveis

e precisam ser assegurados pelas IES, tais como: uma boa conexão com a internet, suporte adequado, tempo para realizar as atividades antes das aulas. A formação para o bom uso e o diálogo com os colegas também minimizam as frustrações na lida com esse instrumento.

Contudo, a necessidade de o ensino da Contabilidade acompanhar os avanços tecnológicos parece que ainda está aquém dos desejos docentes. Compreendemos que os professores dispõem de uma grande preocupação com a continuidade da técnica contábil e sublinham a importância que dão às vivências oriundas de outros contextos, como escritórios de Contabilidade, para somente depois agregar os artefatos tecnológicos, o que nos tranquiliza, já que o uso de tecnologia no ensino de Contabilidade ainda é relativamente baixo (NGANGA; MALAQUIAS, 2016).

Uma preocupação destacada na fala dos professores foi a importância que eles atribuem a promover o pensamento crítico entre seus alunos. Os depoentes sublinham a necessidade de fazer os discentes enxergarem a Contabilidade além das representações numéricas.

Outro ponto se refere aos professores se sentirem mais confortáveis ao executar os exercícios no quadro negro, no papel, com o auxílio de *slides* e, principalmente, por meio das aulas expositivas. As planilhas eletrônicas se apresentam como uma ferramenta bastante comum na execução das operações contábeis, o que se deve à sua aproximação com os parâmetros requeridos pelos *softwares* contábeis.

Gilioli (2011, p. 31) descreve que, “com a tecnologia em alta [...], esses novos tempos não dispensam os conhecimentos básicos convencionais que hoje tem o profissional contábil [...]”. Mas sinaliza que parece ainda existir certo conservadorismo no ensino da Contabilidade, o que conduz os professores a executarem os exercícios em planilhas de Excel, listas de exercícios manuais.

A área contábil carece de situações e casos práticos possíveis de serem realizados por meio de simulações e do auxílio de *softwares* específicos. Isso se acentua ainda mais quando observarmos que alguns dos recursos existentes, como aqueles disponibilizados pelo próprio Governo Federal, como o Sped, só podem ser utilizados com a inserção das credenciais e de informações extremamente pessoais, o que impede que o professor exemplifique de forma prática, com auxílio das TIDC.

No entanto, parece ser consenso entre os professores que a tecnologia precisa estar alinhada com a Contabilidade. Ela é compreendida como algo inegável, porém o que ainda parece deixá-los preocupados é seu uso meramente como propalador de números, há traços que só o olhar humano consegue decifrar. Talvez seja esse o principal motivo que faz com que os professores restrinjam o uso das TDIC e, quando as utilizam, tenham certa cautela.

Por fim, a necessidade de criar condições adequadas para usá-las também é importante. É preciso que, além do domínio tecnológico, as IES estejam preparadas para recebê-los, garantindo suporte e boa conexão com a internet, pois os recursos digitais devem, antes de tudo, ajudar os professores na condução de suas aulas e não aumentar as dificuldades que eles já encontram no dia a dia da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata de descobrir e de percorrer sozinha uma única vez, uma pista, mas de traçar e de descobrir, para o uso de muitos, uma longa estrada. (LEBRET apud CUNHA, 1989, p. 154)

Esta é uma etapa feliz, muito embora a escrita de uma dissertação, para quem a faz, pareça sempre inconclusa. Em algum momento, é preciso abandonar a ideia que poderia produzir outras dezenas e dezenas de páginas.

Toda história é feita com o tempo, com base nas vivências e nas memórias. E esse tempo, para as dissertações de mestrado, quase sempre dois anos, marca escolhas particulares, voltadas para o avanço da pesquisa; neste caso, esse período registrou, tanto na vida dos depoentes como na minha, elementos que enriquecem o campo da formação de professores atuantes no Ensino Superior, bem como o uso das TDIC, ampliando os horizontes e destacando cada trajetória de vida.

Dessa forma, enquanto pesquisadora, minha história foi se entrelaçando com a de cada professor, com as leituras, (re)construindo-me. Esse movimento, muito além do pesquisar, fez parte de um sonho que me desafiou. Fez-me amadurecer.

Diante dos diversos questionamentos, as mudanças em minha vida foram incontáveis. Houve transformações na Nádia professora? Certamente! E quando eu voltar a lecionar, meu olhar vai permanecer focado em toda a minha trajetória de vida.

Assim, esta dissertação, que se concentrou em *conhecer a visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas*, apresenta suas contribuições para as áreas da Educação, da Formação de Professores do Ensino Superior e da Contabilidade. Na sequência, evidenciamos como o objetivo geral e os específicos da pesquisa foram alcançados.

Retomando o caminho percorrido

Durante o caminho da pesquisa, fomos, cuidadosamente, observando cada detalhe, gesto e/ou suspiro que pudessem ser indícios para nossa pesquisa. A fala de cada docente-contador contribuiu significativamente para o fechamento deste trabalho e, ao compartilhar suas histórias, no capítulo das textualizações e nas transcrições, nos excertos, no capítulo das análises, nós utilizamos nossas lentes teóricas. Dialeticamente, esse movimento desencadeia

em nós reflexões e outras sequências de oportunidades que contribuem para nossa trajetória de vida, como destaca Tardif (2014).

