

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

De Contador a Professor:
A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade

MARCOS LAFFIN

FLORIANÓPOLIS, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

De Contador a Professor:

A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade

Tese submetida como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção, à comissão examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Dra. Maria Ester Menegasso.

MARCOS LAFFIN

FLORIANÓPOLIS, 2002

MARCOS LAFFIN

De Contador a Professor:

A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade

Esta tese de Doutorado foi examinada e julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção e aprovada na sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D
Coordenador do PPGE/UFSC

Profa. Maria Ester Menegasso, Dra.
Orientadora – UFSC

Profa. Acacia Zeneida Kuenzer, Dra.
Examinadora – UFPR

Profa. Regina Panceri, Dra.
Moderadora – UNISUL

Prof. José Francisco Salm, Ph.D
Examinador – UDESC

Prof. Altair Borgert, Dr.
Examinador – UFSC

VERSOS DE ORGULHO

Meus êxtases, meus sonhos, meus cansaços ...
- são os teus abraços dentro dos meus braços,
- Via Láctea fechando o Infinito.

Florbela Espanca

DEDICATÓRIA

Este trabalho carinhosamente se endereça e se entrega sem mistérios para:

Hermínia, minha mulher

Adriana, Nathália, Gustavo, meus filhos

**sempre presentes e em múltiplas gentilezas e afagos foram inseparáveis e irrenunciáveis
na construção desta tese.**

AGRADECIMENTO

O mundo da generosidade é o mundo da condição humana que em diferentes gestos envolve-se também de ciência.

Neste mundo polissêmico e polifônico ancoramos referências que manifestam preferências e estas exprimem significados.

Muitas pessoas me cercam e algumas eu cerquei. Essas pessoas circunscrevem um percurso e se faz necessário nomeá-las porque fizeram sentidos e significados.

Professores e Professoras que participaram da pesquisa

Departamento de Ciências Contábeis da UFSC

Maria Herminia

José Francisco Salm

Maria Ester Menegasso

Acacia Zeneida Kuenzer

Bernadete Pasold

César Luiz Pasold

Altair Borgert

Menga Lüdke

Beatriz Bittencourt Collere Hanff

Diana Carvalho de Carvalho

Mara Cristina Fischer Rese

Leia Mayer

João Wanderley Geraldi

Andréa Knabem

Dúnia de Freitas

Enise Barth Teixeira

Regina Panceri

Valdir Machado Valadão Junior

Maria Cristina Itokazu

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Para alcançar esse propósito caracterizo a sua trajetória de formação e a sua inserção no trabalho docente, assim como identifico as concepções epistemológicas e categorias metodológicas do seu trabalho no ensino superior de Ciências Contábeis. A questão central da tese buscou caracterizar quais são os componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Para responder a essa questão decidi pela abordagem qualitativa, mediante a qual tomo como referência os princípios explicativos de Homem e Trabalho. Por meio desse eixo teórico enfatizo a constituição do sujeito e a sua condição humana através de suas relações sociais, históricas e culturais, declarando assim sua possibilidade omnilateral. A construção da pesquisa empírica foi realizada em 04 (quatro) Instituições de ensino superior, com 28 (vinte e oito) professores. Todos os professores pesquisados possuem graduação em Ciências Contábeis e desenvolvem as atividades no ensino superior em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. 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 humano. Essa sensibilidade coletiva será visível nas atividades do professor de contabilidade quando, em seu trabalho, configurar-se um entendimento crítico e emancipatório da categoria trabalho.

ABSTRACT

The present study had as its aim to understand the epistemological foundations of the organization of the Accounting professor's work at the university level. In order to achieve its goal, the professors' educational trajectory and their introduction to the teaching profession were characterized. The epistemological conceptions and the methodological categories of the teaching process that organize the Accounting professor's work were also identified. The central issue of this doctoral dissertation consisted in defining the epistemological components of the teaching process which organize the Accounting professor's work. In order to respond to that issue the qualitative approach was adopted, and the explaining principles of Man and Labor were taken as reference. From this theoretical axis, the importance of social, historical and cultural relationships in the constitution of the subject and his/her human condition was emphasized as well as his/her multifarious possibilities. The empirical research was undertaken at four universities, encompassing 28 (twenty-eight) professors. All the professors involved in it have a Bachelor's Degree in Accounting and teach Accounting subjects. The present work leads to the conclusion that the teaching of Accounting at the university level demands responsibility because, besides the competence in specific fields and knowledge of the human development, without discarding the capacity to use convenient methods in order to enable students to achieve the required competence, it is necessary to insist on human solidarity and on the preservation of the human world. Such a collective sensitiveness will become visible in the Accounting professor's activities when his work is imbued with a critical and emancipating understanding of the Labor category.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender los fundamentos epistemológicos de la organización del trabajo del profesor de contabilidad en la enseñanza superior. Para alcanzar este propósito se caracterizaron su trayectoria de formación y su inserción en el trabajo docente así como también se identificaron las concepciones epistemológicas y las categorías metodológicas de su trabajo en la enseñanza superior de las Ciencias Contables. La cuestión central de la tesis buscó caracterizar cuáles son los componentes epistemológicos del proceso de enseñanza que organizan el trabajo del profesor de contabilidad en la enseñanza superior. Para responder a esta cuestión se optó por el enfoque cualitativo mediante el cual se tomó como referencia los principios explicativos de Hombre y Trabajo. Por medio de este eje teórico se enfatizó la constitución del sujeto y su condición humana a través de sus relaciones sociales, históricas y culturales declarando de esta manera su posibilidad omnilateral. La construcción de la investigación empírica fue realizada en 04 (cuatro) instituciones de enseñanza superior con 28 (veintiocho) profesores. Todos los profesores consultados para esta pesquisa son licenciados en Ciencias Contables y ejercen actividades en la enseñanza superior en cátedras de la carrera de Ciencias Contables. Al concluir este estudio sobre el trabajo del profesor de contabilidad en la enseñanza superior, se afirma que enseñar exige responsabilidad porque, más allá del dominio de contenidos específicos y de conocimientos profundos de formación humana y de métodos adecuados para promover esas apropiaciones en el contexto en el cual está inserido, es necesario insistir en la solidaridad humana y en la preservación del mundo humano. Esta sensibilidad colectiva será visible en las actividades del profesor de contabilidad cuando, en su trabajo, se configure un entendimiento crítico y emancipatorio de la categoría trabajo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO.....	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
RESUMEN.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xii
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Exposição do Assunto	1
1.2 Discussão do tema e do problema.....	4
1.3 Justificativa para a escolha do tema.....	13
1.3.1 <i>O Contador nas Organizações: um novo contexto</i>	13
1.3.2 <i>Novas Exigências para o Contador: as bases na formação do professor de contabilidade</i>	20
1.4 Relevância e originalidade desta tese.....	25
1.5 Metodologia de Construção da Tese	28
1.5.1 <i>Pressupostos da Pesquisa</i>	28
1.5.2 <i>Delimitação do Estudo</i>	30
1.5.3 <i>Os sujeitos da Pesquisa</i>	30
1.5.4 <i>Os Instrumentos e o Local da Pesquisa</i>	31
1.5.5 <i>Limites da Tese</i>	35
2 O HOMEM E O TRABALHO: <i>concepções e relações sociais</i>	36
2.1 A Condição Humana.....	36
2.1.1 <i>O homem: da transgressão do instinto para o ser de reflexão</i>	36
2.1.2 <i>Uma possibilidade do compreender-se humano</i>	38
2.1.3 <i>A cultura do gênero humano</i>	41
2.1.4 <i>A multidimensionalidade do gênero humano</i>	42
2.1.5 <i>O homem como território do mundo humano</i>	45
2.2 O Trabalho como Produto Humano	48
2.2.1 <i>O Trabalho e o complexo desafio de produzir-se humano</i>	48
2.2.2 <i>O trabalho na realidade presente: apreensão de alguns elementos constitutivos</i>	50
2.2.3 <i>A produção flexível: um novo colapso para o trabalho</i>	53
2.3 Organizações contemporâneas: organizações possíveis	61

2.3.1 <i>Metamorfoses e desafios exaurindo fronteiras</i>	61
3 O CONHECIMENTO CONTÁBIL E A LEGISLAÇÃO DO ENSINO.....	67
3.1 A contabilidade na legislação do ensino comercial	71
3.2 Alguns aspectos intervenientes no currículo do curso superior de Ciências Contábeis	80
4 O CONTADOR QUE FORMA O PROFESSOR DE CONTABILIDADE.....	92
4.1 Perfil do universo pesquisado.....	92
4.2 Circunstâncias de o contador vir a ser professor de contabilidade	97
4.3 A formação do professor de contabilidade.....	112
4.4 Significados de ser professor de contabilidade no ensino superior	121
5 A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE.....	135
5.1 Concepções sobre ensino e aprendizagem	135
5.2 Componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade	150
6 CONCLUSÕES	175
7 BIBLIOGRAFIA	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Participantes da pesquisa	31
Figura 2: Disciplinas Obrigatórias e Eletivas.....	83
Figura 3: Conhecimento de formação profissional.....	84
Figura 4: Conhecimento de formação profissional.....	84
Figura 5: Idade.....	93
Figura 6: Tempo de Formado.....	94
Figura 7: Tempo de trabalho no ensino superior de contabilidade	94
Figura 8: Formação.....	95
Figura 9: Tempo de trabalho no ensino superior de contabilidade	110
Figura 10: Itens necessários à formação profissional do professor	114
Figura 11: Habilidade de ensino.....	125
Figura 12: Recursos utilizados nas aulas teóricas e práticas.....	137
Figura 13: Concepção dos componentes do processo ensino-aprendizagem.....	149
Figura 14: Atividades conjuntas dos professores.....	165
Figura 15: Componentes da Organização do Trabalho do Professor de Contabilidade.....	169

1 INTRODUÇÃO

1.1 Exposição do Assunto

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p.15)

O contexto sócio-político-econômico e cultural no qual a sociedade contemporânea assenta suas ações encontra-se complexificado de incertezas e de provisórias em face da emergência de novos conhecimentos e novos procedimentos do homem, os quais se intensificam e acabam por afetar o conjunto da sociedade humana. No conjunto complexo das relações humanas é preciso ressignificar o homem em sua condição humana para que, no contexto da sua condição, seja possível enfrentar o desafio que se coloca a todas as instituições, ao mesmo tempo em que se coloca a todos os homens.

Na identidade desse contexto, as organizações buscam reorganizar suas estruturas tanto de gestão quanto produtivas por meio da coesão organizacional. No entanto, para essa reorganização, faz-se necessário superar o entendimento reducionista do homem concebido apenas como técnico na organização. As variáveis de incertezas e novos conhecimentos requerem a inclusão da totalidade do homem na organização para que este possa contribuir e se constituir em sua multidimensionalidade. Integrar o homem no espaço da organização, na busca do significado pleno, ultrapassa os limites de uma disciplina na educação, mas requer a consciência de produzir o ser unidade.

Assim, na conexão dos diversos microssistemas da estrutura organizacional, a contabilidade, como uma área do conhecimento que lida com o objeto patrimonial em âmbito econômico e financeiro, deve integrar-se de forma substancial à dinâmica organizacional, contribuindo para a proposição de alternativas, para a competitividade e para a continuidade da organização na realização de sua missão. Também nesse contexto faz-se necessária a revisão dos pressupostos teóricos que orientam a dinâmica organizacional, na busca de superar modelos rígidos e insubstanciais na relação capital-trabalho.

Dessa forma, para resolver situações-problemas no âmbito das organizações, transformando-as em situações de criatividade e assim viabilizar respostas às exigências imediatas e também de longo prazo, como também de, simultaneamente, otimizar e incorporar conhecimentos ao produto de sua atividade, é preciso uma nova concepção de sujeito na organização da vida associada. Nesse sentido, ao se requerer do profissional da contabilidade um entendimento amplo do contexto social em que se insere, bem como da concepção de mundo que assume na produção de seu trabalho, faz-se necessário instrumentalizá-lo nas condições concretas de sua existência. Por conseguinte, ao articular o conjunto dessas relações e ao compreender tais condições, o profissional da contabilidade poderá realizar nas múltiplas dimensões do seu trabalho o processo inesgotável de constituição do homem também como sujeito histórico.

O processo de apropriação e construção de novos conhecimentos para desenvolver novas práticas sociais tem evidenciado a discussão do tema da formação nas mais diferentes áreas da produção humana. Os procedimentos de especialização para alguns tipos de trabalho têm se constituído como indispensáveis para o exercício da atividade e se configurado como formação continuada.

No âmbito do ensino superior de Ciências Contábeis, cujo currículo, estabelecido pela Resolução 03/92 do CFE, está organizado predominantemente com as contribuições dos conhecimentos das ciências sócio-econômicas, os problemas mais amplos do mundo real são sublimados, ficando circunscritos à reflexão e à resolução de problemas somente no que se refere aos aspectos imediatos à organização. Esse fato tem contribuído para inibir a reflexão da ação no cotidiano da atividade de ensino, não favorecendo a articulação desses conhecimentos com o conjunto das relações sociais. As questões didático-pedagógicas, como preocupações teórico-práticas que possibilitam a reflexão das ações do dia-a-dia no processo ensino-aprendizagem, ainda não são tomadas como fundamentais nesta área de ensino. Neste contexto, as teorias da educação, assim como as contribuições da sociologia, da psicologia e da filosofia apresentam-se como descoladas da realidade da formação do professor de contabilidade. Este fato, a ser evidenciado pela pesquisa, contribui para que a sua percepção de mundo, de sujeito e do fenômeno educativo fique restrita ao conjunto dos limites de sua formação. As contribuições das ciências humanas são vistas por estes, na maioria das vezes, de forma desintegrada da análise dos fenômenos sociais.

Nas últimas décadas, marcadas sobretudo pela internacionalização da economia, as organizações estão restringindo a ocupação de cargos e funções à formação especializada, exigindo competências e habilidades para as mais diferentes atividades. Mediante essas

constatações, este estudo, ao discutir a formação do professor de contabilidade, poderá contribuir para a visualização do ensino da contabilidade como mediador entre a nova base da realidade social e as exigências de profissionais especializados para atuarem na gestão dos negócios da organização, assim como na operacionalização da produção de bens e serviços.

Em nossa cultura, a formação e a especialização do bacharel em ciências contábeis são certificadas pelo processo de escolarização. Assim, ao educar o cidadão, princípio primeiro da universidade, esta deveria nortear também as relações de proximidade entre as necessidades do contexto social e a construção de conhecimentos para práticas sociais de inclusão. No entanto, a inter-relação entre educação e trabalho na área da contabilidade muitas vezes tem se restringido à transmissão dos conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, moldando a formação do profissional da contabilidade nos moldes da racionalidade técnica.

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.

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.

Assim, a formação do professor de contabilidade deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da contabilidade, possibilitando que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação. Tais articulações deverão tornar possível a extensão das dimensões da gestão do conhecimento contábil para abranger as mudanças que ocorrem em contextos históricos.

Dessa forma configura-se a natureza substancial da função do professor de contabilidade - a de ensinar - por meio dos atributos essenciais do conhecimento contábil, como uma prática social de intervenção, cujas ações em favor da ética serão fortalecidas e influenciadas pela apropriação humanizadora da cultura e do contexto histórico no qual estas se inserem.

1.2 Discussão do tema e do problema

No contexto atual, qual o significado de discutir e estudar a formação do professor de contabilidade?

Quando dizemos professor, estamos dizendo profissão, atividade, trabalho, e quando dizemos formação do professor, pensamos a profissão, a atividade, o trabalho, os sujeitos.

Marx disse que, transformando o mundo, os homens se transformam a si mesmos. Não modificaremos substancialmente o seu pensamento se alterarmos a sua frase e afirmarmos agora que não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos a nós mesmos (HELLER, 1992, p.117).

A questão, na atualidade, parece requerer um novo sentido para a transformação de nós mesmos como pertencentes ao gênero humano. A percepção de que o homem não é ou isto ou aquilo nos remete a sua origem, à antropologia cultural já discutida pelos filósofos da antiguidade: o homem é monista. Ao assumirmos essa perspectiva, afirmamos que o homem, na sua unidade, constitui a sua multidimensionalidade. Nesse entendimento, pensar a formação do professor de contabilidade é pensar o sujeito, a realidade do seu trabalho, as suas condições materiais e subjetivas, a sua individualidade, todo o seu contexto, enfim, a história de sua constituição num mundo transitório.

A vida do ser humano contemporâneo situa-se num universo complexo. Questões da sua subjetividade particular e coletiva, tal qual a sua origem e o seu destino, complexificam a sua constituição objetiva. Cada ser humano é único e precisa ser compreendido em sua unicidade, que se forma através de uma construção histórica e coletiva e que se faz na sua individualidade e na sua identidade dialética relativizada na sociedade que o constituiu.

O existir do ser humano, no dia-a-dia das suas relações sociais, está contextualizado em uma sociedade que contém situações adversas à sua natureza. Em suas diferentes ações, esse ser genérico não se separa de seu pensamento, das suas crenças, dos seus saberes. Esse ser, que em essência é maior do que seu contexto, necessita ser compreendido para além de

sua natureza social. Entendê-lo apenas como ser social significa, no modelo da sociedade vigente, reduzi-lo às condições materiais de sua existência. No âmbito da materialidade, o ser humano busca circunscrever sua identidade à posse das suas condições, que constituem a sua multidimensionalidade. Uma dessas dimensões está configurada no seu trabalho, nas suas atividades, na sua ocupação, e é por meio delas que, em diferentes práticas sociais, busca sempre processos de interação com outros sujeitos e com outros saberes.

Ao discutir a formação do professor de contabilidade, não estamos nos referindo a algo não existente, não estamos abstraindo uma realidade para pensar sua concretude, estamos compreendendo-o como ser genérico que sofre as influências do ambiente e ao mesmo tempo em que o modifica alterando as suas relações em busca de significados para sua vida. Significados atingidos pelo

acesso a um saber que lhe permita, por um lado, conhecer as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo, sua consciência e, por outro, participar ativamente do processo de construção da sociedade através do trabalho e da participação política (KUENZER, 1988, p. 105).

O trabalho é uma das dimensões que permitem ao homem conhecer as relações sociais que interferem na constituição de sua consciência.

Na atualidade, a problemática mais instigante que faz o ser humano perder a sincronia com a sua realidade imediata - a maneira de prover a sua existência - decorre do avanço da ciência que se instala no mundo produtivo, provocando não apenas a perda da sua estabilidade subjetiva-e-material, mas também a expansão da sociedade marginalizada pela suspensão dos direitos humanos conquistados através de lutas históricas. Neste contexto complexo e de insegurança social estão os avanços dos meios de comunicação, que podem gerar constantes mudanças na aplicação do capital financeiro em diferentes nações. Os processos microeletrônicos e novas bases tecnológicas alteraram substancialmente os processos produtivos, trazendo exigências de novos conhecimentos e competências para a vida produtiva. As descobertas de base microbiogenética submetem as crenças e valores a novos modelos de homem e de ética humana. O conjunto dessas transformações e a rapidez com que ocorrem produzem enormes conseqüências na vida humana individual e coletivamente.

É preciso, todavia, relativizar os conhecimentos produzidos pela ciência no que concerne à multidimensionalidade do ser humano, uma vez que hoje é transferida para a ciência a condução das condições de vida da sociedade. Essa situação decorre em função de que

encontramo-nos num estágio da evolução histórica em que são desqualificados os saberes não científicos e não técnicos; o poder e a autonomia da ciência já se encontram tão bem assegurados que ela procura até mesmo erigir-se em juiz de moral (JAPIASSU, 1991, p. 13).

A compreensão do conhecimento, de como ele é produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor de contabilidade, pois a concepção que ele tem do conhecimento ultrapassa o âmbito da aula e dos conteúdos contábeis específicos e vai interferir na constituição de sujeitos e de subjetividades humanas.

Essas revoluções no conhecimento, nas formas de compreendê-lo e nas maneiras de produzi-lo contribuirão para indiciar o surgimento de novos paradigmas científicos e permitir que a ciência moderna, ao romper com as verdades absolutas, abra perspectivas de novas alternativas para intervenções no real e na busca de respostas aos desafios e dicotomias da própria ciência. Contudo, o desenvolvimento das ciências traz consigo a contradição dos seus processos que atinge de forma imediata a condição humana. É para essas contradições, que se configuram, na forma de dificuldades de organização do trabalho e conseqüente perda de consciência dos direitos sociais colocados pelo novo paradigma técnico-científico, que se fazem necessárias alternativas de não neutralidade para a inclusão do ser humano nesse universo complexificado.

As bases tecnológicas da nova produtividade, ao serem implantadas no mundo produtivo, além de alterarem o universo do trabalho, modificam as políticas públicas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, trazendo em seu bojo exigências de novos conhecimentos e novas competências para os objetivos da natureza imediata do ser humano.

Por conseguinte, a continuidade da reflexão, da ação e da participação na superação dos desafios da exclusão que concentramos na perspectiva da formação do professor de contabilidade possibilita um movimento de transformação da realidade a partir da sua consciência de mudança. O sentido da modificação está, portanto, no sentido da mudança própria do ser e de relativizar o mundo, que pode ser desenvolvido com base no pressuposto do bem comum e

no contexto de movimentos de educadores, entendidos como forças ativas, mobilizadoras de práticas e idéias. Coletivos que busquem em sua própria prática profissional dar sentido ao seu trabalho, expressar publicamente tais motivações e as formas pelas quais o ensino escolar se encontra preso em conflitos que nem sempre são educativos, ainda que se protejam sobre o ensino (CONTRERAS, 1999, p. 97).

Compreender as mudanças e ao mesmo tempo incorporá-las criticamente para dar sentido ao seu trabalho pressupõe a formação do professor de contabilidade para além das exigências do domínio das técnicas do saber contábil. Ele precisa saber relacioná-las no contexto de constituição de múltiplos sujeitos por meio de sua prática profissional de ensino.

As exigências de qualificação para o trabalho implicam novos processos de formação do ser humano, uma vez que exigem novos conhecimentos, novas competências e habilidades para gerir programas, processos e tecnologias, assim como para administrar a nova base produtiva. Também as mudanças nas políticas econômicas alteram significativamente a vida produtiva e as condições sociais e culturais, requerendo das instituições a compreensão dos fatores que interferem e concorrem para produzir mudanças em suas formas de organização e na legitimidade da formação do ser humano.

Na sociedade atual, as universidades, também entendidas como instituições culturais de formação, não promovem um processo de ensino e de formação para atender às demandas da sociedade e de novos conhecimentos com a mesma intensidade e rapidez das mudanças do mundo moderno e objetivo. Não obstante, não ignoramos que os contextos atuais da sociedade são demarcados por sua centralização no mercado, condição que implica determinantes na multidimensionalidade do ser humano e isto nos impõe dizer que não nos pertence apenas essa denúncia, mas também o estudo de alternativas possíveis, sobre como lidar com os conhecimentos e com os diferentes processos democráticos que contemplem a inclusão do ser humano no seu universo histórico e em sua multidimensionalidade.

A educação, como uma instância cultural, busca inserir o sujeito no processo de apropriação da cultura humana. Assim, na sua existência, os sujeitos transmitem os seus costumes, as suas normas, as suas crenças e os seus valores para o convívio social. Como construção cultural, a educação escolar objetiva, por processos de ensino-aprendizagem, transmitir ao ser humano conhecimentos sistematizados para que, de posse dos mesmos, constitua-se em sujeito histórico e cultural.

No espaço social da instituição escolar, os conhecimentos produzidos pela ciência são recortados como saberes escolares e, ao serem convertidos em disciplinas ou programas de ensino, assumem-se como uma maneira de transmissão dessa produção. Os conhecimentos são repassados no interior da universidade como conteúdos curriculares, que, por sua vez, são transferidos para a prática pedagógica configurando objetivos do trabalho docente. O reconhecimento desses fatos implica intervenções através de estudos e pesquisas para que os conhecimentos produzidos pela humanidade fortaleçam a sua existência e garantam ao ser

humano um processo de apropriação das transformações que ocorrem no mundo e que se corporificam em novos conhecimentos e novas exigências.

O espaço institucional não pode ser visto apenas como um espaço de rigor acadêmico, de conhecimento científico, de espaço pronto e acabado. O espaço institucional deve constituir-se, também, por meio da prática e da ação do professor, como um espaço para o sonho, para a utopia, porque o espaço do sonho e da utopia é o espaço fértil para o novo, para a concretização do que é sonho. É nesse espaço que se encontram as possibilidades do devir, do que ainda não é.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fardo (FREIRE, 1992, p. 99).

No horizonte político das rupturas e sem ser neutro na esperança, acredito que a apropriação de diferentes práticas de trabalho por parte do professor lhe permitirá formas de comunicação mais amplas entre as relações sociais e o conhecimento contábil. O professor, não sendo apenas alguém que executa as atividades de ensino, mas ao se constituir como sujeito histórico, faça a análise crítica e reflexiva de suas atividades, busque conhecer diferentes concepções do processo ensino-aprendizagem, e assim, capaz de apropriar-se, de sistematizar e de organizar uma concepção ampliada do conhecimento contábil e sua aplicabilidade, visualize novas alternativas de organização curricular. Práticas de trabalho diferentes da mera execução, ao serem concebidas e internalizadas pelo professor podem ampliar diferentes maneiras de lidar com o objeto, método e conteúdo de seu trabalho, e por conseguinte, na sua maneira de ser, de estar e de intervir no mundo humano que cotidianamente está sendo feito e refeito pela condição humana.

No campo das ciências e na sua divisão, a contabilidade, como um campo de conhecimentos, está classificada como uma ciência sócio-econômica. Essa classificação decorre de ter como objeto de trabalho e produção cultural o patrimônio das diferentes entidades. Os conhecimentos produzidos pela cultura contábil, suas práticas em atividades organizacionais e confluentes para a sociedade, são, invariavelmente, como nas demais áreas, convertidos em práticas escolares as quais são retransmitidas por processos de ensino-aprendizagem.

A contabilidade, como área de saber, comporta teorias e técnicas nas quais possui domínio de competências construídas sobre seu objeto. Assim,

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências. Ainda que esteja englobada dentro de um conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que ela constitui, pelas técnicas que ela é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. Assim, é, por exemplo, com a biologia molecular, a ciência econômica ou a astrofísica (MORIN, 2000, p. 65-66).

No dia-a-dia, o saber contábil é manipulado por diferentes sujeitos a partir de diferentes atividades. O bacharel em Ciências Contábeis, que atua em atividades indiretas à contabilidade, possui um entendimento e lida com determinadas noções do conhecimento contábil na relação com a produção de suas atividades. O contador, que atua nas organizações públicas ou privadas e que desenvolve atividades diretamente ligadas à contabilidade, utiliza conhecimentos contábeis técnico-gerenciais mais abrangentes, que dão suporte às decisões organizacionais. Já o professor de contabilidade lida de forma diferente com o saber contábil, porque o produto do seu trabalho, que decorre, também, do conhecimento contábil, é diferente do produto de outras atividades que demandam conhecimentos da área.

Os trabalhos desenvolvidos pelos diferentes usuários da contabilidade perpassam por um delineamento e por uma execução passíveis de rotinas, de visualização em valor de uso e finalidade, como também da possibilidade de se reconhecerem naquilo que produziram.

Mas a educação não se resume à transmissão desses conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória: falta-lhe ainda uma postura diante da realidade, uma forma de utilizar esses aparelhos, uma personalidade definida (GALLO, 2000, p. 19).

Para educar na perspectiva da multidimensionalidade humana, o professor de contabilidade deverá conceber que suas ações devem ultrapassar os limites da transmissão de conteúdos contábeis e a sua relação com outras áreas do saber. A maneira como age em relação aos seus alunos no processo ensino-aprendizagem e o posicionamento que assume diante da realidade social são maneiras de manter em movimento sua concepção de mundo e de sujeito a que os alunos são chamados a participar, extrapolando o âmbito da aula e ampliando-se para as demais relações sociais.

No entanto, para além desses aspectos delineados e de ser inquestionável o valor social da sua atividade, o que difere o professor de contabilidade dos demais usuários do conhecimento contábil é o tipo de trabalho que realiza: o trabalho pedagógico. O formato que assumem as atividades do professor de contabilidade é diferente daquele realizado pelo contador. Enquanto para o contador existe uma rotina de normas e aspectos legais, de procedimentos para registro e controle do patrimônio administrado, de um resultado objetivado decorrente de atos e fatos administrativos do contexto específico das organizações, para o professor de contabilidade, além de toda essa formatação do trabalho, existe ainda a formação do sujeito que irá reunir, num contexto específico e pela prática social, suas concepções de homem e de sociedade.

Para articular os diversos saberes que estruturam o trabalho do professor, no qual o processo de ensino configura-se como produto de seu trabalho, é preciso pensar, no âmbito da sociedade e do sistema de ensino superior, a prática pedagógica que será utilizada pelo professor de contabilidade.

Nessa tese, discutirei o trabalho do professor de contabilidade, buscando elementos para um processo de formação continuada que contribua para a reflexão e construção de uma prática pedagógica.

No caso do presente estudo, que tem como tema a formação do professor de contabilidade e a abordagem sobre as exigências no contexto de transformações, o enfoque da pesquisa está centrado no sujeito professor de contabilidade, decorrente do entendimento de ser ele o mediador entre os conhecimentos produzidos em sua área de atuação e a prática pedagógica determinada por um contexto histórico-social.

Nesse sentido, impõe-se ao professor de contabilidade, na organização da sua prática, fazer a opção por conteúdos, por métodos e por objetivos que pretende alcançar, sem o que não produzirá os conhecimentos sobre os quais fundamenta o seu trabalho. Dessa forma, o professor de contabilidade necessita ter uma compreensão epistemológica sobre conteúdos, métodos e objetivos, assim como das ações de intervenção para mediar a transformação social através do seu trabalho. Para essa transformação social o entendimento da categoria trabalho é fundamental para que a prática do professor de contabilidade explicita não apenas a maneira de lidar com o conhecimento de sua área, mas sobretudo com a sua concepção quanto à formação dos sujeitos e da sociedade que produzirá por meio de seu trabalho.

Assim, a prática pedagógica do professor de contabilidade, coerente com ações de responsabilidade social, precisa ser apropriada na categoria trabalho como uma atividade singular que esteja expressa nas relações sociais. Para tanto, essa prática requer ser

compreendida e inserida no seu contexto para que se possa visualizar as possibilidades de intervenção, por meio da educação, em práticas pedagógicas e em seus processos de formação, face às necessidades de enfrentamento das mudanças globais e da contextualização histórica dos sujeitos.

Portanto, ao reiterar as diferentes formas de trabalho humano, assim como a sua dimensão nas organizações contemporâneas, e ao participar das discussões que buscam construir novos entendimentos e novas competências sobre o sujeito em seus diferentes contextos, apresento como substancial a formação do professor de contabilidade. Também essa formação busca configurar novo significado aos componentes do processo de ensino. Logo, as aprendizagens, os conteúdos, os métodos, o professor, o aluno, entre outros componentes constitutivos do ensino necessitam de um novo entendimento sobre seus objetivos na relação com o outro e na compreensão dessa relação.

No conjunto das reflexões desenvolvidas e na busca de respostas que fundamentem a organização do trabalho do professor de contabilidade, o meu estudo tem como questão norteadora caracterizar:

Quais são os componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior?

Ao desenvolver as atividades de ensino, o professor mantém um diálogo com seus alunos e reflete criticamente sobre os conteúdos curriculares que seleciona. Esse diálogo pressupõe a manifestação, por parte dos alunos, de saberes prévios ou em vias de apropriação em relação aos conteúdos propostos pelos quais deve ocorrer a mediação do professor. O processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos sistematizados não é algo pronto e natural, contido como semente em cada ser humano, mas um processo que se constitui de múltiplos componentes do conhecimento e seus vínculos com a condição humana. Nesse sentido, aquilo que é fundamental na composição de sistemas visando a explicar suas relações culturais, configuram-se como componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Nesse estudo os componentes epistemológicos são o aluno, o professor, o currículo, as metodologias, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a universidade.

Portanto, para discutir a formação do professor de contabilidade, mediante a questão norteadora, parto do entendimento de que:

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17).

A identificação dos elementos culturais diz respeito aos conteúdos selecionados e como o professor os relaciona, de forma estática ou superada, com os conhecimentos historicamente produzidos. A seleção de conteúdos envolve a concepção que o professor tem do processo ensino-aprendizagem e sua concepção de sujeitos. Portanto, o ensino-aprendizagem e os alunos constituem-se como componentes do processo de ensino e que norteiam a organização da prática pedagógica do professor.

A prática pedagógica consiste em todas as ações que objetivam a aula, ações que definem uma postura política diante do mundo, dos sujeitos com os quais trabalha e dos conhecimentos que socializa. Saberes estes que assumem o caráter de desenvolver as habilidades e de formatar técnicas para executar alguma atividade. Entretanto, por meio dos conteúdos também é possível transmitir e construir valores éticos e de compreensão da vida e da constituição dos sujeitos para um desenho de sociedade que dê significados ao gênero humano.

As condições concretas de cada indivíduo deverão ser compreendidas pela ação educativa, que é direta e intencional, mediando a apropriação de elementos culturais produzidos pela coletividade. Por ser direta e intencional é que se configura a organização do trabalho do professor e suas ações no ensino.

Deste ponto de vista, tenho como objetivo geral neste estudo:

Compreender os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior.

A compreensão dos fundamentos do trabalho do professor de contabilidade tem como objetivos específicos (1) caracterizar a trajetória de formação e da sua inserção como professor de contabilidade no ensino superior; (2) identificar as concepções epistemológicas e as categorias metodológicas do trabalho pedagógico do professor de contabilidade no ensino superior.

A proposição deste estudo fundamenta-se no fato de que, ao pensar alternativas de formação continuada para o professor de contabilidade, tal formação seja compreendida como elo entre educação e prática social no ensino superior e também pelo fato de que:

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 68).

Ao propor este estudo, entendo que a atuação do professor de contabilidade deverá ocupar-se de um espaço no qual seja capaz de explicitar as maneiras como ensina e como relaciona os saberes com os quais trabalha com as demandas mais abrangentes da realidade social.

1.3 Justificativa para a escolha do tema

1.3.1 O Contador nas Organizações: um novo contexto

O universo sofre processos de mutação. Tais mudanças ocorrem pelo movimento próprio dos fenômenos da natureza, mas também pela intervenção do homem sobre a natureza. Os processos de mudança são, portanto, de caráter atemporal, quando relacionados à natureza, e têm o caráter de dimensões históricas, quando da intervenção do homem sobre a maneira de produzir e de organizar a sua vida.

No universo das organizações, uma maneira predominante e complexa, de o homem produzir e organizar a sua vida, o fenômeno de maior impacto que tem provocado mudanças em diferentes níveis é denominado globalização. A globalização pode ser considerada como uma totalidade de fenômenos colocados em movimento pela cultura da civilização humana e que, no estágio atual, assume a sua dimensão concreta através dos avanços tecnológicos, da estruturação política, do desvelamento de culturas, do ordenamento econômico e do agir social. Esses fenômenos sempre estiveram presentes na história da civilização humana; no entanto, o que os diferencia de outros contextos no estágio atual é a rapidez do impacto que causa sobre a vida das pessoas e das organizações.

No que se refere ao universo das organizações, os avanços e as mudanças caracterizam-se pelos instrumentos e maneiras de organizar a gestão administrativa e a gestão produtiva. As organizações que já atuavam com base em tecnologias necessitam agora, além

da contínua implementação tecnológica, ampliar seu processo de gestão e produção com base em conhecimentos produzidos na era global de novos conhecimentos e de informações.

As organizações, no modelo de sociedade vigente, mais que permanecer no mercado global e concorrencial, precisam ser competitivas no ramo em que atuam para potencializar novas e exigentes demandas, não somente do universo consumidor, mas sobretudo das exigências do capitalismo, o que implica a constante manutenção dos itens de qualidade, custos e dos aspectos diferenciais em seus bens e serviços.

Dessa maneira, as novas formas de organizar a produção implicam conseqüentemente em novos desenhos organizacionais, entre os quais os modelos de organização e gestão do trabalho. Na contemporaneidade, os novos modelos de gestão do trabalho surgem das mudanças ocorridas na base técnica de produção. Mudanças que vão sendo articuladas com o conceito de internacionalização da economia e que, por sua vez, demandam novas estratégias de competitividade. No capitalismo, em especial na reestruturação produtiva, a articulação entre as formas de organização do trabalho e as novas tecnologias intensifica o uso da força de trabalho e desta forma ajuda a responder às novas demandas dos desenhos organizacionais modelados para a competitividade.

A característica da organização competitiva decorrente do cenário globalizado é a da organização flexível, que tende a ser caracterizada por unidades de negócios, nas quais visualizam-se cadeias produtivas com potencial de geração e distribuição de riquezas e têm como perspectiva a transição para a construção de um novo modelo de sociedade.

Estamos testemunhando o desmoronamento da hierarquia, uma gradual substituição da ênfase burocrática na ordem, na uniformidade e na repetição, por uma ênfase empresarial na criatividade e na execução de acordos. Mas, ao mesmo tempo, estamos também assistindo ao surgimento de novos dilemas sociais com a chegada dessa mudança (KANTER, 1997, p. 66).

Um dos dilemas colocados para as organizações refere-se ao perfil de um trabalhador capaz de compreender os processos de gestão e de produção e assim lidar com as novas tecnologias. Um trabalhador que seja polivalente, criativo, com competências e habilidades que possibilitem à organização aprendizagens contínuas, demanda uma formação plena, abrangente e não fragmentada, que considere o homem como sujeito histórico, crítico e participante do cotidiano. Esse novo trabalhador não se produz na mesma dinâmica em que são produzidas as novas tecnologias.

Segundo Kuenzer,

Esta nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, enquanto paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas (KUENZER, 2000, p. 19).

Também neste contexto, penso ser desejável que o contador tivesse uma formação crítica, que permitisse superar a formação fragmentada e assim contribuir para o desenho de um novo modelo de sociedade.

Na contradição existente entre uma nova organização do processo de trabalho e um trabalhador polivalente, situa-se como demanda do capitalismo contemporâneo a superação de formas fragmentadas de educação, que baseadas no modelo taylorista-fordista, atava o trabalhador a uma e exclusiva ocupação parcelarizada por toda a sua vida. Impõe-se, agora, como necessidade do próprio capital, substituir esse trabalhador taylorista-fordista pelo trabalhador polivalente, trabalhador multitarefa ou chamado trabalhador flexível. A contradição situa-se porque ao mesmo tempo em que o desenvolvimento capitalista recoloca a demanda da dimensão de totalidade para superar a dimensão fragmentada, intensifica e precariza o trabalho por meio do desemprego estrutural, inviabilizando desta forma a retomada de totalidade.

Ainda segundo Kuenzer,

a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social de modo a ser capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento (KUENZER, 2000, p. 20).

No espaço dessa contradição suponho que o trabalho do contador pudesse ser substantivo e não meramente instrumental no sentido da superação das estratégias de formação do profissional polivalente para a acumulação flexível e ao mesmo tempo tomar essa recomposição de totalidade polivalente no sentido da superação das condições de exploração desse trabalhador.

A polivalência como decorrente da valorização do capital busca superar a formação fragmentada, mas para o capital, retomá-la na dimensão de totalidade é muito perigoso, porque não pode se dar para a totalidade dos trabalhadores e, assim, quanto mais a produção flexível exclui o trabalhador do processo de trabalho, mais inviabiliza uma formação flexível

para a maioria dos trabalhadores. Assim, ao mesmo tempo em que é viabilizada a polivalência, também dessa forma se impede e se inviabiliza a categoria totalidade. O papel do ensino crítico da contabilidade é usar esse espaço de contradição para aprofundar as possibilidades de superação desse modo de produção excludente.

Outro desafio posto às organizações consiste na busca de maneiras de articular a realização de seus objetivos com novas formas da estrutura organizacional. Superar as formas da organização burocrática não quer dizer eliminar o modelo burocrático, mas sim pensar alternativas para a gestão organizacional ao novo contexto, considerando as experiências construídas culturalmente.

Uma vez que no presente estágio histórico é inconcebível que qualquer sociedade venha jamais a ser capaz de descartar completamente as atividades de natureza econômica, certo grau de hierarquia e coerção será sempre necessário para a ordenação dos negócios humanos, como um todo. No âmbito de seus respectivos enclaves, as economias burocratizadas podem-se tornar mais produtivas para seus membros e para os cidadãos em geral (RAMOS, 1989, p. 150).

Pelo visto, o contexto atual é um contexto concorrencial e de desafios constantes. A dinâmica dos processos de comunicação exige agilidade e otimização nas ações referentes aos negócios da organização. Neste panorama de nova organização, o que se busca é integrar todas as áreas de trabalho a todas as atividades, desde o planejamento até a discussão dos resultados obtidos em cada período. Esse processo, ao pretender-se dinâmico, prevê múltiplas e novas aprendizagens.

A contabilidade, como uma área de conhecimentos de fundamental importância para as organizações, além de otimizar o controle econômico e financeiro do patrimônio, através da relação custo e qualidade na execução de seus bens e serviços, necessita entender a organização e a sua missão por meio dos atributos essenciais da informação e do conhecimento contábil.

a informação sempre foi instrumento essencial em qualquer atividade humana, agora, quando vivemos em uma economia globalizada, em que o nível de concorrência é cada vez mais acirrado e complexo, e considerando-se a satisfação a que o homem chegou nas comunicações, o estar correta e tempestivamente informado é a única possibilidade de manter-se de pé e crescer de acordo com os objetivos estabelecidos (ABRANTES, 1998, p. 06).

Muitas organizações enfrentam o dilema da transição e ainda não compreenderam a plenitude da globalização. Não é apenas a passagem para processos robotizados, esse é um

entendimento linear e artificial não compatível com o ambiente competitivo. A intensificação de informações propicia um ambiente de insegurança administrativo-organizacional, pois a mera substituição de equipamentos pesados por processos flexíveis não é suficiente para inserir a organização em ambientes de competitividade. O fluxo de eventos, muitas vezes denominados de informação, precisa ser filtrado para consolidar decisões no âmbito das transições. A informação que tem origem em dados, fatos, fenômenos ou mensagens de qualquer natureza, ao ser decodificada, pode ser utilizada em situações objetivadas num contexto e tempo real.

Com a caracterização destes desafios e dilemas não quero dizer que o modelo da reestruturação produtiva é o modelo que tende a ser hegemônico e que, portanto, tende a superar estruturalmente as formas taylorista-fordista da organização do trabalho. A lógica parece ser a permanência da diversificação dos modelos de organização e gestão, porque o segmento mais reestruturado somente se mantém como dinâmico na medida que ele se alimenta das formas tradicionais, e é isso que tem garantido a competitividade. Portanto, não está em questão a superação do modelo burocrático, mas uma nova forma de incorporação de formas primárias, inclusive do trabalho escravo, que viabilize a competitividade do modelo capitalista, que cada vez mais se apóia na precarização do trabalho humano. Portanto, a possibilidade da competitividade reside na incorporação das formas exploradas e com formas de organização que pretensamente estariam sendo superadas historicamente.

Assim sendo, para esse contexto e para as exigências sempre transitórias das organizações, o contador necessita agir para além dos processos de escrituração e emissão dos demonstrativos contábeis. A ação do contador é de pensar a organização através dos conhecimentos contábeis e, neste sentido, requer-se um profissional capaz de articular as competências de sua área de atuação às necessidades do contexto organizacional em novas dimensões.

As informações oriundas dos procedimentos contábeis não podem ser apenas meras transcrições e leituras dos fenômenos passados e devidamente registrados pela contabilidade. O que as empresas em contextos competitivos demandam são informações confiáveis, por meio das quais poderão tomar decisões e assim decidir em favor de sua missão.

A confiança da sociedade em uma organização decorre, hoje, fundamentalmente das ações desenvolvidas pela empresa no contexto em que se insere. Desta forma, a gestão e os empresários necessitam estar assessorados para que as decisões, além de manterem a empresa em níveis competitivos, conquistem a respeitabilidade da sociedade.