Assim, compreendemos que o exercício docente vai além do desejo de sê-lo, como narrou Razão em sua entrevista. Outrossim, esse desejo demanda, além de conhecimentos específicos, um preparo para o exercício da docência, requerido pela complexidade que é *ser professor*.

Quanto ao primeiro objetivo, *conhecer a trajetória profissional de docentes que atuam num curso de Ciências Contábeis, em uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo*, posso afirmar que foi possível identificar que a constituição docente ocorre ao longo da vida, no decorrer da trajetória profissional, como salientam Tardif e Raymond (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002). As falas também fornecem indicativos da importância das políticas públicas que garantiram a escolarização inicial dos docentes-contadores, pois todos nós estudamos em escolas públicas na Educação Básica. Pudemos identificar também quão relevante é a atuação dos outros ao longo da constituição de vida de cada entrevistado, o que vai ao encontro da importância, levantada por Tardif (2002), da socialização e do contexto social em que os participantes do estudo estão inseridos. Essa atuação se fez presente em cada narrativa, com as pessoas que foram mencionadas pelos depoentes, as quais foram relevantes na constituição da identidade pessoal e profissional, indo ao encontro dos achados de Bichof (2018), que revela que a constituição docente se dá nas relações com os outros.

Diante do segundo objetivo, *compreender como esses docentes buscam a formação continuada*, concluímos que eles raramente procuram formação continuada e, ao fazê-lo, focam em cursos para o exercício das funções profissionais e, posteriormente, contempladas no contexto das aulas por meio do ensino da técnica. Em nenhum momento, fomos surpreendidos com falas que remetessem à existência de programas de formação de professores que atuam no Ensino Superior de Contabilidade — apoio financeiro ou não —, o que pode representar a ausência deles em IES privadas. Isso reforça nossa preocupação, visto que esses professores se formaram bacharéis e, portanto, necessitam suprir as deficiências pedagógicas, inexistentes na graduação. Ou seja, a formação precisa ser permanente no que se refere aos saberes necessários ao exercício da profissão docente; saberes esses que incluem não só o conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado, mas também os demais, como os pedagógicos e os curriculares.

Quanto ao objetivo 3, *identificar quais são os recursos mais utilizados para dinamizar a sala de aula no curso de Ciências Contábeis*, ao narrar suas práticas, os docentes apontam diferentes usos dos recursos. Há fortes indícios de que os mais utilizados são planilhas

eletrônicas, *slides*, aula expositiva, quadro e lista de exercícios, indo ao encontro dos instrumentos sinalizados no trabalho de Cruz (2015).

Por fim, no que se refere ao quarto e último objetivo, *compreender a visão de docentes de um curso de Ciências Contábeis sobre o impacto do uso das TDIC em suas metodologias de ensino*, verificamos que eles se apresentam reticentes diante das TDIC e que, apesar de reconhecerem sua importância, como destacado também por Cruz (2015) ao mencionar os participantes de sua pesquisa, o uso em suas aulas ainda é restrito. Embora a utilização das TDIC seja desafiadora para nossos entrevistados, de forma geral, o emprego delas ainda apresenta algumas fragilidades no ensino da Contabilidade. O convívio com outros docentes de Contabilidade e a socialização de suas práticas se apresentaram como fatores relevantes para incentivar o uso das TIC. Identificamos também a preocupação no que tange ao uso da TIC meramente como uma ferramenta para reproduzir aquilo que já está programado/pensado por alguém, o que reforça o entendimento de que o ensino da Contabilidade precisa ocorrer por meio dos recursos arrolados no terceiro objetivo. Além disso, os relatos revelaram dificuldades em encontrar casos práticos e/ou situações reais que pudessem ser aplicados nas aulas.

Talvez por esses e outros motivos, o uso das TDIC nas aulas de Contabilidade ainda pode ser considerado baixo e muito inferior ao desejado. Como vimos, a fala dos docentes carrega preocupações pautadas no compartilhamento da teoria, no exercício da técnica por meio do uso de listas de exercícios e na socialização de casos reais.

Assim como constatado na pesquisa de Nazário (2015), entendemos que o uso das TDIC é um processo que necessita de tempo. Mas concordamos com Vidal (2015) quando afirma que a reflexão e a reconstrução da prática pedagógica feitas pelos docentes ao longo de sua trajetória contribuem para o exercício docente.

Em nosso entendimento, um caminho que pode favorecer essa prática é a IES oportunizar momentos de socialização para que os docentes da mesma área possam compartilhar suas práticas, conforme já levantado na pesquisa de Albuquerque dos Santos (2016). Isso decorre de a trajetória de vida dos entrevistados revelar que o exercício da docência é uma atividade secundária, o que pode dificultar a organização espontânea desses encontros.

Outros caminhos possíveis (pesquisas futuras)

Diante de tudo o que ainda há a fazer no campo da formação de professores do Ensino Superior — e muito ainda há —, é preciso assinalar que cada passo desta caminhada foi de suma importância para a pesquisa. Para além dos ganhos pessoais arrolados, outros caminhos podem ser percorridos em futuras pesquisas.