No conjunto dessas ações o contador tem um papel relevante a desenvolver a partir do seu trabalho e das suas ações, decorrente da relação que estabelece entre os conhecimentos contábeis e destes com as demais áreas do saber. Desta forma, visualizo a contabilidade nas organizações como mais que um fazer de procedimentos rotineiros, mas sim um fazer que, pela constituição do corpo teórico da ciência contábil, possibilitará que sejam procedimentos justificados e mediados pela reflexão da ação.

A contabilidade como ciência sócio-econômica tem delimitado seu objeto de estudo que é o Patrimônio, porém é através da amplitude de entendimentos sobre o patrimônio, sobre a sua constituição histórica, assim como o resultado de sua manipulação no modelo de sociedade vigente que o contador poderá contribuir com os processos de aprendizagem organizacional em contextos de imprevisibilidade. Assim, ao ampliar sua competência técnico-formal por meio de uma formação plena, mais abrangente, ampliará a dimensão substantiva do seu trabalho no espaço organizacional, tendo como consequência possível a superação do modelo excludente.

O desafio de superar o modelo de homem operacional (Ramos, 1984), buscando alcançar a dimensão multidimensional do contador na organização, está presente nas possibilidades de ação frente às novas exigências de gestão que são marcadas por incertezas e instabilidades do contexto global. Tais exigências visam superar o modelo de procedimentos rotineiros por procedimentos de aprendizagens. Entretanto, para essa perspectiva do contador nas organizações o que se requer é um processo que amplie a sua formação inicial mediante processos de formação continuada, caracterizando razões substantivas de intervenção do seu trabalho no contexto em que se insere.

Contemplar a articulação de espaços substantivos na organização para substituir o modelo de homem operacional por uma concepção de homem parentético requer uma estrutura de múltiplas aprendizagens entre a natureza humana e a natureza das organizações.

A concepção de homem parentético implica um reconhecimento do homem como um ser genérico e, assim, como um sujeito de intervenções em seu contexto, o que significa dizer que é um ser que age mediante procedimentos de reflexão, tornando-se capaz de afastar-se do seu ambiente para ser um espectador do cenário social. Nessa dimensão, Ramos configura deliberadamente o homem como capaz de perceber-se como crítico do seu contexto e que, ao distanciar-se da sua realidade imediata incorpora em suas ações a ética da convicção para pensar o coletivo na direção das atividades que o situa em condições de autonomia.

Na realidade, o homem parentético não pode deixar de ser participante da organização. Porém, justamente por tentar ser autônomo, ele não pode ser psicologicamente enquadrado como aqueles indivíduos que se comportam de acordo com os modelos reativo e operacional. Ele possui uma consciência crítica altamente desenvolvida das premissas de valor presentes no dia-a-dia (RAMOS, 1984, p. 05).

O homem somente poderá ser concebido como multidimensional quando possuir autonomia para compreender a organização e as suas ações no contexto em que se insere. É essa consciência dos seus atos, no seu cotidiano, obtida pelos processos de aprendizagens que permite ao homem multidimensional o desenvolvimento para novas e contínuas aprendizagens.

O desafio de maior significado e abrangência social que se coloca para o contador é que este seja capaz de elaborar diferentes maneiras de gerar resultados, para na mesma medida, fazer a sua distribuição por meio do conhecimento contábil. Assim, para que as competências do contador possam emergir no âmbito das organizações competitivas e de aprendizagens, é preciso considerar o seu acesso às novas tecnologias, ao significado de novas formas de comunicação, de abstração e de cálculos e possibilidades de solução, a idiomas que traduzem manuais e noções operacionais, entre outras habilidades do seu saber-fazer. A esse conjunto de requisitos não cabem os cursos de treinamento aligeirados e artificiais, mas um processo qualitativo de formação básica, de sólida fundamentação conceitual específica, de experiências práticas relacionadas e de interdisciplinaridade com conhecimentos genéricos; esse processo inicial deve ser contínuo e acontecer em ambientes significativos.

Aprender é uma experiência social; o aprendizado ocorre através de interações com outras pessoas e de seu auxílio. Para passar dos objetos e ações para o campo dos significados, o aprendiz conversa com outras pessoas para expandir seu campo de entendimento. Durante o diálogo, idéias e experiências são compartilhadas e o aprendiz expõe seus problemas, gera hipóteses, conduz experimentos e reflete sobre os resultados (SCHUCK, 1997, p. 243).

Esse entendimento sobre relações de trabalho e de aprendizagens é completamente inverso ao modelo ainda hoje aplicado nos diferentes níveis de ensino formal, assim como nos cursos informais. Também as organizações precisam incorporar o conjunto destas mudanças, bem como propiciar processos de aprendizagens socialmente mediados para um novo tipo de sociedade.

1.3.2 Novas Exigências para o Contador: as bases na formação do professor de contabilidade

O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteram completamente o perfil da oferta de empregos. O desemprego aparece como uma realidade estrutural, em vez de uma suposta disfunção do sistema econômico. Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer (CASALI, 1997, p. 15).

A vida cotidiana é marcada pela racionalidade substantiva¹, mas, sobretudo, pela racionalidade instrumental, a qual se faz presente nas instituições da sociedade contemporânea. As instituições, por seu caráter público e/ou privado, têm maneiras próprias na consecução de seus objetivos. Na atualidade, permeada de ideologia, o fenômeno da globalização, assenta-se no paradigma da economia mundial, e ao exaurir o seu alcance, delineiam-se alguns beneficiários, potências políticas e megacorporações com caráter hegemônico de novas exigências. Também por um discurso hegemônico é a globalização caracterizada como irreversível e inevitável do ponto de vista dos avanços tecnológicos. No entanto, não imobilizado por diferentes procedimentos de análise, o que significa não emudecer à razão de céticos valores e dogmas que intrinsecamente avançam aumentando as desigualdades sociais, busca-se uma compreensão diversa de organizar a vida social e produtiva.

Os fenômenos econômicos e sociais que determinam a reestruturação dos ambientes de produção de bens e serviços por meio dos avanços tecnológicos que ampliam as formas de comunicação exigem competência profissional nas mais diferentes áreas do trabalho.

No atual contexto de competitividade, em que oportunidades de negócios e a urgência nas decisões são determinantes para a inserção e continuidade das diversas organizações, são requeridas do contador, também, atribuições nos atos de gerir o patrimônio alheio. Para essa atividade, são necessários atributos de competência profissional decorrentes

¹Diz-se que é substancialmente racional todo ato intrinsecamente inteligente, que se baseia num conhecimento lúcido e autônomo de relação entre fatos. É um ato que atesta a transcendência do ser humano, sua qualidade de criatura dotada de razão. Aqui, a razão, que preside ao ato, não é a sua integração positiva numa série sistemática de outros atos, mas o seu teor mesmo de acurácia intelectual (RAMOS, 1983, p.39).

de sua formação específica e geral, bem como das diferentes experiências fundamentadas teórica e empiricamente. Desta forma, a exigüidade dos recursos à disposição das entidades requer habilidades e fluência no discurso e nas diferentes formas de comunicação que objetivam procedimentos para realizar negócios com empresas comerciais, industriais e de serviços, assim como para implementar o uso da tecnologia, que vai desde os conceitos básicos aos mais elaborados e pertinentes à ciência contábil e suas relações com diferentes áreas.

A contabilidade, como ciência social, ao ampliar seus objetivos sobre seu objeto, o patrimônio das organizações, insere-se nesse movimento para contribuir com esse processo. Em tal movimento imbricam-se diversas formas, filosofias e mentalidades empresariais, cujas ações repercutem em intrincados e singulares modos de ser e de agir.

O contador, como gestor do patrimônio das entidades, tem funções mais abrangentes do que apenas o registro dos eventos contábeis; precisa decidir e agir em condições de continuidade e competitividade do empreendimento. Assim, as novas formas de organizar o trabalho contábil, com a gestão organizacional, exigem competência profissional que envolve um complexo processo de formação inicial e continuada do contador, processo esse que confrontará diferentes maneiras de aprender com as organizações e sujeitos multiculturais. O perfil desse novo contexto faz exigências ao profissional da contabilidade para que tenha condições de delinear projetos de trabalho por meio de visões prospectivas e sistêmicas, nas diferentes filosofias organizacionais.

A reflexão sobre as ações, assim como sobre os resultados das decisões, requer a intermediação de um processo de formação continuada para desenvolver novas estratégias e sistemas organizacionais, envolvendo não somente um estilo gerencial, mas também um rigor metodológico na tomada de decisões junto aos fenômenos contábeis em articulação com a diversidade cultural dos sujeitos e instituições.

Questões relacionadas à ética humana e profissional estarão sempre presentes nas decisões, no âmbito da gestão e do contexto no qual se situa a organização, indiciando uma atenção-preocupação com os usuários e/ou consumidores de bens e serviços, com atitudes de cooperação na resolução de problemas ou alternativas viáveis.

A comunicação das ações de uma organização com seus interagentes deverá ser expressa através dos diferentes demonstrativos contábeis, os quais, em seus limites e especificidades, buscam informar sobre as ações, as decisões e sobre os resultados. Assim, a contabilidade, como ciência sócio-econômica, por meio de um profissional com competência e habilidade, ao atuar no mundo dos negócios, muitas vezes perverso, busca alternativas na

amplitude de sua atuação na dimensão da ética, da preservação da natureza e dos interesses de um mercado consumidor cada vez mais exigente em termos de qualidade, baixo custo e responsabilidade social.

A construção de uma prática contábil que se configure pela preocupação com a inclusão social não é possível por meio da aridez mecanicista e desprovida da compreensão das relações mais abrangentes do ensinar-e-aprender. É nesta perspectiva que o tema deste estudo focaliza a formação do bacharel em Ciências Contábeis por meio da formação do professor de contabilidade.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (NÓVOA, 1995, p. 67).

No sentido de instrumentalizar novas formas de agir do profissional da contabilidade, frente ao contexto de transitoriedade do mundo, é preciso discutir a formação do professor de contabilidade.

Ao propor o estudo sobre quais são os componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho pedagógico do professor de contabilidade no ensino superior para compreender os fundamentos epistemológicos da organização deste trabalho no ensino superior, entendo como necessário contribuir com esse profissional no que diz respeito à reflexão sobre sua prática e aos aspectos que influenciam o seu trabalho.

Em pesquisas realizadas² foi possível constatar a recorrência das objeções por parte dos alunos em relação aos procedimentos dos professores quanto aos conteúdos, sua distribuição e formas de ensinar. As análises dessas pesquisas levadas a cabo enumeram a insatisfação quanto à consolidação de conhecimentos contábeis para inserir-se no trabalho. Pesquisa realizada no Rio de Janeiro também conclui que “A opinião da maioria é de que o estudante, ao concluir o curso de Ciências Contábeis, não está apto a exercer atividades profissionais³.”

² LAFFIN, Marcos. (1) **O perfil sócio-econômico dos alunos de Ciências Contábeis 97/99** – (2) **Avaliação: uma primeira abordagem no Departamento de Ciências Contábeis da UFSC –1999** - (3) **Orientação de Monografias de Conclusão de Curso.**

³ COELHO, C.U.F. **Uma análise do ensino superior de contabilidade e do mercado de trabalho no município do Rio de Janeiro.** Revista CRC – SP, março 2001

Ajudar o aluno a aprender e a superar os procedimentos de aprendizagens é a contribuição que o professor de contabilidade deve propiciar por intermédio de um trabalho que se deseja profissional. A prática reflexiva toma sentido quando forem perceptíveis as dimensões sociais e políticas que esse ensino for capaz de incluir por meio de práticas que busquem a autonomia da produção do trabalho.

Na operacionalização do currículo prescrito, cabe ao professor de contabilidade, através do registro do que ocorreu em sua aula, refletir sobre o currículo, não como um projeto rígido, mas como uma construção capaz de comportar a sensibilidade e a reflexão sobre as ações dele decorrentes.

Ao justificar a relevância da formação do professor de contabilidade busco contribuir para superar um ensino homogêneo e pasteurizado que se repete em todos os lugares. Tenciono contribuir para um ensino em que alunos e professores sejam sujeitos de identidades e subjetividades. Para essa perspectiva e para a perspectiva de um profissional da contabilidade que possa dimensionar suas atividades nas organizações, é de fundamental importância o estudo desse tema. Contudo, cabe ainda questionar, como justificativa, como se forma o professor de contabilidade?

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores (LÜDKE, 1994, p. 6).

A contribuição do estudo de Lüdke pode ter duas dimensões na justificativa de meu estudo: a primeira, ao mesmo tempo que faz a crítica da pós-graduação como único espaço para pensar a pesquisa, indica esse espaço como uma dimensão possível para discutir a formação do professor de contabilidade; e a segunda, com um acento de gravidade ainda maior, aponta para a inconseqüente maneira como a formação dos professores das licenciaturas tem ocorrido no interior das universidades. Esse eximir-se de contribuir para a formação de uma nova escola por meio da formação de professores é uma disfunção da universidade. Ao transpor esse entendimento para a formação do professor de contabilidade penso ser possível ampliar a questão enunciada acima, no sentido de identificar os componentes que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior.

Entende-se que:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse entendimento, uma educação que seja simultaneamente contábil e formadora de sujeitos autônomos e de sentido emancipatório humano precisa fomentar e ajudar a construir um caráter político da prática pedagógica do professor de contabilidade. Prática política comprometida com os conteúdos com os quais trabalha e com a articulação dos métodos com os quais socializa conhecimentos, ao mesmo tempo em que ele próprio se socializa. Entendo que essa dimensão da formação deve ser simultânea com o compromisso político e com a competência técnica indissociável da prática pedagógica.

Assim, uma formação que se faça fundamentada na reflexão sobre a vivência do trabalho a partir do âmbito da aula permite ampliar não somente as experiências pessoais e profissionais do professor de contabilidade como sujeito histórico, mas também contribui para o desenvolvimento de novas autonomias. Autonomias estas que servirão de mediação entre a identificação e o equacionamento dos diferentes problemas de seu aluno, construindo soluções para estes problemas, como também propiciando uma imersão em suas causas.

Essa reflexão, que se assume como crítica da própria ação, será capaz de conduzir à autonomia do trabalho do professor de contabilidade e lhe possibilitará distinguir entre o prescrito e o autônomo na condução do processo de ensino, expressando sua concepção na opção da ação transformadora. E como transformadora, também transitória e sempre preliminar.

O estudo desse tema justifica-se predominantemente pela ausência de um procedimento reflexivo de natureza social na formação dos profissionais da área da Ciência Contábil.

Visualizo este estudo como uma contribuição às ações de ruptura e de construção como processos que se fazem no cotidiano e dizem “respeito a múltiplas frentes” (CANEVACCI, 1984, p.38).

Justifico a busca por uma prática de reflexão que possibilite sempre a

curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 1997, p. 35).

Explico essa curiosidade como uma pulsação entre o homem e suas relações sociais no mundo humano, como algo que contemple o homem e seu trabalho, que desvele o professor de contabilidade e a essência do seu ensinar. Explico essa curiosidade, tomando como participação a reflexão juntamente com o professor de contabilidade, como busca rigorosa de rever-se em processos de formação continuada. Uma curiosidade como utopia de princípios de sensibilidade para com o gênero humano.

1.4 Relevância e originalidade desta tese

Olhar os fenômenos que ainda não se mostram em sua essência, fenômenos que se caracterizam como incomuns, é próprio da investigação. Não obstante, uma tese anuncia uma intenção e uma realização e, nestas, emerge por meio de um discurso, de movimentos, de proposições, enfim, de uma enunciação. Na dialogia possível dos argumentos teóricos e empíricos, tal enunciação deve ser capaz de exercer um retorno ao seu ponto inicial, qual seja, aos questionamentos que foram pontos de partida, ainda que artificiais, mas contextualizados e que, ao serem sistematizados em sua trajetória cotidiana, se mostram, porque sempre em movimento, como resultados provisórios.

O que constitui uma tese é, portanto, o exercício de uma atividade, de uma maneira de produzir trabalho e que, ao ser empreendido, ressignifica a vida social, singular e coletiva, vidas sociais que, ao se constituírem em sujeitos e objetos produzidos pela história de cada singularidade, recriam novas possibilidades.

Ressignificar a realidade é escrever pela dialogia e por meio da escritura das raízes ainda ocultas, que tomam o sujeito/objeto não uma nascente pessoal egocêntrica, mas sim uma interação contemporânea possível de sedimentação epistemológica pela sensibilidade ética e política. Assim, nesta tese, coloco em ação o meu deixar de não pensar.

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar. Para escrever, tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo (LISPECTOR, 1999, p. 15).

O cotidiano é objeto de investigação e é nele que a vida se faz gesto. Assim, ao perceber sua realidade, refletir sobre seus fenômenos, em suas raízes profundas, e tentar

captá-los em sua essência, constitui-se genuinamente em território próprio dos sujeitos e objetos de investigação. O território próprio do presente estudo consiste na problemática referente aos componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior.

Portanto, se é pela diversidade de movimentos que se constrói a história da humanidade, a qual é constituída na individualidade de significações do todo social, tem esta tese o objetivo de, por meio da relação educação e trabalho, estudar o terreno baldio do ensino superior de Ciências Contábeis, sua configuração e sua organização pela raiz pedagógica. Esse desbravar, porque ainda submerso, busca se apropriar dos componentes que caracterizam a prática pedagógica na organização do trabalho do professor de contabilidade para significá-lo como parte constitutiva da história universal dos homens, a partir de espaços contextualizados por diferentes dimensões.

Na investigação do particular - o curso de Ciências Contábeis - dentro de uma cultura maior - a sociedade organizada em suas instituições - é preciso conhecer como o cotidiano desse ensinar-e-aprender mantém-se no percurso do desconhecido, das palavras enunciadas e de outras silenciadas. Quero experienciar em saberes o que encontro e que são do meu cotidiano como professor de contabilidade, e que de alguma maneira estão me lançando a uma episteme, para além dos fragmentos que se fazem de diferentes ou indiferentes maneiras de ensinar-e-aprender a Ciência Contábil.

Só quando o homem toma conhecimento através do seu rude olhar é que lhe parece um começo (LISPECTOR, 1999, p. 32).

Ao lidar com a pesquisa na contabilidade, situada no campo das ciências sócio-econômicas, a originalidade, o ineditismo desta tese não consiste em buscar uma nova descoberta ou a ampliação dos conceitos e dos modos de fazer existentes, pela construção de novos conceitos e proposições. O que a constitui como tal se dá no significar e ressignificar conceitos elaborados no tempo histórico, assim como compreender e ampliar as práticas sociais deles decorrentes. No estágio atual da humanidade, conectar a construção histórica do homem universal aos conhecimentos e práticas contábeis é inferir questões sobre o como e os porquês desses saberes se movimentarem no universo da diversidade e da multidisciplinaridade. Compreender é aceitar a transitoriedade do saber, é aceitar que o que foi pensado, elaborado e implementado no tempo e no espaço pode ser ampliado no processo de desenvolvimento do ser humano. A originalidade que busco está no desvelar os

fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior para, a partir daí, construir e reelaborar o universo do trabalho em educação no qual a contabilidade, como ciência sócio-econômica, configure sua contribuição para o desenho de uma sociedade de inclusão, por meio das muitas maneiras como poderá se relacionar com outros saberes.

A relevância do estudo destaca-se, ainda, pelo caráter inédito da pesquisa no que concerne à forma de abordagem da formação do professor de contabilidade. Saber quais são os componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho pedagógico do professor de contabilidade no ensino superior nos permitirá compreender os fundamentos epistemológicos da organização do seu trabalho para visualizar uma estrutura de formação continuada como mediação entre educação e prática social no ensino superior.

Portanto, se é preciso pensar a formação continuada do professor de contabilidade face às exigências de um novo contexto, então se faz necessário identificar os pressupostos de sua formação inicial e as maneiras como desenvolve suas atividades de ensino para que se possa contribuir, de forma efetiva, para a formação do professor de contabilidade, o que tem implicações diretas na formação do contador.

Meu estudo caracteriza-se como relevante porque vai dialogar com o professor, buscando discutir o caráter da docência e da profissionalização do professor de contabilidade. Assim, uma contribuição esperada desta pesquisa é a de caracterizar a dimensão das dificuldades que o professor encontra na sua prática docente.

Ao sugerir que as atividades de professor são um conjunto de ações que tem uma finalidade e, por isso, reveste-se de intencionalidade, entendo que é preciso articular a formação do professor de contabilidade com os profissionais de contabilidade, reiterando a integração entre ensino, pesquisa e extensão. O professor de contabilidade tem que se apropriar das atividades do contador para incluir, no seu trabalho, a perspectiva do desenvolvimento científico da contabilidade, assim como a visualização de ações da cultura, da ética, da inclusão e da responsabilidade profissional. Portanto, o professor precisa preocupar-se e estar atento às práticas possíveis de socializar aprendizagens, porque não é possível abrir mão da responsabilidade do processo de ensino, uma vez que se pressupõe o professor como um sujeito culturalmente com mais experiências e conhecimentos sobre os fenômenos contábeis e concepção de mundo do que seus alunos.

1.5 Metodologia de Construção da Tese

1.5.1 Pressupostos da Pesquisa

A construção de uma pesquisa necessita de envolvimento, de curiosidade e de condições materiais para desvelar determinado fenômeno. Nesta pesquisa, esses pré-requisitos favoreceram o comprometimento em buscar conhecer os fenômenos que circundam a organização do trabalho do professor de contabilidade.

A partir de um recorte sobre a formação do professor de contabilidade, a temática foi convertida em curiosidade, expressa como questão norteadora nos seguintes termos: Quais são os componentes epistemológicos do processo de ensino que organizam o trabalho do professor de contabilidade no ensino superior?

Tendo por base essa questão busquei um enfoque crítico, mediante o qual pretendo, a partir da conclusão da pesquisa, contribuir como ensino de Ciências Contábeis, em diversas instâncias do ensino superior, mais especificamente com o trabalho do professor de contabilidade.

Sob essa perspectiva fiz a opção pela pesquisa qualitativa, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Ao trabalhar com o universo de significados que os professores de contabilidade do ensino superior atribuem ao trabalho pedagógico, o estudo configurou-se como qualitativo, porque foram analisados os dados que emergiram do próprio ambiente, ou seja, do curso superior em Ciências Contábeis; dos professores de contabilidade e seus saberes sobre o ensino e sobre a organização do seu trabalho.

No contexto dessa pesquisa, com o ressignificar dos sentimentos, das atitudes, dos gestos, das palavras, das crenças, admitiu-se como possível a constituição da diversidade em diferentes maneiras de ser do sujeito professor. Assim, o universo de significados construído pelos diferentes atores sociais explicita uma representação social das suas experiências construídas e interpretadas, subjetiva e objetivamente no cotidiano da vida.

Minayo (1994) diz que

mesmo sabendo que ela (representação social) traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial freqüentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e nitidez em relação à realidade (...) Porém, é importante observar que as Representações Sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os atores sociais fazem dela. (MINAYO, 1994, p. 173-174)

Os fenômenos que ocorrem na realidade não são passíveis de apreensão na sua totalidade, de forma que as inferências feitas sobre a realidade percebida, são capazes, quando substantivizadas, de configurar as produções elaboradas nas relações sociais de uma realidade que se expressam em sentimentos, valores, crenças, atitudes e que são produzidos também pelos interesses dos grupos sociais a que pertencem. Assim, ao estudar o curso superior de Ciências Contábeis, o professor de contabilidade com seus saberes sobre o ensino, a organização do seu trabalho mediante o que foi possível apreender dessa realidade, configurei uma representação social desse fenômeno.

Com este entendimento, o estudo proximizou também uma maior interação de minha parte com os professores de contabilidade e com o curso de Ciências Contábeis. A proximidade desse contexto possibilitou a elaboração de subsídios teóricos sobre o curso, o perfil dos professores pesquisados e a organização do seu trabalho, visando compreendê-los sob a perspectiva histórica, assim como a possibilidade de contribuir com novos conhecimentos e significados na produção do trabalho docente.

Essa perspectiva foi corroborada na fala de um professor, que ao participar da pesquisa expressou-se da seguinte forma:

Gostei da abrangência do questionário e entendo que serve, inclusive, para algumas mudanças diretas e imediatas nos procedimentos. Ele me fez refletir ... reposicionar ... redirecionar algumas atitudes pedagógicas com aplicabilidade imediata. Entendo, muito útil, depois de tabulado, para subsidiar o planejamento estratégico e operacional do Departamento. ^{Fernando}

Nesse sentido, a partir da realidade pesquisada, os dados foram interpretados e analisados por meio de múltiplos diálogos com o referencial teórico que, compreendido como princípios explicativos, possibilitaram uma reflexão mais crítica das alternativas de mudanças, nos limites do que é possível propor a partir desse estudo.

1.5.2 Delimitação do Estudo

A delimitação e a abrangência desse estudo visou a atingir o objetivo de compreender os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior, circunscrito no contexto de 04 (quatro) Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso superior de Ciências Contábeis, sendo 01 (uma) instituição pública e 03 (três) instituições particulares.

Destas 04 (quatro) instituições, 02 (duas) estão localizadas no município de Florianópolis, respectivamente a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a Fundação Barddal de Educação e Cultura - BARDDAL; 01 (uma) no município de Palhoça, denominada Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e 01 (uma) no município de Biguaçu, denominada de Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

1.5.3 Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores com graduação em Ciências Contábeis que trabalham com disciplinas do conhecimento contábil no curso superior de Ciências Contábeis. Os professores estão vinculados aos departamentos de Ciências Contábeis das instituições acima referidas e formam a estrutura curricular referente ao período de 2001 e 2002 das respectivas instituições.

A população amostral desse estudo foi configurada inicialmente de 54 (cinquenta e quatro) professores, sendo 22 (vinte e dois) professores da UFSC, 05 (cinco) professores do BARDDAL, 12 (doze) professores da UNISUL e 15 (quinze) professores da UNIVALI.

Contudo, foi necessário ajustar o universo de 54 (cinquenta e quatro) para uma amostra de 42 (quarenta e dois) professores.

A redução do universo amostral ocorreu em função de que:

- a) Do total de 32 (trinta e dois) professores do universo BARDDAL, UNISUL E UNIVALI, a amostra repetiu-se em 07 (sete) professores, reduzindo-se para 25 (vinte e cinco) professores.

- b) Do total de 22 (vinte e dois) professores da UFSC 05 (cinco) não participaram da pesquisa em função de estarem em diferentes tipos de afastamento das atividades de trabalho, reduzindo-se a amostra para 17 (dezesete) professores.

Contudo, do universo caracterizado em 42 (quarenta e dois) professores, 28 (vinte e oito) disponibilizaram-se a participar efetivamente da pesquisa, configurados da seguinte forma:

INSTITUIÇÃO	Nº de Professores
UFSC	15
BARDDAL	02
UNISUL	06
UNIVALLI	05
TOTAL	28

Figura 1: Participantes da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Os professores da UFSC possuem vínculo de trabalho mediante concurso público, regidos pelo Regime Jurídico Único. Dos participantes da pesquisa, 14 (catorze) tem regime de dedicação exclusiva e 01 (um) com regime de 20 (vinte) horas.

Os professores das 03 (três) instituições particulares mantêm vínculo com as instituições através da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), com contrato de trabalho baseado em horas-aula.

Para expor com transparência todos os dados e todas as informações, sem contudo constranger os sujeitos pesquisados, optei por substituir a identidade dos professores por outros nomes.

1.5.4 Os Instrumentos e o Local da Pesquisa

Empoleirado num ramo, o famoso Gato de Chester, com o seu eterno sorriso, parecia esperar.

- Por onde é que hei de ir?

- Depende do lugar aonde quiseres chegar!

À direita mora um chapeleiro maluco e à esquerda a Lebre de Março, que perde a cabeça quando as folhas novas arrebentam e também quando as folhas caem.

- Mas eu não tenho vontade nenhuma de fazer visitas a malucos!!

- Que importância têm? Todos nós somos malucos (CARROL, 1980, p.:13)

Se eu não soubesse para onde ir, qualquer caminho serviria. Mas eu sabia onde queria chegar: compreender como se configura o trabalho do professor de contabilidade; para tanto, foi preciso conhecer os caminhos e os diferentes recursos de coleta de dados para decidir por onde ir e, assim, saber como encaminhar e como caminhar com o outro.

Neste caminhar/conhecer foi preciso mudar o previamente planejado. Como ponto de partida para a coleta de dados havia feito a opção pela entrevista semi-estruturada, por considerar esse recurso um instrumento favorável na observação de detalhes, gestos, pausas, rearticulação da fala enfim, de um conjunto de dados que, quando recorrentes, articulam-se de forma mais expressiva e consistente. Porém, nas primeiras abordagens junto ao universo da pesquisa, a entrevista não foi aceita como instrumento de diálogo para a coleta de dados. Vários fatores e indícios redundando na questão tempo contribuíram para inibir a entrevista. Esse fato, em seu contexto, constituiu-se em dado a ser considerado na busca das demais informações para a pesquisa.

Pesquisar é embrenhar-se na realidade e a realidade não é estática e nem sempre se mostra tal como se movimenta. Nessa compreensão da realidade e, diante do fato de recusa para as entrevistas, o percurso da coleta de dados teve que ser refeito através do uso do questionário. O questionário havia sido pensado como instrumento para a coleta de dados sobre a caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa. No entanto, nesta pesquisa, em seu primeiro momento, assumiu-se o questionário como um instrumento constituído de

uma série ordenada de perguntas, que [foram] respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI & LAKATOS, 1985, p. 74).

Com o questionário como instrumento central para a coleta de dados, as questões que haviam sido pensadas para nortear as entrevistas semi-estruturadas tiveram de ser discutidas, analisadas, reformuladas com o subsídio de diferentes áreas.

Na educação busquei contribuições para focalizar as questões que envolvessem a formação e a prática pedagógica dos professores pesquisados. Com o olhar da Psicologia da Educação busquei contribuições para fundamentar, entre o pretendido e o possível, o alcance das questões propostas. Com a contribuição da área da lingüística busquei a coerência entre os objetivos da tese e as perguntas do questionário. Portanto, tanto na redifinição do instrumento

de coleta de dados quanto nas questões busquei garantir a mesma expressividade e consistência previstas previamente para as entrevistas semi-estruturadas.

Depois de feito o instrumento de coleta de dados, voltei ao universo da pesquisa por diferentes meios, tais como e-mails, telefonemas, encontros presenciais para disponibilizar informações sobre o questionário e seu objetivo, assim como para garantir o maior número de participantes.

Dessa forma, o questionário foi utilizado para: (1) a caracterização do universo e dos sujeitos da pesquisa, (2) a coleta de dados sobre questões que permitissem identificar a trajetória de inserção e de formação do professor de contabilidade no ensino superior e, (3) o atendimento aos objetivos relacionados à prática pedagógica desses professores. Portanto, o questionário, nesse estudo, objetivou coletar dados para as questões que envolveram a natureza da problemática estudada.

No conjunto das circunstâncias que envolveram o estudo foi necessário construir e reconstruir as relações de diálogo com os professores, com suas maneiras de compreender a organização do trabalho docente, uma vez que, com a abordagem qualitativa, pretendi contemplar um mundo cultural como objeto a ser conhecido e que, ao mesmo tempo se supunha e desejava tornar-se conhecido.

Assim, no processo de aproximação com os professores, tendo em vista o objeto deste estudo, foi preciso construir um ambiente propício para vários encontros. Esse retorno à fonte dos dados serviu para aprofundar algumas questões que primeiramente, na coleta de dados via questionário, não apresentaram respostas possíveis de inferências, por serem questões com respostas insuficientes ou embrionárias de explicitação.

Através do processo de locução estabelecido com os professores, mais precisamente com aqueles que disponibilizaram o retorno ao questionário, aproveitei para incluir o rascunho da construção preliminar dos dados. Esse artifício objetivou compreender e aprofundar determinada resposta do questionário que fazia inferência, ao mesmo tempo em que se convertia o questionário em discussões mais explícitas. Esse recurso do diálogo, da leitura do rascunho da análise preliminar permitiu resgatar não somente mais informações sobre as questões elencadas no questionário, como também o de superar o imaginário dado explícito, o dado pronto que estaria contido nas entrevistas. Assim, de uma maneira muito peculiar, muitos dados foram obtidos e ampliados por meio de um tipo de entrevista-diálogo mediado pelo texto preliminar de análise de dados.

No conjunto, esses recursos constituíram um rico material de informações, o que possibilitou conhecer o cotidiano do ensino-aprendizagem e a organização do trabalho dos professores desta pesquisa.

Portanto, para alcançar os objetivos específicos de identificar a trajetória de inserção e de formação do professor de contabilidade, assim como de identificar as concepções epistemológicas e as categorias metodológicas do trabalho pedagógico do professor de contabilidade no ensino superior, fez-se necessário apresentar preliminarmente os princípios explicativos aqui caracterizados na concepção de Homem e de Trabalho, que intrínsecos à formulação da questão de pesquisa, objetivam a sua articulação. Envolvendo discussões sobre a concepção de Homem, foram discutidos alguns aspectos sobre a formação do professor. Na categoria Trabalho foram discutidos alguns aspectos relativos à prática pedagógica do professor de contabilidade.

Nesse contexto, as categorias foram entendidas como “formas de conscientização nos conceitos e modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”. (DICCIONÁRIO DE FILOSOFIA, 1984, p. 59). De acordo com Sampaio 1998, as categorias não surgem a priori para

organizar dados em compartimentos estanques, mas [para organizar] princípios articuladores que se relacionam mais fortemente a alguns indicadores, embora se apliquem a todos os indicadores apontados separadamente (SAMPAIO, 1998, p. 241).

Os princípios explicativos iniciais desse estudo eu discuto e apresento nos conceitos de Homem e de Trabalho, no segundo capítulo, assim como estes conceitos estão envolvidos na apresentação, discussão e justificativa do tema. Outros indicadores, tais como educação, ensino-aprendizagem, prática pedagógica, relação professor-aluno entre outros possíveis e decorrentes da questão de pesquisa foram incorporados ao estudo.

As discussões sobre a inserção do conhecimento contábil no ensino e a caracterização do atual ensino superior de Ciências Contábeis eu discuto no terceiro capítulo.

No capítulo quarto e quinto arrolo os dados empíricos que atendem os objetivos desta tese e, posteriormente, apresento a sua conclusão.

1.5.5 Limites da Tese

Para o desenvolvimento dessa tese sobre a formação e o trabalho do professor de contabilidade adotei os procedimentos metodológicos considerados adequados. No entanto, os recursos metodológicos carregam limites e neles mesmo, recursos e limites, reconheço a incompletude das possibilidades do tema em análise.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nessa tese podem ter causado alguns problemas na sua obtenção. Assim, também, a opção pelo referencial teórico utilizado assumiu contornos de inferir na construção do objeto em análise.

Dessa forma, autores utilizados foram identificados e assumidos, sem contudo confrontá-los em suas diferenças epistemológicas. Com isso pretendi resgatar suas contribuições como possibilidades de explicar os dados que emergiram da pesquisa empírica.

Considero também que esse estudo, por apresentar-se como primeira abordagem ao tema, encontrou alguns limites em seus aspectos de análises, comparações e generalizações. Portanto, não pretendi apresentar soluções pontuais à questão estudada, mas sim circunscrevê-la como objeto de pesquisa no âmbito do conhecimento contábil. Desse modo, no contexto desse estudo sobre a formação e o trabalho do professor de contabilidade colocam-se os seus limites, mas também os seus desafios.

2 O HOMEM E O TRABALHO: *concepções e relações sociais*

2.1 A Condição Humana

2.1.1 O homem: da transgressão do instinto para o ser de reflexão

A vida, considerada atemporal e infinitamente involutiva na sua origem, está presente no processo de desenvolvimento do homem. A origem da vida humana, como involutiva no tempo, encontra abrigo nos estudos da Paleoantropologia, ciência que estuda a o conjunto de mudanças que ocorre na vida do homem. Os achados arqueológicos e pesquisas realizadas, subsidiadas por recursos de sofisticada tecnologia, têm produzido inferências desestabilizadoras sobre a origem da vida humana. A cada nova descoberta de fósseis, outros vestígios de vida afirmam ser de milhões de anos a origem humana na Terra.

O homem, como vida, como um ser de espécie animal é atemporal, não tem uma data de nascimento. A sua temporalidade como marco distintivo do processo de hominização configura-se no gênero humano, processo da ação transformadora do homem sobre a natureza, resultando na construção de um mundo humano, mundo construído pelo homem. Assim, o gênero humano, como resultado da relação do homem com outros homens e com objetos, constitui-se no homem presente, que desde o princípio, ao se produzir, produz cultura, singularidade essa que não se incorpora por hereditariedade genética, mas por procedimentos de agir intencional. O homem atual, na sua unicidade, constitui várias dimensões humanas e, em sua natureza histórica, apreende seu processo de desenvolvimento. Natureza humana não como naturalmente humano ou como a naturalização do humano, como se houvesse uma síntese apriorística em cada homem; porém, compreendido como natureza humana o ser em movimento que, ao transformar o espaço que o constitui, transforma também os seus modos de ser. Nesta acepção, a natureza humana é apreendida de forma crítica na qual assume-se como condição humana. Dessa forma, o homem

passa a ser visto como um ser que constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isto com outros homens. Essa é a sua condição. A cada momento histórico é preciso que se compreenda como isto está se dando, que necessidades estão colocadas e quais as formas de satisfação delas que foram construídas; como o homem tem feito isto com os outros homens (BOCK, 1999, p. 16).

Sob essa compreensão, o homem toma posse das conquistas anteriores, apropria-se da cultura produzida, faz-se para ser e, nessa dimensão, sua vida e sua significação passam a ser coletivas, pois a vida não é solitária. A vida é a materialidade, é a materialidade abstrata conjugada nas condições do vir a ser das contradições, dos enfrentamentos, de forma que o homem produza o seu vir a ser pela dialética no/com o outro.

Na concepção de condição humana, a identidade do gênero humano, como ser genérico, constitui-se na relação com o outro que, para além do pensar abstrato, incorpora-o à materialidade da sua existência. Assim, o homem se faz pelo conjunto dos outros homens pelo qual produz autonomia coletiva da sua sobrevivência, que necessita ser compreendida como lugar social, contextualizada na materialidade humana e, em suas efetivas condições. Somente assim é possível explicar o homem sem os limites da sua individualidade e compreendê-lo como condição humana em movimento.

A vida do homem, caracterizada pela gênese biológica e simultaneamente pelo desenvolvimento do processo histórico-cultural, constitui o gênero humano como múltiplas possibilidades de alcançar a superação qualitativa do estágio atual do processo histórico-social. A busca constante pela superação da existência humana, não apenas em termos epistemológicos, mas sobretudo em objetivações materiais, conserva perene a inquirição profunda sobre a sua origem e o seu futuro. Esse questionamento, em síntese, evidencia o processo de construção de novas buscas pelo confronto dos conhecimentos já elaborados, ao mesmo tempo que produz complexos significados sobre o fazer de sua vida, ressignificando e recolocando a pergunta: que é o homem?

É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? (...) Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” – queremos dizer: o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar a sua vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida de “hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 1978, p. 38).

O homem de hoje é o homem concreto feito por questões e situações complexas do devir humano, dos seus gestos, das suas ações, da sua reflexão, dos níveis de sua consciência, das suas condições objetivas de vida. É na dimensão da reflexão sobre si mesmo e suas ações

que o homem se projeta para a construção de seu destino. Entretanto, é no confronto entre as perspectivas desejadas e os limites do seu vir-a-ser que se lança como ser filosófico, ser em reflexão, que se indaga sobre sua individualidade, sobre seu coletivo e sobre o destino de sua construção histórica. É o homem de hoje, fazendo o resgate do seu percurso histórico e projetando-se para as suas possibilidades, que mantém latente a questão da busca sobre se aquilo que somos como gênero é tão somente aquilo que podemos ser ou se aquilo que somos como gênero são as possibilidades do devir humanizando-se.

2.1.2 Uma possibilidade do compreender-se humano

O homem, como gênero humano, pode ser entendido por diferentes estágios de desenvolvimento. Esses estágios não são considerados situações positivas de um desenvolvimento linear, uma vez que carregam também situações adversas que se conjugaram em sua construção em diferentes momentos. Assim, com a convicção da passagem de um ser animal para o gênero humano, tem-se a etapa na qual, no primeiro estágio, pode-se entender o homem como desenvolvimento exclusivamente biológica. Esse desenvolvimento se caracterizou pela adaptação ao meio ambiente e pelas mudanças ocorridas no conjunto das condições que a cercaram. Para compreender e aceitar esse processo de desenvolvimento, é necessário primeiramente compreender que ocorreram transformações no organismo biológico, as quais foram sendo acumuladas na sua carga genética e que, por sua vez, foram se transformando ao longo do tempo. Essas transformações foram sendo transmitidas às gerações futuras. Esse entendimento de mudanças exclusivamente biológico, portanto, supõe um longo processo de transformações porque se caracterizou como necessária primeiramente o desenvolvimento biológico na busca de adaptação ao ambiente da espécie. Com isso, não quero dizer que o pensamento ainda não existia, mas que a necessidade adaptativa teve primazia em face da sua fragilidade biológica existente no conjunto do que era ainda inorgânico. Portanto:

Como qualquer outra espécie animal, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza; ele é capaz, entretanto, de elevar-se acima de tais limites, de subordinar ao seu poder o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu corpo inorgânico (MARKUS, 1974, p.48).

Por conseguinte, foi preciso fazer-se pelo domínio da natureza para simultaneamente fazer-se com a natureza e, assim, convertendo-a em seu benefício, avançar para um segundo momento que incorpora a atemporalidade do primeiro, determinará os fundamentos para a

vida associativa. Essa rudimentar maneira de vida coletiva é indicada pela produção de instrumentos recorrentes e adequados às exigências de sobrevivência. Nesse processo de aprendizagens e desenvolvimento, o gênero humano esteve consciente de sua realidade, consciência essa adquirida pela experiência e pela atividade cognitiva. Essa sensibilidade vai ampliar-se na produção da sua existência, hominizando suas dimensões de coletivo. De acordo com Marx e Engels:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX & ENGELS, 1979, p. 27).

Como decorrência, o *Homo Sapiens* evidencia o terceiro estágio do homem. O desenvolvimento decorrente de suas aprendizagens, também na atemporalidade, incorporando os processos anteriores, é agora caracterizado pelo desenvolvimento de atividades próprias da prática social.

A partir dos processos de uma formatação biológica que incorporou a natureza como campo inorgânico em sua natureza, o homem se forma em sua biologia com a estrutura do gênero humano e assim, superando questões relacionadas à seleção natural, conduz-se para formas de organização coletiva, importante para sua sobrevivência e mediadora em sua relação com a natureza.

Incorporando também esse estágio, o gênero humano não mantém apenas uma relação adaptativa com o ambiente, passa a apropriar-se da natureza sucessivamente, convertendo-a em favor da sua objetivação, ou seja, produzindo e reproduzindo o gênero humano, sua realidade, suas necessidades, assim como a apropriação dos resultados historicamente alcançados.

A historicidade desses processos e estágios possibilitou ao homem transgredir seu instinto de adaptação para o estágio de reflexão, revelando que

as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões (LEONTIEV, 1978, p. 257).

A objetivação, o desejo de fazer-se genericamente, são marcados por diferenças entre o instinto e o pensamento. Essas diferenças consideram a herança genética existente no

organismo humano, que transmite as características da espécie para as novas gerações, mas a existência objetiva do homem, a sua maneira de ser no mundo, a satisfação de suas necessidades não são transmitidas geneticamente e sim por sua organização social, pela realização de atividades num crescendo de complexidades sem fim. É neste sentido que o desenvolvimento do gênero humano é histórica e social, constituindo-se, assim, a cultura humana em diferentes estágios.

A vida agora convertida em vida no e do gênero humano impõe que

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é o que os homens devem estar em condições de viver para poderem fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. (...) O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX & ENGELS, 1979, p. 39-40).

Ao produzir os meios que permitam a satisfação de suas necessidades, o gênero humano estabelece o caráter a ser empregado em sua sobrevivência e torna-o complexo ao procurar a apropriação daquilo que de humano ele próprio elaborou. Dessa maneira, o homem pode ser compreendido como um ser vivo no qual a vida, como princípio ontológico, transcorre de forma a inaugurar uma realidade histórica pela produção e reprodução da sua existência, qual seja, da realidade humana constituída da apropriação da natureza e que, por sua vez, se refaz na natureza humana.