Numa perspectiva que transpõe as barreiras tecnológicas, diversos foram os desafios superados, porém o uso das tecnologias como instrumento mediador do ensino de Contabilidade ainda carece de atenção. Elas vêm, lentamente, sendo utilizadas na execução das aulas, o que é, de certa forma, preocupante, já que a Contabilidade faz uso das TDIC para processar e armazenar dados. Assim, identificar quais ações podem ser promovidas pelos programas das IES para integrar as TDIC é algo que requer ainda muita pesquisa. Como destacou Andrade (2018), a inserção das TIC no contexto da Educação Superior ainda demanda uma revisão da teoria pedagógica tradicional por se tratar de uma mudança de concepção.

Outra questão a ser investigada é o reduzido número de pesquisas que contemplam o universo da docência universitária, no caso dos bacharéis. Conhecido por ter uma profissão que demanda saberes inerentes a ele, além de conhecimentos técnicos e bastante específicos, o professor bacharel carece de formação pedagógica para o exercício da docência.

Indo além, como pudemos ver na história, o desenvolvimento da Contabilidade atingiu maior expressividade sempre que esteve ligado a algum fator de desenvolvimento econômico. No entanto, os profissionais da área contábil, em grande maioria, dormem contadores e acordam professores, como sinalizado por Pimenta e Anastasiou (2002). Sentem-se solitários. Migram, num movimento natural, de aluno a professor, alguns involuntariamente, sem compreender o processo, o que sublinha a falta de preparo para o exercício da docência. Essa problemática pode ser observada na grade dos cursos de Contabilidade, restrita a disciplinas técnicas, voltadas à formação de profissionais competentes em determinadas áreas; pouco ou quase nada dirige-se à formação pedagógica de um futuro professor. Assim, investigar IES que contemplam a lacuna da formação docente é algo que precisa ser destacado em pesquisas futuras para, quem sabe, inspirar a realização de outros estudos. Ressaltamos que, na pesquisa de Candiottto (2010), a autora já sugeria que as IES ofertassem disciplinas optativas voltadas à formação didático-pedagógica para os alunos dos cursos de bacharelado que tivessem interesse na docência.

A docência no Ensino Superior requer mais que uma gama de certificações e titulações, exige também vivências e formação contínua para o exercício das atividades docentes. Assim, a necessidade de pesquisas que avancem na teoria do que já foi produzido sobre a formação docente no Ensino Superior também é salutar. É urgente a demanda de materiais que enriqueçam ainda mais a continuidade das pesquisas com Educação, especialmente com professores do curso de Ciências Contábeis e o uso das TIC.

Outra possibilidade de pesquisa seria investigar programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade. Assim, é possível identificar quais ações e atividades estão sendo

implementadas tendo em vista a formação pedagógico-didática dos futuros pesquisadores-professores.

O que ficou do caminho percorrido?

A depender do destino, o caminho pode nos relevar grandes belezas. Aqui, especialmente, as reflexões contempladas pela pesquisa foram além de significativas. Foram também provocativas, pois ser professor e sentir-se confortável em usar as TDIC talvez seja um dos grandes desafios da atualidade. Contudo, essa necessidade, que é muito singular, carece ainda de muitos estudos, principalmente no campo da formação dos professores do Ensino Superior e na esfera do letramento digital.

Para além do contexto já apresentado, cuja relevância é indiscutível, esta pesquisa ampliou meus horizontes e serviu como um divisor de águas em minha vida. Também foram grandes os ganhos em fazer um mestrado na área de Educação. Minha forma de ver o mundo diante de dezenas de desafios se transformou. Um exemplo de desafio foi a travessia do ano de 2020, em que fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19; esse período passou a contemplar serviços mediados pelas tecnologias, sendo que, no contexto educacional, a urgência com que ocorreram produziu resultados ainda incalculáveis.

Dessa forma, confirmamos o que supúnhamos no início da pesquisa. De fato, as condições de trabalho do professor-contador na universidade privada — profissional que, na maioria das vezes, não tem a docência como emprego principal — não lhe permitem aprimoramento da prática docente e a inserção de novas abordagens metodológicas em sala de aula. Como esta é uma pesquisa qualitativa, na qual o olhar do pesquisador influencia o objeto, sugerimos que outras investigações sejam realizadas, para ampliar o debate, pois entendemos que as lentes de cada pesquisador intervêm nos resultados, daí a relevância de fazer estudos com outros sujeitos, bem como com outras IES e distintos grupos de professores.

Por fim, este trabalho, de natureza qualitativa, não pretende generalizar seus resultados. Nosso foco centrou-se na visão dos docentes-contadores do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária do interior do estado de São Paulo sobre o uso das TDIC durante o desenvolvimento de suas aulas.