Assim, a pergunta: *que é o homem?* não apenas alude às possibilidades do vir-a-ser do gênero humano, como também requer sua contextualização, abordando, entre outras dimensões, o devir do ser humano ético-político. Ético porque suscetível a adquirir qualidades e valores na preservação da vida individual e coletiva; político porque, autodeterminado, de modo absoluto capaz de decidir numa visão de totalidade, sabendo que esta sempre será relativa.

Nessa perspectiva, o ser histórico e social incorpora a multidimensionalidade da diversidade cultural produzida pelo próprio gênero, construindo em diferentes dimensões atributos de sua essência e de sua liberdade na totalidade de ser, ao mesmo tempo, singular e coletivo.

2.1.3 A cultura do gênero humano

O homem dos grandes centros urbanos, o homem do interior, o homem simples, o homem complexo, o homem igual, o homem desigual, o homem como gênero humano em seu estágio atual, todos, sem exceção, encarnam e condensam em si a sua construção histórica e de essência humana. Nesse refazer-se contínuo, o homem é, precisamente, o resultado de seus atos refletidos sobre ele próprio e sobre os outros.

A cultura do gênero humano são as diferentes relações construídas entre o homem e outro homem, entre a singularidade e a coletividade do gênero. A cultura é, portanto, resultante das relações e situações que se humanizam na relação própria de significados temporais para os homens dado o contexto no qual se incluem, a saber:

Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se, em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro patas apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer de pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choraram ou riram. Kamala viveu durante oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de cinquenta palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela e às outras crianças com as quais conviveu. A sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples (REYMOND, 1965, p. 12-14).

A citação acima nos permite afirmar que apenas a estrutura biológica existente no humano não é suficiente para que se desenvolva o que é essencialmente próprio do gênero humano: sua cultura, produzida humanamente por meio das suas relações sociais.

No estágio atual da humanidade, o gênero humano tem diante de si e para si, na individualidade ou na coletividade, histórias de sua constituição. Mediante essa historicidade constitui a subjetividade humana e através desta constitui o todo social. O processo de apropriação da construção social expande o contexto cultural que o constitui e, nesse contexto

é particularmente aceitável o processo de hominização, ou seja, do processo de transformação na constituição das características físicas e psíquicas do homem.

Ao compreender e aceitar o gênero humano como processo de transformação biológico e cultural, faz-se a síntese das múltiplas relações que o humano produziu para o estágio da vida associada.

O processo de humanização do gênero humano pode ser entendido como decorrente de aprendizagens de situações concretas, permitindo assim a variabilidade humana e seu desenvolvimento. A variabilidade humana, diferentemente do instinto de outras espécies, decorre da intencionalidade da ação humana, projetando-se para além do tempo presente como experiência vivida, ultrapassando a realidade que o cerca. É no processo de transformação da natureza que o homem produz sua cultura, a qual progressivamente modifica o próprio homem, porque é o ato condensado de consciência da finalidade que o faz agir.

2.1.4 A multidimensionalidade do gênero humano

O gênero humano, na sua individualidade, reúne a sua coletividade e a sua cultura. Essa afirmação sem qualificativos ou adjetivações pode ser aceita como perene assim como parecer de uma banalidade próxima ao absurdo. Mas é também na perspectiva do absurdo, do espanto, que a existência humana se caracteriza por processos criativos, reinventando, a partir do subterrâneo das aparências do cotidiano, o seu propósito de realidade.

O gênero humano, em suas múltiplas dimensões, é na individualidade o coletivo reconstruído pelas mediações da própria cultura elaborada pelo homem. Assim, o homem é, no seu conjunto complexificado, feito de conceitos e arranjos sociais que o circundam desde a realidade apreendida à abstração do trabalho, da arte, da ciência, autor e sujeito de suas produções.

Escolho discorrer agora, por gosto, sobre a dimensão da arte no artista, lembrando a advertência feita por Rubem Alves (1999, p. 37) de que “*gosto, como se sabe, é uma categoria não científica, não podendo ser objeto de pesquisa*”. No entanto, tão necessário é o gosto, não somente como desejo de querer, de decidir, de politizar o aconselhamento, mas até mesmo diante das referências objetivas da ciência!

A arte é o artista. O artista não está fragmentado; antes, o artista recompõe, por meio do belo, do inusitado, do gesto, da palavra, a dimensão plena do gênero humano. O homem

faz-se estético no reflexo da arte-cultura que produz porque a incorpora. Na produção da arte, em suas dimensões de múltiplas linguagens, afeiçoa desde o concreto da literatura, da pintura, da estética, do gesto do teatro, do cinema, do lúdico, da música até o abstrato da literatura, da pintura, da estética e do gesto do teatro, do cinema, do lúdico, da música.

Na dimensão do artista está a dimensão da arte e, assim, entrelaçam-se possibilidades de desvelar outras realidades ainda não pensadas, que sugerem a não fragmentação do gênero humano, mas sim a constituição de uma manifestação filosófica. Portanto, o gênero humano, na busca de expressar sua compreensão sobre a sua própria humanidade incorporada pelo ser, pensa o próprio ser, de modo que:

No poetar do poeta, como no pensar do filósofo, de tal sorte se instaura um mundo, que qualquer coisa, seja uma árvore, uma montanha, uma casa, o chilrear de um pássaro, perde toda monotonia e vulgaridade (HEIDEGGER, 1969, p. 55).

Assim, o ser humano, para além da liberdade do gesto criativo, para além da produção da cultura e apropriação da produção humana, recria sua história, sua visão de mundo e muitas vezes opõe-se radicalmente ao existente, tornando belo o vulgar, dinâmico o monótono, visível o insensível. No esparramar de tantos contrários, mostra sua unidade, sua síntese, suas referências, suas ancoragens. O que aparenta ser fragmento impõe-se como unidade quando questiona, sugere, afirma ou nega por meio da impressão da síntese criativa artístico-cultural ou científico-cultural em sua produção humana. Desse modo, ao tentar procurar em partes as partes dessa totalidade única e inexorável, o gênero humano esvazia-se em sua essência, buscando nas sínteses os vários recomeços. Está nesse gesto o movimento das afirmações de suas múltiplas negações. Esta possibilidade dos contrários é relatada no mito de Sísifo:

Os deuses tinham condenado Sísifo a empurrar sem descanso um rochedo até o cume de uma montanha, de onde a pedra caía de novo, em conseqüência de seu peso. Tinham pensado com alguma razão, que não há castigo mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança. (...) O rochedo ainda rola. Deixo Sísifo no sopé da montanha! Encontramos sempre o nosso fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. Ele também julga que tudo está bem. Esse universo, enfim sem dono, não lhe parece estéril nem fútil. Cada grão dessa pedra, cada estilhaço mineral dessa montanha cheia de noite forma por si só um mundo. A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo Feliz (CAMUS, s/d, p. 147, 152).

Escapar à condenação da morte pelo recomeço incessante de sua condenação ilustra de maneira significativa que somente o homem, como ser multidimensional, é capaz de fazer-

se feliz diante do tormento. Essa não é somente uma visão ingênua e romântica do homem em relação à diversidade humana existente, mas é também uma visão que comporta a existência de um fardo, de uma opção, de um movimento necessário e não linear de constituição do homem de reflexão: refazer-se por rupturas pode apenas parecer absurdo.

Negar uma dada situação é argumentar em favor de seus contrários e, assim, negar os deuses é ressignificar o mundo humano em cada estilhaço. É preciso, portanto, imaginar. Somente o homem, como gênero humano em múltiplos gestos de ser, é capaz de rever-se, de refletir e de relativizar entre o estéril e a possibilidade de outros mundos.

O gênero humano, na multiplicidade artística, não constitui apenas a representação do seu tempo, nem o tempo do seu trabalho, mas sim o tempo da sua construção no ir e vir não do contexto imediato, mas do existir do gênero.

O homem arte, o homem artista, a arte-homem é o homem pleno de todos os homens, porque simultaneamente constrói amplas relações de produtividade ou esvazia-se em perdas reparáveis. Mesmo assim, constitui-se em síntese de totalidade e diversidades. Assim, o gênero humano, na sua individualidade, reúne a sua coletividade e a sua cultura. E desde que seja possibilitada a ele, nas dimensões do conhecimento, uma determinada busca, de sentidos e significados por qualquer objeto do conhecimento, definido ou indefinido, esta se converterá na enunciação de uma objetividade, de uma pluralidade, de uma referência. Saramago enfatiza que:

sentido e significado nunca foram a mesma coisa; o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-me com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO, 1997, p. 134).

O homem se comunica por meio da palavra, espalhando sentidos e significados, buscando sempre a inquietude frente às possibilidades de todos usufruírem a totalidade cultural produzida pelos próprios homens. Mesmo as implicações reducionistas de objetividade derivadas da própria subjetividade humana, designação de ciência ou arte, são superadas pela permeável referência do pensar em algo ainda ausente. Essa projeção de realidade é única no gênero humano e característica essencial do ser que constrói artefatos na relação que se estabelece entre o ser de reflexão e o ser que busca conhecer pelo pensar – momento-monumento audacioso da singularidade humana, a transgressão do instinto para o ser de reflexão, a transgressão entre o dilema de ser um e o de ser muitos.

2.1.5 O homem como território do mundo humano

O homem, como multidimensional, é um ser social, um ser político, um ser econômico, um ser artístico, um ser espiritual, um ser ético, um ser plural e nesse seu universo de saberes sabe não ser pleno em tudo: é a consciência de que as suas várias dimensões somente são possíveis por meio da sua relação com o outro, com outras culturas, com o conjunto de atividades sociais e individuais, para além das formas biológicas. Assim,

A comparação entre o homem e os animais, buscando aquilo que é específico ao homem, decorre do fato de que toda e qualquer concepção, que não feche intencionalmente os olhos e ouvidos para a ciência, deverá considerar as origens biológicas do gênero humano. O homem é, antes de mais nada, produto da natureza e, enquanto um ser natural, um ser vivo, não pode viver sem a natureza, a começar pela natureza de seu próprio organismo (DUARTE, 1993, p. 65).

É pela consciência de suas ações que o homem define o seu destino. Essa definição é a consciência própria da definição. Esse mesmo caráter de definição permite rever, ampliar e mesmo transformar o anteriormente planejado. Esses procedimentos envolvem-no em níveis de consciência sobre os processos de humanização que, ao mesmo tempo que o liberta, pode aliená-lo da vida. No entanto, em suas ações conscientes, é preciso considerar a totalidade de indivíduos para não se configurar o conjunto social apenas por amostras, uma parcela, uma abstração generalizada. É importante que cada indivíduo participe dos destinos dos homens, sem o que apenas a alienação se configura e a humanização será apenas uma retórica coletiva e concreta na unilateralidade. Logo,

É uma ilusão, um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Ao definir seu destino, o seu vir-a-ser, o homem caracteriza suas muitas dimensões a partir das transformações das suas atividades que, mesmo tendo o caráter de individuais, concretizam-se pela externalização ao próprio homem. E assim o homem se diferencia de outros animais porque se apropria de outros meios para trabalhar a sua existência. Ao trabalhar a sua existência, que é a sucessão infinita do humanizar-se por meio do seu corpo inorgânico – a natureza –, o homem define-se como ser consciente de suas ações fundamentalmente pela existência de outros e de sua especificidade como gênero.

As relações humanas são tecidas por complexidades justamente porque o ser humano não é somente uma tipologia humana, somente social ou somente econômico, mas sim multidimensional, com realidade sempre profunda em quem a magia da vida não pode ser reduzida a compartimentos ou racionalidades tecnoburocráticas. A multidimensionalidade humana é constituída também de uma consciência humana que se constrói e se manifesta em diferentes níveis, os quais estão intrinsecamente vinculados às suas condições materiais e sócio-culturais.

As ações humanas decorrentes dos diferentes níveis de consciência, apreendidos historicamente, mostram-nos que “uma das maiores aquisições da consciência contemporânea passou a ser a consciência dos limites” (MORIN, 1999, p. 49). E é justamente pela consciência dos limites da ação humana que não experienciamos somente isonomias, fenomenias⁴ e tempo de salto (Ramos 1989), mas também nos exercitamos como seres conviviais. É esta multidimensionalidade humana, cuja complexidade engendra racionalidades e poesia, que não comporta reduzir-se o humano à promessa do progresso científico.

Nessa mesma dimensão tanto o ser econômico, político, social como o poeta, não

precisa se fechar no território restrito e confinado dos jogos de palavras e símbolos. O poeta possui uma competência total, multidimensional, que concerne à humanidade e à política, mas não pode se deixar submeter à organização política. Sua mensagem política implica ultrapassar o político (MORIN, 1999, p. 39).

porque não cabem mais, na sociedade humana, espaços de anonimato nem de isolamento, mas construções de coletividades, com todas as suas contradições, como espaços éticos de responsabilidade e de convicções.

Essa ressignificação do território humano se faz necessária, em função de que, talvez, estejamos

⁴ Na dimensão das isonomias, também as “*fenomias são cenários sociais protegidos contra a penetração do mercado, e esse aspecto não deve ser desprezado, se se deseja compreender a natureza de uma fenomenia.*” (RAMOS, 1989:152) As atividades plenas e que exercitam a autonomia do homem somente poderão ocorrer em espaços que conjuguem ações empreendidas pelo desejo próprio do homem na consecução de atividades pessoais consideradas por ele próprio como relevantes e de exercício da multidimensionalidade humana. A consciência social derivada da fenomenia busca construir novas sensibilidades sociais para as experiências possíveis da atividade fenomina, de atividades automotivadas compreendidas e comprometidas em ações de individualidade, pelo esforço na consecução da realização da coletividade.

perdidos num planeta suburbano, de um sol suburbano, de uma galáxia periférica, de um mundo desprovido de centro. Mesmo assim, possuímos plantas, pássaros, flores, assim como a diversidade de vida, as possibilidades do espírito humano. Doravante, aqui residirão nosso único fundamento e nosso único recurso possível (MORIN, 1999, p. 41).

A reflexão originária dos níveis de consciência permitiu este ensaio sobre a dialogia e as possibilidades humanas em suas múltiplas dimensões e não unicamente sobre a possibilidade humana dominada e aterrorizada. O homem, em suas tecituras com outros homens se faz sábio na consumação dos caminhos da sua autodeterminação que inclui, entre as múltiplas possibilidades, a sua condição ética, afetiva, social, econômica e poética.

Nesse contexto, o tempo irrefletido é somente o tempo do dever do trabalho. É preciso transformar a dimensão substantiva em espaços isonômicos, nos quais o homem possa constituir sua autonomia de trabalho e desfrutar de valores emancipatórios. Logo, transformar a vida é transformar os ambientes institucionais em tempos impulsionados pelas fenomenias.

O tempo de salto é um tipo muito pessoal de experiência temporal, cuja qualidade e ritmo refletem a intensidade do anseio do indivíduo pela criatividade e auto-esclarecimento. É um momento muito importante na vida de uma pessoa criativa e perscrutora, isoladamente ou na companhia de outras pessoas igualmente sintonizadas com o mesmo tipo de indagação. É o impulso temporal das fenomenias (RAMOS, 1989, p. 169).

Na filogenia humana encontramos diagnósticos do constituir-se e do desenvolver-se a partir do reconhecimento de várias existências temporais pelas quais a existência do outro é ressignificada nas indagações. Assim, um mundo humano, delimitado em seus enclaves sociais, é passível de construção pelo homem e como uma resposta coerente às muitas indagações sobre o homem. A ontogênese humana constitui em cada ser a descoberta de que é pelo outro que movemos nosso pensar e nossas ações. Esses movimentos não nos remetem a nenhuma certeza, por vezes nos colocam em diapásão com imensas incertezas e até mesmo com nossa imobilidade face ao certo nível de alienação que constituímos. O tempo do salto é o tempo do pensar sobre outras possibilidades, é o tempo da reflexão, de vislumbrar o depois e não somente o hoje. O tempo do salto é uma construção solitária mediada por construções coletivas em que o eu faz emergir o entendimento e a compreensão do outro, na perspectiva do bem-estar e da equidade. O outro, como um signo que se constrói em individualidades, na coletividade e superando o mundo dos absurdos – capital e solitário - é possível construir a existência das relações do eu com a totalidade em linguagens desconhecidas, mas que, por meio das relações substantivas, são internalizadas. Esse desejo não é ingênuo, porque carrega

em si a participação da condição humana para uma sociedade humana, na qual a convivialidade e as fenomenias constituem dimensões da vida humana.

2.2 O Trabalho como Produto Humano

2.2.1 O Trabalho e o complexo desafio de produzir-se humano

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia por uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação (FISCHER, 1987, p. 12).

A concepção de homem como um ser multidimensional permite aceitá-lo em toda a sua plenitude e, no alcance dessa significação, como um ser de ação. E é a consciência das suas múltiplas possibilidades de agir que o constitui como um ser de cultura pela produção da sua vida. Produção essa que é definida pelas condições materiais de sua existência, como ser histórico que produz e é produzido pela práxis humana.

O homem, como um ser que trabalha, produz não somente para ele mesmo, mas produz, nesse processo, a transformação do mundo em que vive. É, portanto, o trabalho do homem que o distingue de outros animais, pela ação transformadora da realidade existente. Assim, o trabalho, como ação dirigida e intencional, produz o próprio homem. Nesse processo, ele estabelece relações de convivência social, nas quais aprende a dominar a natureza, gerando novas expectativas nas formas de prover sua existência. É essa essência que caracteriza o homem e o diferencia das demais espécies. Dessa maneira, o trabalho intencional e dirigido é que forma o homem livre, o homem que fundamenta sua liberdade na perspectiva do seu trabalho. A sua importância pode ser verificada a partir da concepção de que:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1980, p. 202).

O trabalho, como modo de intercâmbio entre o homem e a natureza, levou o homem a um certo tipo de comum unidade entre os homens e suas relações, e desta maneira foi

possível a organização das primeiras comunidades em que o homem forjou processos de autoprodução. Faz parte da história associativa do homem o percurso realizado desde as comunidades primitivas até a sociedade atual, passando, assim, por processos de avanço e, ao mesmo tempo, por processos de exploração do homem por outros homens. Neste sentido, é o homem, portanto, um ser histórico que, ao produzir a si mesmo, produz o seu coletivo e, transformando a realidade, produz sua cultura, pela produção de sua existência.

Pelo modo primitivo de produção, o homem produziu socialmente com outros homens a sua existência, extraindo bens da natureza e, ao produzir bens em excesso, estabeleceu a divisão do trabalho. Ao apropriar-se da produção excedente, criou a propriedade privada, instalando um determinado modo de produção, caracterizado de um lado, por aqueles que produzem e, de outro, pelos que vivem da produção excedente.

Esse sistema denominado capitalismo é um processo de exploração sofisticado, em que grandes contingentes de seres humanos são divididos em classes sociais, nas quais *uns poucos* possuem os meios de produção e, por conseguinte, são os donos do capital, e a *grande maioria* são os possuidores apenas da força de trabalho como modo de prover a sua existência, ou seja, os trabalhadores, os proletários, os assalariados.

Das comunidades primitivas à livre concorrência, passando pelo capital monopolista até a era da globalização, o modo de produção capitalista, por basear-se na contínua exploração da força do trabalho humano, exclui dos trabalhadores os benefícios e as vantagens que só o trabalho produz, e que, por mecanismos de exploração, só uns poucos têm acesso. Dessa forma, os trabalhadores, por lhes faltarem os meios materiais para produzirem mercadorias, passaram a vender sua força de trabalho ao capitalista, mantendo-a vinculada ao capital. A produção excedente e a divisão do trabalho reforçam no trabalhador idéias de que ele é propriedade do capital, perdendo sua independência para submeter-se ao comando do capital, que vai discipliná-lo.

No conjunto das circunstâncias, para produzir a sua existência, o trabalhador não se realiza como gênero humano, como individualidade, por não ser detentor do conhecimento do processo de produção do trabalho. Em primeiro lugar, porque não lhe é permitido dominar todo o processo que torna estante a produção, o que não lhe possibilita conhecer a realidade sobre a qual executa determinado trabalho. Em segundo lugar, porque não retornam ao trabalhador os benefícios da produção, mas somente novas e maiores exigências lhe são requisitadas. O trabalho tornou-se, assim, opressão, e não um fator de amplas aprendizagens e desenvolvimento humano, fato que subjuga o trabalhador, fazendo-o incapaz.

Assim, o trabalho, que é próprio do homem, como constitutivo em essência do seu agir sobre a natureza, transforma-o num *continuum*, pelo modo dominante, num ser produtor de sua existência pela produção de uma cultura externa, inorgânica à sua compreensão e à sua omnilateralidade.

A compreensão do homem,

como ser de ação, enquanto produtor, implica reconhecê-lo como ser social, uma vez que o processo de transformação da realidade objetiva, no transcurso do qual ele produz-se a si mesmo, se faz através do conjunto de relações que o homem estabelece consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza. Estas relações são produto humano, e ocorrem no tempo, em circunstâncias estruturais dadas em cada sociedade, que por sua vez são também conformadoras. Assim, o homem deve ser entendido enquanto ser social, histórico, produzido e produtor das circunstâncias (KUENZER, 1992, p. 69-70).

Reconhecer o homem, *também*, como um ser social, implica reconhecer as possibilidades de suas ações assim como o produto de sua produção histórica. Se, por um lado, o homem é capaz de produzir-se em circunstâncias estruturais dadas em cada sociedade, é também capaz de produzir mudanças, quer por vezes qualitativas, quer por vezes dificultando a sua ação, todavia, sempre mediada pela cultura também refeita.

A organização contemporânea da produção configura-se por um método que incorpora os princípios da administração científica, o *taylorismo* refeito, flexibilizado que, ao introduzir o cronômetro para decompor o tempo de cada trabalho, converteu a essência humana em trabalho cronometrado, parcelado como unicidade da dimensão do trabalho humano. Dessa forma, refletir o trabalho como dimensão humana e perceber as mudanças nas suas formas de ser no mundo contemporâneo implica ver e discutir as condições que o homem possui no modo vigente de produzir trabalho e, de outro lado, as formas de exclusão no seu modo de produzir-se humano.

2.2.2 O trabalho na realidade presente: apreensão de alguns elementos constitutivos

Entendo o conceito de trabalho como toda e qualquer atividade desenvolvida pelo homem que, na sua realização, amplia as condições de seu desenvolvimento e a satisfação de todas as suas necessidades. O emprego é a tradução da existência de um vínculo entre partes e entre interesses pelo qual condições são, de alguma forma, aceitas; a ocupação é um trabalho que pode ou não ser potencializado no emprego.

Nessas sínteses conceituais, incorporam-se diferentes concepções e diferentes contextos nos quais o trabalho humano e sua concretização são compreendidos pela sua amplitude ou por sua redução, quer potencializados no homem ou expropriados do homem.

A existência de derivações conceituais sobre o trabalho delinea maneiras diferentes na sua compreensão, contudo, sua essência é imutável. Do conceito adjetivado infere-se a existência da divisão social do trabalho e dos percursos dessa divisão na história da humanidade. Logo, se é procedente a afirmação de que homem e trabalho são indissociáveis, o próprio conceito contém o caráter explicativo dos movimentos conceituais que não são lineares na gênese histórica de constituição e de desenvolvimento do homem como gênero e, como tal, homem que se faz de trabalho, de emprego e de ocupação.

O trabalho, o emprego, a ocupação e outros arranjos conceituais imbricados, tais como a profissionalização do homem trabalhador, trabalho formal e informal, entre outros, estão à margem de uma melhor compreensão por não serem apreendidos no contexto histórico de sua derivação. O homem é um ser histórico que traz em si, mediante sua cultura, o registro de suas mudanças. A aceitação e a manutenção do entendimento do homem como sujeito histórico não implicam a manutenção de conceitos forjados em períodos distintos. A permanência no tempo de conceitos não pode restringir ou imobilizar o homem nos avanços culturais, fato é que, em diferentes formas e momentos, o homem sempre desenvolveu mecanismos de prover sua existência. Não distantes do homem e do trabalho são instituídas as relações de capital e trabalho e seus instrumentos de gestão da representação do valor do trabalho e, mais tarde, de situações econômicas e financeiras nele contido. Portanto, além da questão conceitual que permeia diferentes ideologias cuja concretude é histórica, a operacionalização dos conceitos de trabalho, emprego e ocupação, entre outros, é, na sociedade humana, invariavelmente, a tradução de uma troca, mas que, de forma alguma, destitui a indissociabilidade como essência humana.

Não obstante, o homem, na produção do seu trabalho, configura a história como movimento de que é singular a cultura humana e sua busca incansável de novos empreendimentos pelos quais provoca mudanças não somente nos diversos contextos, mas também nas próprias necessidades do homem. As mudanças acontecem desde as transformações nas maneiras de um trabalho ou em uma dada situação específica até as construções do desconhecido, do antes não pensado. Segundo Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de

transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1980, p. 202).

O homem, ao produzir a sua cultura, produz a sua educação para a vida associada, educação que se estabelece mediante relações de convivialidade, nas quais o seu pensamento se antecipa à sua ação, convertendo-o em benefício da coletividade, que é na individualidade a sua própria existência.

Assim como em outros períodos históricos, no mundo contemporâneo, as formas do homem prover sua existência estão diretamente ligadas às suas condições materiais, as quais possibilitam seu pleno desenvolvimento. As mudanças na forma de produzir trabalho decorrem da superação dos estágios do conhecimento produzido pelo homem universal, implementado numa sociedade e por ela aceito e que, no entanto, refaz a cultura do trabalho, do emprego e da ocupação. A produção do conhecimento e sua utilização pelo homem promovem inclusões e exclusões nas maneiras de gerir o trabalho, refletindo em avanços e recuos aquilo que é próprio do trabalho humano. A descoberta do fogo, a revolução industrial e, atualmente, a utilização da informática e das maneiras de se apropriar e de fazer circular o conhecimento mostram que o homem vem produzindo formas de substituir o trabalho, como esforço físico, assim como vem reconceituando o trabalho frente às adversidades dos avanços e dos recuos de seu desenvolvimento. Assim, a substituição de diferentes formas do trabalho humano por processos tecnológicos constitui também mudanças conceituais na concretização efetiva do trabalho. No entanto, desde as mais rústicas formas até as mais robotizadas maneiras de produzir trabalho, antes de seu resultado, de seu produto, está a essência humana que o projetou, donde se volta a afirmar que homem e trabalho são indissociáveis.

O que instiga a discussão de alternativas possíveis e que sejam ao mesmo tempo não agressivas à condição humana é a questão da mera substituição do esforço físico pela máquina. Essa transposição linear é, em última análise, a substituição da força de trabalho humano por processos mecânicos sofisticados que incluem a exclusão do homem de contextos mais abrangentes. Defende-se impetuosamente contra o desconforto pleno em casos de manutenção do dispêndio de esforço físico na produção de trabalho, pois que o homem pode aproveitar a sua capacidade criativa na elaboração de outras atividades infinitamente superiores à mecanização. O avesso dessa transposição é que, mesmo longe das operações mecânicas, o homem precisa ter intimidade com as diferentes formas de lidar com a produção

de novos saberes e assim ficar distante da linearidade das novas ocupações originadas pela obsolescência do esforço físico. Essa transposição é linear e excludente porque não produziu um contingente de trabalhos, de empregos, de ocupações para o homem substituído; as relações do conhecimento permaneceram estanques e, nesse sentido, reconceituar trabalho, emprego, ocupação, sem a sua existência concreta, é apenas renomear a velha retórica, promessa não realizável do capital.

2.2.3 A produção flexível: um novo colapso para o trabalho

Na passagem dos processos de produção em massa para os modelos de produção flexíveis foi possível perceber a incorporação das mudanças no interior das formas produtivas, o que, por sua vez, alterou as exigências na vida do homem que, na produção do trabalho, produz a sua sobrevivência. Ao entender-se que o trabalho é centralidade na vida do homem, entende-se que homem e trabalho são indissociáveis. Assim, nos espaços de construção-desconstrução, de produção de trabalho, precisa o homem buscar formas de superação dos fenômenos intrínsecos à condição humana.

Ao constatar a migração da produção do trabalho do interior das fábricas para as áreas da prestação de serviços verifica-se que a alteração que se processou no eixo da produção de trabalho não abarcou a totalidade de trabalhos, de empregos e de ocupações. Desse modo, posso inferir que as mudanças que ocorrem no interior da produção irão alterar significativamente a vida do homem, porque na reestruturação do trabalho é visível a escassez das áreas que oferecem emprego. Mudanças também ocorrem nas exigências do mercado consumidor, assim como provocam o desemprego do trabalhador. Não estão desconsiderados os fatores que alteram, principalmente nas sociedades capitalistas, as relações entre capital e trabalho, que são precárias no universo global.

Ao entender o trabalho, o emprego, a ocupação e agora também a empregabilidade como necessidades históricas, como aquilo que o homem utiliza para prover sua existência, tem-se ainda a configuração do trabalho como centralidade humana.

Para ampliar a compreensão, na atualidade, de alguns fatores relacionados ao trabalho e suas derivações é necessário abstrair um entendimento do desenvolvimento do homem por meio das mudanças ocorridas, desde a cultura das sociedades primitivas até o surgimento e as transformações da economia, assim como observar os conflitos, os recuos e os avanços que relacionam o trabalho com emprego, com ocupação e com a condição humana

no limiar do tempo presente. Ao refazer esse percurso histórico, indicio a necessidade de deslocar o olhar para incorporar um novo conceito que é forjado junto com a reestruturação produtiva: o conceito de empregabilidade.

No contexto atual das forças produtivas, a empregabilidade pode ser entendida como um

conjunto de capacidades e competências que tornam a pessoa capaz de gerir o seu destino, inclusive provendo meios para sua subsistência, estando ou não empregado. O conceito extrapola os valores de mercado, muito embora seu alcance não esteja bastante claro para o homem comum (MENEGASSO, 1998, p. 171).

O sujeito, para ser capaz de gerir seu destino, precisa estar inserido num contexto e estar de posse de suas experiências prévias, portanto, não deslocado de uma realidade da qual queira participar. Assim, ao mesmo tempo que é capaz de interpretar o momento presente e dar significados à construção de um projeto de sociedade, necessita ressignificar os fenômenos sociais e estar ciente da delicada consumpção de mudanças estruturais do vir a ser. Estar de posse de experiências prévias atribui ao sujeito a condição de detentor de algum saber, mesmo que artificial, porém não expropriado, o que lhe garante a disponibilidade de articulação frente às situações de adversidade. Em vista disso, na intranqüilidade de estar inserido no mundo do trabalho, do emprego, da ocupação, poderá buscar alternativas reais de prover sua existência na sistematização de seus saberes. Por outro lado, a inflexibilidade das instituições restringe a um grande contingente humano o acesso às mais diversificadas formas de promover a sua empregabilidade, o que tem implicações na redistribuição de subsídios para que outros ampliem proposições iniciais. O acesso a que nos referimos mantém estreita relação com a educação inicial de qualidade e com projetos de formação continuada, que são condição indispensável na garantia do direito de livre arbítrio. Não se considera aqui a transferência linear de responsabilidades para o trabalhador na produção de sua empregabilidade, e sim, o desafio que se apresenta para a geração de trabalho na busca da equidade de responsabilidades, nas questões sociais macro abrangentes, assim como na estrutura de mundo e no estado geral das coisas hoje existentes. É nessa perspectiva de equidade que precisa ser acessado o conhecimento pelo homem trabalhador, que pode vir a ser o “cidadão produtivo, aquele capaz de apreender e gerir uma realidade que tem como regra a transitoriedade permanente” (MENEGASSO, 1998, p. 174).

No mundo contemporâneo, ao se buscar uma relação entre trabalho, emprego e ocupação, é relevante considerar ainda a emergência de outra situação conexa ao conceito de

empregabilidade: *o real enfrentamento do homem é o desafio do desemprego*. Na sociedade atual, é indubitável que fatores econômico-financeiros, custo versus qualidade, continuidade do empreendimento, entre outros, fazem parte das determinações que aumentam o índice do desemprego e que, no mesmo eixo, produzem o surgimento da empregabilidade como barganha do trabalho assalariado, do subemprego e da não ocupação. A precária situação do trabalhador que necessita prover sua existência configura-se no desafio de prover sua empregabilidade. O trabalhador apresenta-se muitas vezes sem condições igualitárias para a apropriação dos novos saberes, da mesma forma que se defronta com a ausência inconcebível das prerrogativas sociais dadas como condições necessárias à constituição de sua identidade e cidadania. Essas condições apontam para a co-responsabilidade das instituições culturalmente instituídas, assim como imperativa também é a participação de toda a sociedade organizada contra a deterioração da indissociabilidade humana.

O movimento do homem, da sua cultura e dos seus empreendimentos aproximou e soldou o potencial do trabalho ao estatuto do emprego, de forma que vem se tornando corrente a substituição de um conceito por outro. Os vestígios dessa deformação - *não há vagas* - encontram-se expressos à vista em inúmeros painéis, faixas, cartazes, placas, avisos em comunicações de toda ordem, em diversas organizações do mundo.

Uma questão pertinente se impõe: *não há vagas para quem?* Assim como pertinente é questionar *qual é o contexto social no qual o desemprego se move?* E ainda, *qual o contingente que engloba?*

Essas questões não são foco de análise neste trabalho; no entanto, a contabilidade como categoria de trabalho necessita considerar atentamente a tese da polarização das competências que aparentemente situa-se entre o entendimento da polivalência e o da politecnicidade. A polarização das competências

demanda diferentes e desiguais aportes de educação; para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração (KUENZER, 2001, p. 5).

O que se busca com a polivalência é uma

ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem

que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade (KUENZER, 2000, p. 86).

Já com a politecnia o que se configura é o

domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2000, p. 86).

A tendência da sociedade contemporânea situa-se na exigência cada vez maior de mais conhecimentos para os que ocupam as poucas vagas ainda não precarizadas na estrutura do emprego. Por outro lado, esta exigência demanda uma educação mais generalizada para a grande maioria dos trabalhadores o que, no sistema atual de ensino, confronta-se entre *polivalência*, que é uma forma mais elaborada da racionalização técnica porque submete o trabalhador à contínua qualificação, porém fragmentada, para dar conta de sua empregabilidade, e a *politecnia*, que para ser realizada exige não apenas ter o domínio entre o ser e o acontecer dos fenômenos, mas sobretudo é necessário conhecer a totalidade na qual o ser e o acontecer dos fenômenos se constituem, que é histórica e que, portanto, somente é possível de apreensão a partir das relações em que são produzidos.

A abrangência das questões acima implica cuidados na proposição de respostas aligeiradas e não menos levianas face à indisponibilidade de dados quantitativos e qualitativos que especifiquem um contexto dentro de uma totalidade. Não há uma passagem tranqüila de uma resposta à outra sem a consolidação de uma análise rigorosa de tais dados, assim como das dimensões e da íntima relação dessas questões. Contudo, tais questões decorrem da derivação do trabalho e, como tal, têm implicações na ausência deste. Assim, por dedução, se o trabalho é a maneira do homem prover sua existência, sem trabalho, qual o destino desse contingente humano?

Um desempregado, hoje, não é mais objeto de uma marginalização provisória, ocasional, que atinge apenas alguns setores; agora, ele está às voltas com uma implosão geral, com um fenômeno comparável a tempestades, ciclones e tornados, que não visam ninguém em particular, mas aos quais ninguém pode resistir. Ele é objeto de uma lógica

planetária que supõe a supressão daquilo que se chama trabalho; vale dizer, empregos (FORRESTER, 1997, p. 11).

Em meio a esse conflito, Menegasso (1998, p. 87) indaga: como se “poderá garantir a sobrevivência das pessoas em tais condições?”

A essa pergunta converge uma diversidade de outras questões e de respostas possíveis para um contexto específico e localizado, porém o desemprego está mundializado e, no estado geral das coisas, qual é o caminho possível, *de forma imediata, a curto prazo e a longo prazo*, para soluções adequadas? A obviedade nos diz: produzir trabalho. No entanto, é necessário concretizar ações efetivas, imediatas e com continuidade, pautadas em projetos viáveis e abrangentes. A engrenagem central capaz de mover em direção contrária esse caos generalizado do não-emprego é o planejamento e a concretização de um projeto de sociedade que faça opção pela inclusão do todo social. A lógica para essa opção reside no fato de que as mudanças que ocorrem nas relações de produção alteram também as relações sociais, as quais, por imperativo da subjetividade humana, são imprevisíveis. Quando, no limite dos níveis de consciência, o homem trabalhador encontrar-se sem trabalho, dissociado dele pela sua ausência, como reagirá? Portanto, é o homem o sujeito que movimenta seu destino com ações de autonomia, podendo fazer, inclusive, a sua opção de finitude histórica.

A não finitude histórica do gênero humano envolve a destituição do histórico discurso político e a erradicação da exploração do homem pelo próprio homem em benefício da harmonia humana. Essa não é uma visão romântica da barbárie instalada, tampouco é uma futurologia ficcionista e radical ideológica, mas imprime o caráter indissociável da natureza da atividade humana à condição de socialização das suas conquistas. Socialização esta que deve incorporar as mais abrangentes ações de ética e de democracia, porque:

Desemprego e “tarefas menos qualificadas” são, para os trabalhadores, a via de um mesmo processo: exploração. A alternativa de trabalhar menos, o ‘tempo liberado’ para que todos possam trabalhar é a via sugestiva do próprio capital, pois o seu processo contínuo de conceber homem e máquina como um único objeto da produção irá manipular formas de tornar obsoleto o tempo liberado. Trabalhar menos, no modo de produção vigente, para que mais pessoas trabalhem, é ampliar as formas de produzir mais-valia e não, em hipótese alguma, liberar o homem no e do trabalho (LAFFIN, 1996, p. 36).

As mudanças que percorrem as relações produtivas e que alteram significativamente a vida humana nas diversas formas das relações sociais envolvem decisões que afetam não somente a organização do trabalho, mas a apreensão dos significados que isto representa na

recuperação do homem de emprego e na empregabilidade do gênero humano. Em qual ideologia racional encontra-se a lógica para decretar o fim do emprego ao mesmo tempo em que não há origem de recursos para a manutenção do homem? Polêmico e irreduzível, esse questionamento defronta-se com toda noção de modelos de homem, com a diversidade de níveis de consciência plena desde a hominização ao gênero, a multidimensionalidade, a omnilateralidade humana. Nesse sentido, Menegasso refere que:

As polêmicas em debate são muitas e cruciais para a sobrevivência da população mundial. Parece que a humanidade se encontra na encruzilhada da história entre dois cenários: de um lado, um cenário positivo, mágico e cheio de promessas e de certezas; de outro lado, negativo, incerto, irreal, singular, complexo e repleto de armadilhas. Todavia é importante que se decida o que fazer perante esses dois cenários, pois o caminho escolhido nesta transição poderá levar a um porto seguro ou a um terrível abismo, dependendo de como a civilização irá se preparar e das opções que se fizerem para a era pós-mercado que virá logo após a terceira revolução industrial (MENEGASSO, 1998, p. 99-100).

Mais do que definir apenas diferentes conceitos ao abrigo da ciência ou de sistematizar as mudanças conceituais, é imperativo

desenvolver uma nova concepção de trabalho a partir de novas formas de organizá-lo, que permita encaminhar a superação da alienação do trabalhador possibilitando-lhe participar do fruto do seu próprio trabalho, das decisões sobre ele e dos benefícios da cultura contemporânea. Uma das condições para que isso ocorra é a reapropriação do saber por todos os que dele foram historicamente excluídos (KUENZER, 1989, p. 16-17).

A apropriação do trabalho deve se dar nos espaços de sua produção e nas relações da sua construção através do conhecimento socializado pela cultura e pela educação ampla e irrestrita.

Ao homem, com suas habilidades e competências do pensar, é possível refazer a concretude do trabalho e do não-trabalho quando acessa as disponibilidades das condições da empregabilidade. Nas forças produtivas do capital, o conceito de lucro precisará ser ampliado para o conceito de resultado, que quer dizer condições de inclusão e de qualificação dos sujeitos.

O fenômeno da globalização não responde de forma objetiva à questão do trabalho, apenas amplia o fosso do problema. Assim, se uma comunidade específica encontrar adequações emergenciais para seus problemas de trabalho, emprego, ocupação e renda, terá

como tendência voltar-se para seu mercado como um dos espaços possíveis de realização humana. Nesse tipo de sociedade, a gestão social poderá indicar mudanças comportamentais e novas concepções de mundo e de sujeito.

Para organizar a sociedade complexa e os modelos nela organizados, é preciso elaborar alternativas concretas e contínuas para resolver questões emergenciais e, para tanto, é preciso apoiar-se no princípio indissociável homem-trabalho.

A revolução tecnológica necessita promover a revolução para os benefícios sociais, sem os quais não haverá desenvolvimento econômico, político, social e cultural:

O trabalho, como algo complexo, é a relação que o trabalhador insere entre ele próprio e seu objeto de trabalho, utilizando todo seu organismo, bem como as formas mecânicas para produzi-lo. O trabalho sem ser estranhamento é o apropriar-se da concepção e da execução do próprio trabalho e, por conseguinte, do processo de produzir o trabalho (LAFFIN, 1996, p. 41).

Nos espaços de realização humana, tanto o emprego, como a ocupação, assim como a empregabilidade são decorrências da atividade humana; assim o homem pelo trabalho, na relação com a natureza, em seu conceito abrangente de condição humana, possibilita a transformação da natureza para além das suas necessidades de sobrevivência do homem, transformando a si pelos valores de uso. No entanto, para o capitalismo e no capitalismo, por manter os meios de produção e assim retendo pelo assalariamento a força de trabalho humano, o trabalho converte-se na produção de valor de troca, alienando e desqualificando o homem em suas relações sociais, submetendo-o assim, a objeto pelas condições de precarização aliadas a constantes exigências.

Dessa forma e no movimento próprio da dialética, a discussão aqui realizada pretendeu distinguir essas diferentes conceituações por vezes distanciadas do trabalho. Assim, o conceito de trabalho, de emprego, de ocupação associado à categoria trabalho, assume hoje os contornos da empregabilidade. Conforme Menegasso:

Como decorrência das transformações que vêm ocorrendo, a concepção de emprego entra em declínio e, em seu lugar, passa-se a utilizar o entendimento de empregabilidade. Tal como o significado da palavra trabalho, também o entendimento do que significa empregabilidade é, ao mesmo tempo, cristalino e turvo. Para alguns, representa a expressão do potencial e oportunidade de viver livremente as escolhas, com competência, garantindo a própria sobrevivência. Para outros, representa a insegurança, o medo e a busca permanente de trabalho para sobreviver (MENEGASSO, 1998, p. 168).

As mudanças no modo de produção robotizado, conseqüência da necessidade de manutenção do capital monopolista, fazem diminuir drasticamente o emprego estrutural. Com a diminuição do emprego, a exploração da força de trabalho se dá pela qualificação exigida do trabalhador. Como nem todos têm acesso à qualificação profissional por meio de um sistema de escolarização que garanta esse contínuo educar-se para o trabalho, evidencia-se, ainda, a concorrência do capital sobre os trabalhadores mais preparados. É a velha fórmula da exploração, agora reformulada no conceito da qualidade total na produção e ampliada para a empregabilidade.

O homem produz trabalho tanto no emprego, na ocupação, como na empregabilidade. A necessidade está em construir e partilhar uma sociedade de inclusão social. Ressalto

A empregabilidade é uma atitude adotada no presente, preparando a forma de como viver o futuro, vivendo o hoje, ao mesmo tempo preparando o futuro, ao mudar o presente. Assim, o desafio atual passa a ser a construção social da empregabilidade (MENEGASSO, 1998, p. 171).

No entanto, ao defrontar-se com a polarização das competências, situando em um extremo a polivalência e em outro a politecnia, o homem como produtor de trabalho, destituído das condições de apropriação da sua realidade histórica, fica inviabilizado de produzir a sua empregabilidade. Embora o discurso do capital seja de que todos devam possuir competências para o trabalho flexível, são poucos os espaços que requerem o trabalhador flexível qualificado. A maioria dos espaços de trabalho hoje existentes são tediosos, caracterizados pela incapacidade de desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, o conceito de empregabilidade não se situa como categoria central, mas como decorrente de uma nova concepção de formação para o trabalho acoplado à exigência de polivalência e não de politecnia; portanto, um novo reducionismo das possibilidades de multidimensionalidade humana.

Nesse momento, os conhecimentos produzidos para as mudanças irreversíveis das tecnologias precisam promover a empregabilidade, no sentido de uma sociedade do trabalho que entenda a inclusão do trabalhador. Empregabilidade que seja decorrente do amplo acesso ao conhecimento, disponível à totalidade do gênero humano, decorrente de uma educação de qualidade, historicizada pela cultura humana. Assim, a preocupação não deve estar centrada na velocidade das transformações decorrentes da robótica, mas na urgência em devolver ao

homem seu sentido histórico de vida que está na centralidade da categoria trabalho, assim como na apreensão de sua constituição histórica.

2.3 Organizações contemporâneas: organizações possíveis

2.3.1 Metamorfoses e desafios exaurindo fronteiras

As instituições constituídas pela cultura humana a partir de contextos específicos e localizadas em tempos históricos formam a expressão desse contexto e desse mesmo tempo a partir das atividades desenvolvidas na vida produtiva e social e nas instituições, por meio das rotinas da vida cotidiana.

A vida cotidiana, marcada pela racionalidade instrumental, permanece presente nas instituições da sociedade contemporânea. As instituições, por seu caráter público e/ou privado, adotam maneiras próprias na consecução de seus objetivos. Na atualidade, o fenômeno da globalização assenta-se no paradigma da economia mundial e, ao exaurir o seu alcance, delineiam-se alguns beneficiários: potências políticas e megacorporações com caráter hegemônico, de novas exigências. Também por um discurso hegemônico é caracterizada como irreversível e inevitável devido aos avanços tecnológicos. No entanto, a globalização não está imobilizada devido a diferentes procedimentos de análise, o que significa não emudecer perante céticos valores e dogmas que intrinsecamente avançam aumentando as desigualdades sociais, mas procurar uma compreensão diversa de organizar a vida social e produtiva.

Ao analisar a passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea, a partir das teorizações existentes e utilizadas para a acumulação do capital, bem como sobre as fontes de poder social, Harvey (1994) afirma que nas últimas décadas vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais e político-econômicas sem, contudo, indiciar mudanças profundas no modelo de sociedade vigente e, por conseguinte, as transformações que ocorrem no âmbito da sociedade pós-industrial são de mera aparência, em função de que o ‘triumfo’ da sociedade moderna assenta-se nos valores antigos e eternos.

Harvey argumenta que o progresso aparente se dá por uma junção de diferentes fragmentos, nos quais as

rachaduras nos espelhos não podem ser muito grandes e as fusões nas extremidades podem não ser muito marcantes, mas o fato de todas elas existirem sugere que a condição da pós-modernidade passa por uma súbita evolução, talvez alcançando um ponto de autodissolução em alguma coisa diferente. Mas o quê? Não é possível dar resposta fazendo abstração das forças político-econômicas que ora transformam o mundo do trabalho, das finanças, do desenvolvimento geográfico desigual etc. As linhas de tensão são bem claras (HARVEY, 1994, p. 325).

No percurso das mudanças que ocorrem, quer no âmbito da nossa atividade profissional cotidiana, quer no âmbito das teorizações decorrentes de estudos e pesquisas, é questionável a percepção do delineamento de tais mudanças para todo o gênero humano, em todas as organizações e das formas de como sabem lidar com estas transformações que simultaneamente são futuristas e presentes.

Na existência inegável de crenças e valores presentes na sociedade atual apresentam-se tendências variadas, analisando-se as alterações na economia, devido às novas tecnologias, às quais as grandes corporações e o mercado, em seu ritmo de prosperidade e de recessão, tendem a se adequar. Em sentido contrário, Toffler (1990) mostra que as mudanças que estão ocorrendo no mundo não são apenas de ordem econômica e tecnológica, que envolvem todos os aspectos da civilização humana, e que estamos em meio a um processo genuíno de inventar novas formas de gerar riquezas e que isto vai afetar todos os aspectos da sociedade.

Outros fatos são analisados por Thurow (1997) e que se apresentam como desafios às mudanças, como por exemplo a destituição das sociedades comunistas, como o caso da soviética, e, por conseguinte, da inserção de novos milhões de pessoas à sociedade capitalista, imprimindo a estas o que desse modelo é próprio. Como se pode perceber,

Nas mais rigorosas expressões da ética capitalista, crime é simplesmente mais uma atividade econômica, que por acaso tem um alto preço (prisão) se o criminoso for apanhado. Não existe nenhuma obrigação de obedecer à lei. Não existe nada que alguém 'não deva' fazer. Deveres e obrigações não existem. Só existem as transações no mercado (THUROW, 1997, p. 208).

Por meio da sua reflexão é possível concluir que a inexistência de modelos diferentes ao do capitalismo, o que o caracteriza como modelo único e solitário, provocará sua implosão por sua lógica interna. Outro exemplo citado por Thurow refere-se ao fenômeno do fundamentalismo religioso que há de vir, pela busca de um sentido de vida livre de opressões para o gênero humano.

Schaff (1993), ao analisar o mundo atual, suas instituições e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade moderna, apresenta projeções que, segundo ele, irão ocorrer nos próximos 50 anos. Suas projeções indicam alterações na cultura humana a partir da busca de um sentido de vida por meio da valorização da espiritualidade e do lazer. Sua análise funda-se no que chama de revolução microeletrônica, que mudou o padrão de produção industrial e que provocou um exército de reservas do qual toda a sociedade terá que dar conta.

Assim,

Ao lado do desaparecimento do trabalho, no sentido tradicional da palavra, a mudança cultural será certamente a conseqüência social mais importante da segunda revolução industrial. Em minha opinião, a sociedade informática escreverá uma nova página na história da humanidade, pois dará um grande passo no sentido da materialização do velho ideal dos grandes humanistas, a saber, o homem universal, e universal em dois sentidos: no de sua formação global, que lhe permitirá fugir do estreito caminho da especialização unilateral, que é hoje a norma, e no de se libertar do enclausuramento numa cultura nacional, para converter-se em cidadão do mundo no melhor sentido do termo (SCHAFF, 1993, p. 71).

Schaff aponta para a necessidade de uma ética humana na revolução microbiológica, que tem desdobramentos na engenharia genética e na revolução energética, acarretando mudanças na vida individual e coletiva. Aponta também para a ciência que, ao se transformar numa força produtiva, explicita a necessidade de produzir um sentido de vida para as pessoas dentro da organização social no âmbito de toda a civilização humana.

Em nível mais restrito, mas não menos importante, Reich (1994), a partir da análise do desenvolvimento das nações ricas, tendo como campo de análise a sociedade americana, apresenta algumas projeções para as potencialidades da sociedade brasileira. Ao situar as novas organizações dentro da teia global, acentua que o capital decorrente da capacidade criativa, tanto quanto financeira, pode vir a deslocar-se de qualquer lugar e ser agregado instantaneamente. Com isso, alerta para o ajuste necessário das empresas às condições e qualidade de vida de seus cidadãos, bem como para a sua inserção no contexto global. É enfático ao afirmar que sem investimentos na educação o Brasil não conseguirá promover o bem-estar social, nem se diferenciar dos países analfabetos. Aponta para as transformações nas empresas, desde as megacorporações até a formação de redes empresariais em função do ajuste à permeabilidade dos avançados sistemas de comunicações.

No âmbito específico das organizações, Senge (1998) diz que vivemos mudanças institucionais sem precedentes desde a era industrial, e que diante da complexidade organizacional há necessidades de se considerar o pensamento sistêmico como reflexão e como instrumento nas organizações que aprendem e pensam dentro do universo atual. Para

esse autor, a aprendizagem necessária à continuidade das organizações decorre de um esforço caracterizado pela capacidade de trabalho coletivo. Uma das propostas de Senge refere-se aos modelos mentais que, conforme ele, determinam não apenas a forma como entendemos o mundo, mas também como agimos nele. As concepções de Senge sobre modelos mentais baseiam-se em pressupostos do cognitivismo; no entanto, avançam no sentido de pensar a organização como colaborativa nos processos de aprendizagem, não somente das próprias organizações, mas fundamentalmente da inteligência humana.

Considerando o fator tempo para as tomadas de decisão em organizações já inseridas em contextos transitórios, Mintzberg (1995) não considera a racionalidade como questão exclusiva, mas aposta em uma administração que esteja articulada e que considere as sutilezas de criatividade do pensamento humano. O autor destaca a estrutura organizacional em cinco partes: núcleo operacional, linha intermediária, cúpula estratégica, tecnoestrutura e assessoria de apoio. O que interessa ressaltar é o caráter das alterações na concepção de trabalho dentro da organização, através da qual a intuição e a criatividade ocupam espaço na execução de atividades. Na estrutura apresentada por Mintzberg, o núcleo operacional - as pessoas que executam o trabalho -, mantém, na dinâmica do planejamento e execução, uma participação direta na produção de bens ou de serviços e na direção estratégica. Na manutenção de uma hierarquia e na divisão de atividades, essa participação do núcleo operacional na missão da empresa permite uma autonomia no modo operacional, o que demonstra uma certa mudança na maneira de perceber o homem no trabalho.

De forma análoga a esses embates organizacionais, Kaplan e Norton (1997), ao analisarem as estratégias e métodos existentes para avaliar o desempenho empresarial, concluem que estes são insuficientes frente ao panorama de alta tecnologia utilizada nas organizações modernas e que será impossível competir em desempenho utilizando a gestão do passado. Acrescentam que os modelos, tanto no nível estratégico quanto operacional hoje existentes e ainda utilizados por muitas empresas, não são adequados às rápidas exigências das realidades empresariais. Assim, modelos dinâmicos de decisão necessitam acessar e compreender uma diversidade possível de estratégias e ações. Não distante do modelo de análise e de estratégias está a percepção de que não apenas o modelo está superado, como também superada está a ausência do homem nas atividades da vida cotidiana e das diferentes organizações.

No recorte teórico configurado, refletem-se intrinsecamente acontecimentos das últimas décadas, os quais mostram que as transformações ocorridas no âmbito da ciência, e, por conseguinte, das tecnologias imprimiram mudanças na forma do gênero humano organizar

a vida produtiva e social. Essas mudanças atingiram predominantemente as sociedades capitalistas, em que novas exigências são feitas de maneiras conjugadas para a sua articulação interna e de manutenção, visando dar conta da estrutura em movimento com acenos de prosperidade, porém, acentuando muito mais os recuos do sistema nas bases de sua promessa de bem-estar social.

Não obstante, é perceptível que as diferentes formas de organização da vida social e o desenvolvimento do capitalismo requerem das instituições simples ou complexas uma forma de organização ou de controle para sua subsistência.

As organizações, tanto públicas quanto privadas, com atuação em diferentes áreas da sociedade centrada exclusivamente no mercado, utilizam-se dos recursos oriundos dos contextos históricos específicos, bem como da produção universal que lhes são pertinentes, tendo em vista a adaptação às exigências de sua continuidade.

O capitalismo contemporâneo, modelo predominante de organização da vida social, imprime aos diferentes sistemas de produção das diversas organizações uma dimensão de reorganização nas maneiras de gestão da vida produtiva, visando sua continuidade, associada aos movimentos da estrutura, no que, em alguma medida, cabem intervenções, no sentido de um novo desenho de sociedade, não como possibilidade regionalizada, mas antes *globalizada*.

Nesse contexto abrangente, contraditório e instável, as mudanças da história administrativa como um sistema de cultura elaborado pelo homem busca decifrar modelos na organização dos empreendimentos. Nesses modelos, uns refazem-se continuamente mantendo, contudo, sua lógica interna, enquanto outros, por não estarem adequados ao modelo operante, são completamente substituídos, imprimindo não apenas mudanças nos métodos ou modelos, mas sobretudo nas dimensões do potencial humano.

Discorrendo sobre os novos paradigmas econômicos e sócio-culturais acima descritos, ainda marcados pela racionalidade econômica, Kuenzer (1998) os sintetiza de forma crítica, o que transcrevo com o intuito de salientar as contradições desse processo de mudanças, metamorfoses e desafios, pois entende que a

globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca da competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à

microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção (KUENZER, 1998, p. 37).

No contexto dessas configurações e inferências, são necessárias intervenções, que vão desde os discursos aqui configurados por sua sistematização metodológica, às ações que estão ao nosso alcance, visando a efetivar o conhecimento produzido pelo homem universal na perspectiva de superação do processo de hominização, desde as projeções aqui delineadas até o exaurir-se das fronteiras do sonho antes isolado.

No estágio atual da vida humana, percorrendo todos os seus enfrentamentos e as conquistas partilhadas, vejo as mudanças dos meios tecnológicos e simultaneamente dos meios de comunicação como o que tem causado maior impacto na vida social organizada, porque altera fundamentalmente a maneira de o homem produzir trabalho, com conseqüências imediatas de barbárie para a condição humana.

Se o trabalho é central na vida do gênero humano, pelo qual ele se constitui e forma sua cultura, que se amplia nas suas relações sociais, então o estágio atual da vida social consiste no maior desafio do gênero humano. Suponho serem necessários contínuos enfrentamentos pelos mesmos caminhos da ciência para combater a pregação da individualidade e a negação das conquistas sociais a um grande contingente da população mundial, marcada não somente pela perda de sua referência mas, principalmente, por um tipo de racionalidade que tem configurado as organizações sociais.

3 O CONHECIMENTO CONTÁBIL E A LEGISLAÇÃO DO ENSINO

A contabilidade, como qualquer área de conhecimento humano, sempre esteve associada ao próprio progresso da humanidade, em termos de benefícios que são oferecidos à sociedade, decorrentes dos aperfeiçoamentos tecnológicos surgidos.(GOMES, 1986, p. 22).

O homem, como ser genérico no processo de seu desenvolvimento, vai marcando e construindo a história pelo movimento dos recursos que utiliza, reinventando sua maneira de ser.

No confronto de sua maneira de ser com as suas diferentes necessidades vai tecendo maneiras de prover a sua existência, assim como produz saberes e formas de lidar com os conhecimentos.

A invenção primitiva dos instrumentos como meio de realizar suas atividades consistiu numa conquista do homem que o impulsionou à transformação do ambiente em que se imprimiram maneiras de viver. Por sua vez, essas transformações necessitaram de métodos e técnicas que lhe propiciassem um resultado dessa sua atividade. O conjunto dessas atividades no curso do fazer-se em desenvolvimento, denominou-se trabalho, essência indissociável das diferentes maneiras de sua sobrevivência. Das relações de trabalho e do manuseio de instrumentos surge sua cultura, que o explicita no tempo e no espaço como um ser de conquistas ilimitadas.

Como a cultura de um povo se refaz pelo refazer do próprio tempo, igualmente a contabilidade teve fases distintas na história de sua constituição.

A contabilidade, como área de conhecimento, surgiu da técnica de controle da riqueza possuída e administrada e, deste modo, imprime a sua praticidade na história do homem. Assim, podemos verificar na literatura específica que a contabilidade tem sua origem e desenvolvimento na própria história do homem.

Encontramos na literatura contábil momentos distintos que mostram as várias etapas do desenvolvimento da contabilidade como um saber ou como instrumento de controle da riqueza administrada, ou seja, das formas de apropriação do homem sobre bens e serviços mediante os registros e os controles e que tomam formas mais apuradas na conseqüente dimensão das relações que caracterizam o ato de comércio.

Segundo Gomes (1986), a contabilidade sempre esteve associada ao progresso do homem. Nesse entendimento, torna-se difícil demarcar datas histórias nas quais a

contabilidade, como área do conhecimento, impõe-se ao cotidiano das ações de comércio. Apesar de autores e datas diferentes, fiz a opção por períodos para configurar em sínteses seu percurso como área do saber. Tais sínteses estão ancoradas nos estudos realizados por Lopes de Sá (1997), Hendriksen & Van Breda (1999) e Schmidt (2000).

No período compreendido entre os anos 6000 a.C. e 1202 d.C., a escrituração, como forma de registro e controle, dos negócios da época, era feita em tábuas de argila. Essa maneira de registrar os negócios foi encontrada nas civilizações sumério-babilônica, egípcia e fenícia, entre outras. Nas tábuas de argila eram demonstrados os objetos, números e sua relação como posse das pessoas. Mais tarde, a pictografia, maneira de representação dos objetos da realidade mediante o desenho do animal ou objeto, passou a representar o controle e o registro de determinado bem. Nesse período, a contabilidade se manifestava pela simples anotação dos fatos sem, contudo, apresentar qualquer método ou princípio; era tão rudimentar quanto a cultura de comércio da época. Essa é considerada a era empírica da contabilidade. Atualmente, os registros e o controle são realizados mediante a denominação técnica de *conta* para caracterizar as especificidades do bem, assim como dos eventos contábeis ocorridos.

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 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.

O método das partidas dobradas consiste no princípio fundamental de que não há devedor sem que haja credor e vice-versa, o que significa que para cada débito existente há um crédito de igual valor. Dessa forma, a soma dos débitos corresponde invariavelmente à soma dos créditos. Esse princípio determina uma equação: o valor do Patrimônio Líquido é a diferença existente entre o valor do ativo e o valor do passivo.

A terceira etapa do desenvolvimento da contabilidade caracteriza-se como fase moderna ou fase da Literatura Contábil, que se situou entre 1494 e 1840. Essa literatura desenvolvida seguiu basicamente o método das partidas dobradas, de Veneza. Apesar de o método não ter sofrido qualquer modificação significativa desde a sua exposição em 1494, os processos por meio dos quais o método é aplicado apresentaram um desenvolvimento complexo e hoje se encontram num nível de aperfeiçoamento alinhando-se às facilidades do desenvolvimento da informática. É 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.

De 1840 até os dias atuais temos a quarta etapa, considerada a era científica da Contabilidade. Novas doutrinas contábeis surgem e colocam em discussão os princípios adotados para a análise da riqueza administrada.

A partir de 1840 entram em confronto a teoria da Escola italiana e a teoria norte americana, que constituem a essência da atual literatura contábil. 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.

Frederico Herrmann Junior, no livro intitulado “Contabilidade Teórica”, datado de 1936, e que em novas edições ostenta o título “Contabilidade Superior”, destina o primeiro capítulo da obra à distinção entre ciência e arte, buscando demonstrar o caráter científico da contabilidade. Para tanto utiliza o conceito de E.Ranieri sobre a distinção entre ciência e arte, dizendo

que a ciência, no pensamento, é um sistema de conhecimentos e a arte, um sistema de ação, que interdependem, porque a ciência tem necessidade da arte para ser útil à vida e dirigir a marcha das coisas humanas e a arte se apóia na ciência para tornar-se esclarecida e consciente dos seus fins e da sua potencialidade (RANIERI, apud HERMANN JUNIOR, 1978, p. 23).

Mediante esse entendimento, Herrmann Junior sugere que a contabilidade deva ser estudada em princípio como um

sistema de conhecimentos a respeito dos fatos que lhe constituem o fundamento e, depois, como conjunto de preceitos que permitem adaptá-lo às conveniências humanas (HERMANN JUNIOR, 1978, p.24).

Ao ser considerada uma ciência, a contabilidade passa a fazer parte do grupo das Ciências Políticas e Sociais, por possibilitar o estudo das estruturas sociais bem como das leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento. A busca da cientificidade contábil tem origem na ausência de tradição filosófica do conhecimento científico entre os profissionais da área contábil. Assim, durante longo período, entre a discussão e a comprovação de sua cientificidade, o que imperou e configurou a sua utilidade, foi o seu pragmatismo, sendo um instrumento de administração dentro de uma estrutura organizacional.

Na esfera mundial, mais precisamente por volta de 1929, com a quebra da bolsa de valores de Nova York, a contabilidade foi chamada a reorientar seus demonstrativos contábeis, tanto na forma quanto no conteúdo, fazendo evidenciar com clareza, inclusive periodicamente, as reais condições nas quais um determinado patrimônio se encontrava.

As mudanças ocorridas no Brasil a partir de 1930, com o desenvolvimento industrial, fizeram com que novos horizontes se projetassem sobre a área da administração. Nesse sentido, a contabilidade foi chamada a inserir-se nessa nova regulamentação do mercado.

Dessa forma, na década de 50 é regulamentado no Brasil o mercado de capitais e toma grandes proporções o processo inflacionário, ficando patentes a importância da contabilidade como um elemento gerenciador das decisões e a necessidade da escrituração contábil abranger novos espaços e adotar novas formas de evidenciar um patrimônio. Assim, a contabilidade, como área do conhecimento, foi chamada a redefinir sua utilidade para um panorama empresarial que se consolidava na estrutura da sociedade capitalista.

Essas mudanças na estrutura conjuntural vieram exigir da contabilidade um maior conhecimento de suas relações, uma vez que não apenas os registros dos fatos administrativos passaram a ser relevantes, mas também a análise do processo do qual são resultantes, a fim de mostrar, através de relatórios, os rumos que se seguiriam a determinadas decisões, visando reorientá-las se preciso fosse.

A busca por profissionais capacitados na área administrativa teve como consequência a melhoria da formação dos profissionais da contabilidade.

Esses processos de transformação, aliados ao desenvolvimento da economia brasileira, proporcionaram mudanças inclusive na legislação vigente. Os seguintes dispositivos legais demonstram o caráter amplo de tais mudanças: a Lei 4.320/64 (orçamentária), a Lei 4.595/64 (reforma bancária), a Lei 4728/64 (mercado de capitais) e o Decreto-Lei 200/67 (reforma administrativa).

Outra lei que veio contribuir para redimensionar o caminho da contabilidade foi a Lei 6.404, de 15 de dezembro de 1976, que dispõe sobre mudanças no aspecto formal das demonstrações contábeis, bem como em seu conteúdo e principalmente em relação aos princípios contábeis até então estabelecidos, “introduzindo inclusive muitas técnicas para as quais uma parcela substancial dos profissionais da área não estava preparada”. (IUDICIBUS, MARTINS E GELBCKE, 1985, p. 35)

Contextualizadas de forma sintética algumas etapas do desenvolvimento do conhecimento contábil em suas relações sociais, contextualizo a seguir o ensino da

contabilidade no sistema educacional, mais especificamente no aspecto da legislação do ensino comercial.

3.1 A contabilidade na legislação do ensino comercial

Com base em estudos realizados por Fávero (1987), Hermes (1986) e também apoiados em Romanelli (1993), pode-se verificar que o ensino da contabilidade no Brasil começou a tomar forma ainda no século XIX, tendo o seu desenvolvimento as seguintes etapas:

- 1808 - criação da cadeira de Economia Política, que mais tarde foi denominada de “aula de comércio”, pelo Decreto nº. 456, de 06 de julho de 1846;
- 1810 - criação da Academia Real Militar, tendo em seu currículo a disciplina “cálculo das probabilidades”, e desta academia saíram os primeiros atuários do Brasil;
- 1827 - o Decreto de 11 de agosto institui as faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, a disciplina Economia Política faz parte do currículo a partir de 1929;
- 1846 - criação da Escola Central de Comércio que, através do Decreto 456, de 06/06/46, regulamenta a carta de habilitação dos diplomados da aula de comércio;
- 1856 - criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro;
- 1890 - a Escola Politécnica do Rio de Janeiro passa a ter em seu currículo a disciplina Direito Administrativo e Contabilidade;
- 1891 - criada em Fortaleza a Escola de Comércio da Fênix Caixeiral;
- 1894 - é reformado o 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 - é criada a Escola Prática de Comércio do Pará;
- 1902 - surge a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo.

A Escola de Comércio Álvares Penteado, denominada anteriormente de Escola Prática do Comércio de São Paulo, foi uma das primeiras, em 1902, a organizar o curso destinado a formar os “guarda-livros”, com duração de três anos.

A contabilidade foi, pois, surgindo de forma tímida como objeto e área de conhecimento a ser transmitido. Primeiramente, como disciplina em cursos esparsos, e mais tarde surge como curso específico, com o objetivo de preparar profissionais com maior conhecimento nessa área de atuação.

Os cursos oferecidos no ensino comercial necessitavam de pouquíssimos investimentos, o que os diferenciava dos cursos que estavam na dependência do poder público; assim apresentavam e se constituíam de uma “*vocação*” para um comércio privado de ensino. Além dessa característica, serviam para atender à demanda da classe média que começava a constituir-se. Esses cursos eram visados pelas profissões liberais e também pelos *destinados* aos empregos públicos. Assim a contabilidade, através de sua *técnica primitiva de escrituração*, está presente no Brasil até os dias atuais.

Tais técnicas, ao apontarem sua utilidade para registrar os fatos administrativos, do comércio local e das repartições públicas despontavam para o ramo do ensino. Satisfeitos os anseios e a demanda de uma classe social em ascendência e que vislumbrava nessa área de ensino um “status”, o poder público promulgava sua utilidade assistencialista de duas formas: pouco investia nessa área do ensino pela sua natureza prática e, de forma ideológica, investia nos conceitos do “saber fazer”, em detrimento do “aprender a refletir” que atendiam aos interesses da dominação vigente. Tem início aí a habilitação para o trabalho e a inabilidade da cidadania para o pensar e para o agir.

Dessa forma, foi com o Decreto nº. 1339, de 09 de janeiro de 1905, que buscou organizar o ensino comercial no Brasil. Nessa época foram instituídos os cursos regulares para o ensino da contabilidade na já existente Academia de Comércio do Rio de Janeiro e na então Escola Prática de Comércio de São Paulo, ambas criadas em 1902.

Na verdade, a organização do ensino comercial que se buscava foi frustrada, e o que resultou foi apenas o restrito reconhecimento de utilidade pública dessas escolas e o reconhecimento dos diplomas emitidos.

No Decreto nº 17329, de 28 de maio de 1926, que passou a regulamentar o Ensino Comercial, estava previsto um curso geral com duração de quatro anos, seguido ou não de um curso superior. Contudo, esses cursos básicos, denominados “Curso Geral”, eram os que habilitavam para as funções de guarda-livros e perito judicial e empregos de fazenda. Eram cursos essencialmente práticos e as disciplinas que formavam o currículo eram: português,

francês, inglês, aritmética, álgebra, geometria, história, ciências naturais, noções de direito civil e comercial, legislação de fazenda e aduaneira, prática jurídico-comercial, caligrafia, estenografia, desenho e escrituração mercantil. Havia, sem dúvida, uma mescla de disciplinas de formação humanística e disciplinas que ofereciam a “prática” dos ofícios.

No curso denominado “Superior” e que tinha caráter facultativo para o estabelecimento de ensino comercial, as disciplinas que formavam o currículo nada visavam além da mera transmissão-reprodução do conhecimento até então acumulado. Eram contempladas com a retórica do discurso e assim se constituíam nas disciplinas de geografia comercial e estatística, história do comércio e da indústria, tecnologia industrial e mercantil, direito comercial e marítimo, economia política, ciência das finanças, contabilidade do estado, direito internacional, diplomacia, história dos tratados e correspondência diplomática, alemão, italiano ou espanhol, matemática superior, contabilidade mercantil comparada e banco modelo.

Esse conjunto de disciplinas era ministrado em curso com três anos de duração, que outorgava aos formandos o título de bacharéis em Ciências Econômicas-comerciais. Esse curso visava formar profissionais solidamente capacitados, destinados aos serviços do Ministério das Relações Exteriores, bancos e grandes empresas comerciais. A passagem para o curso superior era feita através do curso geral, que servia de base preparatória, ou seja, servia de base para o ingresso no curso superior.

Porém, no Brasil, proliferaram as Escolas de Comércio, com evidências de um ensino sem objetivos claramente delineados e assim, por força do Decreto nº 4724-A, de 23 de agosto de 1923, estas tiveram seus diplomas equiparados aos das escolas anteriormente mencionadas, obtendo o reconhecimento de utilidade pública. Sem alcançar os objetivos para o que foram propostos, decorrentes de uma política descompromissada para com o ensino vigente, tais cursos começaram a sofrer críticas. Esses são fatos que marcaram o surgimento de uma escola brasileira que, desvinculada de um contexto sócio-histórico e do desenvolvimento econômico do país, pouco contribuiu para o desenvolvimento.

A denominação de “contabilista” aparece oficialmente através do Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, logo após a revolução de 1930, quando então surgiu o primeiro estatuto legal organizando o ensino comercial e regulamentando a profissão de contador. Com esse decreto é estabelecida a formação dos profissionais da contabilidade em nível médio, através do curso denominado “Guarda-livros”, agora com duração de dois anos, e do curso de “Perito Contador”, de três anos. O referido decreto autorizava ainda outros cursos alternativos, tais como o de Secretários, Administradores-vendedores e Atuários.

Assim, por meio do Decreto de nº. 20.158 os estabelecimentos de ensino comercial, oficialmente reconhecidos pelo Governo federal, possuíam a seguinte organização:

- (a) curso de admissão (facultativo), com duração de um ano;
- (b) curso propedêutico, com duração de três anos, servindo de base para o acesso aos cursos técnicos;
- (c) cursos técnicos (secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador);
- (d) curso elementar de auxiliar de escritório;
- (e) curso superior de administração e finanças, com duração de três anos.

Nessa estrutura de ensino, a contabilidade ficou restrita ao nível médio. Até 1929 somente tinham acesso ao curso superior de Administração e Finanças os alunos que houvessem concluído o curso técnico de Perito-Contador. Após essa data, também os alunos oriundos do curso de atuária passaram a ter acesso ao curso superior.

Através do art. 1º. do Decreto de nº. 1535, de 23 de agosto de 1939, o curso de Perito-Contador voltou a ser denominado curso de Contador, sem qualquer modificação na sua estrutura. Já em seus artigos 74 e 77 estava previsto que, para o preenchimento de cargos públicos, tais como para o Banco do Brasil, agente consular, empregados de fazenda, bem como para a promoção nas repartições públicas, além do indispensável conhecimento da contabilidade, somente os diplomados por cursos de Contador deviam ser escolhidos, tanto na esfera municipal quanto na estadual e federal.

O Decreto Lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que estabeleceu novas bases de organização e de regime do ensino comercial de segundo grau, em seus artigos 4º., 5º., 8º. e 36., previu a formação para auxiliar de escritório através de um curso básico de primeiro ciclo, ministrado por escolas comerciais, e também a formação de técnicos em comércio e propaganda, assistentes de administração, guarda-livros, estatísticos-auxiliares e secretários por cursos do segundo ciclo, igualmente ministrados pelas escolas de comércio.

O que pretendia o referido decreto eram reformas educacionais de maior amplitude, em que a articulação entre o ensino comercial e o sistema educacional fosse efetiva. Visava também a elevar ao nível superior o curso de contador, com amplas reformas em seu currículo. Lanaro Júnior registra:

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 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 (LANARO JUNIOR, 1946, p.26).

Assim, pelas pressões exercidas por parte dos profissionais da área e frente às necessidades que o processo de desenvolvimento industrial vislumbrava o curso de Ciências Contábeis e Atuariais é elevado ao nível superior através do Decreto-Lei de nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, conferindo aos seus formandos o grau de bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais. Segundo seu artigo 5º., seria conferido o título de Doutor em Ciências Contábeis e Atuariais ao candidato que, no período de dois anos após a conclusão do curso, defendesse tese que elevasse o padrão de conhecimentos da área contábil.

Situada na esfera do ensino superior, a contabilidade contribuiu para a criação, a 26 de janeiro de 1946, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, sendo criado o curso de Ciências Contábeis e Atuariais e extinguindo-se o curso médio de contador. Também o curso superior de Administração e Finanças foi desdobrado em dois novos cursos: no curso de Ciências Econômicas e no curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

Já a Lei nº 1041, de 31 de julho de 1951, apresentou novas reformulações acerca desses cursos. Novos desmembramentos foram feitos, sendo dividido o curso de Ciências Contábeis e Atuariais em dois cursos distintos: Curso de Contador e Curso de Atuário, sem, contudo, extinguir-se o curso anterior, ou seja, o curso denominado Ciências Contábeis e Atuariais.

As disposições contidas no Decreto-Lei 7.988 de 1945, em seu artigo 1º, enfatizavam que o ensino superior se constitui em dois cursos: 1) curso de Ciências Econômicas e 2) curso de Ciências Contábeis e Atuárias. Em seu artigo 3º, dispõe sobre o conjunto de disciplinas que serão distribuídas nas quatro séries do curso de Ciências Contábeis e Atuariais:

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
Análise Matemática	Matemática Financeira	Matemática Atuarial	
Estatística	Estatística Matemática Demográfica		
Economia Política	Instituição de Direito Público	Instituição de Direito Civil e Comercial	Instituição de Direito Social
Ciência da Administração	Ciência das Finanças	Finanças das Empresas	Prática de Processo Civil e Comercial
Contabilidade Geral	Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola	Organização e Contabilidade Bancária	Contabilidade Pública
		Técnica Comercial	Organização e Contabilidade de Seguros
			Revisões e Perícia Contábil
			Legislação Tributária e Fiscal

Com a demonstração do currículo-conteúdo estabelecido para o curso superior de contabilidade, o que se pode observar é a sua estreiteza, o seu caráter eminentemente prático e servil às normas instituídas, ou seja, o ensino da contabilidade sem uma visão humanística, pois somente são exigidos conhecimentos técnicos em favor da evolução do capital, sem, todavia, prever e favorecer a formação do homem multidimensional. Existe, contudo, no conjunto das disciplinas curriculares um caráter de direito, economia política mas ao situar sua ementa no contexto histórico visualiza-se que a contabilidade, mediante a legislação da escola, quando chamada a participar do progresso da nação, sempre foi moldada nos limites das tendências que emergiam na dimensão do mercado.

A compreensão de escola, na perspectiva do técnico-conteudista, configura-se como uma máquina no fazer dos instrumentos, e o investimento feito não ultrapassa a quantidade inexpressiva e previamente planejada. Essa interpretação de escola sempre manteve distante a concepção da necessidade de uma escola real para o homem completo.

Após ser elevada ao nível superior, a contabilidade busca agrupar em apenas duas categorias os titulados em sua área de conhecimento. Assim, o Decreto-Lei nº 8.191, de 20 de novembro de 1945, altera para Técnico em Contabilidade o diploma dos egressos dos cursos de guarda-livros, atuários, contadores e perito-contadores formados em nível médio, e confere o título de Contador ou Bacharel para os formados em nível superior. Essa medida certamente veio abafar o conteúdo previsto no Decreto-Lei nº 6.141, em decorrência do que a eles vieram a ser equiparados os anteriores guarda-livros, pela lei 3.384, de 28 de abril de 1958.

Em seu artigo 1º, o Decreto-Lei nº 8.191 de 20/12/1945, além de alterar o diploma, também ratifica as prerrogativas asseguradas por lei a este título. E desde então trava-se uma luta para separar em sindicatos as categorias distintas, ou seja, um sindicato para a categoria de técnicos (já existente) e a criação de um sindicato para os contadores, uma vez que, com a criação do curso superior, são definidas atribuições distintas às duas categorias.

O projeto de Lei nº 2.461/64 tem em seu teor a pretensão de elevar a nível de contador o técnico em contabilidade de nível médio sem a realização do curso superior. Também o projeto de Lei nº 1784/68 volta a exercer pressões para a equiparação dos técnicos em contabilidade, designando-os contadores, sem a devida escolarização. Esse mesmo teor esteve implícito no Projeto de Lei nº 2.504/79, que outra vez procurava equiparar os técnicos de nível médio aos contadores.

A esse respeito, tanto os Técnicos em Educação quanto os Assessores Ministeriais e os Diretores do Ensino Comercial do MEC, através do Parecer de 12/12/67-(Técnica em Educação/Assessora Ministerial-MEC), do parecer 251 de 07/06/68-(CFE), do ofício 366 de 19/02/69-(Diretor do Ensino Comercial do MEC), do parecer de 21/07/70-(Diretor do Ensino Comercial do MEC) e ofício 117/80-(CCHS/SEsu/MEC), manifestaram ser inconveniente a transformação em lei dos projetos mencionados, logo, favoráveis à diferenciação entre técnicos e contadores. Assim, embasados no parecer de 12/12/67, a equipe do MEC sustentou que os referidos Projetos de Lei tencionavam “primordialmente a revogação de duas leis: a de nº 4024, de 23/12/61, e a de nº 9.295, de 27/05/46, aquela fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; esta, regulamentando a profissão de contabilista, criou os Conselhos de Contabilidade e definiu as atribuições do Contador e do Guarda-Livros (ou Técnico em Contabilidade, por força do Decreto lei n. 8.191 de 20/11/45)”. E ainda:

O Governo está vivamente empenhado na formação de profissionais de nível médio técnico e de nível superior ou universitário, para todas as áreas de atividades que interferem no processo de desenvolvimento do país. A umas mais do que as outras, segundo as carências necessárias a um justo equilíbrio (PARECER 12/12/67 In. HERMES 1986, p. 24, 31).

A esse respeito, Hermes se pronuncia da seguinte forma:

A individualização organizacional do Contador se revela condição “sine qua non” para que conquiste no Brasil o elevado conceito de que goza no exterior. A sindicalização distinta do contador, à semelhança das demais profissões de grau superior, identifica-se com o progresso cultural e a justiça profissional, ao contrário da retrógrada pretensão de promover técnicos para bacharéis, mediante artifício de qualquer espécie, implícita na unificação das duas classes em uma só de nível universitário, como defende o infeliz parecer. Os bacharéis de qualquer campo de saber só têm a perder quando confundidos com profissionais de segundo grau, o que é elementar. (HERMES, 1986, p. 90).

Através desse discurso percebe-se que os objetivos que rondam tais projetos não superam os interesses de classes e a forma como a contabilidade possa vir a transformar a realidade social, por meio do ensino, é irreconhecida, considerada irrelevante, ou seja, o saber fazer ainda não vislumbra superação na tradição contábil.

Novas transformações, tanto no nível superior quanto no nível médio, que envolvem o desenvolvimento da contabilidade no sistema educacional, terão fundamentos na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 que, ao criar o Conselho Federal de Educação, atribui a este a competência de fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos. Apesar de ter essa Lei fixado as diretrizes e bases da educação nacional, muito pouco, ou nada de consubstancial foi inserido no tocante ao nível médio profissional de ensino.

Na legislação do ensino encontram-se os fins da educação no Brasil. Nela, os legisladores brasileiros, pelo menos em teoria, garantem para todos a melhor educação. Estabelecem o que deve determinar e controlar o trabalho pedagógico em todos os seus graus e modalidades. Idealizam a educação, caracterizando-a como uma educação através de uma ideologia. Essa referência aos objetivos pode ser encontrada na Lei 4024/61, em seu artigo 1º, quando trata dos fins da educação no país.

Dessa forma, pode-se afirmar que a educação, na prática, nega o que afirma a lei. Esses objetivos não são alcançados. Não funcionam por diversas razões. Uma delas, talvez a maior, era a falta de recursos em nossas escolas e o despreparo dos profissionais da educação. Entre a teoria e a prática existe uma distância imensa e as pessoas no país protestam e pedem

que pelo menos a lei seja cumprida, que a escola de qualidade exista e seja acessível a todos; no entanto, continuam imobilizadas diante do que determinam as leis. Acredito que um primeiro passo é subverter esta ordem para então propiciar aos indivíduos o que nos garantem os artigos 2º, 3º. e 4º da Lei 4024/61, que é “educação distribuída por igual para todos”. De acordo com Brandão,

Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, à nação”, “aos brasileiros” (BRANDÃO, 1985, p. 60).

Romanelli (1993) assinala que as negociações de privilégios que se estabelecem, entre uma minoria de interesses, na promulgação de uma legislação de ensino, fazem com que o Estado não propicie condições para que a lei se cumpra. Tal política tem levado à satisfação de interesses político-econômicos permeados de uma retórica de bem comum que se prolonga também como uma progressiva desobrigação do Estado para com a educação. Em consequência disso, deparamo-nos com a expansão da iniciativa privada, que negocia a educação como “mercadoria” altamente lucrativa, o que mostra o caráter elitista do atual processo educacional do Brasil.

Uma outra questão que emerge no campo educacional é a relação entre Educação e Trabalho. Muitas são as pessoas que são obrigadas a abandonar o direito à educação para ingressar no mercado de trabalho. É grande também o número de pessoas que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Sem participar de uma escolarização crítica, dificilmente conseguem compreender ao certo as relações sociais e as divisões de classes produzidas pela divisão do trabalho e que acabam por ensinar o indivíduo a ser trabalhador. Conforme pode-se verificar,

O professor da “parte de formação especial” já não pode, na perspectiva das atuais diretrizes, ser aquele “instrutor” de outrora que apenas adestrava o aluno para tarefas típicas de uma determinada ocupação; sem dúvida, como antes, ele irá atuar em domínio prático, mas terá de usar o “fazer” como ingrediente indispensável de qualquer educação que se pretenda “integral” (CHAGAS, 1980, p. 329).

O que ainda encontramos são escolas tentando preparar o indivíduo para um emprego ou determinada ocupação para ser exercida no futuro. Essa é uma visão e uma postura

descomprometida com a realidade que evolui constantemente. Essa é a forma que a escola utiliza para excluir as classes menos favorecidas das vantagens da educação e assim divide educação e trabalho como não sendo processos integrados de transformação da sociedade.

O ensino profissionalizante de segundo grau, em sua legislação (Lei 7044/82 art. 1º), visa à “preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

O grande problema aqui não são os objetivos, mas os meios para cumpri-los, pois, na estrutura atual existente, tem-se muitas dúvidas quanto à sua eficácia em atingir tais objetivos.

3.2 Alguns aspectos intervenientes no currículo do curso superior de Ciências Contábeis

O currículo do curso de Ciências Contábeis foi fixado juntamente com a instituição desse nível de ensino pelo Decreto Lei nº 7988, de 22/09/45.

A determinação legal para estabelecer currículos mínimos foi transferida ao então Conselho Federal de Educação mediante a Lei nº 4024 de 20/12/61, objetivando, desta maneira, maior agilidade nas discussões curriculares e os ajustes necessários.

Nova discussão sobre o currículo mínimo para o curso de Ciências Contábeis é realizada a partir da Resolução de 08-02-63, depois de decorridos aproximadamente 18 anos de sua instituição. Nesse intervalo de tempo, como nos casos seguintes, algumas instituições de ensino promoveram as chamadas reformas curriculares, substituindo algumas poucas disciplinas e dando novas nomenclaturas às disciplinas e, em alguns casos, por especializações dentro das áreas abrangentes sem, entretanto, promover alterações significativas na compreensão do currículo, permanecendo a compreensão fracionária do conhecimento, na modalidade de conhecimento escolar, mediante sua distribuição em disciplinas.

Segundo Schmidt, a “contabilidade brasileira pode ser dividida em dois estágios de desenvolvimento: anterior a 1964 e posterior a 1964” (2000, p.205).

Pelos estudos realizados também por Fávero (1987), Romanelli (1993) e Hermes (1986), pode-se entender que a fase anterior a 1964 relaciona a contabilidade a seu trânsito na legislação do ensino comercial até elevar-se ao estatuto de ensino superior em 1945 e, sobretudo, pelos aspectos legais concernentes às atividades profissionais específicas da contabilidade naquele contexto histórico. O que se buscava na formação superior era a substituição das atividades do técnico em contabilidade pelas exigências do mercado empresarial então emergente.

O Decreto-Lei nº 2627, de 1940, estabeleceu a primeira Lei das Sociedades Anônimas. Esse documento legal definiu, entre outros procedimentos, a maneira de avaliar o ativo das entidades, bem como as formas de distribuição de lucros. Também o Decreto-Lei nº 2416, de 17/03/40, determinou um modelo único de balanços para prefeituras e estados. A definição de lucro real pode ser encontrada no Decreto-Lei 4178 de 1942. Em 1947, o Decreto-Lei 24239, além de definir alguns procedimentos contábeis, redefine o lucro real e introduz a reavaliação de ativos. Em 1958, mediante o Decreto-Lei nº 3470, é instituída a correção monetária dos ativos fixos.