REFERÊNCIAS

ACIB 90 anos: Fundação Casa Dr. Blumenau. História. **Portal de Indaial**, Indaial, [20--]. Disponível em: <http://www.indaial.com.br/historia>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ALBUQUERQUE DOS SANTOS, Rayanne Angela. **Práticas declaradas inovadoras por professores de ensino superior com o uso de tecnologias da informação e comunicação**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ANDRADE, Marília Rosa. **Fatores que influenciam a intenção dos professores no uso de recursos de TICs: análise da percepção dos docentes de ciências contábeis no estado da Bahia à luz das teorias de aceitação da tecnologia**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, p. 91-102, 2008.

ARAÚJO, Jéssica Ribeiro Enéas de; LUZ, Janayna Rodrigues de Moraes; MELO, Lucia Silva Albuquerque de; BATISTA Fabiano Ferreira. Produção científica em História da Contabilidade: uma análise nos principais eventos na área contábil no período de 2009 a 2018. *In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING*, 19., São Paulo, 2019. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/Anais2019_NEW/ArtigosDownload/1506.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

AVIP. **A Cidade**. Pomerode: Avip, [20--]. Disponível em: <https://www.pomerode.com.br/page.php?id=931>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BARBATO, Christiane Novo. **A constituição profissional de formadores de matemática**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf#page=20>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BENADIBA, Moses. **De contador a professor de ciências contábeis: uma investigação (auto)biográfica a partir das problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. *In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 199-214.

BESSA, Bráulio. A corrida da vida. *In: BRAULIO BESSA: um fazedor de poesia*. Fortaleza, 20 nov. 2018. Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/a-corrida-da-vida>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BICHOF, Alessandra Fernandes. **A constituição do professor de Ciências Contábeis no ensino superior**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

BITTAR, Marilena. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. se1, p. 157-171, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BOLÍVAR, Antonio. **La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGOS, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La Investigación Biográfico-narrativa en Educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLZAN, Giovana. **Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRAGA, Paulo Divino Cesar. **O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem: estudo de um curso superior de ciências contábeis**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html> Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Decreto Federal nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905**. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945**. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Brasília, DF: Presidência da República, [20--]c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 9.295 de 27 de maio de 1946**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências.

Brasília, DF: Presidência da República, [2010]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De19295.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 3, de 5 de outubro de 1992**. Fixa os mínimos de Conteúdo e Duração do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. In: EXTERKOETTER, Nair Terezinha. A qualidade técnica do contador no Brasil e algumas considerações relativas ao Mercosul. 2003. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Contabeis295708.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010**. Brasília, DF: CFC, [2010]b. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2015/12/lei12249.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com Tecnologias de Informação e Comunicação. **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 10, p. 53-64, jul./dez. 2011.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; ALENCAR, Roberto Carvalho de; GARCIA, Editinete André da Rocha; NETO, Elias Dib Caddah. **Exame de suficiência**: um requisito para a qualificação profissional. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade. 2018. Disponível em: https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2018/10/livro_exame_de_suficiencia_28set_final.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

CANDIOTTO, Lucimara Bortoleto. **Formação de Professores no curso de Ciências Contábeis no período de 1980-2009**: caminhos e perspectivas. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **O conselho**. Brasília, DF: CFC, [201-]. Disponível em: <https://cfc.org.br/oconselho>. Acesso em: 3 jan. 2021.

_____. **Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade**. Brasília, DF: CFC, 2021. Disponível em: <http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConselhoRegionalAtivo.aspx>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. **Resolução CFC nº 853/99**. Institui o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em CRC. Brasília, DF: CFC, [2010]. Disponível em: http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_853.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

CIBOTTO, Rosefan Adriano Gonçalves; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 11-23, 7 jun. 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. Eu sou uma subjetividade, mas não sei o que sou a não ser naquilo que faço. Porque quando faço algo, eu me “re-conheço”, isto é, eu conheço a mim mesmo de novo. *In*: PENSADOR. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjUzMjgzOA/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Paidéi@: Revista Científica de Educação à Distância**, Santos, v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/197/193>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CRUZ, Naiana Vasconcelos Silva. **O que me ensina a aprender? Uma análise do uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem em contabilidade no estado da Bahia**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 609-626, 2013.

DIAS, Claudio Marcos Praxedes. **A formação do professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a docência**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

EINSTEIN, Albert. A vida é igual andar de bicicleta. Pra manter o equilíbrio é preciso se manter em movimento. *In*: CITAÇÕES E FRASES FAMOSAS. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/573634-albert-einstein-a-vida-e-igual-andar-de-bicicleta-pra-manter-o-eq/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

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

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 171-197.

FREIRE, Gilberto. **Tempo morto e outros tempos**. São Paulo: Global, 2006.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2019.

GEPFPM. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática e as revisões sistemáticas. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília: SBEM, 2018. *E-book*. p. 234-254. (Coleção SBEM 13).

GILIOLI, Adriano. **O papel das entidades contábeis e a educação continuada no processo de atualização do contabilista**: um estudo exploratório. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HANSEN, Jens Erik. A evolução da Contabilidade: da Idade Média a Regulamentação Americana. **Revista Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p.13-20, ago./out. 2001.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1980.