Para SCHMIDT, essa primeira fase da contabilidade no Brasil tem dois aspectos relevantes: “a intervenção da legislação no desenvolvimento de procedimentos contábeis e a influência doutrinária das escolas italianas” (2000, p. 209). No entanto, o que se percebe no contexto histórico é que as alterações legais decorrentes do desenvolvimento econômico e, por conseguinte, as estruturações da gestão nas organizações empresariais demandam um profissional técnico-contábil capaz de acompanhar as determinações legais, e a contabilidade, assim compreendida, acabou por se caracterizar como subserviente às determinações legais e, nesse aspecto, sempre se mostrou eficiente. Com esse entendimento permeando as especificidades da área contábil, o currículo e as reformas curriculares, sempre coadunados com a prescrição legal, do interesse econômico, favoreceram a não-inclusão de uma formação mais abrangente, que atentasse para dimensões sociais, políticas e culturais. E assim foi regido o ensino, substancialmente pela lógica da racionalidade técnico-instrumental.

A segunda etapa do desenvolvimento da contabilidade no Brasil é marcada pelo contexto político vigente a partir de 1964. Nesse contexto, mediante a Lei nº 4357, de 16/07/64, é implantada a obrigatoriedade da correção monetária dos elementos patrimoniais classificados no ativo fixo e no grupo do capital, suprimindo em parte as distorções apresentadas nos relatórios contábeis

AMORIM (1999) assinala que a Lei 4.695, de 26/06/1965, depois pelo Decreto-Lei nº 1040, de 21/10/1969, e novamente alterada pela Lei nº 5730, de 08/11/1971, estabeleceu essencialmente nova estruturação para a composição do Conselho Federal de Contabilidade. Entre outros itens, definiu a composição do Conselho, estabelecendo a quota de 2/3 de seus membros para contadores e 1/3 para técnicos em contabilidade. O Conselho objetiva agregar os profissionais da área, visando acompanhar a atuação do profissional em diferentes esferas como, por exemplo, em órgãos regionais ou entidades classistas, a fim de garantir que as atividades contábeis sejam sempre executadas por profissional habilitado e na forma da legislação em vigor.

Outra disposição legal que surgiu no cenário nacional foi a Lei nº 4.728, de 14/07/1965, que foi expedida para disciplinar o mercado de capitais e estabelecer medidas para o seu desenvolvimento. A instituição desse documento legal teve por finalidade assegurar a correção de práticas comerciais relacionadas a negócios que envolvam títulos ou valores mobiliários. Nesse cenário, a contabilidade assume importante papel em relação à divulgação de informações pertinentes e confiáveis decorrentes dos eventos contábeis escriturados.

A Lei nº 6.385/70 criou a Comissão de Valores Mobiliários, que substituiu o Banco Central do Brasil na regulação de atividades das sociedades que realizavam a cotação de suas ações na bolsa de valores.

A Lei 6404, de 15/12/1976, é um documento que dispõe sobre as Sociedades por Ações e se configura como importante documento legal para que a contabilidade, mediante o registro dos eventos contábeis e mediante as prerrogativas profissionais do contador, constitua um dinâmico fluxo de atividades nas organizações. Pode-se inferir que as organizações societárias encontram na Lei 6.404 as orientações necessárias para o contexto histórico do atual desenvolvimento no Brasil, assim como as orientações para as suas dinâmicas complexificadas.

O Conselho Federal de Contabilidade, visando constituir um corpo doutrinário do conhecimento contábil para orientar as diferentes práticas do exercício contábil, inclusive as atividades didáticas de magistério, instituiu a Resolução nº 529, de 23/10/81, posteriormente revogada pela Resolução nº 711, de 25/07/91, também revogada pela Resolução do CFC nº 751, de 29/12/1993, que estabeleceu as Normas Técnicas ligadas à ciência contábil. Os conceitos doutrinários passam a ser caracterizados pelo prefixo NBC-T, enquanto as Normas Profissionais, que fixam regras de procedimento profissional, portanto, relacionadas à profissão, são caracterizadas pelo prefixo NBC-P, também numeradas sequencialmente, de acordo com a última Resolução mencionada.

Também em 23 de outubro de 1981, o Conselho Federal de Contabilidade aprovou os Princípios Fundamentais de Contabilidade - NBC-T-1, tendo em vista um tratamento contábil uniforme dos eventos contábeis da administração e, por conseguinte, das demonstrações deles decorrentes. É a partir da Resolução nº 751 que se estabeleceu uma maior proximidade entre os Princípios Fundamentais de Contabilidade e a Teoria Contábil. A Teoria da Contabilidade é uma disciplina curricular que, na quase totalidade dos cursos de Ciências Contábeis, somente encontrará espaços de intervenção a partir da Resolução nº 03/92 do Conselho Federal de Educação. Não louvo aqui de forma demasiada a disciplina “teoria

contábil”, porque tenho o entendimento de que a forma isolada desta figurar no curso, sem manter relação com as demais especificidades da contabilidade, coloca-a distante de sua real significação.

A Resolução nº 3, de 05/10/1992, do Conselho Federal de Educação, ao determinar os conteúdos mínimos em categorias do conhecimento, define também que o curso superior de Ciências Contábeis deverá ser integralizado com o mínimo de 2.700 horas/aula e realizado num mínimo de 04 anos para os alunos que ingressarem a partir do ano de 1994.

A referida Resolução prevê ainda que cada Instituição de Ensino Superior, ao adotar uma orientação pedagógica coerente com seus objetivos, deverá definir o perfil do profissional a ser formado, observando as necessidades da região e dos alunos, assim como a natureza e as características da instituição.

O currículo a ser elaborado em cada Instituição de ensino deverá contemplar atividades obrigatórias e eletivas, de acordo com as categorias de conhecimento previstas na Resolução nº 3/92. Abaixo são elaborados quadros sínteses das categorias inseridas no texto legal:

CATEGORIA I

Conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social:

Obrigatórias	Eletivas
Língua Portuguesa	Noções de Psicologia
Noções de Direito	Filosofia da Ciência
Noções de Ciências Sociais	Cultura Brasileira
Ética Geral e Profissional	Outras, a critério da Instituição

Figura 2: Disciplinas Obrigatórias e Eletivas
Fonte: Resolução 03/92

CATEGORIA II

Conhecimento de formação profissional, compreendendo: (A) Conhecimentos obrigatórios de formação profissional básica; (B) Conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica; e (C) Conhecimentos eletivos, a critério da instituição:

A	B	C
Administração Geral	Contabilidade Geral	Contabilidade Gerencial
Economia	Teoria da Contabilidade	Sistemas Contábeis
Direito Aplicado	Análise das Demonstrações Contábeis	Contabilidade Aplicada
Matemática	Auditoria	Outras
Estatística	Perícia Contábil	
	Auditoria	
	Administração Financeira e Orçamento Empresarial	
	Contabilidade Pública	
	Contabilidade e Análise de Custos	

Figura 3: Conhecimento de formação profissional.
Fonte: Resolução 03/92

CATEGORIA III

Conhecimentos ou atividades de formação complementar, compreendendo, (A1) Conhecimentos obrigatórios de formação instrumental e (B1) Atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição, escolhidas entre as seguintes:

A1	B1
Computação	Jogos de empresa
	Laboratório Contábil
	Estudos de Casos
	Trabalho de Fim de Curso
	Estágio Supervisionado

Figura 4: Conhecimento de formação profissional.
Fonte: Resolução 03/92

Pelo percurso seletivo e considerando a diversidade de leis, decretos-leis, normas, resoluções ainda atuais ou já revogadas, é possível visualizar que a contabilidade, desde a sua inserção no ensino por meio do ensino comercial e, mais tarde, no ensino superior, sempre acompanhou o cortejo do corpo legislativo que está ancorado na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo e totalidade da vida humana. Não obstante, conhecimentos de Filosofia, Estudos Sociais, Ética, Cultura Brasileira entre outros, estão inseridos no currículo, mas a abordagem desse saber é sempre isolada, fragmentada, não compreendendo formas relacionais com a contabilidade e assim, favorecendo uma interpretação da contabilidade como uma ciência pragmática. Nessa formatação, a contabilidade, na formação de seus profissionais, empenha-se em dinamizar o objeto próprio de sua investigação, o patrimônio das entidades, sem, contudo, ampliar seu corpo teórico nas outras dimensões humanas a não ser a econômica, concebendo-a assim nos limites de suas inferências.

No que diz respeito aos aspectos legais da instituição do ensino superior de Ciências Contábeis, de 1945 até os dias atuais, podemos dizer que foram três as alterações de maior

abrangência: o Decreto Lei nº 7.988, de 22/09/1945, que criou o curso e instituiu o currículo; a Resolução de 8/02/1963, que propôs alterações no currículo mínimo do curso de Ciências Contábeis; e a Resolução nº 3, de 03/10/1992, que inserida no conjunto de medidas governamentais para cumprir o acordado na Conferência Mundial de Educação para Todos, (Jomtein, Tailândia),⁵ que definiu duração e conteúdos mínimos. As instituições universitárias, como organizações formais burocráticas, zelaram em demasia no cumprimento do aparato legal. Restrito ao fazer, o currículo de Ciências Contábeis, em longos e esparsos períodos foi revisitado adequando-se sempre, apenas, às necessidades do contexto econômico. Hoje, no contexto da sociedade capitalista solitária, que requerer um sujeito criativo, polivalente, sujeito de múltiplas aprendizagens, com capacidade crítica e discernimento frente à sociedade tecnológica e pulverizada de informações e, ao não encontrar egressos com tais competências e habilidades, julga improdutivo a universidade, o curso e os professores. Esse processo é histórico e assenta suas raízes nas condições objetivas dos sujeitos participantes, assim como na constituição das suas instituições.

Em 21 de dezembro de 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em sua composição insere-se o Capítulo IV, que trata da Educação Superior, prescrevendo entre os artigos 43 a 57, desde a finalidade da educação superior até o mínimo de horas aulas semanais para os professores das instituições públicas.

Em seu artigo 43, no inciso II, encontra-se a finalidade da educação superior, que consiste em formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como para colaborar na sua formação contínua. Os demais capítulos, assim como a íntegra da Lei, seu teor, necessitam ser criteriosamente analisados quando da definição de propostas

⁵ Esta conferência foi realizada em 1990 e financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O projeto Jomtien assumiu que a educação deveria garantir as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), para crianças, jovens e adultos que deveriam constituir-se na possibilidade do sujeito ter condições de: 1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões informadas e 7) possibilidade de continuar aprendendo. Para garantir esses aspectos foram acordadas, em nível nacional, metas para os alunos subseqüentes a serem alcançadas nos diferentes âmbitos educacionais que possibilitassem: o desenvolvimento de políticas de apoio no contexto social, econômico e cultural; a mobilização de recursos financeiros, públicos, privados e voluntários para investimentos na educação e fortalecer a solidariedade internacional com relações econômicas justas e qualitativas. Nessas metas inserem-se as novas prescrições curriculares para o ensino universitário, e logo, também para o ensino superior de contabilidade, com a definição de suas diretrizes curriculares.

curriculares visando a compreender o pressuposto da Lei e os fins a que se destinam os cursos superiores.

Alinhado à Lei 9394/96 e ao contido no artigo 43 inciso II, o edital 04/97 do MEC/SESU/DPES/CEE/Ciências Contábeis convoca a participação da comunidade acadêmica para a discussão das Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Contábeis.

Essa proposta de Diretrizes Curriculares foi elaborada por uma comissão de especialistas da área de Ciências Contábeis nomeada pelo MEC, e até o presente momento encontra-se para análise no Conselho Nacional de Educação.

Os vários itens da proposta ressaltam, entre outros aspectos, a descrição do perfil desejado do formando, as competências e habilidades desejadas, os conteúdos caracterizadores do curso, recomendações e sugestões de conhecimentos para a configuração de uma grade curricular (currículo pleno), carga horária e duração do curso.

No contexto da pesquisa e dessa tese o que desejo ressaltar é a configuração dos conteúdos propostos pela referida comissão, a qual sendo definida pelo CNE, redefinirá o contido na Resolução 03/92 do MEC.

Pelo Edital 04/97, os conteúdos para o curso de graduação em Ciências Contábeis são assim elencados:

CONTEÚDOS CARACTERIZADORES DO CURSO

CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DE FORMAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL (50% da carga horária total). Estes conteúdos não representam nomes de disciplinas, mas áreas de conhecimentos:

1. CONTEÚDOS DE ADMINISTRAÇÃO

Teoria Geral da Administração

Estratégia Empresarial

Comportamento Organizacional

2. CONTEÚDOS DE ECONOMIA

Teoria da Firma (Monopólio, Oligopólio, Concorrência Perfeita, etc)

Cenários Econômicos e Economia Internacional

Economia da Empresas

3. CONTEÚDOS DE DIREITO

Legislação Social e Trabalhista

Direito Tributário

Direito Comercial e Societário

4. CONTEÚDOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS

Medidas de Tendência Central e de Dispersão

Análise de Regressão e Correlação

Análise de Série Temporal

Cálculo Integral e Diferencial

5. CONTEÚDOS DE TEORIA DA CONTABILIDADE

História do Pensamento Contábil

Ativo e Passivo e sua Mensuração

Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos e suas Mensurações

Teorias do Patrimônio Líquido

Princípios Fundamentais de Contabilidade e Harmonização Internacional

6. CONTEÚDOS DE CONTABILIDADE FINANCEIRA

Princípios, Normas e Procedimentos de Contabilidade Financeira

Elaboração e Evidenciação das Demonstrações Contábeis

7. CONTEÚDOS DE CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA

Contabilidade de Tributos Federais, Estaduais e Municipais

Planejamento Tributário

8. CONTEÚDOS DE CONTABILIDADE GERENCIAL

Métodos de Custeio

Sistemas de Acumulação de Custos

Análise de Custos

Descentralização (Preço de Transferência e Centro de Resultado)

9. CONTEÚDOS DE AUDITORIA

Controles Internos

Princípios, Normas e Procedimentos de Auditoria

Planejamento de Auditoria

Papéis de Trabalho

10. CONTEÚDOS DE CONTROLADORIA

Sistemas de Informações

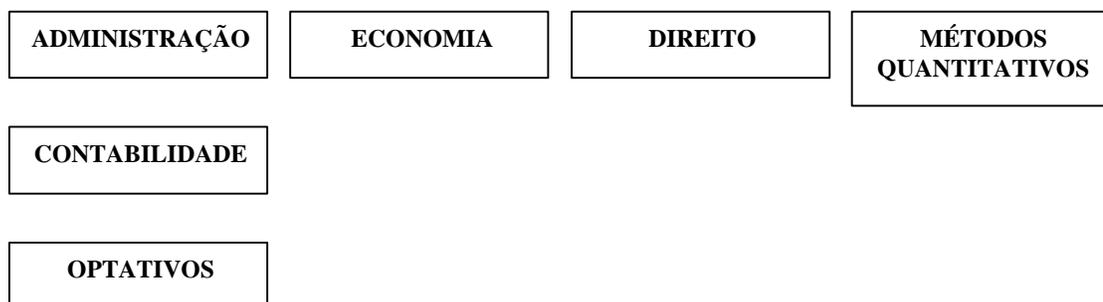
Processo de Planejamento, Execução e Controle

Avaliação de Desempenho

Responsabilidade de Prestar Contas da Gestão Perante a Sociedade ("Accountability")

CONTEÚDOS OPTATIVOS PARA ÊNFASE(S) CURRICULAR(ES) (50% restantes da carga horária total): para o desenvolvimento de competências e habilidades, que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais, as IES terão a liberdade de definir livremente a metade do currículo pleno. A IES que optar por ênfase(s) (por exemplo: auditoria, análise de sistemas contábeis, controladoria, contabilidade pública, contabilidade tributária, contabilidade societária, contabilidade de custos, perícia, arbitragem contábil, contabilidade de organizações não governamentais, contabilidade ambiental, contabilidade internacional, contabilidade e finanças corporativas, etc.) deve completar a metade do currículo pleno levando em consideração tal opção. A IES que não optar por ênfase(s) deve utilizar estes conteúdos optativos para completar a formação plena do contador.

Conforme o contido no texto da Comissão de Especialistas anuncia, estarão os conteúdos distribuídos em *50% obrigatórios e 50% optativos, a critérios das IES*. O texto anuncia, também, que são as áreas do conhecimento anteriormente listadas que serão referência para elaborar propostas de Diretrizes Curriculares. Informa ainda que tais áreas não representam nomes de disciplinas mas sugestionam conteúdos. Dessa forma, os conteúdos podem ser sintetizados nas seguintes áreas:



A formatação dessas áreas do conhecimento convertidas em referência para as Diretrizes Curriculares do curso superior de Ciências Contábeis em nada difere das propostas de 1945; da alteração de 1968, e do contido na Resolução 03/92, podendo-se afirmar que, em prevalecendo a proposta encaminhada ao CNE, o modelo dos cursos superiores de Ciências Contábeis criados em 1945 ainda permanece vigente, em face da precarização com que se pensa, estrutura-se e se age na educação superior em Ciências Contábeis. Contudo, é preciso, ainda, estar atento e atentar contra os referidos percentuais dos *conteúdos obrigatórios de formação básica e profissional* e dos *conteúdos optativos para ênfase(s) curricular(es)*, que os massificam em uma (de) formação aligeirada do profissional da contabilidade.

As discussões atuais sobre a proposta das Diretrizes Curriculares para o ensino superior de contabilidade podem ser inseridas nas discussões realizadas por Lima (1996), que ao discutir o paradigma da educação superior em Portugal o situa *no paradigma contábil*, discutindo assim três modelos de universidade: *o modelo corporativo*, que mantém através do Estado um forte controle político e administrativo da instituição; *o modelo político-participativo* no qual a universidade é *domesticada* e na qual se objetiva a busca de uma *cidadania organizacional*; *o modelo gerencialista*, que baseado em políticas neoliberais busca conciliar ganhos de qualidade e produtividade ao mesmo tempo que concretiza cortes nos investimentos em educação.

Nesse contexto, tanto para educação superior em Portugal quanto para o ensino superior de contabilidade no Brasil, acaba por se configurar e valorizar

concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a educação contábil tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apóia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de ‘mercadorização’. Enquanto orientação política, a educação contábil evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que conta e da educação que não conta, ou conta menos (LIMA, 1996, p. 55)

O conjunto das Diretrizes Curriculares apresentadas alia-se, na sociedade centrada no mercado, à ‘mercadorização’ do ensino superior em Ciências Contábeis, reduzindo ainda mais as possibilidades de uma formação plena, técnica e de formação geral dos profissionais da área contábil. Nesse contexto, cabe indagar como se pode querer fundamentar competências para o profissional da contabilidade, quando os próprios professores do ensino superior de

contabilidade não têm instrumental crítico sobre as competências da atividade docente e sobre a construção da produção do seu trabalho?

Se a lógica da organização do trabalho docente é regulada pelos objetivos do currículo, que por sua vez não são elaborados pelo professor, mas pelos tecnocratas do ensino, vê-se que a função do professor se parcializa na objetivação de manuais e prescrições. Essa estrutura não apenas controla o trabalho do professor mas também, e fundamentalmente o precariza, desqualificando-o.

Falar em competência implica dizer que esta significa o domínio teórico e prático do saber e do fazer. Domínio este que se caracteriza politicamente nas formas de socialização dos conhecimentos com os quais o professor lida e por ações de confronto frente ao compromisso político da educação, nos quais um currículo e um planejamento não podem ser alheios às necessidades dos alunos e da realidade em que se insere.

Afrontar-se aos recursos teórico-metodológicos tecnicistas, que apenas pretendem fazer cumprir o planejamento desarticulado com o real, é agir politicamente por uma educação de inclusão e não o seu contrário. Nessa dimensão, tanto o aluno quanto o professor precisam ser compreendidos como seres políticos, que em seus pensamentos e ações empreendem intervenções capazes de resultar em significativas e diferentes escolhas.

Comprometer-se com uma prática pedagógica que se insere na perspectiva emancipatória do ser humano é desejar e imprimir ações de inclusão da totalidade, é confrontar-se com teorias, com as informações, com proposições desprovidas de legitimidade e com as demais formas de conhecimento. Na perspectiva emancipatória, é preciso indagar como pensam, como agem e como vivem os diferentes homens, constituídos dos mesmos instrumentos de construção e posse dos saberes produzidos na história pelo conjunto dos homens. Diferente dessa perspectiva, abrem-se e proliferam-se múltiplos procedimentos, que por sua natureza, desarticulam, fragmentam e inviabilizam a superação de práticas de exploração do homem pelo próprio homem.

No conjunto dessas considerações, a referida proposta de Diretrizes Curriculares, encaminhada ao CNE pela comissão de especialistas da área de Ciências Contábeis, para servir de referência às Instituições de Ensino Superior que ofereçam o curso superior em Ciências Contábeis, fica restrita à indicação das áreas, não mantendo nenhuma articulação com pretensas competências e habilidades desejadas na formação do profissional da contabilidade. E, se para tais especialistas as competências foram contempladas, o que se configura é um processo de formação aligeirada nos 50% dos conteúdos básicos e profissionais e, totalmente desarticulados da profissionalidade, nos restantes 50% dos

conteúdos denominados de optativos para a formação das habilidades. Tal proposta deverá ser criteriosamente avaliada pelas IES para que não ocorra apenas uma mudança no texto de orientação legal e novamente sejam orientadas pela racionalidade técnica na construção do currículo na formação do contador.

4 O CONTADOR QUE FORMA O PROFESSOR DE CONTABILIDADE

Este capítulo atende ao objetivo de identificar a trajetória de formação e de inserção do professor de contabilidade no ensino superior. A elaboração das descrições e das inferências, decorrente dos dados de pesquisa, está delineada em quatro momentos que procuram estar dialeticamente relacionados e integrados, a saber: *perfil do universo pesquisado; circunstâncias do vir-a-ser professor; a formação do professor de contabilidade e significados de ser professor de contabilidade*. Os depoimentos apresentados nesses itens, sendo generalizados para o universo da amostra, resguardam a constituição da individualidade, porém resguardam também a representação de um coletivo. Portanto, ao não fazer referências ao número relativo de respostas que comportam questões pertinentes, mas ao serem selecionadas e aqui transcritas, tais respostas representam, em síntese, os depoimentos que atravessam o universo das representações dos professores pesquisados.

4.1 Perfil do universo pesquisado

No questionário respondido pelos professores de contabilidade foi possível levantar algumas informações sobre: dados pessoais, de formação, de situação funcional, de atuação profissional. Os dados apresentados abaixo expressam informações que caracterizam o perfil do universo pesquisado. Todos os 28 (vinte e oito) professores têm como graduação o curso superior de Ciências Contábeis.

Dos 28 (vinte e oito) professores de contabilidade pesquisados, 07 (sete) são do sexo feminino e 21 (vinte e um) são do sexo masculino. Ressalta-se que a categoria gênero não é foco de análise neste estudo. No entanto, esse dado não é desconsiderado de forma deliberada e desinteressada, porque acentua uma correlação com uma pesquisa realizada entre 1995 e 1996 e publicada pelo Conselho Federal de Contabilidade. Essa pesquisa englobou um universo amostral de aproximadamente 300.000 profissionais, entre contadores e técnicos em contabilidade, universo que configurou 72 % (setenta e dois) de profissionais do gênero masculino e 28% (vinte e oito) do gênero feminino.

Essa questão relaciona-se com os depoimentos apreendidos na pesquisa de tese. Saliento que mediante a enunciação, através do questionário, foi possível perceber que as professoras emitem um discurso que caracteriza a profissão de contador como uma profissão delegada ao gênero masculino. Uma das professoras pesquisadas, ao relatar sua história de

ingresso na profissão docente, assim se expressa: “no começo não foi difícil, era até novidade. Tinha outras professoras de outras áreas, mas eu era a única mulher contadora. No início, minhas opiniões se juntavam a dos professores e quando eu não concordava me calava. Fiquei muito tempo só ouvindo. Foi preciso tempo para me impor como profissional”.

A questão de gênero⁶, desde as formas de inserção da mulher no ensino até as diferentes formas de participação da mulher na organização e planejamento do ensino ainda são marcados pelo discurso masculino. Contudo, essa temática é parte da história da educação e não aparece de forma diferente no ensino superior de contabilidade uma vez que, no princípio, o trabalho em contabilidade foi ocupação delegada com exclusividade ao gênero masculino.

Na continuidade do perfil dos professores pesquisados, percebi que os professores do universo das instituições privadas são, em sua maioria mais jovens, o que pode ser percebido através da tabela que caracteriza a idade dos professores pesquisados.

Idade	Público	Privado
28 a 30	-	4
31 a 35	3	3
36 a 40	4	1
41 a 45	1	2
46 a 50	2	1
51 a 55	3	2
56 a 60	1	-
68	1	-
TOTAL	15	13

Figura 5: Idade

Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

A partir da tabela anterior percebe-se que a idade mínima dos professores pesquisados é de 28 anos e a máxima de 68 anos. 10 (dez) professores têm até 35 anos; 11 (onze) têm até 50 anos e 6 (seis) têm até 60 anos; um (1) professor tem 68 anos. A idade relativizada mais jovem correlaciona-se ao tempo em que os professores concluíram o curso

⁶ Para aprofundar as questões de gênero sugere-se: CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho**. São Paulo, Xamã, 1999. CERISARA Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das profissionais de Educação Infantil**. São Paulo, Universidade de São Paulo/USP, Tese de Doutorado, 1996. FERNANDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. **Porto Alegre, Artes Médicas, 1994**. COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e Profissionalismo**, Ed. Sulina, 1995.

de graduação que pode ser visualizado pelas informações constantes na tabela sobre o tempo de formado:

Anos	Público	Privado
2 a 5		4
6 a 10	4	4
11 a 15	3	3
16 a 20	4	2
21 a 25	2	
26 a 33	2	
TOTAL	15	13

Figura 6: Tempo de Formado
Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Dos professores pesquisados, 12 (doze) professores têm até 10 anos de formado e 12 (doze) têm até 20 anos de formado, 2 (dois) até 25 anos e 2 (dois) até 33 anos de formado.

Com relação ao vínculo de trabalho, dos 15 (quinze) professores pesquisados na UFSC 14 (catorze) possuem regime de dedicação exclusiva e 1(um), de 20 horas. A forma de ingresso na UFSC acontece mediante concurso público e são regidos pelo regime jurídico único, atualmente, contido na lei nº 8.112 de 12/12/90.

Os 13 (treze) professores que trabalham nas instituições particulares (UNISUL, UNIVALLI, BARDDAL) possuem carga horária de trabalho variável entre 04 (quatro) e 20 (vinte) horas semanais. O vínculo com as instituições dá-se mediante a observação de legislações que observam o contido na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), e seus contratos de trabalho são baseados em horas-aula.

Com relação ao tempo de trabalho no ensino superior de contabilidade, a amostra ficou assim configurada:

Anos	Público	Privado
01 a 05	-	9
06 a 10	3	3
11 a 15	4	1
16 a 20	3	-
21 a 25	2	-
26 a 33	3	-
TOTAL	15	13

Figura 7: Tempo de trabalho no ensino superior de contabilidade
Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Entre os professores pesquisados 15 (quinze) têm até 10 anos de trabalho no ensino, sendo que destes 9 (nove) trabalham em instituições privadas. 8 (oito) professores possuem até 20 anos de trabalho; 2 (dois) até 25 anos de trabalho e 3 (três) até 33 anos de trabalho no ensino superior de contabilidade. Contudo, observa-se que os professores mais jovens, com menos tempo de formado e com menor tempo de trabalho no ensino, estão configurados na instituição privada.

A caracterização da formação dos professores pesquisados apresenta-se da seguinte forma:

Formação	Público	Privado
Apenas a Graduação	1	2
Especialização em Contabilidade	4	4
Mestrado	8	7
Doutorado	2	
Total	15	13

Figura 8: Formação

Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Entre os professores com pós-graduação em nível de especialização da instituição pública, 2 (dois) estão realizando mestrado em Engenharia de Produção, e da instituição privada 1 (um) está realizando mestrado em Ciências Contábeis. Dos 8 (oito) professores da instituição pública que possuem mestrado, 2 (dois) estão freqüentando o doutorado em Engenharia de Produção, e da instituição privada 1 (um) está no doutorado também em Engenharia de Produção.

Dos professores da instituição pública com mestrado, 2 (dois) são em Ciências Contábeis, 4 (quatro) em Administração e 2 (dois) em Engenharia de Produção. Com curso de doutorado, 01 (um) é na Engenharia de Produção e 01 (um) em Ciências Contábeis.

Os professores da instituição privada que possuem formação em nível de mestrado, 3 (três) são na área de Administração e 4 (quatro) em Engenharia de Produção.

Os professores das instituições particulares, além das atividades de ensino, desenvolvem atividades de auxiliar de contabilidade, analista, assessor contábil, consultor empresarial, auditor, contador. Também há professor que desenvolve atividades de trabalho como empresário e/ou proprietário de escritório de contabilidade. Há ainda professores que trabalham em empresas públicas e outros na iniciativa privada, tanto na área comercial quanto na indústria e na área de prestação de serviços.

Os professores da instituição pública, mediante a observação de legislação pertinente, desenvolvem atividades de extensão, envolvendo-se em atividades de consultoria e assessoramento em instituições públicas e privadas.

As informações contidas no questionário, indicam que os professores da UFSC têm participado com mais frequência em congressos, seminários e eventos, tanto como assistentes quanto na apresentação de trabalhos, objetivando correlacionar o saber contábil, em suas diferentes especializações, com a sua experiência no ensino.

As informações mostram também que os professores das instituições particulares, ao participarem de eventos e congressos, em sua maioria como assistentes, visam a atualização em práticas contábeis, normalizações, com predominância nos aspectos relacionados à legislação e tributos.

Com relação à frequência em cursos de capacitação profissional, os professores pesquisados indicam sua participação nas seguintes áreas: análise das demonstrações contábeis, qualidade na prestação de serviços, custos, sistemas contábeis, planejamento tributário, imposto de renda e outros relacionados à escrituração contábil.

A exposição do perfil do universo pesquisado tem como finalidade subsidiar as análises e inferências dos itens seguintes, que apresentam as circunstâncias do vir-a-ser professor de contabilidade, sua formação e os significados que atribui à profissão de professor. No entanto, ao finalizar esse perfil delineado por informações temporais, tenho em consideração e em significação os dizeres de Guimarães Rosa, que ao serem ampliados, permitem expectativas de afinar e desafinar, para além do contexto, também temporal.

O senhor ... Mire e veja que o mais importante e bonito é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão (GUIMARÃES ROSA, 1982, p.20).

O perfil desenhado individualmente no questionário e aqui remontado coletivamente envolve-se de anterioridade e assenta-se em primazia num percurso de formação profissional, num currículo universitário que teve início em 1945, revisto em 1968 e alterado em 1992.

Certamente que o perfil delineado mostra e contém a história de constituição desses sujeitos e que, ao não ser determinada, mas antes, a de ser e de conter memórias, indicia possibilidades de mudanças e rupturas, se não ignorarmos o contexto de suas relações.

4.2 Circunstâncias de o contador vir a ser professor de contabilidade

O recorte temático desta tese tem como centralidade a formação do professor de contabilidade que trabalha no ensino superior de Ciências Contábeis. Na existência desse curso, mas na simultaneidade da não existência da especificidade de formação para ser professor nessa área de ensino, e balizado pela inferência de que o objetivo do curso não é o de formar professores, mas sim contadores, portanto, com uma especificidade de trabalho distinta da de ser professor, foi significativo saber como o contador “*virou*” professor e ainda, por que ser professor e não contador? A partir dessas questões entrelaçaram-se indagações sobre o quando e também sobre os motivos e as influências presentes na decisão de ser professor de contabilidade. Nos depoimentos abaixo transcritos exteriorizam-se as formas de ingresso e de seleção sobre o vir-a-ser professor de contabilidade. No contexto temporal pesquisado, a realidade que se desvela mostra que,

Fui convidado pelo chefe de departamento para ser professor temporário quando realizava um curso de pós-graduação. Depois fui pegando mais aulas e acabei ficando.^{Nelson}

Atendendo a um convite, fiz um concurso público e virei professor.^{Júlio}

Depois da graduação, percebi que eu queria aprender muito mais. Fui para o mestrado e depois percebi que me realizava dando aulas.^{Maria}

Em virtude dos cargos que ocupei, constantemente era necessário repassar orientações técnicas aos demais contadores. Desta forma, tomei gosto pela profissão.^{Wilson}

Virei professor por necessidade financeira.^{Américo}

Esses registros reúnem e sintetizam, no caso dos professores pesquisados, a trajetória de inserção na profissão. O “virar professor” aconteceu, na maioria das vezes, por meio da rede de relações pessoais construída no exercício da profissão de contador ou através da frequência em cursos de pós-graduação (especialização ou mestrado). Diversos professores assumiram temporária ou efetivamente a função de professor a partir de convites formulados por chefes de departamento ou por amigos já inseridos na atividade de ensino.

Pelo registro dos dados, não se pode identificar nenhuma atividade no processo de formação profissional (graduação) que indicasse uma trajetória acadêmica. Não houve nenhum registro de envolvimento no âmbito de iniciação científica, monitoria, participação

em núcleos de pesquisa e outras atividades relacionadas à vida acadêmica que indicasse a perspectiva de ser professor.

A opção pela atividade docente aparece, muitas vezes, como uma das alternativas possíveis para o profissional com formação em Ciências Contábeis, sendo que a escolha efetiva se dá por circunstâncias fortuitas (convites, um anúncio, uma conversa informal, necessidades financeiras). Outras vezes, a atividade docente é valorizada como uma carreira diferente, que demanda características especiais e que é “descoberta” através de atribuições decorrentes da vida acadêmica (estágio docente) ou profissional (repasse de informações técnicas aos colegas). No entanto, se as falas evidenciam que a inserção na atividade de ser professor possibilita ampliar conhecimentos, para outros ser professor confere ao sujeito um status social que não encontra no exercício da atividade de contador.

O status social que difere entre ser contador e ser professor é decorrente de que “como contador a retribuição econômica é incomparável à do professor. Nós contadores temos salários muito mais dignos” ^{Rogério}. A prerrogativa de ser professor parece qualificar as atividades do contador, possibilitando-lhe falar com conhecimento, de um determinado lugar, quando como contador “constantemente era necessário repassar orientações técnicas aos demais contadores” ^{Wilson}. Por outro lado, ao assumir a opção de ser contador, este passa a ter uma compensação econômica/financeira “muito mais digna”, o que constitui um status social que lhe permite um distanciamento dos demais trabalhadores.

O status social que o contador encontra no exercício de ser professor se, por um lado, é visto como possibilidade de amplitude de conhecimentos mas que, por circunstâncias econômicas, não lhe permite um investimento na carreira de ser professor, acaba por projetar o ser-professor como a sua segunda atividade. “Gostaria de me dedicar exclusivamente ao magistério, como professor, mas como enfrentar a vida e manter uma família com o que se ganha como professor? Por isso é que se é professor, porém não deixando de ser contador” ^{Orlando}.

Nóvoa (1995), ao esboçar uma análise da profissão docente discute a elaboração de um conjunto de normas e de valores, assim como do estatuto social e econômico dos professores dizendo que:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidades que afectam hoje a profissão docente. ... O estatuto social e económico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. ...

temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais (NÓVOA, 1995, p. 29)

No contexto referenciado pelos depoimentos dos professores pesquisados, assim como na análise realizada por Nóvoa, na emergência e na manutenção da ambigüidade entre o econômico e o social da profissão professor, visualizo que a imagem que o profissional da contabilidade vai incorporando e assumindo é a que caracteriza o ser-professor como *uma-sua* segunda atividade. A degradação da profissão docente decorrente da ambigüidade econômica e social, aliada à imagem assumida como uma segunda atividade, tem como conseqüência o não investimento na formação para ser professor. A ausência desse investimento na profissão implica na não diferenciação das especificidades entre o trabalho docente e o trabalho do contador. Por sua vez, a não compreensão dessas diferenças não constitui a sua multidimensionalidade, incapacitando-o a objetivar-se pelo trabalho e pela apreensão do seu trabalho, a objetivar as dimensões de produtor de si próprio e de suas relações. Essa inferência, ancorada na freqüência dos dados, que reforçam a imagem e a ambigüidade profissional, mostra que os professores das instituições particulares assumem declaradamente, mediante as condições de trabalho, “não sou somente professor, essa é minha segunda atividade, aqui trabalho por hora” ^{Américo}, que são professores depois do exercício de uma outra atividade. Na instituição pública, ainda que parte do universo pesquisado seja de professores de dedicação exclusiva, eles não se percebem como professores, - “em primeiro lugar sou contador” ^{Samuel}, - mas sim como contadores desenvolvendo atividades de professor de contabilidade. A ambigüidade da segunda atividade reitera-se na recorrência dos seguintes dados:

- não decidi;
- decidiram por mim;
- decidi ser professor entre outras coisas;
- fui decidindo aos poucos;
- quando experimentei;
- quando acreditei em mim.

Os depoimentos dos professores a respeito da opção pelo magistério superior variam desde a negação - “não me decidi ainda” ^{Paula}- à isenção de responsabilidade pela decisão. Nesse último caso, as circunstâncias ou o julgamento dos outros parecem ser determinantes, haja vista as manifestações que enfatizam as características específicas da função de professor - “desejo de atuar como multiplicador e até gerador do conhecimento” ^{Lúcio} -, valorizando a escolha.

Muitas das respostas revelam ainda outros elementos de ambigüidade, sugerindo que a decisão foi tomada aos poucos, de forma imperceptível, ou que tal opção não exclui outras formas de atuação profissional.

Os respondentes, ao se manifestarem sobre por que não estão atuando como contadores e sim como professores, mediante sua formação em Ciências Contábeis, dizem que:

as duas coisas ocorreram complementarmente, ou paralelamente, de tal sorte que não consigo dissociá-las. Em termos de gosto pessoal creio que ser professor é mais desafiador e profissionalmente traz maior retribuição intelectual e material. ^{Antônio}

No meu caso, continuo exercendo as funções de contador cumulativamente com as de professor, acho que uma coisa não exclui a outra. ^{Rogério}

Da mesma forma, ao analisar as razões invocadas pelos entrevistados para a permanência no magistério superior em detrimento da carreira de contador, descobrimos que alguns profissionais mencionam, em primeiro lugar, “as circunstâncias que a vida impõe” ^{Jussara}, enquanto outros enfatizam virtudes como a liberdade de ação, o uso da criatividade, as surpresas e os desafios inerentes à atividade do professor, além da maior retribuição intelectual e financeira.

No entanto, é preciso frisar que tanto aqueles que exercem simultaneamente as atividades de professor e de contador, quanto aqueles que são professores em dedicação exclusiva, compartilham a opinião de que “é possível conciliar” ^{Elisa}, com vantagens, as duas atividades. Vantagens essas associadas à atualização dos conhecimentos, ao status social e ao econômico.

Para o grupo pesquisado, as influências mais atuantes no decorrer do processo de decisão quanto à carreira podem ser agrupados segundo o quadro a seguir:

Idealismo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ desejo de mudar o mundo; ➤ desejo de transmitir experiência profissional; ➤ desejo de transmitir conhecimentos;
Necessidades pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aprimorar conhecimentos; ➤ mesclar teoria e prática; ➤ manter-se atualizado; ➤ abrir novos campos de atuação; ➤ prestígio; ➤ necessidade financeira; ➤ incremento da receita;
Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ relacionamento com outras pessoas; ➤ pressões; ➤ convites; ➤ troca de informações;
Sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ admiração; ➤ curiosidade; ➤ gosto;
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ estágio docente; ➤ mestrado

Figura 9: Influências no processo de decisão em relação à carreira.

Fonte: Dados registrados na pesquisa 2001-2002

Nas respostas registradas predominam os fatores ligados às necessidades pessoais - “oportunidade ímpar de aprendizado acrescida, é claro, de incremento na receita” ^{Solano}; “possibilidade de manter-se atualizado e encarar uma profissão nobre, uma boa carreira” ^{Jairo}, mas chama a atenção a importância atribuída aos relacionamentos, seja no caso dos convites de trabalho e dos diversos tipos de pressão, seja nos casos em que o professor valoriza “o relacionamento com outras pessoas, a troca de conhecimentos” ^{Iara}.

Aparecem ainda influências “idealistas” - “o amor ao ensino” ^{Paula}; “a vontade de poder mudar este país” ^{Lúcio} -, sentimentos - “sempre gostei da atividade de professor” ^{Fernando} - e decisões tomadas a partir da própria prática do ensino.

O número de professores que exercem também a profissão de contador praticamente iguala, no universo pesquisado, o rol daqueles que atuam apenas no magistério superior. Em alguns casos, o professor nunca trabalhou como contador, a não ser durante a graduação e a título de estágio; - “meu único contato com a prática foi nas aulas de laboratório e com o estágio de seis meses” ^{Vânia} -, noutros casos, a atividade docente tornou-se exclusiva a partir da aposentadoria, “quando me aposentei no outro emprego me dediquei só ao ensino” ^{Solano}.

Esses dados permitem constatar que, se em momentos anteriores a sólida experiência profissional nas atividades contábeis era indicativo para vir a ser professor, atualmente, a pouca experiência profissional nas atividades contábeis não é empecilho para ser professor. Infiro que a essa última situação concorrem, no mínimo, duas alternativas: a primeira relaciona-se com a questão social do emprego/desemprego, violentamente desconfigurada na sociedade contemporânea; a segunda, decorrente da primeira, associa-se, na sociedade centrada no mercado, à ambigüidade e à degradação da profissão docente, aceitando essa atividade até mesmo quem diz pouco saber sobre contabilidade e, simultaneamente, pouco saber sobre o que fazer no ensino da contabilidade. Tudo isso englobando as duas anteriores, acaba por configurar um outro perfil de professor, agora ainda menos qualificado.

Também nos depoimentos sobre a opção entre ser professor ou ser contador, e nas especificidades que se diferenciam nessas atividades e nas maneiras com que ser contador contribuem ou não para ser professor, os respondentes buscaram conciliar as duas atividades, expressando-se da seguinte forma:

Acho que as duas profissões estão intimamente ligadas. Trabalhar em contabilidade acrescenta muito ao ensino. **Gilmar**

Ser professor, claro, é mais desafiador, mais nobre. **Dantas**

Fazer e ensinar se completam, mas para ser professor é necessário um dom a mais. **Solano**

São profissões distintas e é impossível ser bom nas duas. **Jairo**

Nessa questão, os relatos apontam a “especificidade de trabalho”, como a diferença entre as atividades, uma vez que o conhecimento específico é indispensável para ambas. Para ser professor, não basta apenas saber “algo” sobre contabilidade. É preciso “competência para produzir e repassar conhecimento” **Iara**, e para ser contador, não são suficientes apenas as maneiras de repetir, “também com competência”, o que já foi produzido; se bem que muitas vezes o que é perceptível em alguns profissionais é “um trabalho que revela o não domínio das técnicas de repasse do que sabe” **Gilmar**. Esse conjunto de falas indica um entendimento sobre o ensinar e o aprender, indicando que, por se tratar de uma profissão, uma carreira de professor, numa ciência aplicada como a contabilidade, é preciso que “sua prática não esteja dissociada da teoria, principalmente no ensino” **Augusto**. Esses depoimentos, ao almejarem uma imbricação da teoria e prática, indicam que o domínio dessa relação é que proporciona, inclusive, o desenvolvimento da área. Ao se referirem às atividades de ser contador, dizem

que esta ajuda a ser professor na medida em que a conexão da teoria com a prática ocorre, no “mundo real” de forma “clara para o profissional”. Afirmam que a vivência profissional “contribui com exemplos que somente a teoria não conseguiria fornecer”^{Jairo}. E que essa vivência traz mais confiança para o professor na medida em que ele “pode afirmar, sem medo, que algo funciona desta ou daquela maneira em termos práticos, já que essa é uma expectativa da clientela dos cursos de Contabilidade”^{Solano}. Nesse conjunto de depoimentos, sugiro que a categoria ensino-aprendizagem seja norteadora da aplicabilidade dos conteúdos, aproximando-se muito mais de uma visão racional do currículo, distanciando-se nestas interlocuções a compreensão de que teoria é teoria e prática é prática necessitando, contudo, melhor articular essa relação. No dizer de Smolka e Laplane, a prática

não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem de identificá-la com uma única teoria. Em qualquer sala de aula um behaviorista, um construtivista, sócio-interacionista, descobrirão princípios pertinentes às suas teorias e terão o que dizer sobre as relações de ensino. As teorias constituem, assim, **um lugar do qual se olha a prática cotidiana**. No entanto, também, são diversos os possíveis lugares teóricos de onde se pode olhar a prática cotidiana. Teorias do ensino, teorias do desenvolvimento, teorias da aprendizagem, teorias da linguagem, teorias do conhecimento, compõem um vasto quadro diversificado de pontos de vista (SMOLKA e LAPLANE, 1995, p. 2-3).