_____. **Teoria da Contabilidade**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

IUDICIBUS, Sérgio de *et al.* (org.). **Contabilidade introdutória**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; LOPES, Alexsandro Broedel (coord.). **Teoria avançada da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2004.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, 1998.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

KONRAD, Marcia Regina. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis:** um estudo com IES particulares. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LAFFIN, Marcos. **De Contador a Professor:** a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade vista & revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 57-78, 2009.

LAFFIN, Marcos; DA SILVA GOMES, Sônia Maria. Formação pedagógica do professor de contabilidade: o tema em debate. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, p. 1-27, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450077>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. Literatura, experiência e formação. In: VORRABER, Marisa (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A evolução das ciências contábeis no Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, João Paulo Resende de. **Ser professor:** um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

MARION, José Carlos. **Contabilidade Empresarial.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Contabilidade Empresarial.** 12. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. Preparando-se para a Profissão do Futuro. **Contabilidade Vista & Revista**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 14-21, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/101>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARION, José Carlos; JÚNIOR, Antônio Robles. A busca na qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 13-24, 1998. Disponível em:

<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/113>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARQUES, Gabriel García. **Viver para contar**. Tradução: Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 81-98, 30 ago. 2010.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2021.

MIRANDA, Gilberto José; SANTOS, Luciana de Almeida Araújo; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. A pesquisa em Educação Contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MORAN, José Manuel. **O uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD**: uma leitura crítica dos meios. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6801>. Acesso em: 07 dez. 2019.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, número temático, p. 448-467, 2015. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440>. Acesso em: 18 fev. 2020.

NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula. **Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NERY, Marcos de Abreu. **O uso das tecnologias digitais da internet na Educação Superior: representações docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NGANGA, Camila Soueneta Nascimento; MALAQUIAS, Rodrigo Fernandes. Uso de Tecnologias no Ensino da Contabilidade: uma análise em revistas nacionais e estrangeiras. **Revista de Auditoria Governança e Contabilidade - RAGC**, Monte Carmelo, v. 4, n. 10, p.108-119, 2016. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/ragc/article/view/690/488>. Acesso em: 27 jul. 2020.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. [Entrevista cedida a] **TVE Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/260140062/NOVOA-Antonio-O-Professor-Pesquisador-e-Reflexivo-Entrevista-Salto-Para-o-Futuro>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2021.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 18, n. especial, p. 19-32, 1 jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Folha informativa COVID-19: Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. [S. l.]: OPAS, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PELEIAS, Ivam Ricardo; NUNES, Caroline do Amaral. Fatores que influenciam a decisão de escolha pelo Curso de Ciências Contábeis por alunos de IES na cidade de São Paulo. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 184-203, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/33873>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA, Neimar Souza Pinto. **Uso das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de ciências contábeis nas instituições de ensino superior de São Luís – MA**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Administração) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Raul Gomes; SANTOS, Mario Roberto dos. Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis – uma pesquisa com os graduandos na Capital e Grande São Paulo. In: SEMEAD, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Semead, 2010. CD-ROM.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 1-8, 2020.

PUPIN, Delle Cristina Pereira. **Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ROMAGNOLI Junior, Isaac. **A formação do sujeito ético no curso de ciências contábeis das faculdades franciscanas de Bragança Paulista (1970-1980)**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

SABOYA, Maria Clara Lopes. Socialização e qualificação para o trabalho: construção de identidades sociais e profissionais de professores. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, ano 4, n. 18, jun. 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei. In: CITAÇÕES E FRASES FAMOSAS. [S. l.], 13 fev. 2020. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/593305-antoine-de-saint-exupery-sou-um-pouco-de-todos-que-conheci-um-pouco-dos-lu/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Lei complementar nº 523, de 17 de dezembro de 2010. **Leis Estaduais**, [S. l.], 15 jun. 2012. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-523-2010-santa-catarina-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-495-de-2010-que-institui-as-regioes-metropolitanas>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Assim os dias passarão. In: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]a. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater-e-renato-teixeira-ar/assim-os-dias-passarao/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

_____. Peão. In: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]b. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater/127233/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SILVA, Viviane Caodaglio. **Os sentidos atribuídos por alunos do curso de administração à formação do administrador e as disciplinas de contábeis**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

SILVA, Keylla Dennyse Celestino da; SANTANA, Cláudio Moreira; LOPES, Victor de Souza Oliveira Lopes; SILVA, Carlos Alberto Martins da; D'AZEVEDO, Regina Maris Pinheiro; GUEDES, Kyllly Pereira. Ensino em contabilidade: uma análise bibliométrica da produção científica em ensino e pesquisa contábil. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**, Valparaíso de Goiás, v. 1, n. especial 5, p. 451-464, 2 nov. 2018.