Nessa perspectiva, é imprescindível a apropriação, por parte do professor, de um referencial teórico que imprima significado a suas ações para que possa constituir, a partir deste, delimitações e pontos de referência para a análise de seu trabalho.

Nos relatos que agrupam as relações entre o ser contador e o ser professor, obtive respostas, da grande maioria dos professores, de que teoria e prática se complementam, sendo que a atividade de contador ajuda a manter o professor atualizado, permitindo que ele enxergue detalhes que não aparecem nos livros e atue com mais segurança. Além disso, segundo eles, os exemplos reais ajudam os alunos a fixar melhor os conceitos, cativando seu interesse.

Um outro fator importante apontado pelos professores pesquisados consiste no fato de que o exercício da profissão de contador no “mundo real” possibilita a crítica fundamentada das proposições acadêmicas, ou seja, eles apresentam a crítica das proposições acadêmicas, mas não o fazem a partir dos fenômenos do “mundo real”.

Outra visão recorrente sustenta que ser professor “parece apresentar um sentido mais gratificante”, ser mais “desafiador, mais nobre” já que favorece o desenvolvimento

intelectual, com condições de promover a crítica da prática profissional no contexto da sociedade nacional e possibilita o estabelecimento de uma aliança entre teoria e prática. No entanto, dentro dessa perspectiva, para estes professores, ser professor implica “um dom especial” porque exige do profissional qualidades como controle emocional, habilidades comportamentais, liderança, capacidade de síntese, percepção aguçada e dinamismo, como se esse conjunto de atributos fosse parte inata de alguns seres humanos e, por conseguinte, uma naturalização da profissão.

Por outro lado, o caráter mais frio e direto do contador, exercitado no dia-a-dia, ajuda o professor na hora de cobrar prazos e sistematizar suas atividades.

Contudo, nas falas desses professores, manifesta-se uma sobreposição entre o ser contador e o ser professor, prevalecendo a valorização sobre o ser contador. Nessa sobreposição confundem a aplicabilidade de técnicas com a valorização pessoal. Esse fato visualiza-se quando dizem que é possível, no trabalho do contador, “aplicar as técnicas e a prática contábil no cotidiano, para resolver problemas das empresas” ^{Valter}, enquanto que nas atividades de professor a “função é de transmitir essas técnicas”, não contempla um “mundo real”. Essa redução do âmbito da aula como único espaço de ocorrência de fenômenos contábeis reafirma a compreensão do contador como utilitarista do conhecimento contábil, conhecimento esse circunscrito ao espaço organizacional e este, descolado da sociedade como um todo. Ao fazerem essa diferenciação, acentuam como “dificuldades de aprendizagem dos alunos” ^{Dilma} as relações que não conseguem estabelecer entre pressupostos teóricos contábeis e a sua manifestação no dia-a-dia das organizações. Decorrente desse entendimento afirmam que, “ser contador é diferente de ser professor, são papéis diferentes e esse é um dilema difícil de resolver na tarefa de fazer com que os alunos aprendam contabilidade” ^{Solano}.

Ao diferenciarem as profissões dizem que ser professor é trabalhar com “livros, artigos que se reportam a situações ideais” ^{Emanuel} enquanto que ser contador é “participar da vida real das empresas, dos empregados, dos colegas, da profissão, da competição, dos riscos e desafios do mercado. Mas ser contador não significa que não se possa ser professor” ^{Rogério}.

É ainda perceptível, mediante os dados da pesquisa, que ser contador contribui para ser professor, ao mesmo tempo que se reduz a atividade de ensino à mera execução em função de que “as disciplinas do curso são muito práticas; por isso, trabalhar em contabilidade acrescenta muito ao ensino” ^{Orlando}. Há indicações de que todo professor deveria ser antes um contador porque “a prática contábil é importante, principalmente nas disciplinas práticas como laboratório contábil”. “Praticar contabilidade dá segurança ao ensino porque se mantém

a sintonia com o mundo dos negócios” ^{Maria}. Mesmo sem nunca terem atuado como profissional da contabilidade existem manifestações de que “é primordial que os professores tenham a prática do escritório porque senão não há como dar os exemplos da realidade das empresas” ^{Vânia}. Nesse sentido, a fala é contextualizada e específica para o mundo das organizações: “Fazer e ensinar se completam; contudo, nem sempre quem faz consegue transmitir a contento, por isso trabalhar em contabilidade é fundamental para um maior aproveitamento dos alunos” ^{Samuel}. Os professores pesquisados enfatizam que “a experiência na prática contribui com o ensino porque muitas dúvidas dos alunos e muitos detalhes são tratados superficialmente nos livros e pouco discutidos na prática” ^{Jairo} e que a experiência prática “é com certeza a que permite transferir aos alunos muitos aspectos que não se conseguiria somente com conhecimentos teóricos, **por isso ser contador ajuda a ser professor**” ^{Júlio}.

Minarelli (1995), ao discorrer sobre o emprego e a empregabilidade, sem contudo fazer uma análise consistente e explicativa desses fenômenos na sociedade contemporânea, sugere algumas prescrições para o trabalhador se ajustar às novas bases do emprego. O que chama a atenção em seu livro é a chamada rede de relacionamentos que, segundo o autor, todo trabalhador deve manter a fim de que possa ter trabalho. Segundo Minarelli (1995, p. 69), “quem conhece pessoas adquire informações e quem tem informações tem acesso. Acesso e informações são a garantia de um diálogo mais produtivo e de um provável negócio”. Ao tratar a rede de relacionamentos como um negócio, entendimento decorrente do modelo capitalista, ressalta que nas relações profissionais “é importante que as pessoas que nós conhecemos saibam onde estamos, o que fazemos, que acompanhem nossa evolução profissional, conheçam nossas realizações” (1995, p. 71).

O profissional da área contábil que, mediante a frequência em cursos de pós-graduação, por atuar na prática contábil, por ser proprietário de escritório contábil, entre outras atividades, converte-se em professor de contabilidade indica, mediante a maioria das falas aqui registradas, que ser professor no ensino superior de contabilidade é uma atividade derivada da sua rede de relacionamentos diretamente ligados à área contábil e não de uma história de formação para a docência.

A rede de relacionamentos, portanto, dispõe de alternativas para diferentes atividades a partir de uma mesma formação, incluindo-se entre os pólos da formação específica e o da experiência profissional, restrita às abordagens dessa formação, a multiplicidade de trabalhos, entre eles, o ensino. Os valores e as atitudes construídos para o ensino, a partir da inclusão como professor de contabilidade, passam a ser os valores e atitudes derivados da experiência

com a profissão contábil, não havendo discernimento entre atividades distintas. Contudo, essa rede de relacionamentos não se constitui apenas na linearidade das relações entre grupos sociais específicos mas, também, da relação destes com as instituições formadoras, que permite carregar o lastro cultural mediante a formação curricular, que se assenta no pressuposto de que a mera formação técnico-acadêmica, aliada ao exercício da atividade, outorga para diferentes profissões a mesma formação-atividade e, assim, a identidade profissional do contador vai tornando-se identidade de ser professor pelo fato de pertencer ao grupo.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que o professor de contabilidade desprovido de um estatuto epistemológico da categoria docente pode ser chamado de profissional tanto quanto um

marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nesta concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas;[e] como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas (KUENZER, 1999, p.182).

Com essa inferência não quero dizer que é exclusividade da profissão de contador a conversão em professor de contabilidade sem uma epistemologia docente, mas são os professores de contabilidade do ensino superior o campo argumentativo do presente estudo. Nessa perspectiva, é possível dizer que, derivada do seu processo de formação, restrito a um mono-conhecimento, apresenta-se a impossibilidade de construção de uma identidade de ser professor em função, também, da ausência do estatuto epistemológico de ser professor. A formação derivada do mono-conhecimento contábil, quando muito, e consideradas as oportunidades de trabalho no contexto empresarial, permitir-lhe ser um profissional bem sucedido, mas apenas esse atributo não lhe permite ampliar as relações do trabalho do contador para o ensino da contabilidade, porque a natureza do trabalho pedagógico é diferente. Ao não compreender as dimensões das diferenças entre ser contador e ser professor de contabilidade, as atividades de ensino são assumidas de forma refratária e fragmentada, conduzindo o trabalho pedagógico a uma forma de estranhamento. O trabalho pedagógico sem ser estranhamento é o apropriar-se desse trabalho, como atividade inclusiva das relações circundantes e, por conseguinte, do processo de produzi-lo. A ocultação das diferenças, além de produzir o estranhamento do trabalho produz a sua ambigüidade.

No dizer de Souza,

o professor sente-se portador da qualificação porque tem vocação e atribui significados aos resultados de seu trabalho; simultaneamente, também é portador da não-qualificação, dadas as condições e a organização do trabalho, de caráter estrutural (SOUZA, 1996, p. 133).

A ambigüidade entre o contador e o professor de contabilidade, mediada pelas redes de relacionamentos, precisa superar o conflito da dicotomia entre o fazer e fazer sabendo; portanto, é pertinente incorporar na formação dos professores de contabilidade procedimentos de formação pedagógica que superem a qualificação tácita, para que se possa responder, sem o estranhamento homogeneizado, no exercício da docência, aos desafios que se estabelecem no contexto específico do ensino. Dessa forma, o estatuto epistemológico de ser professor de contabilidade deverá incorporar e assumir os saberes pedagógicos, de forma a permitir a interação da ação docente com o conhecimento contábil, para que se concretize mais plenamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos. A desvinculação entre os conhecimentos contábeis e os que constituem a educação e o ensino resulta num professor de contabilidade técnico-especialista, que atua apenas na perspectiva da transmissão do conhecimento. Os conhecimentos pedagógicos podem ajudar o professor a objetivar os conteúdos, determinar os métodos e fazer a opção por critérios de avaliação, configurando-se como imprescindíveis à reflexão dos procedimentos de seu trabalho como profissional intelectual e de transformações. Nesses procedimentos, acentua-se que o trabalho

não vale apenas pelo que representa enquanto meio de sobrevivência. Ele possui outro valor, o de assegurar ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano como os outros homens (FREIRE COSTA, 1987, p. 9).

Assim sendo, a representação que os professores de contabilidade pesquisados fazem da atividade que desenvolvem necessita superar o entendimento de uma atividade não totalmente assumida na perspectiva da compreensão e apropriação da categoria trabalho.

O “não me decidi ainda”, ou “decidi ser professor entre outras coisas”^{Newton}, aponta para o ser professor de contabilidade como segunda atividade. A formação no curso de Ciências Contábeis não propicia perspectivas de trabalho no ensino; assim, essa outra atividade decorre da situação de integrante de um grupo. O “ser convidado” para ser professor, por estar freqüentando cursos na pós-graduação, por ter uma grande experiência na área contábil, ou ser proprietário de um escritório de contabilidade, entre outras atividades, indica que pertencer ao grupo possibilita declinar para a segunda atividade: o ser professor. Tal fato favorece uma maneira específica de compreender o trabalho docente, a crença de que, apenas mediante a certificação no bacharelado em Ciências Contábeis, é possível reduzir as

atividades de ser professor ao fazer do contador e assim, não é valorizada a necessidade de elaborar a profissão, a carreira de ser professor.

Na fala do professor essa situação se manifesta quando diz que,

antes de qualquer coisa, é função do professor ensinar o desenvolvimento econômico das organizações e habilitar o aluno para o mercado de trabalho, além de adquirir um grande número de amigos, é claro. É muito gratificante para mim estar por trás da formação desses profissionais. ^{Eraldo}

As representações que o professor elabora sobre as atividades que desenvolve ajudam a compreender, consideradas as condições de trabalho nos quais se inserem, a construção da valorização da profissão. Na fala anterior, que é síntese particular, mas que atravessa o discurso dos professores pesquisados, percebo a construção de uma identidade-assimilada pelo e no cotidiano de suas experiências. Essa identidade assimilada do fazer do contador ao fazer do professor de contabilidade constitui uma dupla identidade, que vai adquirindo as marcas do seu próprio fazer, identidade construída por necessidades e por interesses. Identidade essa que difere da de outros grupos sociais que desenvolvem uma

identidade afirmando-se e distinguindo-se de outros grupos. Não existe um 'nós' senão frente a 'eles', os outros. A alteridade é o fundamento da identidade e, portanto, ao descrevermos o que é particular, precisamos inseri-lo no contexto de que é parte. É no confronto que as identidades se constroem e não no exercício solitário das práticas coletivas de cada grupo (CARDOSO, 1988, p. 14).

Os professores pesquisados assumem o modelo de professor em uma sociedade já estruturada e vão experienciar na própria ação o que antes vivenciaram como alunos, como grupo, como contexto que os constituiu. Nessa trajetória de inclusão como professores, vão se afirmando como grupo, ligados a uma área específica do conhecimento e, pelo discurso de um saber também específico, os conhecimentos contábeis, procuram a identidade do prestígio social e assim buscam os conhecimentos que estão mais próximos de sua apropriação, sujeitando admitir que não dominam os conhecimentos sobre o fazer-se professor.

Nesse sentido, os professores de contabilidade

passam a ser uma classe fortalecida também porque a posse de um conhecimento específico lhes confere a atribuição social de elaboração do discurso sobre esse conhecimento (COSTA, 1995, p. 91).

Essa situação, configurada pela pesquisa, revela-se também quando dizem que “não investi propriamente numa carreira de professor de contabilidade. A formação para a

profissão de professor se deu ao longo do tempo” Antônio. Após o ingresso na carreira do ensino superior, por meio das redes de relacionamentos, a profissão de professor de contabilidade não mostra o desenvolvimento da carreira, mas apenas se destaca por uma série de acontecimentos (idealismo, necessidades pessoais, relacionamentos, sentimentos, práticas), que ao longo do tempo vai acentuando “os convites” e fortalecendo as redes de relacionamentos. Diante desse percurso, é lícito afirmar que não houve um investimento na carreira docente, antes o seu contrário, a descontinuidade de ser professor.

Faço essa inferência com base nos estudos realizados por Huberman (1992, p. 38) sobre o ciclo de vida dos professores, relacionando os anos de carreira com suas fases. Para esse autor, o desenvolvimento de uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos”, e como processo, contempla momentos de “linearidade” ou de “arranque” e até mesmo, “descontinuidade”.

Também com base nas idéias de Perrenoud (1993) é possível agrupar essas diversas falas, quando se entende que a

profissionalização define-se em parte por características objectivas. Mas é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores (PERRENOUD, 1993, p. 152).

A profissão de professor de contabilidade ao emergir da profissão do contador, tem como referência a formação deste profissional em cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, pois essa é a exigência mínima para ingresso na carreira de professor. Desse modo, é lógico que o profissional se configura mediante os conhecimentos contábeis, conhecimentos esses restritos muitas vezes à aplicabilidade imediata nas organizações empresariais.

Quando tomo o contador na figura do professor, o que configuro é uma dupla cidadania, ou seja, uma dupla identidade do professor de contabilidade. Portanto, nos professores pesquisados, a unidade profissional que agrupa essas duas atividades é o ser contador, situação essa mediada pela dupla identidade.

A considerar que existem diferentes fatores que interferem na escolha da profissão e posteriormente no desenvolvimento da profissão escolhida, Huberman (1992), mediante estudos realizados, apresenta fases perceptíveis na carreira do professor. Essas fases são denominadas por este autor partes do ciclo de vida profissional. De acordo com Huberman, o ciclo de vida experienciado pelos professores pode se constituir de diferentes percursos, que

podem ser caracterizados pelas seguintes fases: entrando na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão e desinvestimento.

Essas diferentes fases mostram os lastros existentes quando a opção por ser professor decorre de processos de formação específicos para a docência, mas não é o caso dos professores de contabilidade aqui configurados.

A entrada na carreira é o percurso que envolve os primeiros anos da carreira. Esse contato inicial caracteriza-se como período de descobertas em que motivações diferentes estão envolvidas para demarcar a ‘sobrevivência’ do professor diante do real, da complexidade, dos desafios que se estabelecem na relação pedagógica. Os aspectos da “sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro” (1992, p. 39). No entanto, diferentes perfis, tais como a indiferença, a profissão provisória, a serenidade, a ancoragem na experiência, a frustração compõem a busca pela ‘exploração’ desse percurso inicial.

Os professores pesquisados apresentam um ciclo de vida profissional caracterizado da seguinte forma:

Anos	Público	Privado
01 a 10	3	12
11 a 20	7	1
21 a 33	5	
TOTAL	15	13

Figura 9: Tempo de trabalho no ensino superior de contabilidade
Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

O pretendo enfatizar aqui, em relação às fases indicadas por Huberman, é que os professores de contabilidade pesquisados, na sua história de formação, como profissionais da contabilidade, transferem apenas esses mesmos atributos da técnica para desenvolver o ensino da contabilidade, não diferenciando o ensino como atividade de outra ordem.

Nas análises realizadas foi considerado cada professor em sua individualidade e também em conjunto, pelo que foi possível extrair e perceber a homogeneidade do discurso, tanto por parte dos professores que têm dedicação exclusiva, quanto por aqueles que compatibilizam o ensino com outras atividades: há uma preferência, uma valorização sobre o ser contador em detrimento ao ser professor. O discurso representativo no grupo estudado manifestou-se indiferente às fases indicadas pelos estudos realizados por Huberman. As falas dos professores de contabilidade atravessam desde o período de estar entrando na carreira até aquele que possa estar se ‘distanciando’ dela.

Nos professores pesquisados constato que a entrada na carreira, tanto para quem está há 2 (dois) anos em serviço quanto para quem possui 33 (trinta e três) anos, deu-se do mesmo modo: convite/concurso/rede de relacionamentos. Esse dado indica que nos últimos trinta anos essa é a forma de ingresso para ser professor de contabilidade. Esse dado mostra ainda que nesse mesmo período não tem havido processo de formação específica para a docência no ensino superior de contabilidade, corroborando assim com a relevância do presente estudo.

A tabela anterior nos ajuda ainda a inferir que os professores, apesar de apresentarem diferenças quanto ao tempo de trabalho no ensino superior, referenciam um discurso homogêneo sobre ser o magistério sua segunda atividade. Além da negação da atividade de ensino como sua atividade principal, a formação que é privilegiada em seu percurso é a que favorece o desenvolvimento das atividades de contador e não as que possibilitem o desenvolvimento da carreira de professor.

Sob o aspecto da profissão de professor entende-se que a formação

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Portanto, a formação que considere a percepção crítico-reflexiva deve possibilitar ao professor de contabilidade a incorporação da compreensão da categoria trabalho em suas diferentes atividades. Trabalho este que, ao ser compreendido, pressupõe unidade entre teoria e prática, relação dialética entre conhecimento contábil e pedagógico e demais elementos constitutivos. O ser professor é uma atividade que não se realiza sozinha, é uma atividade que reúne uma concepção de alunos como sujeitos históricos, produzidos e produtores de saberes; é uma atividade que deve estar integrada à sociedade, tendo ciência de que as sociedades capitalistas são orientadas exclusivamente para o mercado e, por isso, excludentes. Por ser uma atividade que caracteriza o professor como ser e estar no mundo, precisa superar a mera capacidade de transmitir conhecimentos, superando a formação dependente, construindo uma identidade própria, uma identidade participativa, capaz de intervenções e de enfrentar os desafios da complexidade que se reúne no entorno de ser professor. Ao inserir esse conjunto de questões na realização de sua atividade docente, o professor de contabilidade poderá configurar-se como sujeito epistêmico das relações da educação, com possibilidades de construção de um estatuto epistemológico de ser professor.

4.3 A formação do professor de contabilidade

Não investi propriamente numa carreira de professor de contabilidade. A formação para a profissão de professor se deu ao longo do tempo por meio da pós-graduação. O processo foi natural. Difícil foi aceitar a idéia de que a universidade não contrata “professores-contadores”, mas sim profissionais de contabilidade. ^{Antônio}

Procurei me qualificar no curso de especialização na área contábil e quando da entrada na universidade fiz curso de aperfeiçoamento em didática do ensino superior. Infelizmente a Instituição de Ensino investe muito pouco na capacitação do professor, razão pela qual eu procurei qualificar-me por meus próprios meios, fazendo alguns cursos. ^{Orlando}

Fiz cursos de didática, mas eram muito teóricos e muito complicados, percebi que eu tinha mais a ensinar naquelas aulas. Investi mais em cursos na área contábil. ^{Newton}

Na seqüência, a pesquisa procurou identificar qual foi a trajetória de formação percorrida pelo profissional depois de decidir ser professor no ensino superior de contabilidade. Os depoimentos anteriores mostram que a qualificação necessária do ser professor somente surge depois de entrar na universidade. “Não investi propriamente numa carreira de professor de contabilidade”, “quando da entrada na universidade fiz curso de aperfeiçoamento em didática do ensino superior”. As providências tomadas pelos professores quanto à sua qualificação foram variadas, abrangendo desde a qualificação específica - “fiz uma especialização que me tornou apto a exercer o magistério” ^{Wilson}, - até uma qualificação mais abrangente, - “inicieei a carreira como professora apenas com a graduação. Quando percebi que era uma carreira bonita e muito interessante, fiz o mestrado. Pretendo fazer o doutorado e outros cursos de especialização” ^{Jussara}, - passando pelo auto-didatismo: “a única formação foi a consulta à bibliografia contábil para adquirir o embasamento necessário para o desempenho das atividades” ^{Eraldo}.

A preocupação com uma formação específica levou alguns professores aos cursos de licenciatura e especialização, além de diversos cursos e oficinas de curta duração, tais como de didática, oratória, metodologia do ensino. Esses últimos, isoladamente, não parecem ser capazes de dar segurança ao professor iniciante, pois este enfatiza que “mesmo assim me sinto inseguro” ^{Samuel}. Diversas disciplinas constantes dos programas de pós-graduação em nível de

mestrado também parecem desempenhar papel importante na formação específica do professor.

A busca de uma qualificação mais abrangente foi posterior à entrada na carreira e parece ligada, primeiramente, a uma necessidade de titulação acadêmica e, posteriormente, à interação entre pesquisa e ensino, muito enfatizada nas universidades. Assim, para, entre outras finalidades, garantir a progressão na carreira, os professores pesquisados se engajam em programas de especialização, mestrado e doutorado em diversas áreas, entre elas a Administração de Empresas e a Engenharia de Produção.

Outros profissionais optaram pelo estudo autônomo e pela pesquisa bibliográfica, refletindo, por vezes, situações adversas e contextos histórico-geográficos desfavoráveis:

Na época em que decidi ser professor, havia muitas dificuldades para o aperfeiçoamento e a pós-graduação. Os cursos de mestrado eram raros e de difícil acesso e os de especialização praticamente inexistentes (...) Por isso, minha formação para a nova atividade se restringiu aos meus conhecimentos práticos da contabilidade e à leitura de livros e da legislação então vigente.
Solano

Quanto aos requisitos necessários para a formação de um bom profissional, os entrevistados elegem combinações diferentes dos seguintes fatores:

Primeiro entender de gente e a posteriori da área do conhecimento. Dilma

a realização de cursos na área da educação e metodologia para entender a função “ensino”. Américo

Uma questão importante, e que a meu ver inibe a formação de professor em contabilidade, é o preço alto dos cursos. Uma segunda questão é a falta de cursos e a dificuldade de ingresso nos cursos existentes. Por isso acredito ser necessário para a formação do professor de contabilidade o aumento de oferta de cursos e a redução dos seus preços. Maria

Os dados recorrentes enfatizam a escassez de cursos de mestrado e doutorado na área da contabilidade. Os cursos existentes no Brasil estão localizados nas cidades de São Paulo (USP) e Rio de Janeiro (UFRJ). A oferta restrita de vagas e/ou de acesso e exigências nem sempre compatíveis com a formação anterior, associadas aos custos de estada nessas cidades, bem como às necessidades de dedicação exclusiva aos estudos, são fatores que se colocam como restritivos à formação. Apesar de muitas instituições já disporem de diferentes tecnologias e meios de comunicação, os cursos acabam por configurar o perfil do aluno ao

perfil de formação do professor, em função do que muitas vezes recorre-se à endogenia por inexistirem alternativas naquele contexto.

Desta forma, a

falta de opções no mercado brasileiro para qualificação docente, talvez seja o maior obstáculo para que o curso de Ciências Contábeis alcance o patamar de desenvolvimento prescrito pelo mercado usuário da Contabilidade (SCHMIDT, 1996, p. 332).

Essa referência aponta para duas direções que, apesar de distintas, mantêm proximidade. A primeira diz respeito à escassez, na formação do professor de contabilidade, de cursos de mestrado e doutorado e a segunda decorre da primeira, indicando a ausência de pesquisa no âmbito desse processo de formação. Assim, na maioria das vezes o professor de contabilidade é o egresso do próprio curso/instituição que, entre outras atividades, também exerce a docência.

Outros fatores recorrentes para a formação foram apresentados pelos professores que participaram da pesquisa, indicados como necessários para atuar no ensino superior de contabilidade. Esses itens foram assim listados:

<p>FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA CONTABILIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ um bom curso de graduação ➤ mestrado e doutorado na área ➤ aumento da oferta de cursos e redução de seus preços ➤ possibilidades constantes de aprimoramento
<p>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ maior ênfase nas disciplinas didático-pedagógicas nos programas de pós-graduação ➤ cursos de didática e metodologia de ensino ➤ treinamento e programas de formação continuada por parte das instituições de ensino
<p>ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ experiência prática como contador ➤ vivência empresarial ➤ visão multidimensional dos eventos que o contador registra
<p>STATUS PROFISSIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ valorizar a profissão ➤ boa remuneração

Figura 10: Itens necessários à formação profissional do professor

Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Alguns professores enfatizam a experiência como contador; outros valorizam a especificidade da atividade docente, exigindo maior capacitação didático-pedagógica. Outros ainda chamam a atenção para a atitude do professor e para o seu engajamento nas questões sociais e científicas:

Minha expectativa maior é a de realizar um bom trabalho e de que um dia possa me orgulhar de ver ex-alunos bem-sucedidos no mercado de trabalho e satisfeitos com o que viram na universidade e não menosprezando o seu curso ou a formação que tiveram. Dessa forma, acredito que a postura de muitos diante da profissão de Contador possa mudar e que não sejamos mais vistos somente como guarda-livros. Acredito que isto depende da nossa postura profissional. ^{Dantas}

A atividade docente desperta, em parte dos profissionais entrevistados, expectativas modestas: alguns deles dizem esperar apenas “que os alunos assimilem todo o conteúdo ministrado e sintam-se aptos a exercer sua profissão com segurança e dignidade” ^{Iara}.

Outros professores visam construir conhecimentos em conjunto com os alunos, de forma a promover a reflexão autônoma. Seu objetivo é alcançar uma relação de reciprocidade no final do processo e discutir “com os alunos e demais colegas” ^{Jairo} os assuntos referentes à sua disciplina. Acreditam estar, dessa forma, desenvolvendo habilidades e atitudes éticas em relação ao exercício profissional de contador: “o principal não é a técnica, mas a formação de um indivíduo pensante e que tenha a possibilidade de se desenvolver por conta própria” ^{Antônio}. Segundo eles, que almejam “formar uma nova visão do contador sobre seu mercado de trabalho e rediscutir suas responsabilidades” ^{Emanuel}, “a maioria dos problemas que enfrentamos hoje seriam resolvidos se a nossa classe fosse formada por 100% de profissionais éticos” ^{Maria}.

Muitos encaram o papel do professor como uma responsabilidade social, uma vez que compete a ele formar cidadãos que devem ser, entre outras coisas, profissionais competentes, “profundos conhecedores do campo da ciência em que escolheram se formar” ^{Fernando}, e ajudar a desenvolver diversas potencialidades do ser humano, como a capacidade de pesquisar e de falar em público, de refletir e agir a favor da preservação da natureza; despertam a curiosidade em relação às políticas sociais e aos direitos civis, em relação aos efeitos da tecnologia na vida das pessoas; a habilidade para trabalhar em grupo, dividir e delegar tarefas e o apreço pelas regras que regem a vida em comum, como horários e prazos.

Também reflete a assunção de uma responsabilidade social a preocupação de “alavancar a mobilidade social dos alunos de limitadas condições sócio-econômicas” ^{Júlio}. Infiro que essa preocupação caracteriza, em alguma medida, a busca de uma nova imagem

para o profissional da contabilidade no sentido de reconstrução de identidade profissional mediante simbiose entre ser contador e ser professor.

Os depoimentos acima abordam a trajetória de formação dos professores de contabilidade pesquisados. As diferentes falas mesclam a busca pela formação específica na área contábil com a busca por cursos de didática. Dessa forma, quando inseridos no universo do ensino superior, os professores de contabilidade buscaram um tipo de formação didática para desenvolver as atividades de ensino, mas por não encontrarem uma correspondência à sua expectativa passaram a investir com mais afinco na formação específica. Pelos dados da pesquisa foi possível delinear que a busca pela formação didática se restringe a aprender a “como dar aulas”; como “avaliar o aluno” e “como motivar a aluno a aprender”. Essas questões apontam para uma compreensão da natureza imediata da atividade de ensino acompanhada de uma crença e expectativa de que os recursos instrumentais são suficientes para realizar o processo de ensino. Assim o professor de contabilidade, mediante sua formação inicial, de caráter técnico especialista, relaciona as atividades de ensino ao mero domínio das técnicas de ensino. Esse entendimento não é leviano e sem origem, mas assentado em uma formação que não privilegiou a formação para ser professor de contabilidade.

De acordo com a realidade descrita nesta pesquisa, é importante resgatar o histórico de formação, a partir da estrutura curricular na qual os professores de contabilidade pesquisados foram formados no curso superior de Ciências Contábeis e a origem de inserção da contabilidade na área do ensino, no sentido de declinar uma compreensão sobre a formatação do contador que se forma em professor.

Na formação do contador, o currículo do curso de Ciências Contábeis, Bacharelado, não contempla na formação acadêmica os saberes pedagógicos. A simples aproximação desses saberes não é nenhuma garantia de qualificação do trabalho e do ensino, mas sua ausência desqualifica o processo ensino-aprendizagem na medida em que inibe diferentes recursos na mediação de aprendizagem e desenvolvimento entre quem ensina e quem aprende. Geralmente, para os profissionais da contabilidade, a primeira abordagem dos conteúdos pedagógicos acontece nos cursos da pós-graduação, sem contudo haver uma tranqüila correlação entre estas áreas para o processo de apropriação desse professor (LAFFIN, 2000, p. 23)

Também Salm (1993), ao analisar os paradigmas da formação dos profissionais do curso superior em Administração, a partir dos indicativos presentes na formação atual, tais como as crenças e valores, espaços organizacionais, novas tecnologias e a

multidimensionalidade humana, enfatiza que a formação de um conjunto de novas crenças e valores, que projetam mudanças no contexto social contemporâneo, indicam a necessidade de mudanças nos cursos de Administração. Para esse autor, é preciso considerar numa proposta de mudança da estrutura dos cursos, as tecnologias de ensino, conteúdos e principalmente a formação dos professores. Salm ressalta que ao se definir o

espaço organizacional como adequado para a busca da auto-realização do ser humano, sem reconhecer seu lado parentético é uma das maiores inconsistências da teoria que embasa a formação dos administradores. Tal teoria não pode oferecer orientação segura aos que dela se utilizam para administrar as instituições que são constituídas de seres humanos multidimensionais (SALM, 1993, p. 27-28).

Salm (1993) alerta para o fato de que a teoria da Administração, que dá suporte e ainda é vigente na formação desse profissional, não lhe permite que, no desenvolvimento de suas atividades nas diferentes organizações estruturadas e que atuam tendo a centralidade de sua finalidade no mercado, vislumbre a inclusão total do ser humano em função da redução da variabilidade humana imposta pela psicologia comportamentalista fortemente vinculada e ainda predominante na teoria das organizações.

Dessa forma, tanto nos currículos que formam os profissionais da contabilidade quanto os profissionais da administração, percebe-se que tal formação revela não apenas uma rigidez técnica dos conteúdos, mas também uma total impermeabilidade de conhecimentos relativos à ampla formação do homem contemporâneo. Esse formato curricular evidencia ainda a centralidade do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, via transmissão de conhecimentos, recortados à sua significação, inibindo conseqüentemente para o aluno o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão que contextualize significações em seu processo de formação e cidadania tanto quanto para o exercício da profissão.

No que concerne à história de formação do professor de contabilidade no curso superior, conforme caracterizado no perfil dos professores desta pesquisa e também historicizado no capítulo três, pude inferir, pela formação no bacharelado em Ciências Contábeis, que o exercício de ser professor se consistiu unicamente de atividades experienciadas junto às atividades de contador. A experiência que teve como aluno foi o 'estágio' que frequentou para se capacitar a ser professor, e por assim ser, redundou na identificação de que "acabamos nos reproduzindo nos nossos alunos" Antônio. No entanto, essa história de constituição do ser professor de contabilidade enfrenta sérios desafios nas maneiras de lidar com o objeto da ciência contábil. A rapidez dos meios de comunicação e a

proliferação de informações que por vezes se convertem em conhecimentos exige maneiras mais consistentes de abordagens para o ensino da Ciência Contábil.

Rodrigues e Esteves (1993), ao analisarem as necessidades na formação de professores, discorrem sobre as necessidades das pessoas versus as necessidades dos sistemas. Afirmam que a necessidade de um grupo ou de um sistema se instaura quando existem condições não satisfeitas para realizar seus objetivos e que nem sempre as necessidades das pessoas coincidem com a dos sistemas. O curso de Ciências Contábeis, ao ser elevado ao nível superior, por certo contribuiu para o desenvolvimento da sociedade brasileira e mesmo ampliou a visão e o entendimento desses profissionais sobre o conhecimento contábil. No entanto, como apresentado, o curso de formação do bacharel em Ciências contábeis, que converteu o contador em professor de contabilidade no ensino superior, não priorizou, mediante um processo curricular de formação, a instrumentalização com preocupações de ordem teórico-metodológica, para que esses professores requeressem, e mesmo realizassem interferências em políticas educativas que ampliassem seu processo de formação com conseqüências nas maneiras de lidar com o ensino da ciência contábil.

Assim,

os limites próprios do contexto, nomeadamente os que decorrem da vida profissional do indivíduo, os que resultam da instituição de formação e os que impõem na situação pedagógica propriamente dita, constituem um componente importante a considerar no processo de transformação de uma necessidade num objetivo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 24).

A necessidade dos sistemas, marcadamente o sistema capitalista, envolve como necessidades das pessoas as suas necessidades, cooptando como alternativa de trabalho a que converte contadores em professores de contabilidade, sem contudo considerar suas condições de gênero humano, suas condições de materialidade, suas condições de acesso ao conhecimento, que por conseguinte inibe a sua força mobilizadora para perceber sua interferência no real não apenas como sujeito histórico mas também como grupo social que se constitui. Esse modo perverso de converter atividades distintas acaba por confundir as maneiras de se proceder em educação, inviabilizando-a como um

arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional. Compete à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens (MARQUES, 1992, p. 50).

Aliar os conhecimentos contábeis, resultantes do processo de formação, às atividades de ensino possibilita ao professor melhores formas de lidar com essa atividade. No entanto, a dissociação entre a área contábil e a área pedagógica parece propiciar uma redundância aos saberes do contador que, convertido a professor, pelos convites derivados das redes de relacionamentos, acaba por fundar um controle político do trabalho a partir de uma dada profissão.

Para os professores pesquisados, tornar-se professor é tornar-se reconhecido pelo seu processo de formação, que não difere dos padrões das redes de relacionamento em que está envolvido. As redes de relacionamentos, pelo discurso dos conhecimentos específicos, sobrepõem-se a uma concepção específica da profissão docente, desconsiderando pressupostos básicos de que a

profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2001, p. 29).

Não se desconsidera o saber específico do profissional da contabilidade, a sua formação de técnico especialista, esse conhecimento é necessário para lhe permitir decisões frente às situações que lhe conferem autonomia no fazer. No entanto, até este saber específico acaba por ser reduzido, frente às maneiras de improviso no que diz respeito à formação aligeirada do contador e das maneiras, posterior à formação, dele lidar com o ensino quando assume o trabalho pedagógico. Nesse sentido, é imprescindível que na formação do professor de contabilidade para o ensino superior os saberes pedagógicos estejam inseridos no contexto sócio-cultural da produção de uma especificidade, neste caso a Ciência Contábil. Necessitam articular-se à especificidade da profissão docente para constituir a vida profissional não apenas do sujeito professor mas também sobre aqueles que exerce alguma influência. O tornar-se professor, desprovido da sistematização dos saberes pedagógicos, entreposto pela formação inicial, descaracteriza a sistematização desse conhecimento, resultando quase sempre numa situação de artificialidade de uma prática, que se pretende emancipatória, assim como na degradação dos saberes, tanto contábeis quanto pedagógicos, que nessa prática estão envolvidos. Não se sobrepõe aqui conhecimentos sobre conhecimentos, mas na simultaneidade essa

formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

De tal forma que essa formação que transcenda, pela especificidade da ação docente, o idealismo das intervenções, que esteja atenta a ações que promovam a superação das desigualdades sociais, constitua a cidadania primeira de ser professor. As atividades do professor de contabilidade, segundo os dados, são marcadas como sua segunda atividade porque o mesmo não se constituiu como sujeito de intervenções mediante os saberes que consegue articular no cotidiano de seu trabalho, uma vez que na pesquisa realizada não se configurou espaços de participação e de reflexão sobre o processo de formação para ser professor. A formação baseada num currículo eminentemente dentro da racionalidade técnica, aliada às maneiras de inserção no ensino superior mediante redes de relacionamento e desprovido de um estatuto epistemológico da profissão professor faz com que o contador reduza o ser professor a uma segunda atividade que comporta um conjunto de técnicas e práticas contábeis, inviabilizando uma identidade de professor e inibindo conseqüentemente a busca por formação que supere sua formação inicial.

Para Nóvoa (1992), a questão da identidade não é apenas

um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992, p. 16).

Na pesquisa realizada, a universidade, o ensino superior de contabilidade, não se configura como lugar de lutas e de conflitos para a constituição da identidade do professor de contabilidade; antes, marca o lugar que confere um status social para o contador, que precisa, contudo, constituir uma imagem de si e das maneiras de protagonizar e de estar na profissão, produzindo dessa forma uma representação de professor. Por certo que a conversão do contador em professor de contabilidade apresenta uma história incomum e nada desprezível na consolidação do ensino superior da Ciência Contábil na sociedade brasileira. Mas a permanência do status atual da inserção e formação do professor de contabilidade, ao não contribuir para a formação de uma identidade do professor de contabilidade que contenha um estatuto epistemológico de ser professor, também não promove uma identidade de avanços significativos na ciência contábil com objetivos de intervenção para mudar a sociedade atual.

4.4 Significados de ser professor de contabilidade no ensino superior

Para os entrevistados, o significado de ser professor de contabilidade está ligado à tarefa de formar uma futura geração de profissionais que, para serem bem sucedidos, deverão ser éticos, competentes, com espírito empreendedor e dotados de uma visão crítica da realidade. Segundo a visão dominante, a qualidade desses profissionais será determinante para o aprimoramento das Ciências Contábeis, da imagem do contador e mesmo da sociedade como um todo.

Nesta pesquisa, os depoimentos apontam para uma responsabilidade do professor no sentido de que ele é um formador de opinião e exerce um papel de prestígio e de liderança dentro da sociedade.

Para Sacristán, o contexto de determinação do trabalho do professor deverá tomar como base a prática docente que é

realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apropriação reporta-se aos indivíduos e aos grupos. (...) A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica (SACRISTÁN, 1995, p. 66-67).

A significação do ser professor de contabilidade implica a articulação entre uma compreensão crítica da formação dos contadores e as necessidades da sociedade na qual esses profissionais, individual ou coletivamente, irão desenvolver diferentes experiências em suas atividades técnicas. Uma vez que não somente a formação técnica irá conferir desenvolvimento profissional mas também o conhecimento com o qual e sobre o qual opera, sua formação deverá consolidar condições de mediatizar a complexidade das relações entre contador, trabalho e sociedade.

No entanto, alguns professores pesquisados também consideram que trabalhar no ensino superior de contabilidade é “uma grande honra”, “uma realização de vida” ^{Paula}, “o coroamento da carreira” ^{Augusto}, “uma oportunidade de ajudar a construir uma sociedade melhor” ^{Lúcio}, “uma satisfação pessoal, um sonho realizado e um grande prazer” ^{Dilma}.

O professor de contabilidade atribui também um significado romântico e descontextualizado ao ser professor. Expressa uma visão romântica porque se sente realizado quando consegue “repassar aos alunos conhecimento e que esses sintam a necessidade de aprender cada vez mais sobre contabilidade e fazer com que esses se apaixonem por ela” ^{Paula}.

Aparece de forma descontextualizada porque atribui a formação do contador, mediante sua atuação como professor, a capacidade de “formar uma nova visão do contador sobre seu mercado de trabalho e rediscutir suas responsabilidades. Pessoalmente, gostaria de formar profissionais liberais e não empregados” ^{Jairo}. Não se visualiza nos professores pesquisados um significado que faça uma análise crítica do ser professor, mas há indícios de uma “satisfação pessoal” inexplicável sobre o ser professor de contabilidade. Apresentam um significado que reflete ingenuidade e um certo conformismo nas maneiras de ser professor face ao fazer pedagógico não apresentando, contudo, maneiras humanizadoras da sua intervenção no real. Esse conformismo não se relaciona com o não gostar do trabalho, mas antes o seu contrário - “um grande prazer” -, um conformismo que aponta para a ambigüidade, no sentido de equívoco, e que comporta vários sentidos, como na seguinte expressão: “Uma realização em termos profissionais, visto que no fundo sempre foi algo que desejei, mas também significa ter uma responsabilidade muito grande sobre tudo o que digo e faço, pois sempre tem alguém que está ouvindo e que mais adiante vai se lembrar do que um dia eu falei” ^{Fernando}.

Na descrição da representação sobre o que é ser professor de contabilidade no ensino superior configura-se também uma ambigüidade, uma certa confusão sobre ser profissão. Ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de uma visão crítica, contextualizando seu trabalho, evidenciam uma romântica, com indícios de ingenuidade e conformismo nas maneiras de ser professor.

Segundo Pimentel,

o que não se pode endossar é o amadorismo e a superficialidade de uma atitude alienada em relação ao ato de ensinar, sem que sobre ele se faça uma reflexão intencional e criteriosa deste ou daquele paradigma científico, de forma responsável e coerente (PIMENTEL, 1993, p. 87).

Ao descrever as atividades do professor de contabilidade, os profissionais mencionam o tripé que estrutura a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as atribuições referentes ao ensino, têm destaque: o planejamento das aulas, que por sua vez envolve o estudo e a constante atualização do professor, além da elaboração de exercícios, provas e trabalhos; a execução do planejamento de forma a motivar os alunos e envolvê-los no trabalho, utilizando técnicas e equipamentos específicos; a avaliação do desempenho do aluno e do próprio processo de ensino, que deve sempre ocorrer de forma transparente e oferecer elementos para o planejamento subsequente.

As atividades de pesquisa ajudam a ampliar o universo de conhecimentos do professor, aumentando a qualidade do ensino, além de promover a troca de informações com o restante da comunidade acadêmica, a atualização do profissional e o contato com a realidade social e histórica, já que as regras jurídicas e tributárias relevantes para o exercício da profissão estão em constante mudança. Já a modalidade de extensão garante que essas trocas se estendam à comunidade em geral, o que é muito importante, já que cabe ao professor universitário “pensar a Contabilidade num plano mais elevado do que a maioria dos profissionais fora da academia” Emanuel.