SISTEMA PÚBLICO DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL. Sped. *In*: SISTEMA PÚBLICO DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL. Curitiba: Secretaria de Estado da Fazenda, 2010. Disponível em: <http://www.sped.fazenda.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SLOMSKI, Vilma Geni; PROCÓPIO DE ARAÚJO, Adriana Maria; GUIMARÃES, Isac Pimentel; GOMES, Sonia Maria da Silva; SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 178/179/180, p. 119-139, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27926>. Acesso em: 08 fev. 2020

SLOMSKI, Vilma Geni; RODRIGUES DE LAMES, Edilei; MEGLIORINI, Evandir; JACOBS LAMES, Liliane da Costa. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra uma disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 70-89, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117029370005>. Acesso em: 9 fev. 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni; ANDRADE MARTINS, Gilberto de. O conceito de professor investigador: os saberes e como competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 6-21, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117015194002>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SÓCRATES. Para conseguir a amizade de uma pessoa digna é preciso desenvolvermos em nós mesmos as qualidades que naquela admiramos. *In*: PENSADOR. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzI1OA/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

TAIÓ. **História do município**. Taió: Prefeitura, 2013. Disponível em: <https://www.taio.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/21289>. Acesso em: 3 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. *E-book*.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2021.

TIMBÓ. **Fundação e histórico**. Timbó: Prefeitura, [201-]. Disponível em: <https://www.timbo.sc.gov.br/a-cidade/fundacao-e-historico>. Acesso em: 3 jan. 2021.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. [S. l.: S. n.], 2005. Disponível em: https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Educação e pesquisa em contabilidade: Estado da arte do congresso USP de controladoria e contabilidade do período de 2004 a 2012. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 6, n. 1, p. 83-98, 6 jan. 2014.

VIDAL, Odaléa Feitosa. **Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

APÊNDICE A – Mapeamento TIC, Docentes, Ensino Superior e Contabilidade

Ano	Tese Dissertação	Autor	Orientador	Objetivo	Título	Conclusões	Qualitativa/ Quantitativa
2018	Dissertação	Marília Rosa Andrade	Adriano Leal Bruni Universidade Federal da Bahia	Identificar os fatores que influenciam a intenção de uso das TIC por docentes da graduação de Ciências Contábeis.	<i>Fatores que influenciam a intenção dos professores no uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação: análise da percepção dos docentes de ciências contábeis no estado da Bahia à luz das teorias de aceitação da tecnologia.</i>	A conclusão do estudo é de que a percepção de melhora no desempenho, na eficácia e na produtividade das práticas docentes eleva o grau de percepção sobre as possibilidades de uso dessas ferramentas durante suas aulas, influenciando positivamente sua intenção comportamental de usar as TIC.	Quantitativa
2018	Dissertação	Alessandra Fernandes Bichof	Milena Moretto Universidade São Francisco	Saber como os professores de Ciências Contábeis de uma universidade privada do estado do Paraná foram se constituindo como docentes do Ensino Superior.	<i>A constituição do professor de Ciências Contábeis no ensino superior</i>	A análise das entrevistas revela que os depoentes foram sendo constituídos professores por meio 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.	Qualitativa
2018	Dissertação	João Paulo Resende Lima	Adriana Maria Procópio de Araújo Universidade de São Paulo	Compreender como ocorre a construção da identidade docente em professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis na fase de estabilização de carreira utilizando o ciclo de vida profissional proposto por Hubermann (2000)	<i>Ser professor: um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis</i>	Analisa a trajetória acadêmica e profissional dos docentes, a percepção sobre a carreira docente em Contabilidade e o sentido que a docência tem para os docentes em contabilidade. Realizou 12 entrevistas com base em três dimensões: trajetória, carreira e docência. Constata que os professores: - Acumulam experiências profissionais e acadêmicas e guardam referências de docentes que marcaram sua vida. - Ingressam na carreira docente sem planejamento. - Com relação à docência, experimentam situações e sentimentos negativos durante o começo da carreira, mas vão se adaptando e aprendendo a lidar com as situações diversas, construindo seus saberes experienciais.	Qualitativa