Em um artigo⁷ decorrente de investigação sobre a pesquisa nos cursos de Ciências Contábeis já afirmei o entendimento da pesquisa como sendo uma atividade que requer disponibilidade e envolvimento por parte do professor e, ao ser utilizada como recurso metodológico, no âmbito do ensino da contabilidade, a partir de uma concepção de educação e de sociedade, contribui para a construção social dos sujeitos e do conhecimento. Como alternativa de formação continuada e do trabalho do professor, tenho que a pesquisa, no âmbito do ensino é uma

prática coletiva na construção do saber que se articula com os conhecimentos dos professores, dos alunos e resulta em novas reelaborações por meio dos procedimentos da própria pesquisa. Dessa forma, a pesquisa necessita estar sistematizada na organização curricular do curso de Ciências Contábeis para que possa ser atividade coletiva e não restrita apenas a grupos ou a núcleos (LAFFIN, 2000, p.103).

Dessa maneira, pensar uma sistematização da pesquisa no ensino de ciências contábeis compreende que:

- ↻ ao ser intencional, dinâmica e interativa no currículo, deve determinar o espaço que a pesquisa ocupa na graduação em Ciências Contábeis ;
- ↻ deve mediar a articulação interdisciplinar com os conhecimentos contábeis por meio dos professores-alunos pesquisadores;
- ↻ os professores-alunos precisam ter o domínio do rigor teórico-metodológico na configuração da pesquisa como prática docente;
- ↻ é preciso compreender diferentes orientações epistemológicas que busquem superar todas as formas de opressão social e autonomia da pesquisa;

⁷Laffin, Marcos. A pesquisa nos Cursos de Ciências Contábeis. Revista de Ciências da Administração. Ano 2 n°4 Florianópolis/UFSC setembro de 2000

⇒ dos resultados alcançados nas pesquisas seja proposta a reelaboração teórica e ou prática pertinente à construção do conhecimento contábil.

Um dos principais problemas encontrados pelos professores no ensino de contabilidade está relacionado com a desmotivação, “o desinteresse e a falta de conhecimento por parte dos alunos em relação à importância e utilidade das disciplinas” ^{Jairo} e o despreparo destes mesmos alunos, que “não são afeitos a leituras” ^{Iara}, têm dificuldade na hora de “se situar numa nova realidade” ^{Elisa} (a da universidade em relação ao ensino médio) e precisam ser estimulados “a freqüentar as aulas, dedicar-se aos estudos apesar de haver outras opções mais atraentes” ^{Solano}.

Com relação às questões pontuadas sobre o desinteresse e a dedicação dos alunos em relação aos estudos, podemos estabelecer uma correlação com a situação dos professores que não permanecem na universidade para além do tempo necessário para cumprir o horário de suas aulas, não se envolvendo com a vivência acadêmica e em estudos de alternativas para ampliar a explanação, via reprodução, dos conhecimentos contidos em livros, muitas vezes desatualizados e inadequados ao contexto e conteúdo proposto.

Segundo Ribeiro,

As queixas de professores de que os alunos não sabem ler e escrever advêm da metodologia utilizada, por meio da qual o professor se mantém narrador e impede que o aluno se inicie no diálogo. Para esses professores, o suficiente é que o aluno seja promovido por meio de ‘avaliações’, que se restringem a uma mera devolução de dados por eles narrados (RIBEIRO, 2001, p. 41).

Face aos objetivos do trabalho docente, torna-se necessário promover ações para ampliar as oportunidades tanto de divulgação das pesquisas desenvolvidas como das alternativas metodológicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Assim, a divulgação tanto das pesquisas, seus resultados e sua provisoriade, quanto das práticas pedagógicas e seu alcance em determinadas áreas e/ou conteúdos, poderá fomentar eixos de formação continuada visando ao exercício de pensar o real, modificando-o. As formas de divulgação dessas atividades poderão tomar diferentes formas, tais como seminários, simpósios, painéis, entre outros, para que sejam divulgados os trabalhos, evidenciando-se o seu valor, contribuição e formas de incentivo à docência e à pesquisa. Mais do que refletir os procedimentos adotados na elaboração dessas atividades é necessário evidenciar, através de diferentes ações, que a construção de conhecimentos socializados e redimensionados interfere na construção da cidadania.

Assumir tal atitude conduziria a uma reflexão interdisciplinar de saberes, o que propiciaria incentivo às formas de autonomia intelectual, provocaria novas discussões para a área contábil e contribuiria para uma produção acadêmica mais aprofundada.

Com relação aos problemas metodológicos decorrentes da mera explanação de conteúdos, Cunha (1997) ao pesquisar quem é e o que faz o considerado *bom professor*, apresenta indicativos de seu estudo reunidos em cinco grupos conforme aparecem descritos no quadro abaixo:

Habilidades no ensinar	Indicadores
<i>Habilidade de organização do contexto da aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ explicita o objetivo do estudo; ➤ localiza historicamente o conteúdo; ➤ estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber; ➤ usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais; ➤ apresenta ou escreve o roteiro da aula; ➤ referencia materiais de consulta.
<i>Habilidade de incentivo à participação do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ formula perguntas {de natureza exploratória; de natureza encaminhadora}; ➤ valoriza o diálogo; ➤ provoca o aluno para realizar as próprias perguntas; ➤ transfere indagações de um aluno para outro ou para a classe toda; ➤ usa palavras de reforço positivo; ➤ aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula; ➤ ouve as experiências cotidianas dos alunos.
<i>Habilidade de tratar a matéria de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível; {clareia conceitos; faz analogias; estabelece relação entre causa e efeito; vincula teoria e prática}; ➤ usa exemplos ➤ utiliza resultados de pesquisas.
<i>Habilidade de variação de estímulos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ usa adequadamente recursos audiovisuais; ➤ movimenta-se no espaço de ensino; ➤ estimula a divergência e a criatividade; ➤ preocupa-se em instalar a dúvida.
<i>Habilidade do uso da linguagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ tem clareza nas explicações através de: {uso de terminologia adequada; emprego de voz audível; usa de pausas e silêncios; adoção de entonação de voz variada;}; ➤ senso de humor no trato com os alunos

Figura 11: Habilidade de ensino

Fonte: Elaborado mediante estudo do texto de CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. 1997, p. 164-166

O mapeamento de habilidades do professor, organizado por Cunha, remete-nos à complexidade das atividades requeridas e presentes no ensino-aprendizagem, ao mesmo

tempo que nos incita à reflexão sobre a representação que fazemos/temos/construímos sobre o ser professor e sobre o trabalho do professor. Para além dos indicadores nas habilidades do ensino descritas no quadro anterior, faz-se necessária a equidade na prática docente, a produção de situações e condições de investigar e compreender a produção/reprodução/construção de conhecimentos e a demarcação de objetivos que atendam tanto ao ensino quanto à construção da cidadania.

É preciso, portanto, promover ações no ensino da contabilidade que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática e que configurem a graduação como o lugar de referência da produção e da pesquisa. Tal posicionamento implica redimensionar a prática docente que ainda hoje se fundamenta em transmissão/recepção, já que uma educação de qualidade pressupõe ser construtiva e participativa, deixando o aluno, tanto quanto o professor, de serem um objeto da manifestação da aprendizagem para ser participante do processo de construção do conhecimento, tanto quanto o professor.

Também foram muito citadas as dificuldades relacionadas à falta de estrutura de apoio, às deficiências tecnológicas e à burocracia das instituições de ensino, além da ausência de união entre os professores, seu despreparo e falta de disponibilidade para as atividades de ensino. Parece fazer falta, ainda, uma bibliografia nacional mais extensa e consistente. Outros entrevistados preferem localizar as dificuldades no imediatismo que permeia a sociedade e na corrupção que marca seu estado atual.

Um grande número de docentes diz que “o desafio consiste em ser um profissional dinâmico e atualizado não somente em relação à Contabilidade, mas também acompanhar a evolução da relação ensino-aprendizagem, que vem sofrendo modificações com os avanços da tecnologia” ^{Antônio}.

O processo ensino-aprendizagem é amplo e complexo; entretanto, se também a ele se apresentam dificuldades nas condições materiais, no sentido de acompanhar as modificações no contexto, a formação aparece como um processo que exige integração entre as necessidades imediatas na resolução do aparente, tanto quanto na compreensão ampla da organização do seu trabalho, permitindo assim superar a rotina pela inovação frente ao real. Contudo, essa forma de autonomia no fazer pedagógico não decorre de intuições e de arranjos artificiais decorrentes apenas do conhecimento tácito, mas fundamenta-se numa sólida formação do conhecimento específico e na sua relação com as atividades do trabalho docente.

Dessa forma, tem-se que a autonomia docente

não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é nem um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

A pesquisa revelou também, no conjunto do universo amostral, uma certa discordância com relação à dedicação exclusiva para o ensino. Enquanto alguns a defendem, outros consideram que “a política do MEC exclui o profissional do ensino” e que “nossa ciência vai perder muito” com isso. Esses últimos lamentam constatar que “os profissionais bem sucedidos não se interessam em dar aulas” ^{Jairo}. A política do MEC referenciada diz respeito às questões salariais que consideram a titulação do professor e não a sua qualificação decorrente das experiências “bem sucedidas”. Esse dado recorrente, se por um lado indica uma valoração do pragmatismo do objeto com que lidam, não apresentando as dimensões da teoria e prática do saber específico, mostra também as condições de degradação do trabalho docente, inferindo que por esse tipo de atividade “os bem sucedidos não se interessam.”

Outro desafio mencionado seria mudar a própria imagem da Contabilidade junto às empresas, à sociedade em geral e aos próprios contadores e acadêmicos. É preciso, segundo esse ponto de vista, “tornar a Contabilidade uma profissão atraente, cujo profissional possa se sentir realizado (...). Para isso, precisamos atrair, também, bons alunos” ^{Gilmar}.

Um dos profissionais entrevistados chega a elaborar uma proposta para melhorar o ensino de Contabilidade. Para ele, “o grande desafio do ensino da contabilidade é conseguir desenvolver um sistema integrado em que o aluno possa deixar registrado todo seu aprendizado, desde os primeiros contatos com a disciplina. Ao final do curso, ele terá um histórico e/ou um sistema desenvolvido e aprimorado que será a base para enfrentar os desafios do mundo do trabalho”. Nesse histórico deveria também ficar registrada “a contribuição do aluno para a melhoria da sociedade brasileira e mundial” ^{Lúcio}.

As leituras dos professores abrangem os periódicos técnicos (principalmente os brasileiros), a imprensa diária e semanal (jornais e revistas de circulação nacional), dissertações e teses, pesquisas na internet e livros nas seguintes áreas: Contabilidade, Gestão, Sistemas, Administração, Direito, Metodologia, Pedagogia, Sociologia, Ciência Política, Comportamento, Auto-ajuda e Romances.

Quando questionados a respeito do papel da Contabilidade no processo de responsabilidade social, alguns entrevistados ressaltaram a importância do exercício da responsabilidade social por parte dos professores universitários e da universidade. Outros,

referindo-se à responsabilidade social cobrada das empresas, lembram que elas já contribuem bastante pagando impostos.

A maioria dos profissionais, no entanto, entende que o papel da Contabilidade e dos contadores reside na sistematização de informações cruciais: “os dados constantes da Contabilidade servem ao processo de desenvolvimento social e subsidiam a organização econômica de um país” ^{Gilmar}. O contador contribui, assim, para a transparência das contas públicas e privadas e, quando age de má fé, desempenha um papel estratégico na corrupção.

Além disso, através dos documentos que produz, a Contabilidade é capaz de demonstrar as ações de responsabilidade social das empresas e otimizar a utilização dos recursos destinados a fins sociais.

Outro fator importante é a capacidade que o contador deve demonstrar de “traduzir” do jargão para a linguagem do leigo os resultados contábeis de empresas e governos, de forma a democratizar a informação e permitir que o público em geral identifique as gestões ineficientes e as situações preocupantes.

Uma outra questão que se refere às formas de lidar com o conhecimento é sobre o entendimento que os professores têm da Ciência Contábil. Em seus depoimentos dizem que:

Ciência e técnica: um bom profissional precisa necessariamente conhecer a teoria contábil em seus diversos aspectos, assim como dominar as técnicas contábeis para poder aplicá-las. Teoria e prática andam sempre juntas ^{Newton}.

O meu entendimento é que essa discussão é irrelevante ^{Eraldo}.

Ciência, porque possui um objeto e princípios próprios. A técnica de registro é apenas o meio de execução dessa ciência ^{Elisa}.

Os entrevistados são praticamente unânimes em considerar a Contabilidade uma ciência, chegando a classificá-la entre as ciências sociais, as ciências sociais aplicadas e as ciências do comportamento. Para justificar e fundamentar suas afirmações, buscam o suporte de autores como Paulo Schimitd, Foucault, Bachelard, Almada e Lopes Sá, além do aval da Academia de Ciências da França.

Existem aqueles que, como mostra um dos depoimentos acima, consideram a discussão irrelevante e outros que não enxergam contradição entre os títulos de ciência e tecnologia, que seriam duas faces da mesma moeda.

O lastro de formação eminentemente técnica do professor de contabilidade o prende a uma concepção positivista de ciência que, ao ser fecunda na área prática e técnica mas igualmente restritiva na concepção do movimento histórico da condição humana, acaba por

induzir a busca de respostas sempre imediatas a partir da concepção de que as idéias conduzem e transformam o mundo negando, contudo, a introspecção e valorando a crença apenas na descrição dos fenômenos e não na explicação dos seus porquês.

Os professores pesquisados, por não dominarem com exatidão a compreensão do objeto específico de seu trabalho, a Ciência Contábil, sua origem, constituição, natureza e dimensões, emitem respostas vazias sobre ciência ou arte, atribuindo irrelevância à discussão mesmo quando apontam a necessidade de correlacionar teoria e prática, sem contudo visualizar a necessidade de apropriação desse saber. Essa certa negligência produzida na sua formação é reproduzida na sua prática docente e diluída entre outros problemas práticos a serem resolvidos quando emergirem. Nesse contexto, as dificuldades de aprofundar os conhecimentos específicos a partir da prática pedagógica relacionam-se à compreensão reducionista de que para a existência de problemas há também a existência de soluções.

Para Pérez Gómez,

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

A lacuna existente na formação do contador relativa aos conhecimentos específicos da área contábil, subordinada ao alcance das especializações, associada à ausência de um estatuto epistemológico para o professor do ensino superior de contabilidade, contribui para a produção de práticas excludentes numa sociedade igualmente excludente, inibindo a percepção das condições de superação dos modos de compreender e realizar seu trabalho a partir da apropriação primeira que é sobre a sua formação profissional específica.

O agravamento progressivo das condições de trabalho dos professores, caracterizadas pela desvalorização social da profissão, decorrente do não investimento em políticas públicas de longo prazo, tanto ao nível de estrutura do sistema quanto na sólida formação dos professores e por conseguinte, o agravamento de sua própria formação tem permitido uma ambigüidade no trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. A homogeneização entre instituições públicas e privadas, própria do modelo de produção capitalista, relativa às condições de trabalho, tem sido pautada pela precarização da identidade

profissional do professor, dando passagem à minimização dos custos em educação e à cooptação de um trabalhador semiquilificado para as atividades centrais de um sistema social democrático.

Se o ensino superior de contabilidade não constitui instância de constituição da identidade própria do professor de contabilidade, se a sua formação não reflete apropriação de conhecimentos específicos, se sua interação interdisciplinar não alcança a superação da racionalidade técnica, então se faz urgente uma ruptura com as maneiras existentes em sua formação e relação com o conhecimento. Ruptura esta expressa por um novo olhar sobre a história da formação do professor e sobre o trabalho do professor.

Nóvoa (1992) enfatiza as publicações dos novos olhares sobre a pessoa do professor. Considera necessário ver o itinerário da história pessoal e de se estudar progressivamente a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, ou seja, o desenvolvimento pessoal dos professores. O autor vai dizer que a resposta à questão “por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?” pode ser compreendida não apenas pelo domínio das decisões profissionais mas também pelas maneiras de agir, pelas dimensões que abrangem toda a vida pessoal. Nessa compreensão, Nóvoa diz que “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (1992, p. 16). Situando o professor na centralidade das discussões sobre o seu fazer-fazendo-se histórico, os professores abrigam maiores possibilidades de compreender como o seu trabalho se constitui histórica e socialmente e como esse trabalho constitui histórica e socialmente a pessoa-professor.

Também Chartier (1990) oferece subsídios teóricos para pensar a formação dos professores a partir da aparente configuração histórica do espaço profissional. A posição aparente que assume o espaço profissional tende, por apresentar-se unilateralmente, a mover as práticas de ensino, desconsiderando a influência e a história de quem alcança pela ação as práticas de ensino. Essa autora apresenta questionamentos que em seu interior privilegiam também a centralidade do professor como sujeito do ser e do fazer. Considerando a pessoa do professor nas dimensões do humano, a autora diz:

interrogar-se sobre o ‘ofício de instruir’ é tocar no centro da vida profissional de um professor. Todos aqueles que hoje designam sob esse termo quer sejam professores primários ou de outros níveis, sabem que instruir é um ofício, claramente mas não distintamente, como algo evidente e que não se discute. Ao exercê-lo surgem tantas dificuldades práticas que elas absorvem prioritariamente as reflexões sobre o tema. A questão urgente então não é qual é esse ofício, mas como exercê-lo? (CHARTIER, 1990, p. 21)

O centro da vida profissional de um professor é a própria vida do professor que não se distingue por compartimentos estanques quando se considera o exercício da sua multidimensionalidade. O eu e o outro, o professor e a profissão, na multiplicidade de papéis, de ser e de se constituir, são ao mesmo tempo sujeitos e objetos de uma mesma realidade, que se constituem não pela ação de um sobre o outro mas pela ação de um que constitui o outro simultaneamente.

Também nessa perspectiva, Fontana afirma que

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo brasileiros estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não-sindicalizada, a professora que dobra o período, aquela que não depende do seu salário para viver ... muitos em um (FONTANA, 2000, p. 64)

E agora, professores de contabilidade? Como sermos múltiplos sem sermos singulares? Como e em que condições se forma o processo identitário de sermos professores? Como e em que condições se constrói a nossa dupla identidade? Como e em que condições assumimos o ensino como segunda atividade? Como e em que condições deixaremos de ser estrangeiros ao lidar com a contabilidade no exercício da profissão de professor?

Que respostas teremos a essas questões? Quais rupturas existem em nossas atividades que nos distanciam de nós mesmos? Que formação nos permite indiciar respostas possíveis à constituição de nós mesmos em nosso trabalho de professor?

Nesse contexto múltiplo de constituição quero reafirmar que as relações humanas são tecidas por complexidades, justamente porque o ser humano não é somente uma tipologia humana, somente social ou somente econômico, mas sim multidimensional, com realidades sempre profundas, em quem a magia da vida não pode ser reduzida a compartimentos ou racionalidades tecnoburocráticas. A multidimensionalidade humana é constituída também de uma consciência humana que se constrói e se manifesta em diferentes níveis, os quais estão intrinsecamente vinculados às suas condições materiais e sócio-culturais.

O homem é um ser histórico, produto e produtor de sua cultura, constituída das relações sociais que estabelece pelas circunstâncias de cada contexto. O homem é, por assim dizer, o complexo conjunto constituído para a vida associada, que mediante relações de

convivialidade produz sua existência pela singularidade humana que se traduz pela produção de trabalho.

Quando dizemos que o homem é capaz de transformar a realidade, dizemos que essa transformação é um processo que articula pensar e fazer na constituição própria do trabalho em uma concepção de totalidade que integra planejamento e execução.

No caso dos professores de contabilidade pesquisados é importante salientar que, a despeito de toda a intencionalidade particularizada da produção de seu trabalho, que configura a sua própria constituição como sujeitos históricos, situa-se com predominância uma concepção ingênua de ser professor. Ao dizerem que têm no seu trabalho “uma realização de vida” e que sua atuação “ajuda a construir uma sociedade melhor”, indiciam uma fala que não se coaduna com a compreensão de uma sociedade diferente. Essa forma romântica e ingênua não contempla, por exemplo, discussões sobre a racionalidade técnica, que norteia todo o seu processo de formação, bem como as condições de ingresso e permanência e atuação nas atividades de ensino. Apresenta-se como forma ingênua “o sonho realizado”, porque ao discorrer sobre o objeto de seu trabalho, a ciência contábil, quando não a reduzem às exigências imediatas da técnica, também não conseguem argumentar para além dos conceitos já produzidos historicamente como “ciência porque possui objeto e princípios próprios”. O que destaque neste estudo é que o fazer da contabilidade se sobrepõe à constituição e sistematização do conhecimento contábil e que para muitos desses professores essa questão, ao não ser discutida, é assumida como “irrelevante”. Dessa forma, ao retomar o “sonho realizado” ou a “construção de uma sociedade melhor” ou até mesmo a “realização de uma vida”, pode-se inferir que essa significação dada pelos professores de contabilidade resulta de uma atividade que não contemplou a intencionalidade da e na ação, como trabalho capaz de mudar o real, trabalho esse constitutivo de sujeitos históricos, contextualizados e como intelectuais de transformação. Contudo, quando dizem querer mudar o estado geral das coisas, pela singularidade própria constituída, acreditam que estão operando mudanças, acreditam que no seu esforço pessoal podem “convencer os alunos da necessidade de sermos éticos” ^{Maria}; no entanto, dizem que existe uma “maioria de contadores que são apenas fiscalistas” ^{Dilma}, que utilizam a contabilidade, “infelizmente para esconder falcatruas” ^{Valter}, e por isso mesmo para muitos a “profissão de contador não é levada a sério no Brasil” ^{Samuel}. Portanto, dentro da lógica da racionalidade técnica será que, ao reproduzirem o conhecimento e portanto se reproduzirem, realmente avançam de forma significativa para romper com o estado geral das coisas?

Nessas dimensões, a sua omnilateralidade não foi exercida nas dimensões do enfrentamento dos desafios que se apresentam ao lidar com o ensino-aprendizagem, processo e produto, sempre inconcluso do trabalho do professor. O avesso de sua multidimensionalidade é transposto como “sonho realizado”.

eu sou eu e a minha circunstância
Ortega y Gasset

No conjunto e nas circunstâncias dos professores pesquisados, não é possível dar respostas ao ensino superior de contabilidade em função de que se nega a apropriação e a dimensão do trabalho pedagógico mediante uma formação desigual que sinaliza para uns competência e para outros insegurança frente ao fazer do trabalho docente.

Para pensar como sujeitos de transformação no ensino superior de contabilidade, é preciso uma concepção de formação para o professor de contabilidade, que permita superar a racionalidade técnica presente nas técnicas contábeis e que orientam todo o fazer contábil, uma concepção que possibilite ao professor um apropriar-se com mais consistência do fazer pedagógico nessa área do conhecimento.

Uma formação para ser professor de contabilidade deverá constituir-se de significados capazes de produzir signos e cultura, identidade e subjetividade, dimensões constitutivas de sujeito da sua própria produção. A pluralidade de significados dessa formação deverá superar o caráter funcional e utilitário do objeto de conhecimento desses professores, uma formação que o leve a indagar-se constantemente sobre o seu trabalho docente.

No movimento das contradições, na essência mesmo da dialética, é preciso uma concepção de professor omnilateral, de humano genérico, que comporte e que confronte autonomia e submissão, que indague as estruturas sociais, que promova intervenções nas circunstâncias do trabalho e da vida que produz.

Essa formação deverá permitir a constituição da subjetividade pela qual irá experienciar a reflexão de múltiplos sentidos e significados no e do mundo real, mediado pelo desenvolvimento das interações sociais, interações essas que representem sínteses qualitativas de sua intervenção mediante o ser professor de contabilidade.

Diferente dessa perspectiva solidifica-se uma formação que, ao não ser crítica, fica exarcebada de políticas de redes de relacionamentos, homogeneizando discursos sobre o mono-conhecimento, assumindo uma rotatividade de dupla identidade expressa pela

sobreposição de profissões, que inviabiliza processos significativos de apreender o trabalho e nele o cotidiano.

A vida cotidiana é a vida de todo o homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. (HELLER, 1992, p. 17)

O estar colado na cotidianidade é estar vivenciando a universidade, o ensino superior como lugar de lutas e de conflitos pelos quais uma identidade de ser professor de contabilidade emerge, sabendo que a contabilidade não é a cotidianidade, mas dela faz parte e é o que permite ser professor no ensino superior. Estar assim colado na cotidianidade é compreender que pelo trabalho apropriado e compreendido, pela produção de cultura, por fazer-se político na ação, por protagonizar a identidade de ator social, o homem como humano-genérico constitui os atributos que o tornam humano e, quem sabe, a partir dessa premissa, poderá aproximar respostas às questões aqui formuladas sobre o ser professor de contabilidade no ensino superior.

5 A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE

As discussões realizadas neste capítulo contemplam o objetivo específico de identificar as concepções epistemológicas e as categorias metodológicas do trabalho pedagógico do professor de contabilidade no ensino superior. A elaboração deste texto, decorrente da pesquisa realizada, está dividida em dois itens, mediante os quais são apresentadas as concepções sobre ensino-aprendizagem e sobre a organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior.

Essa categorização é decorrente do conjunto de depoimentos constante no questionário de pesquisa e das falas registradas no aprofundamento do questionário. A conjugação dessas informações permitiu elaborar a representação dos professores sobre o trabalho no ensino superior de contabilidade.

5.1 Concepções sobre ensino e aprendizagem

Ensino da maneira mais prática possível, com diversos exemplos e exercícios práticos procurando desenvolver no aluno a percepção dos reflexos dos fatos contábeis ocorridos no desenvolvimento das atividades empresariais ^{Jussara}.

Ensino de forma tradicional. Exposição de assunto, exigência de leitura, aplicação de exercícios, provas. Também tenho uma preocupação em deixar claro o meu posicionamento, seja através da produção do conhecimento ou através da análise do material que utilizo, para não me tornar um mero repetidor do que já foi produzido ^{Jairo}.

Os professores dos cursos superiores de Ciências Contábeis que participaram deste estudo, ao discorrerem sobre como ensinam contabilidade, manifestaram a necessidade de combinar teoria e prática. A ênfase nessa relação aparece como a preocupação dominante de alguns professores na descrição de suas atividades cotidianas. A maioria, no entanto, estabelece uma distinção clara entre as disciplinas “práticas” e as disciplinas “teóricas”.

Ensino contabilidade conforme o conteúdo programático das disciplinas que compõem o currículo. Assim, matérias de conteúdo teóricos, logicamente contêm mais ou somente leitura e matérias de ordem prática, exercícios e trabalhos ^{Newton}.

No caso das disciplinas teóricas, ganham destaque as técnicas como a aula expositiva e a discussão em sala. Essas técnicas estão ancoradas em recursos, denominados, por estes professores, de “ferramentas”, que são os livros-texto e os artigos. A leitura (com fichamento ou questionário) e os trabalhos individuais com apresentação em sala de aula são as atividades discentes mais comuns, enquanto o professor pode fazer uso do atendimento personalizado ao aluno ou grupos de estudos para fomentar o desenvolvimento de habilidades como a já mencionada leitura e a autonomia na abordagem das diversas teorias.

Peço para os alunos lerem em casa, responderem os questionários e discutimos em sala questão por questão, chamo os alunos e peço para exporem suas respostas, sempre acrescento algo, tento exemplificar com casos práticos, quando possível ^{Augusto}.

Na teoria da contabilidade, fico muito preso ao teórico devido a falta de bibliografias que relacionem com a prática ^{Dantas}.

As disciplinas práticas, por sua vez, enfatizam o trabalho a partir de estudos de caso e valorizam os processos interativos professor-aluno e aluno-aluno, utilizando muito as transparências e os audiovisuais. A capacidade de pensar contextualizadamente e de trabalhar em equipe são estimuladas, assim como fazer sempre um bom diagnóstico da turma por parte do professor ganha extrema relevância no processo de ensino.

Nas disciplinas mais práticas, trabalho sempre uma base teórica e aplico a prática através de exemplos e exercícios. Procuo sempre corrigir os exercícios no quadro e discutir etapa por etapa ^{Fernando}.

A importância de se usar exemplos e problemas reais, estimulando a busca autônoma de soluções e a capacidade de organizar e de apresentar as próprias idéias de forma convincente é reconhecida por todos. Os objetivos são amplamente compartilhados.

No quadro abaixo apresento a lista de “técnicas” utilizadas pelos professores, assim como as “ferramentas” disponibilizadas para as “atividades dos alunos” na relação com as “atividades do professor”, visando atingir os “objetivos” do ensino de contabilidade.

	disciplinas	
	Teóricas	práticas
Técnicas		
aula expositiva	X	
trabalho em grupo	X	X
estudo de caso		X
discussão em sala	X	X
processos interativos aluno-aluno	X	X
processos interativos aluno-professor	X	X
processos interativos aluno-professor-autor	X	
Ferramentas	teóricas	práticas
livros-texto	X	
artigos e textos extras	X	X
Apostilas	X	X
retroprojektor/transparências	X	X
áudio-visuais		X
Atividades do aluno	teóricas	práticas
leitura	X	
fichamento	X	
trabalhos individuais	X	X
estudo de caso		X
trabalhos em grupo		X
resolução de problemas e exercícios	X	X
questionários	X	
pesquisa	X	X
apresentação em sala	X	X
Atividades do professor	teóricas	práticas
conhecer bem cada turma	X	X
oferecer atendimento individual personalizado	X	X
Objetivos	teóricas	práticas
unir teoria e prática	X	X
desenvolver habilidades	X	X
desenvolver atitudes	X	X
desenvolver autonomia	X	X

Figura 12: Recursos utilizados nas aulas teóricas e práticas

Fonte: Dados da pesquisa 2001-2002

Nas diferentes falas e inferências anteriores percebe-se que a concepção de ensino-aprendizagem verbalizada pelos professores pesquisados fundamenta-se na correlação entre teoria e prática, mas ao mesmo tempo em que os professores diferenciam as disciplinas teóricas das disciplinas práticas, não diferenciam teoria da prática. Em suas falas anunciam a existência de disciplinas essencialmente teóricas e disciplinas essencialmente práticas. No entanto, ao considerar a grade de disciplinas do currículo vigente nas instituições pesquisadas, posso inferir que as ditas disciplinas essencialmente práticas decorrem de uma maneira do

professor em lidar com a sistematização da teoria, de uma maneira de abstrair a teoria em simulações, mediante exercícios práticos.

Os professores pesquisados dizem que relacionam a teoria e a prática contábeis quando aplicam as técnicas de escrituração, quando utilizam “ferramentas” contábeis, exercícios propostos, estudos de casos, processos interativos, trabalho em equipe, entre outras modalidades de ensino. Esses recursos utilizados pelos professores são maneiras possíveis de compreender a prática contábil, mas não configuram a prática. Esses recursos, quando muito, ajudam o professor a indagar a teoria utilizada, mas indagam a teoria nos limites da sistematização que fazem a partir de exercícios propostos. Esse conjunto de atividades denominadas pelo professor de prática no ensino da contabilidade é uma busca de aproximação da prática contábil. Essa concepção de exercitar a prática no ensino de contabilidade mostra que aquilo que professor faz é uma tentativa de transposição da sua prática da teoria mas não exerce a atividade prática da prática no ensino. A prática contábil no ensino da contabilidade faz parte de outra realidade ainda ausente no ensino superior. Presumo que as atividades de ensino estejam inseridas num contexto teórico-prático onde ocorre a escrituração dos eventos contábeis. Exercitar a prática contábil no ensino, articulando as diferentes classificações empresariais, deverá permitir vivenciar concretamente a concepção e a operacionalização do fenômeno contábil em toda a sua abrangência, superando inclusive a maneira atual do estágio contábil, porque pressupõe que a partir da atividade prática o aluno possa apropriar-se de todas as conseqüências da execução do evento contábil, o que presume a priori um planejamento do próprio registro contábil. No entanto, o entendimento que tem sido realizado como prática no ensino contábil, conforme dados dessa pesquisa, é que a partir da derivação da prática teórica no âmbito da sala de aula, baseada na experiência do professor com um evento contábil, mediado pelos exercícios, estudos de casos, trabalhos em equipe, ocorre um relato da sua vivência profissional que tende a correlacionar a teoria subjacente àquelas atividades práticas. Porém, esse relato não é a prática, esse relato é a busca de comprovação da teoria na prática. Cabe aqui a inferência feita por Smolka e Laplane (1995) quando diz que “a teoria é o lugar de onde se olha a prática”, corroborado por Cunha (1998, p.82) quando diz que “em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico”. Assim, devido a essa concepção confusa de entender teoria e prática nos procedimentos do ensino de contabilidade, muitos alunos acabam por não ser instigados a questionar o conhecimento com o qual operam, porque não partem de problemas ou situações problemáticas encontradas na prática. Os problemas ou situações problemáticas não dizem

respeito apenas à escrituração de um fato contábil, mas necessitam considerar, inclusive, os questionamentos sobre os porquês e sobre as implicações das diferentes alternativas da origem do seu registro, correlacionando assim a resolução prática da alternativa mais adequada à teoria que lhe garante consistência.

Para muitos profissionais da contabilidade, a dificuldade de transposição entre teoria e prática contábil decorre da não apreensão do pragmatismo no qual a contabilidade teve origem. A contabilidade

teve seu berço na prática, quando o gestor do patrimônio, precisando conhecê-lo, controlá-lo, medir o resultado, obter informações sobre quais produtos lhe eram mais rentáveis, ter dados que lhe ajudassem no processo de fixação de preço e saber os períodos de maior evolução etc., passou, ele mesmo, a criar rudimentos de escrituração que lhe atendessem a tais necessidades (IOB Temática Contábil - 23/93, p. 204).

Assim, regulada por critérios pragmáticos, a metodologia utilizada na contabilidade iniciou a produção de informações, primeiramente para o seu usuário interno, com a finalidade de, a partir de técnicas de controle, satisfizer as necessidades de manutenção do patrimônio. Somente mais tarde, com o surgimento dos usuários externos da informação é que a contabilidade, como área do conhecimento, declinou para a sistematização de princípios e regras que fornecessem consistência às práticas e normas técnicas e profissionais, conservando, contudo, sua característica pragmática e utilitária.

Uma situação de ensino da contabilidade, na qual o professor busca articular teoria e prática, distinguindo-as como objetos distintos mas mutuamente relacionados, necessita, contudo, considerar que as experiências dos professores

por si só, não garantem uma ruptura com a reprodução do conhecimento. Precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação com as práticas vivenciadas anteriormente. Sem a reflexão e a intenção de mudança tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento (CUNHA, 1998, p. 83).

Para romper com a ambigüidade no entendimento de teoria e de prática no âmbito do ensino contábil é preciso existir situações nas quais se configure e se perceba os limites e a insatisfação das atividades de ensino, através das quais se buscará situações que confrontem a teoria nas instâncias da prática.

O ativismo assentado em pressupostos teórico-metodológico-comportamentalistas, configurados nesta pesquisa e dos quais derivam exigências de um perfil próprio para o aluno

do curso de Ciências Contábeis como condição para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem, pautado em primazia na concepção transmissão-assimilação, impõe limites na ruptura com a reprodução descontextualizada não somente da área contábil, mas também dos conhecimentos produzidos historicamente.

Entendendo que o processo ensino-aprendizagem envolve sujeitos em múltiplas relações, tenho o entendimento de que, de maneira conjugada, no próprio ato de ensinar no âmbito da teoria e no âmbito da prática, ampliam-se maneiras de aprender. Por conseguinte, assim, também, em disponibilidade, ao aprender em situações adversas indicia-se condições de ensinar. Esse princípio encontra ancoragem quando os saberes prévios dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, são considerados e estão na perspectiva da abrangência da cognição e da contextualização histórico-cultural do conhecimento e do fenômeno educativo.

Para tanto, partilho do entendimento de que

Há diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo ... Diferentes formas de aproximação do fenômeno educacional podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns dos seus aspectos; por isso devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente (MIZUKAMI, 1986, p. 01).

O ensino como atividade complexa se desenvolve mediante diferentes concepções e relações da prática pedagógica, nele também compreendido o ensino superior de Ciências Contábeis. Tais práticas ancoram-se em proposições formuladas no tempo e em contextos históricos e sociais e somente são superados ou completamente substituídos quando não são capazes de explicar a realidade presente. Nesse entendimento, tanto o conhecimento contábil quanto as concepções do ensino da contabilidade necessitam estar contextualizados para responder às situações problemáticas da realidade que os circunda e da qual são o núcleo. Assim é possível compreender que os conhecimentos produzidos pelo gênero humano, derivados dos referenciais de cultura e sociedade, contemplam o contexto no qual esses conhecimentos foram explicitados e no qual ancoram-se como referência.

O trabalho desenvolvido por Mizukami (1986) apresenta, nas abordagens sobre o ensino, as diferentes possibilidades de compreender, de forma crítica, o processo ensino-aprendizagem. Ao apresentar as abordagens - tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sócio-cultural -, a autora discute concepções sobre o ensino que atravessam o fenômeno educacional, apresentando pressupostos sobre a concepção de homem, mundo, sociedade e cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, subjacentes a cada uma das abordagens. A partir das abordagens

descritas por Mizukami infiro que quando os professores pesquisados dizem que ensinam de “forma tradicional”, o que emerge é uma concepção de ensino que não encontra fundamentos em teorias explicativas de um “modelo tradicional”, mas sim de um entendimento da forma tradicional da prática educativa. A configuração do ensino tradicional toma como base a acepção da palavra “tradição”, compreendida como aquilo que se repete em várias gerações e, por conseguinte, remete ao entendimento do ensino como a transmissão dos conhecimentos. É importante ressaltar que o aspecto crítico de discutir um determinado conhecimento não se configura nas maneiras de sua abordagem, seja a tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, sócio-cultural ou histórico-cultural. O aspecto crítico reside na sua contextualização e nas formas de apreender e de lidar com o conhecimento e suas implicações no contexto presente.

Segundo Mizukami (1986, p. 08), as formas nomeadas de tradicionais, e referenciadas nesta pesquisa pelos professores pesquisados são aquelas que privilegiam o professor como o componente imprescindível na transmissão de conteúdos e, portanto, o aluno é considerado como alguém “inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele”.

Na abordagem do ensino “tradicional”, tem-se o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem subordina a educação a um sistema de instrução, o qual considera a “aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p. 13). Ainda segundo a autora, a relação professor-aluno centra-se no poder decisório do professor, estabelecendo um poder autoritário em que a relação professor-aluno deixa de existir. Os recursos metodológicos utilizados privilegiam a exposição dos conteúdos e visam a sua memorização, sendo que as respostas imediatas produzidas pelos alunos serão testemunho, de forma enviesada, de ensino-aprendizagem. Nesta concepção, a avaliação valoriza os mecanismos da memorização que expressa através da devolução dos conteúdos transmitidos um aluno “bem educado”, cuja nota é a maior expressão da aquisição do patrimônio cultural.

Nesta pesquisa, as questões que buscaram compreender como o professor de contabilidade define o processo ensino-aprendizagem mediante a concepção que ele faz do aluno e as maneiras deste aprender evidenciam que há uma preocupação da aprendizagem que se centra no processo de avaliação.

É nas provas e nos trabalhos que o aluno faz, que ele mostra que aprendeu. O aluno precisa sempre ser avaliado para estar motivado a investir na profissão. As provas ainda são a melhor ferramenta para ver o quanto o aluno aprendeu ^{Dilma}.

Em muitas situações isto é difícil, muitas vezes alunos participativos não conseguem demonstrar no papel o que sabem, outras vezes alunos calados se saem muito bem nas avaliações. Mas existe ainda um problema sério, como preparar e aplicar as avaliações aos alunos, será que estas avaliações estão realmente conseguindo avaliar os alunos? Por estas razões eu diria que nem sempre conseguimos perceber se um aluno compreendeu/entendeu/aprendeu o que estamos ensinando ^{Orlando}.

As afirmações acima mostram que os professores procuram sempre criar mecanismos de retroalimentação do processo de ensino, com o objetivo de reforçar comportamentos e respostas esperados o que, para esses professores significa a aprendizagem. Para avaliar a compreensão dos conceitos por parte do aluno, por exemplo, eles monitoram constantemente sua produção oral e escrita em sala de aula, através dos diversos exercícios e seminários propostos.

No entanto, também são indícios de bom aproveitamento o interesse demonstrado pelo aluno e a sua participação através de perguntas pertinentes, comentários que façam a ligação entre o assunto tratado na disciplina e a realidade diária, defesa consistente de pontos de vista e reelaboração pessoal de definições e análises de autores determinados.

Somente podemos afirmar que compreendemos/entendemos/aprendemos quando somos capazes de dialogar sobre o tema e defender pontos de vista acerca do assunto. De nada vale uma nota excelente na prova se na hora de defender seu ponto de vista faltar embasamento para esse fim ^{Solano}.

Os instrumentos de avaliação formal aparecem aqui como uma “*ferramenta*” da aprendizagem do aluno. No entanto, existem depoimentos que enfatizam que a materialidade das “*formas de avaliação*” não deve diminuir a importância do diálogo aberto entre professor e aluno. Uma situação que caracteriza essa importância aparece na fala de um professor quando ele sugere que os objetivos de aprendizagem deveriam ser estabelecidos em conjunto com os alunos para que eles se sentissem parceiros e co-responsáveis pelo resultado do processo ensino-aprendizagem.

Nossos processos de avaliação são muitos falhos, dizem que temos que fazer duas provas com peso X, e isto deveria servir para perceber se o aluno aprendeu ou não. Na minha opinião, deveriam ser traçados objetivos em conjunto com os alunos para que os mesmos se vissem como parte do processo e não como conseqüência dele, seria preciso pensar melhor sobre essa questão ^{Jairo}.

No conjunto dos depoimentos, os professores pesquisados têm o entendimento de que cada aluno é uma singularidade, mas mesmo relativizando a avaliação como organizadora do processo ensino-aprendizagem, dizem que na história de cada um, complexificada pela materialidade, pela cultura e pelo contexto individual, acabam por transferir para o aluno a responsabilidade única pela aprendizagem. Essa atitude se apresenta ora como perfil necessário para o curso, ora pelo não reconhecimento da diversidade de sujeitos. Esse fato pode ser observado no seguinte depoimento:

Na minha opinião, todos os alunos têm a mesma capacidade. O que diferencia um do outro é o interesse pela matéria. A facilidade em captar o conteúdo vai depender do interesse do aluno. Claro está que a atuação do professor contribui enormemente para tal finalidade ^{Américo}.

Com relação à predisposição ou à dificuldade para aprender, os professores entrevistados atribuem as diferenças entre os alunos à diversidade humana e às opções individuais de cada um. Consideram difícil o diagnóstico das causas dessas diferenças, mas acreditam que a vida e as relações familiares, a formação no 1^o e no 2^o grau, as diferenças inatas e as questões psicológicas do gosto e da vocação desempenham papel importante. Esse conjunto de fatores relacionados pelos professores de contabilidade diz respeito à aprendizagem como produto do meio, colocando-a num invólucro desarticulado de contextos reais mais abrangentes.

Obviamente que nem todos os seres humanos são iguais e nem todos os alunos frequentam um curso de Contabilidade pelo mesmo motivo. Portanto, as diferenças são inevitáveis. Elas vão desde a capacidade mental do aluno até a simpatia pelo professor. O ensino sempre pode ajudar a superar estas diferenças. Acredito no cérebro humano. Se ele for exercitado, ele não atrofia. Claro que não vai resolver todos os problemas. Mas pode minimizá-los. Talvez, a aplicação de um ensino diferenciado ajude neste processo ^{Samuel}.

Por isso, uma das sugestões apresentadas consiste justamente em tornar disponíveis, dentro da universidade, serviços de orientação educacional e psicológica para os ingressantes. Tais sugestões derivam do entendimento de uma educação compensatória, indicando um certo acerto de contas entre os desiguais. Outra sugestão condizente com essas observações pede a flexibilização da estrutura de cursos da universidade, de modo que um bom estudante tenha a oportunidade de mudar de curso sem precisar passar novamente pelo vestibular.

Digo que existem alunos que não têm perfil para aprender contabilidade e estes sofrem muito. Não acompanham a turma, se desmotivam facilmente. O ensino sozinho pode ajudar o aluno a superar as dificuldades, mas o professor tem que estar mais presente, atendendo-o extra-classe ^{Jussara}.