2016	Dissertação	Rayanne Angela Albuquerque dos Santos	Maria Auxiliadora Soares Universidade Federal de Pernambuco	Compreender as práticas declaradas inovadoras dos professores da UFPE com uso de Tecnologias da Informação e Comunicação.	<i>Práticas declaradas inovadoras por professores de ensino superior com o uso de tecnologias da informação e comunicação</i>	O vídeo foi o recurso mais utilizado na prática inovadora dos professores universitários. Percebe-se que individualmente os docentes possuem um número reduzido de recursos diante da variedade de TIC disponíveis para auxílio pedagógico. Sobre a inovação pedagógica e o uso das TIC no Ensino Superior, faz-se necessária uma exploração maior sobre o que os docentes compreendem dessas relações e como tais ações são colocadas em prática na sala de aula.	Qualitativa
2015	Dissertação	Paulo Divino Cesar Braga	Marcos Reinaldo Severino Peters Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado	Analisar e identificar a utilização das TIC pelos docentes de um curso de Ciências Contábeis de uma IES, determinando uma possível relação entre a utilização dessas práticas e a titulação ou idade dos docentes.	<i>O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem: estudo de um curso superior de ciências contábeis</i>	Os professores adotam procedimentos pedagógicos tradicionais em suas práticas e citam a necessidade da formação do profissional da Contabilidade apto a trabalhar com as TIC. No que concerne às dificuldades relatadas, incluem a dificuldade em utilizarem as tecnologias existentes e a infraestrutura inadequada para suas utilizações nas atividades acadêmicas. Os docentes são proativos diante das TIC e possuem familiaridade com a Informática, mas concordam que, com maiores investimentos na infraestrutura da IES e na formação profissional, aumentariam a adoção das tecnologias de forma adequada nas atividades acadêmicas relacionadas à formação do contador.	Quantitativa
2015	Dissertação	Marcia Regina Konrad	Neusa Maria Bastos Fernandes dos Santos Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Apresentar compreensão sobre o entendimento dos professores de Ciências Contábeis, o conhecimento das disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino de Ciências Contábeis para o magistério nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.	<i>Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares.</i>	Os dados analíticos do estudo evidenciam que os professores do curso de Ciências Contábeis precisam ressignificar suas concepções de docência em sua caminhada profissional. Diante desses dados, é possível compreender quão grande é a demanda por professores de Ciências Contábeis bem formados.	Qualitativa
2015	Dissertação	Naiana Vasconcelos Silva Cruz	Adriano Leal Bruni Universidade Federal da Bahia	Identificar as principais contribuições dos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para a aprendizagem.	<i>O que me ensina a aprender? Uma análise do uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem em contabilidade no estado da Bahia</i>	Os recursos utilizados com frequência são <i>slides de Powerpoint</i> , Aplicativos Didáticos e o <i>e-mail</i> . Constatou-se também que os discentes percebem o uso das TIC como positivo e necessário à aprendizagem e ao perfil formativo do Contador. Contudo, severas críticas foram levantadas tendo em foco a necessidade de uma adequação de conteúdo ao recurso utilizado. A conclusão da pesquisa é de que a escolha por uso de TIC é algo que não sofre diretamente a influência do grau de aplicabilidade prática da disciplina, mas sim da metodologia de ensino introduzida pelos docentes, evidenciando que os recursos da TIC podem contribuir para a aprendizagem discente quando existir uma boa integração e adequabilidade dos TIC aos conteúdos a serem abordados nas disciplinas.	Quantitativa

2010	Dissertação	Neimar Sousa Pinto Pereira	Fernando Lincoln Cameiro Leão Mattos Universidade Federal do Ceará	Pesquisa feita nas IES que ofertam Ciências Contábeis em São Luís do Maranhão para saber se como estão promovendo o uso da modalidade de ensino semipresencial e como estão contemplando a utilização das TIC no contexto do ensino dessa modalidade. Objetivos específicos: verificar as possibilidades e limitações em relação ao uso das TIC; levantar e registrar as disciplinas contempladas na modalidade de ensino semipresencial e suas metodologias específicas; caracterizar a atuação dos professores em relação ao uso das TIC e identificar a forma de operacionalização dessa modalidade de ensino dentro do projeto pedagógico dos cursos presenciais de Ciências Contábeis.	<i>Uso das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de ciências contábeis nas instituições de ensino superior de São Luís – MA</i>	Foram realizadas entrevistas estruturadas com os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis e aplicados questionários aos professores que utilizam a modalidade semipresencial. Os resultados demonstraram que a modalidade é utilizada por 50% das IES pesquisadas, porém o grau de utilização mostrou-se superficial não ultrapassando os 5% do total das disciplinas. A modalidade de ensino semipresencial tem demonstrado tímida utilização por parte dos cursos de Ciências Contábeis em São Luís do Maranhão, mas apresenta potencial de expansão mediante a adoção de disciplinas profissionalizantes do curso. Afirma-se que um aspecto interessante para trabalhos futuros seria a expansão dessa pesquisa com a inclusão dos discentes, avaliar o ponto de vista deles quanto à utilização e ao impacto da modalidade de ensino semipresencial.	Qualitativa
2010	Dissertação	Lucimara Bortolotto Candiott	Maria Elisabeth Blanck Miguel Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Identificar qual a formação do professor do curso de Ciências Contábeis no Município de Curitiba e Região Metropolitana considerando o período 1980-2009 buscando responder a seguinte questão: a formação do professor do curso de Ciências Contábeis sofreu alteração com a expansão do curso?	<i>Formação de Professores no curso de Ciências Contábeis no período de 1980-2009: caminhos e perspectivas</i>	Na amostra composta por 87 docentes (bacharéis em Ciências Contábeis), foi possível identificar que, com a expansão na oferta de vagas, a demanda por professores aumentou; e estes foram recrutados entre os profissionais liberais, seja por referência pessoal, seja pelo destaque profissional em seu campo de atuação, tendo a docência como uma atividade secundária. A maioria desses professores não possui formação didático-pedagógica e um baixo percentual deles possui cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> . Quanto aos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , o número de docentes com essa formação é ainda menor. Entretanto, alguns dados podem ser considerados positivos, por exemplo, muitos docentes buscaram cursos de pós-graduação após vários anos de conclusão da graduação, novos programas de mestrado e doutorado foram criados. Embora de forma modesta, alguns professores buscam cursos de especialização pedagógica. A autora sugere que as IES ofertem disciplinas optativas voltadas à formação didático-pedagógica para os alunos dos cursos de bacharelado que têm interesse na docência.	Qualitativa
2010	Dissertação	Cláudio Marcos Praxedes Dias	Veleida Anahi da Silva Universidade Federal de Sergipe	Estudo da formação dos professores de contabilidade e sua importância para o exercício da docência.	<i>A formação do professor de Ciências Contábeis: A importância do aprendizado para a docência.</i>	A maioria dos 14 professores possui somente especialização e destaca que a abordagem na área pedagógica não está sendo suficiente para o exercício da docência. A formação do corpo docente é concentrada na área técnica, especializações na área, e a preocupação com o ensino e aprendizagem se faz após a inserção deles no Ensino Superior, muitas vezes, advindas pelas dificuldades encontradas.	Qualitativa

2007	Dissertação	Moses Benadiba	Elydio dos Santos Neto Universidade Metodista de São Paulo	Mediante estudo da trajetória (auto)biográfica na perspectiva profissional do pesquisador, busca identificar os elementos mais determinantes na formação de um professor de Ciências Contábeis e verificar em que medida o exercício da pesquisa esteve presente nessa formação, bem como examinar se a pesquisa, enquanto princípio educativo, reflete-se na prática docente.	<i>De contador a professor de ciências contábeis: uma investigação (auto)biográfica a partir das problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa</i>	Os resultados sugerem que a tendência a reproduzir a abordagem bancária, recebida nos bancos escolares do primário ao Ensino Superior, só pode ser revertida na medida em que o sujeito, sem abandonar o trabalho prático da docência, tiver a oportunidade de estudar os fundamentos teóricos dos processos educativos formais e promover a reflexão sobre a própria prática. Para o autor, a investigação (auto)biográfica, com finalidade formativa, pode ser de grande ajuda nesse processo reflexivo.	Qualitativa
2002	Tese	Marcos Laffin	Maria Ester Menegasso Universidade Federal de Santa Catarina	Compreender os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de Contabilidade no Ensino Superior. A construção da pesquisa empírica foi realizada em 4 IES com 28 professores. Todos possuem graduação em Ciências Contábeis e desenvolvem as atividades no Ensino Superior em disciplinas do curso de Ciências Contábeis.	<i>De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade</i>	Ao concluir o estudo sobre o trabalho do professor de Contabilidade no Ensino Superior, afirmo que ensinar exige responsabilidade, porque, para além do domínio de conteúdos específicos e de saberes de formação humana, assim como de métodos adequados a promover essas apropriações no contexto no qual está inserido, é preciso insistir na solidariedade humana, na preservação do mundo social. Essa sensibilidade coletiva será visível nas atividades do professor de Contabilidade quando, em seu trabalho, configurar-se um entendimento crítico e emancipatório da categoria <i>trabalho</i> .	Qualitativa

APÊNDICE B – Mapeamento TDIC, Docentes, Ensino Superior e Contabilidade

Ano	Tese Dissertação	Autor	Orientador	Objetivo	Título	Conclusões	Qualitativa/ Quantitativa
2016	Tese	Marcos de Abreu Nery	Universidade de São Paulo Sonia Teresinha de Sousa Penin	O estudo foi realizado na IESP e investiga as representações de seus docentes sobre o uso educacional das TD que predominariam nessas representações. A análise é feita sob a perspectiva da Antropologia Dialética de Henry Lefebvre	<i>O uso das tecnologias digitais da internet na educação superior: Representações docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível</i>	O estudo revelou a presença de possíveis transformações de propósitos e práticas decorrentes da necessidade em atender as demandas emergentes da sociedade por mudanças na relação com o saber na atualidade.	Qualitativa
2015	Dissertação	Kenia Rosa de Paula Nazario	Universidade Federal de São Carlos Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira	Buscou compreender de que maneira a participação de docentes de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) em um curso de formação continuada em EaD, totalmente a distância, pode contribuir para a aprendizagem docente, resignificando a base de conhecimento desses participantes, visando ao desenvolvimento profissional docente.	<i>Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar</i>	As análises demonstram que a articulação dos conteúdos e as TDIC não é trivial, ao contrário, demanda tempo, suporte e experimentações. As narrativas destacam constantes preocupações em como se apropriar das TDIC e revelam que aprender o novo apresenta-se como algo um pouco assustador, isso os faz sair da zona de conforto.	Qualitativa
2015	Tese	Odaléa Feitosa Vidal	Universidade Federal de Alagoas Luis Paulo Leopoldo Mercado	Investigar as práticas pedagógicas inovadoras num curso superior com integração das TDIC.	<i>Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior</i>	Os resultados apontam novas perspectivas quanto ao reconhecimento do sujeito como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, bem como instiga reflexões acerca da prática pedagógica. Contudo, indicam alguns desafios, como: a dificuldade no que tange à estrutura da instituição e a velocidade com que surgem as TDIC, que, muitas vezes, impossibilitam o tempo para sua devida apropriação. Sobretudo, o autor revela que sua integração na prática pedagógica não é algo determinante para se tornar inovador.	Qualitativa