Também aparecem como causas das dificuldades encontradas por uma parcela considerável dos alunos a necessidade de trabalhar — que acaba por diminuir a disponibilidade do jovem para o estudo — e a própria forma como as aulas são ministradas. Entram em foco, aqui, as propostas que procuram modificar a dinâmica do ensino, como a ênfase no trabalho em equipes e a adoção do ensino diferenciado. A preocupação mais presente, no entanto, vai no sentido de reconhecer, desde o começo do processo, essas diferenças e procurar lidar com elas da melhor forma, para que se tornem um fator de enriquecimento na experiência coletiva dos alunos e no processo de aprendizagem. No entanto, a preocupação em reconhecer desde o início tais diferenças entre alunos que trabalham com contabilidade e alunos que não trabalham, para além da concepção que expressa a divisão do trabalho que os professores pesquisados manifestam, penaliza pela educação compensatória o aluno que, mediante sua experiência profissional, contribui, na maioria das vezes, para suprimir as superfícies abertas da prática do professor, até mesmo em relação ao conteúdo específico com os quais trabalha e não domina. A desmotivação do aluno, em muitos destes casos, manifesta-se justamente por não ser possível correlacionar e até mesmo avançar nos conhecimentos, em função da não ligação da aula com a produção do seu trabalho, do qual experiências vivenciadas e historicizadas se dissociam como processo educativo e de existir historicamente.

Reconhecer tais diferenças no trabalho pedagógico apropriado exige primeiro que se reconheça os alunos como homens genéricos e como tal nascem imersos num mundo não só de outros homens e das coisas ao redor, mas também de conhecimentos e relações com que se tecem as tramas e a lógica de uma cultura expressa em linguagem determinada. Nascem eles lançados na vida cotidiana, marcados pela simultaneidade de seres particulares e seres genéricos. A unidade e irrepetibilidade do ser humano o fazem único e irredutível aos demais, nas formas em que se defronta com o mundo social humano e nas capacidades que constrói de reagir de frente a ele e de com ele relacionar-se (MARQUES, 1990, p. 14).

Desta forma, o presente estudo, também marcado pelo mundo humano construído pelo próprio homem e pelas situações espaço-temporais específicas, buscou aprofundar nessa pesquisa como os professores de contabilidade no ensino superior expressam as concepções do processo ensino-aprendizagem, circunscritos à organização da aula como atividade de seu trabalho.

A forma predominante de organização da aula referencia-se à produtividade e à eficiência do aluno sob a forma de conferir a “*transmissão-assimilação*” mediante um sistema de avaliação. Dessa forma, segundo os dados dessa pesquisa, o caráter pragmático do ensino superior de contabilidade é marcadamente assinalado pelas provas:

Avalio meus alunos sempre procurando saber se eles entenderam o que foi ministrado ou se simplesmente memorizaram os textos e fórmulas. A contabilidade exige que suas noções básicas sejam **entendidas** pelo aluno, para que etapas posteriores sejam assimiladas com mais facilidade. Por isso, procuramos organizar avaliações que exijam do aluno raciocínio e que demonstrem que ele compreendeu a lógica do problema proposto ^{Solano}.

A avaliação aparece num número reduzido de vezes, baseada em procedimentos diferentes — provas (inclusive com consulta bibliográfica), seminários, trabalhos individuais e em equipe, leituras com fichamento ou resumo, atividades em sala. Também são observadas as atitudes do aluno: seu interesse, sua freqüência e participação nas aulas.

Alguns professores declaram seguir as normas estabelecidas pelas instituições de ensino, ressaltando, no entanto, que desejariam levar em conta também o aspecto qualitativo na avaliação. Consideram que essa deve constatar a compreensão e a capacidade de raciocínio, por oposição à simples memorização.

A avaliação formal se dá por meio da prova, pois infelizmente precisamos atestar tal aprendizado, mas confesso que gostaria de associar a alguma outra técnica que envolvesse um julgamento subjetivo, mas ainda não me considero capaz de tal julgamento ^{Jairo}.

Outros entrevistados resolveram delinear aqui, em poucas palavras, uma avaliação ou retrato de seus alunos, que podem ser caracterizados, por um lado, como sendo “dispostos e inteligentes” e, por outro, como pessoas que em geral “não estudam da maneira como deveriam”.

Por vezes, os professores deixam de ser lacônicos e elaboram um pouco mais suas respostas, como se pode constatar no depoimento abaixo:

Ao longo dos dez anos de experiência no ensino, creio que o nível dos alunos está aos poucos melhorando, principalmente em termos de capacidade intelectual. Mas, por outro lado, há pouca valorização do ensino. É como se a internet ou a TV fossem responder às indagações da sociedade, de modo que fica bem mais fácil localizar algum assunto pelos meios de comunicação. Devem existir limites entre “modernidade” e ensino. Os alunos, algumas vezes, parecem não se interessar em aprender, como se isto não fosse importante ^{Dantas}.

A avaliação tem dimensões amplas diante dos significados pelos quais se coloca como uma necessidade do professor de emitir sistematicamente um determinado valor ou julgamento. Nesse sentido, "a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados" (HOFFMANN, 1995, p. 15).

Nas falas acima observa-se posicionamentos que diferem na concepção do que seja avaliar. Os critérios abarcam possibilidades de compreensão das finalidades do ato de avaliar, entre estas *o que avaliar e para que avaliar*. Através das finalidades definidas a priori como conteúdos do ensino, podem estar sendo mensuradas questões éticas, ou de interesse num conteúdo específico ou num processo de formação mais amplo, entre outros. Mesmo assim, nos critérios para avaliar, muitas vezes ainda se confunde o avaliar com apenas um resultado quantificável, resultante de uma ação normativa simbolizado pela prova e nota, atribuindo-se à avaliação um enfoque contábil de débito e crédito, no qual o saldo é sempre o comportamental.

Visíveis, estes símbolos movem ações inversas no sentido de não penalizar e de fundar possibilidades do condicional, dependendo muito da disciplina ministrada. Essas falas evidenciam a existência da preocupação com a questão ética e acima de tudo com a adequação ao processo de desenvolvimento do ato de ensinar.

Dessa forma, encontramos nos sujeitos professores uma certa "tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de educar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento" (HOFFMANN, 1995, p. 18).

No entanto, para os professores pesquisados, o ensino é entendido como produtividade da transmissão-assimilação e associados a esse entendimento os mecanismos de avaliação, apesar de serem "*ferramentas*" e por vezes contraditórias, mantém-se como prática de classificação de sujeitos. E nessa classificação, o que atualmente prevalece é a concepção de avaliação como resultado final do processo ensino-aprendizagem. Além disso, percebe-se a dificuldade que os professores têm em estabelecer diferenças entre critérios para avaliar e instrumentos para avaliar. Esse fato decorre de uma prática diluída universalmente no sistema de ensino e que se acentua muitas vezes pelo distanciamento, principalmente no ensino superior, da relação professor-aluno. Isso é diagnosticado pela ausência da relação dialógica dos interesses entre quem ensina e quem aprende, e das concepções e do nível de aprofundamento das questões relacionadas à hierarquia dos conhecimentos.

Nesse sentido, constata-se que também no ensino superior de contabilidade é preciso que os instrumentos de avaliação utilizados sejam

meios de conhecimento de uma determinada realidade psicológica, social ou material. Ao observar o que é conhecimento válido sob paradigmas diversos, também mudam os métodos "aceitáveis" de se aproximar à realidade. Os procedimentos considerados como legítimos em avaliação dependem de serem entendidos como válidos ou não para adquirir conhecimento (SACRISTÁN, 1998, p. 299).

Esse estudo mostra que nos procedimentos para avaliar o ensino da Ciência Contábil mesclam-se opções consideradas legítimas e institucionalizadas historicamente no ato educativo. Tais opções transitam pelas provas com pesos diferenciados, do simples ao complexo; do exercício à prova; do seminário ao estudo de casos e na busca de outras possibilidades que melhor se adequem a determinados momentos e conhecimentos específicos. Enfatizo que, para além do discurso das formas ideais de avaliar o aluno, imperam mecanismos de resultado final.

No entanto, a perversidade da necessidade de conceitos e notas ainda demarca o paradigma da manutenção da avaliação classificatória em “que a melhor nota é a que mais se aproxima dos itens que estão sendo medidos” ou, de forma mais suave, “de não penalizar os alunos”. A organização universitária, tanto pública quanto privada, exige a avaliação e não há opção nem para o professor, nem para o aluno. Na instituição pública, a avaliação controla desde a maneira de nela ingressar aos índices para conseguir vagas em disciplinas, quando aos alunos reprovados dever-se-ia dedicar maior atenção. Ao contrário disso, ele é penalizado, e quando da evasão do aluno, não existe uma preocupação para identificar as suas causas, muitas vezes, nem tal vacância é substituída. Nas instituições particulares, atualmente, as formas de ingresso ainda são via processo de avaliação. Algumas instituições particulares, por atuarem na perspectiva do mercado, buscam maneiras imbricadas de acesso ao nível superior e de formas de se relacionar com seu público.

No entrelaçamento das concepções do processo ensino-aprendizagem e da universidade como organização burocrática, imprime-se à avaliação uma dimensão ainda restrita na compreensão do processo de trabalho do professor de contabilidade e da compreensão do ensino e sua finalidade, como também da realidade em que a discussão do conhecimento é colocada. O desatar desses ‘nós’, assim como suas formas, constituem espaços que envolvem conseqüentemente a formação continuada do professor de

contabilidade visando a superação e ao entendimento da ciência específica e sua inter-relação com outras áreas do conhecimento.

A formação continuada, em suas várias dimensões, possibilita ao professor incorporar diferentes realidades a partir da compreensão do seu processo de trabalho. Na apropriação das dimensões do trabalho pedagógico deve-se objetivar a superação da dicotomia existente entre educação e avaliação. Nesse processo de formação continuada em que se configuram tais dimensões e os questionamentos que a avaliação provoca, é preciso compreender que

O significado e o valor da avaliação na prática depende das opções que se façam em cada uma das dimensões que estas interrogações estabelecem. Como as respostas são múltiplas, não se pode falar de técnica e procedimentos válidos em qualquer caso e para cada propósito. Qualquer opção que façamos é preciso pensá-la em relação à sua conveniência e exequibilidade. (SACRISTÁN, 1998, p. 304)

Assim, o significado das decisões que o professor assume ao avaliar configura-se também no ato de selecionar as realidades e fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem que estão inseridos na ação de avaliar. Para tanto, constantemente é necessário o questionamento reflexivo sobre: Quem e o quê está sendo avaliado? Sobre quais características ou aspectos do processo de ensino quer informações? As formas de intervenção, os instrumentos ou meios utilizados no decorrer das ações de ensinar, aprender e avaliar estão coerentes com os sujeitos e os objetos que estão envolvidos na avaliação?

Na dimensão desses questionamentos inclui-se a discussão de um Projeto Político Pedagógico para os cursos de Ciências Contábeis, projeto esse que permita identificar tais questões, visando ampliar o conhecimento dos componentes e dos procedimentos que organizam o trabalho pedagógico do professor de contabilidade e entre estes, a categoria avaliação.

Portanto, mediante os depoimentos dos professores pesquisados e pela varredura das situações descritas anteriormente é possível inferir sobre lastros comportamentalistas que fundamentam a concepção do processo ensino-aprendizagem. Esses lastros podem ser agrupados nas seguintes concepções:

Aluno	<i>Deverá vir pronto e ter perfil para desenvolver habilidades e competências.</i>
Ensino	<i>É a transmissão/assimilação correspondente às respostas previsíveis e emitidas pelo aluno.</i>
Aprendizagem	<i>Ocorre quando são visíveis as mudanças de comportamentos, principalmente aqueles associados à vocação contábil.</i>
Professor	<i>Contador técnico-especialista.</i>
Metodologia	<i>Primazia sobre os recursos e meios, com ênfase na exposição do professor centralizando as atividades em exercícios e repetições.</i>
Avaliação	<i>Serve para medir a aprendizagem, sendo enfatizada a memorização e convergindo para a educação compensatória, objetivando a recuperação de rendimento.</i>
Currículo	<i>O aluno vem para o curso para ser contador.</i>
Universidade	<i>Instância formal do conhecimento.</i>

Figura 13: Concepção dos componentes do processo ensino-aprendizagem
 Fonte: Dados da pesquisa 2001 -2002

Com base nos estudos realizados por Rego (1994) e Mizukami (1986), a abordagem comportamentalista no processo ensino-aprendizagem se confunde com a memorização de um conjunto de conteúdos desordenados. A memorização, portanto, sem estabelecer relações de significado, ocorre em função das recorrências a exercícios e pautas de avaliações que condicionam estímulos positivos e negativos para a aprendizagem. O lastro comportamentalista revela-se também pela utilização do método que estrutura na figura do professor os critérios de seleção, exposição e análise dos conteúdos a serem transmitidos e assimilados pelo aluno. Esse tipo de abordagem valoriza em demasia a experiência e assim considera que a construção do conhecimento é resultante do estímulo indutivo. A abordagem comportamentalista assume a concepção de homem como produto do meio e, portanto, tem uma compreensão de que sua emancipação ocorre na mudança de comportamentos, instrucionais e programados. Nesse contexto, a educação objetiva apenas o controle do mundo cultural e ambiental pelos procedimentos de transmissão.

Não objetivo compartimentalizar o já parcializado, nem tampouco imobilizar diferentes ações pelo engavetamento de sujeitos e suas ações em teorias explicativas ou correspondentes. Tenho em mente que muitos professores fogem a essa rotulação mas, embrenhados em processos de uma formação meramente tecnicista que, associada às condições materiais da organização do seu trabalho, própria do modelo capitalista excludente, buscam, sem alternativas de ruptura, conciliar, sem fundamentos epistemológicos, o estigma duplamente pragmático das suas atividades. Ao não encontrarem bases filosóficas e sociológicas críticas no processo de formação inicial e também por não ressignificarem a prática pedagógica como trabalho singular e diferente do trabalho do contador, acabam por marcar suas ações no âmbito do ensino da contabilidade como ações fundamentadas em pressupostos da psicologia behaviorista. No entanto, ao se empreender ação no trabalho em educação necessária faz-se a ampla apropriação das maneiras de fazê-lo e dos fundamentos epistemológicos que norteiam suas mais complexas derivações. Esse pressuposto é básico porque a aprendizagem do aluno não acontece de maneira imediata após a fala do professor, nem tampouco o professor aprende com o aluno quando de uma única interação. Quando o ensino-aprendizagem individual e unilateral ocorre é porque, geralmente, contempla discussões e apropriações sistematizadas anteriormente, sem as quais, o que se configura, no mais das vezes, são memorizações de curto termo, utilizáveis em situações específicas, das quais se guardam sutis lembranças. Para o processo acontecer e figurar o ensino-aprendizagem é necessário um conjunto de mediações em que ambos, professores e alunos, ratificam e retificam compreensões do objeto do conhecer. O processo ensino-aprendizagem significativo ocorre quando os sujeitos nele envolvidos são capazes de tornar presentes objetos ausentes para a correlação das experiências vivenciadas, esse aprender-e-ensinar possibilita ampliar os conhecimentos prévios, encaminhando sistematizações de conceitos mais abrangentes do objeto de conhecimento. Esse projeto-processo de trabalho mediado favorece um processo ensino-aprendizagem significativo quando juntos, professor e aluno, são capazes de revisitar o já presente e torná-lo ainda mais abrangente na emancipação de ambos.

5.2 Componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade

As discussões realizadas até o tópico anterior caracterizam e fazem repercutir a ausência de um processo de formação que objetivasse, na formação do contador, o exercício

da docência. Para os professores pesquisados, a atividade de ensino se mostra como uma extensão das suas experiências empíricas relacionadas ao fazer contábil. Ao fazerem do fazer contábil a prática do ensino, fazem-no desprovidos de pressupostos teórico-metodológicos capazes de indicar as implicações do fenômeno educativo. Ao concordar com o pressuposto de que as teorias constituem um ponto de referência não fechado para refletir sobre a ação empreendida, faz-se necessário marcar os indícios que a ausência desse referencial teórico-metodológico imprime na produção do trabalho docente compreendido como ação intencional.

Na seqüência são apresentados os depoimentos que situam os componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Os professores pesquisados, ao falarem sobre como **organizam as suas aulas**, dizem que:

A aula é organizada em função do que se pretende obter do aluno em termos de assimilação e de raciocínio. É importante que o aluno entenda o "porquê" do que se pretende transmitir ao invés de decorar o assunto. Em minha experiência como professor, cheguei a constatar que certos alunos, ao invés de tentarem entender o sistema, simplesmente memorizavam os lançamentos dados em aula para repeti-los nas avaliações. Lembro-me de que certa vez ensinei como se contabilizava a industrialização de suco de uva e na prova propus a mesma questão, mas substituindo o produto por laranja. Para minha surpresa, dois alunos vieram reclamar que eu não havia ensinado a contabilizar laranjas e que, portanto, estava propondo questões não dadas em sala de aula. É um caso típico de memorização de lançamentos que demonstra até que ponto chega o entendimento do aluno sobre o que é estudar.

Solano

O depoimento acima, resguardando-se a sua individualidade, condensa e abrange de forma pontual o teor dos demais depoimentos registrados pela pesquisa. Tais depoimentos colocam a organização **do trabalho docente com uma compreensão que o situa no âmbito da organização da aula**. Múltiplos depoimentos caracterizam então um entendimento restrito, ao pensarem a organização da aula mediante a ementa das disciplinas.

Nas diferentes falas os professores dizem que “a aula é organizada de acordo com o programa, com os conteúdos da ementa” ^{Newton}. Outros dizem que organizam a aula com “base na bibliografia que é indicada no currículo do curso” ^{Valter} e outras vezes enfatizam que é “formalmente organizada pelo conteúdo programático” ^{Dilma}. Esses elementos caracterizam uma organização do trabalho pedagógico orientada pela **referência do já prescrito, considerando como essência desse trabalho a seleção de conteúdos**.

Esses depoimentos resgatam para a organização da aula **as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem** já caracterizadas no tópico intitulado A prática da docência

no ensino superior de contabilidade deste capítulo. Ao compreenderem que o ensino ocorre via “transmissão-assimilação”, assumem o currículo como sendo os “conteúdos programáticos” de forma que esse conhecimento devidamente “transmitido” possibilite ao aluno o “alcance de competências” profissionais.

Com relação à **organização e ao planejamento das suas aulas**, os professores também dizem que consideram, principalmente, questões relativas **ao tempo**: o intervalo de tempo disponível para ministrar o assunto de acordo com o programa da disciplina, **o ritmo de aprendizagem dos alunos e a seqüência lógica de abordagem dos temas**, que abrange sempre a base conceitual exigida para o entendimento do assunto em pauta. “É preciso transmitir o conteúdo programático do currículo, senão o aluno não alcança competências para ser um bom contador” ^{Gilmar}.

Apesar de indicarem o tempo como possibilidade de lidar de maneira diferente com os alunos e suas especificidades, centram o planejamento do trabalho docente na execução dos conteúdos prescritos na ementa das disciplinas. Por conseguinte, têm o entendimento de que “as competências para ser um bom contador” são adquiridas meramente via conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o curso. Ao serem questionados sobre tais “competências” “sintetizam dizendo que é próprio das competências profissionais do contador registrar os fatos e saber ler os resultados pelos demonstrativos contábeis” ^{Maria}. Essa “competência” situa-se no entendimento de que é uma competência técnica do fazer contábil pelo profissional no exercício de suas atividades, mas esse entender não contempla a formação para a competência no sentido de desenvolvimento integral do sujeito.

Quando falamos de desenvolvimento o entendemos como um percurso que

pode ser caracterizado como um curso de transformações pelas quais competências emergem e se diferenciam no plano intersubjetivo, configurado pelas ações do sujeito mediadas pelo outro, e passam ao plano intrasubjetivo, configurado pelo processo de internalização. Isso significa que, dependendo das condições de aprendizagem, essas transformações vão conduzir à autonomia do sujeito em relação a algumas competências e abrir possibilidades para o surgimento de outras (GÓES E SMOLKA, 1993, p. 53).

Mesmo assim, emerge aqui uma preocupação com outros elementos que não somente aqueles restritos à transmissão do conhecimento, mas que indicia **uma preocupação com aspectos que se referem ao processo ensino-aprendizagem**, mesmo que isso possa ocorrer ainda de forma não fundamentada teoricamente, mas que se situa a partir da experiência empírica no decorrer da atividade docente.

Por outro lado, os professores registram a preocupação em inserir **saberes específicos atuais**, que emergem do contexto histórico em que vivemos, como temáticas a serem ensinadas tais como, o “goodwill, balanço social, capital intelectual, custos ambientais, tributação e responsabilidade social”^{Jairo} e sua relevância para a vida profissional, além das diversas abordagens estabelecidas pelos autores mais representativos da Ciência Contábil. A discussão de saberes atuais, ao evidenciar a flexibilidade dos conteúdos, mostra também o espaço marginal que ocupa esses saberes no planejamento das atividades. Esses novos saberes, geralmente são incluídos “quando se pede um trabalho ou se inclui num seminário”, enfatizando-se o recorte de conteúdos e a pouca relevância desses saberes no currículo.

Também as questões relativas **às estratégias** para garantir a “*motivação*” dos alunos e a “*fácil assimilação dos conteúdos*” merecem a atenção dos professores de contabilidade no ensino superior no momento da organização da aula. Tais estratégias são descritas como os “*trabalhos em grupo, os seminários, e os exercícios práticos*”.

Outro aspecto que marca a organização do trabalho docente é **a consideração do “lugar” que ocupa a sua disciplina no currículo do curso** pois, ao falarem sobre a organização da aula, consideram as disciplinas com as quais trabalham como áreas de especialização no interior do conhecimento contábil. Afirmam também a necessidade de outras disciplinas como pré-requisitos para o estudo da sua, e desta para outras.

Como minhas disciplinas são básicas, não considero nenhum conhecimento prévio, pelo contrário, saliento sempre que esta é a base para as demais disciplinas de contabilidade, se eles não compreenderem a base com certeza terão dificuldades no futuro ^{Júlio}.

Cada disciplina do curso constitui-se em uma parte do todo, isto é, é uma especialização do conhecimento. Por isso subsidia outras áreas da contabilidade ou se serve das mesmas para se completar. Assim, é óbvio que os conhecimentos auferidos anteriormente são fundamentais para que o aluno assimile melhor as disciplinas ministradas ^{Antônio}.

Nos depoimentos sobre o lugar ocupado pela sua disciplina no corpo de conhecimento da Contabilidade e no sistema de pré-requisitos que ordena a trajetória do aluno desde seu ingresso na universidade até a formatura, muitos professores lembram que “deve haver a integração de disciplinas, pois o ensino da Contabilidade é uma seqüência de conhecimentos interdependentes” ^{Rogério}. Procuram inculcar nos estudantes a convicção de que “o conhecimento básico é muito importante para que a estrutura final seja forte e se solidifique” ^{Paula}

Ao se manifestarem sobre a organização da aula, os professores de contabilidade registram uma necessidade de maior intercâmbio de informações entre os professores, atitude que segundo os professores pesquisados, ainda deixa muito a desejar. Nesse sentido, vários professores propõem a necessidade de um espaço para um “*Seminário de Integração Pedagógica Interna*”, com periodicidade semestral. Os depoimentos sobre essa questão afirmam que

Entretanto, o acesso ao que os demais Professores ensinam fica somente por conta daquilo que consta nos programas e uma ou outra apostila que são disponibilizadas no setor de reprografia. Na minha opinião deveria existir, semestralmente, o Seminário de Integração Pedagógica Interna onde um dos componentes deveria ser a difusão narrativa e o intercâmbio direto de materiais e de técnicas específicas. ^{Jairo}

Esse tipo de evento, segundo os pesquisados, serviria para discutir os conteúdos e “entender” as diferentes “técnicas de ensino” utilizadas pelos professores no ensino superior de contabilidade.

Esses elementos mostram que os professores, ao mesmo tempo que sentem a ausência, relatam a necessidade de **articulação vertical e horizontal entre as disciplinas do curso** e até mesmo a urgência **da realização de discussões sobre o projeto político-pedagógico do curso**.

Esse “discurso reivindicatório” aparece com predominância nos professores da instituição pública como uma alternativa possível. Essa mesma reivindicação dos professores de contabilidade também se faz presente nas instituições particulares, mas são unânimes em enfatizar as impossibilidades de sua concretização face **às condições de trabalho**. Essa contradição é registrada quando dizem que “certamente a instituição não pagaria para estarmos aqui aprendendo, somos contratados por hora. É vir até aqui, dar as aulas e ir embora. É uma outra realidade” ^{Orlando}.

Os professores pesquisados incluem também uma preocupação **com o aluno nas questões relacionadas à organização do seu trabalho**. A opinião dos professores a respeito do preparo dos seus alunos varia bastante, desde a total aprovação, enfatizando que “na grande maioria mostram interesse e possuem uma excelente performance no aprendizado” ^{Samuel}, até uma considerável reserva, destacando que “de modo geral, a qualidade dos alunos que chegam ao curso deixa a desejar” ^{Jussara}.

O problema do despreparo enunciado pelos professores está relacionado à ausência ou precariedade da experiência prática dos alunos, às deficiências do ensino médio e dos

cursos profissionalizantes de Contabilidade. Muitos professores das fases mais adiantadas do curso apresentam críticas às fases e disciplinas anteriores, à desmotivação, à falta de hábitos de leitura e estudo e à inexistência de autonomia na busca de conhecimento.

Segundo os depoimentos, tais fatores repercutem tanto no baixo aproveitamento no todo da disciplina, quanto na dificuldade de se preparar para cada aula através da leitura de textos, ou da reflexão sobre a realidade ou da experiência profissional: “são raros os que se preparam com antecedência para as aulas” ^{Solano}.

Quando mencionada, a heterogeneidade entre as turmas ou no interior de um mesmo grupo é atribuída à diferença entre as disciplinas, como por exemplo, Auditoria e Análise das Demonstrações Contábeis, ou à atuação profissional de alguns: -“vejo que os alunos que já trabalham na área são mais interessados e mais críticos em relação aos conteúdos do que os seus colegas” ^{Américo}, - ou ainda às diferenças estruturais entre o ensino do passado e o ensino do presente e às discrepâncias individuais: “A cada ano os alunos chegam menos preparados na universidade e cada um com menos competências que o outro” ^{Augusto}. Esse registro, também recorrente, parece interferir na organização da aula porque “os alunos estão sempre desmotivados e acabam nos desmotivando também” ^{Elisa}.

Esses fatos acentuam a ação imprescindível da reflexão do professor de contabilidade sobre o seu trabalho como profissional e intelectual e sua ação como agente de transformações, uma vez que reconhece que nas suas intervenções participam e estão envolvidos diferentes sujeitos. Diz Freire:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1997, p. 163).

Deve ser próprio do trabalho docente a constante reflexão *sobre* e *com* os sujeitos que constituem a prática pedagógica e, a partir da reflexão, fazer fluir o sobrevir de indagações para produzir a provisoriedade crítica sobre o conhecimento. Dessa forma, é possível derivar da reflexão competências profissionais para que, através da mediação do professor de contabilidade, no âmbito do seu trabalho, tornem-se efetivas as aprendizagens. Para Marques,

as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no conhecimento compartilhado por professores e

alunos, sujeitos/atores do seu ensinar e aprender. Os alunos com os seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria existência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar em função dela, na cultura e nas ciências (MARQUES, 1995, p. 109).

A seleção dos conhecimentos contábeis reflete aqui outro componente da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior. Os professores pesquisados, orientados pelo entendimento de currículo como aquele que se configura apenas pelos “*conteúdos programáticos*” registram que, nos momentos de selecionar os conteúdos de ensino, utilizam critérios variados. Têm importância: as regras institucionais, as ementas ou programa oficial da disciplina e, também, os critérios do sistema governamental mediante o provão do MEC; a atualidade do tema e da literatura relativa a ele; as necessidades do mercado e a opção pelas atividades calcadas na realidade das empresas; a relevância do assunto com relação à história da Contabilidade, ao curso como um todo e às disciplinas posteriores; as necessidades indicadas pelos alunos. Os diferentes registros mostram que:

Seleciono o conteúdo de minhas aulas com predominância de atividades práticas ^{Newton}.

Tentando aproximar o máximo possível da vida prática lá fora ^{Júlio}.

Ementa da cadeira e minha experiência profissional ^{Jussara}.

Os conteúdos são selecionados de acordo com as exigências do mercado no desempenho das funções da minha disciplina ^{Rogério}.

Ao abordar os critérios de seleção dos conteúdos inseri uma questão aos professores sobre os possíveis conteúdos constantes no programa do curso que eles não dominem. A maioria das respostas enfatiza que a maneira que têm de lidar com os conhecimentos que não dominam é a de se limitarem aos conteúdos da disciplina com os quais trabalham. E ao abordar questões práticas que os alunos trazem para as aulas, ou problemas afetos a outras disciplinas, os professores pesquisados dizem que, não sendo tema de sua especialidade, não arriscam sugestões ou caminhos de aprendizagem para o aluno, antes

Dependendo do problema, se vejo que tenho competência para discutir o assunto, discuto. Se não, apenas deixo o aluno desabafar e toco minhas aulas sem dar muita ênfase por ser uma questão ética. Se o problema apresentado pelo aluno é com professores de nosso departamento e o professor é meu conhecido, converso com o professor sobre o problema ^{Dantas}.

Para avaliar se é conveniente responder a questionamentos que fogem do assunto da aula e da disciplina ministrada, os professores diferem nas respostas e invocam princípios

como a Ética Profissional, de modo a “não interferir em assuntos que não sejam de sua especialidade”, assim como na necessidade de aproveitar o tempo de aula para trabalhar os conteúdos próprios da disciplina e no direito dos alunos de acesso a informações precisas e fundamentadas.

Quanto à seleção de conteúdos, fica evidenciado que os diferentes critérios justificam a seleção do já prescrito no programa do curso e da disciplina no qual o professor atua, enfatizando-se que a seleção de conteúdos se correlaciona à sua experiência profissional e às exigências práticas exigidas pelo mercado.

Outra questão recorrente manifestada pelos professores ao se referirem à seleção de conhecimentos diz respeito à necessidade de “equilibrar teoria e prática”. Para visualizar a articulação entre teoria e prática, parto da recorrente afirmação dos alunos de que os cursos são muito teóricos e pouco práticos. A propósito dessa questão os professores são unânimes em dizer que:

São alegações relacionadas com a baixa motivação para a leitura e também pelo imediatismo do aluno em querer praticar a profissão. Todo aluno escolhe a atividade que deseja praticar pelo exemplo de profissionais que já estão no ramo. Quer ser médico para atender doentes, dentista para tratar dos dentes, contador para fazer os lançamentos e escriturar livros, tudo porque achou bonito ver terceiros exercerem essas atividades. Ao ingressar na universidade ainda não tem a noção exata de que para chegar àquela posição o profissional precisa ter uma base teórica sólida e praticar muita leitura. Outro motivo que leva o aluno a evitar a teoria, que implica em muita pesquisa, é o baixíssimo índice de leitura praticado nos cursos de 1º e 2º graus. Motivá-los a essa prática é um dos maiores desafios do professor Solano.

Muitos dos entrevistados concordam com a afirmação de que os cursos de Contabilidade deveriam enfatizar mais a parte prática. Defendem a idéia de que “as aulas devem ser próximas, tanto quanto possível, da vida prática”, sendo que o ideal, para algumas disciplinas, seria levar os alunos para dentro de uma empresa ou escritório, para que eles acompanhassem as ações do dia-a-dia. Ainda nesse sentido, muitos consideram que “o escritório modelo seja fundamental”, assim como a fluência no uso de softwares contábeis.

Em algumas ocasiões, o docente relaciona a valorização da prática com a valorização da capacidade de resolver problemas que aparecem em contextos bastante complexos (mensuração dos custos ambientais ou registro do capital intelectual), e procurando considerar os vários pontos-de-vista relevantes numa dada situação. Para esses professores, tal valorização conscientiza os alunos quanto à importância do pensar, que vai além da simples resolução de exercícios. A questão da relação teoria-prática também se apresenta em diferentes manifestações:

Acho que isso é uma desculpa muito usada por alunos e até por professores, porque não querem estudar, mostrar e discutir a teoria. Acho que na universidade temos que estudar a teoria e daí sim aplicá-la na prática sob a luz dessa teoria. E não fazer o que muitos profissionais fazem: abandonam por completo a teoria e criam situações sem embasamento teórico ^{Jairo}.

Deve-se atentar também para a opinião contrária, segundo a qual os alunos precisam se conscientizar de que “a universidade oferece aquilo que dificilmente eles terão em outro lugar: a teoria”. Esta, por sua vez, é necessária para o enfrentamento da prática e não existem “atalhos”: o aluno deve “praticar muita leitura”, lembrando que “a parte técnica eles complementarão na vida profissional”.

Em alguns casos, os professores procuram responder à reclamação dos alunos não com palavras, mas com ações e atitudes, procurando garantir que na organização da sua aula teoria e prática estejam bem balanceadas e integradas: “não creio que falta prática no curso de contabilidade”, dizem muitos dos professores. “Falta, sim, o link entre teoria e prática, o que alguns professores talvez não consigam fazer com propriedade” ^{Antônio}.

O conjunto de componentes da organização da aula do professor de contabilidade descrito anteriormente permite afirmar a importância **da compreensão sobre o conhecimento** assumida na prática pedagógica do professor de contabilidade, uma vez que na sociedade contemporânea, pensar as dimensões da profissão professor é antes de tudo admiti-la complexa em face da transitoriedade dos conhecimentos sobre os quais pauta sua atividade. Kenski menciona a esse respeito que é

Um conhecimento fragmentário, mas tão disponível quanto um livro. Um conhecimento sedutor que se apresenta com todos os recursos de sons, cores, imagens e movimentos, que pode ser acessado em qualquer instante; sem restrições; informações provisórias, múltiplas, díspares, confusas, paradoxais; um excesso de dados que precisam ser compreendidos, discutidos e trabalhados coletivamente para serem apreendidos e analisados criticamente (KENSKI, 2001, p. 103).

A realidade presente mostra muito mais contrastes entre a produção humana e a condição humana. Nesse contexto, o ensino superior de contabilidade, mediante seus professores, ao lidar com recortes do conhecimento, sejam eles organizados curricularmente ou inseridos marginalmente no planejamento das aulas, necessitam de uma análise crítica dos conhecimentos produzidos e acumulados culturalmente, assim como do conjunto de informações sedutoras. É preciso atentar para o fato de que também no ensino superior de contabilidade os conteúdos, ao serem selecionados curricularmente, na realidade configuram um recorte, muitas vezes simplificado, reduzido e condensado do conhecimento científico.

Recorte esse que, ao ser trabalhado descontextualizado, fica distante das origens de sua produção e, por conseguinte, das aprendizagens significativas. Mediante esse contexto, podemos afirmar que a escolha dos conhecimentos a serem ensinados no âmbito da formação corresponde a decisões de determinado momento histórico. Nessa perspectiva é importante salientar que:

Uma tarefa fundamental do currículo escolar consistiria na proposta de questões do tipo: Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? Por que se excluem outras interpretações? Como esse fenômeno afeta nossas vidas e de outras pessoas? A partir dessas e de outras perguntas, procuraria buscar-se, com os alunos, fontes diversas que apresentem respostas que sejam reflexo de como o conhecimento não é estável e que a realidade se 'fixa' em função das interpretações que se produzem em cada momento (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

Na perspectiva apresentada, para a análise e seleção dos conhecimentos acumulados, o professor de contabilidade precisa de uma sólida formação relativa à sua fundamentação teórica e prática profissional, para que possa lidar com a invasão súbita de informações que facilmente se assumem como conhecimentos e com os quais passa a lidar sem muitas vezes ser criterioso nas abordagens. Assim, tenho que:

O domínio do conhecimento pelo professor em sua área de atuação é um dos pontos básicos de sua ação profissional como agente da memória educativa em todos os tempos. Este domínio, no entanto, precisa ser compreendido não mais apenas como aquisição de seu acervo próprio de conhecimentos, mas também pela capacidade permanente do professor questionar a sua relação com esse conhecimento, de refletir e ir além. Neste sentido, colocar-se em estado permanente de aprendizagem é um aspecto estrutural da ação docente (KENSKI, 2001, p. 98).

O domínio do conhecimento contábil sobre o qual o professor opera é um indício crítico de sua prática docente. Avançar sobre esse saber é questioná-lo nas suas relações específicas mediante um fluxo de aprendizagens. A formação continuada refere-se às condições de aprendizagens constantes em que não se configuram apenas os acervos de novos saberes, mas também acervos revisitados e reconstruídos. E quando nos referimos a uma sólida formação como seqüência de sua formação inicial para o domínio do conhecimento pelo professor em sua área de atuação, essa é diferente e não tem correspondência com os processos de formação aligeirada, visando ao aparato legal da titulação. É preciso salientar

que há uma deturpação generalizada em relação à titulação. Essa alteração viciosa decorre da massificação mercadológica da formação. Essa crise de titulação se insere na instituição escolar pela via do mercado e sua ligação com a qualidade total, do modelo produtivo, bem como com o conjunto de certificação de *ISOS* que permeia o mundo contemporâneo. De maneira alguma estou atentando contra processos de formação inicial e continuada; no entanto, a sua análise requer contextualização para evitar disfunções e confusões relativas à competência técnica do professor e sua titulação.

Nesse sentido, a formação profissional necessária à dimensão do ensino contempla um

conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão. (...) Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática, na preparação dos conteúdos, e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula (ALTET, 2001, p. 27).

A apropriação desses elementos na atividade do professor de contabilidade associa-se às dimensões que ele estabelece em suas relações sociais, na sua individualidade e nas discussões coletivas. Porém, as relações sociais decorrem das condições que o professor tem de acessar o conhecimento produzido em cada tempo histórico. Todo conhecimento carrega sempre as marcas do seu tempo, da cultura que o produziu e das maneiras como foi socializado, e essa análise criteriosa sobre o conhecimento produzido historicamente, bem como suas formas de socialização ainda não contempla o universo pesquisado e, portanto, ainda não se insere como um posicionamento crítico no exercício da docência.

Discutir a formação continuada do professor de contabilidade, como desafio nas discussões sobre a formação para o ensino superior de contabilidade, pressupõe tomar como ponto de partida a perspectiva do sujeito-professor comprometido com o trabalho como essência humana, capaz de transformar, por meio da apropriação do trabalho, as contradições e as negações dos direitos humanos. A essa perspectiva, incorporo o entendimento de

um professor que, por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e guiá-lo por uma história que não negue a existência humana (DICKEL, 1998, p. 67).

O professor de contabilidade, ao lidar com os conhecimentos com os quais trabalha, necessita interpretar como esse seu objeto de trabalho foi produzido e como se apropriou dele.

Ser professor, nas dimensões da profissionalidade, é apropriar-se de **uma atividade específica, o trabalho pedagógico**, na qual se busca a compreensão para a mediação de fenômenos contextualizados no seu cotidiano e a relação com fenômenos sociais mais abrangentes, que necessitam ser compreendidos na relação da atividade profissional e da interação das significações partilhadas.

As concepções de homem e de mundo que perpassam a atividade do professor de contabilidade são tecidas em seu processo de formação inicial e somente podem ser desveladas pela formação que inclua a reflexão da sua prática. A reflexão sobre o trabalho pedagógico do professor de contabilidade deve contemplar a compreensão do produto do seu trabalho que é o ensino. Ensino compreendido como interação de

um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; é uma prática relacional finalizada. Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe (ALTET, 2001, p. 26).

A interação numa situação contextualizada, do conhecimento, do recorte curricular na qual as competências do professor estejam evidenciadas, e também a disponibilidade dos alunos esteja manifesta em seus saberes prévios, favorece a prática relacional finalizada, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, como trabalho interativo, existe.

Dessa maneira, aceita-se que o

ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida (SACRISTAN, 1995, p. 66).

Pensar na organização do trabalho pedagógico do professor de contabilidade requer identificar, na diversidade de formação desse profissional, as intencionalidades do seu trabalhar no ensino superior. Essa intencionalidade configura, em suas ações, a apropriação de um entendimento da categoria trabalho, bem como desenha a opção por um tipo de sociedade, o que implica a manutenção ou redefinição do papel desse profissional na sociedade.

Nesse sentido:

A competência docente, não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento

e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (NÓVOA, 1995, p. 74).

A organização do trabalho do professor de contabilidade em espaços de dialogia, em grupos de formação continuada, em projetos de pesquisa e extensão, em parcerias com entidades profissionais permite o desenvolvimento de intervenções voltadas para o âmbito do ensino, visando à construção de uma sociedade de inclusão em que as competências para o exercício das diferentes atividades profissionais possam ser potencializadas para o desenvolvimento no âmbito da cultura, do social, do político e do econômico.

Para que seja possível estruturar a organização do trabalho do professor de contabilidade, faz-se necessário:

1. observar que a diversidade na sua formação profissional exige também uma diversidade de leitura de mundo e de formas de atuação segundo os limites e possibilidades encontrados nas diversas instituições de ensino superior;
2. refletir sobre a formação do professor no âmbito dos conhecimentos contábeis específicos;
3. analisar e dominar opções teórico-metodológicas que sejam capazes de responder à sua concepção de trabalho pedagógico e sua interferência no real;
4. configurar possibilidades de formação continuada para o professor de contabilidade do ensino superior.

Ao apontar questões relacionadas à formação e à prática do professor de contabilidade, ênfase a necessidade do planejamento das atividades docentes, contemplando, na sua elaboração, o momento inicial de reconhecimento daquilo que o aluno já sabe no que tange aos conteúdos que se pretende desenvolver. Isso possibilita ao professor sistematizar os conteúdos curriculares e as estratégias para discussões e sínteses provisórias. No entanto, a opção teórico-metodológica que privilegia identificar saberes prévios deve ser de domínio do professor de contabilidade, para que possa promover a aprendizagem dos conhecimentos contábeis específicos por meio dos recursos teórico-metodológicos exigidos. Os saberes pedagógicos devem permitir a interação da ação docente com o conhecimento contábil para que se concretize o processo ensino-aprendizagem significativo

No contexto da prática docente não estão implicadas somente as decisões pessoais do professor de contabilidade, mas também as características do sistema de ensino, e estas

conferem sempre determinações burocráticas que devem ser relativizadas, considerando a dimensão do trabalho pedagógico. No conjunto de decisões decorrentes da atividade própria do ensino-aprendizagem, há a necessidade de uma compreensão dialética da ação docente e essa compreensão é possível quando se entende que a

reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos que os professores devam seguir. É, antes, uma forma de enfrentar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. (...) Constitui, ainda, um processo mais amplo que o processo de resolução lógica e racional de problemas (ZEICHNER, 1993, p. 46).

Portanto, a vinculação entre os conhecimentos contábeis e os que constituem a educação e o ensino superior deve resultar num professor de contabilidade que supere a sua dinâmica de técnico-especialista, que atua apenas na perspectiva da transmissão do conhecimento. Esse pressuposto contempla como dialética a produção do trabalho pedagógico do professor de contabilidade, assim como o pensar sobre a construção de suas intervenções deverá produzir autonomia para objetivar os conteúdos, determinar os métodos e fazer a opção por critérios de avaliação, num ensino que resulta em processo de múltiplos saberes.

A questão **sobre a relação entre o ensino e a pesquisa** precisou ser aprofundada no segundo momento de diálogo com os professores, em função de que a pesquisa, na primeira abordagem não emerge como componente da organização do trabalho docente.

Com relação a essa questão tive como objetivo verificar se existe relação entre a organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior com as pesquisas que realiza e como estas contribuem no processo de ensino. Sobre essa questão os depoimentos dos professores são sintetizados da seguinte forma:

Não tenho feito pesquisas, tenho trabalhado junto com alunos que desenvolvem Monografias, que de certa forma tem me ajudado a me atualizar, com excelentes trabalhos ^{Américo}.

A grande maioria dos depoimentos revela que os professores de contabilidade não têm realizado pesquisas. No entanto, em seus relatos consideram as duas atividades complementares. Os professores que desenvolvem pesquisas afirmam que mesmo quando a área pesquisada não coincide com a área da disciplina ministrada “tem-se alguma contribuição”. Outros depoimentos destacam que “minha pesquisa tem se concentrado na área de Controladoria, que não tem a ver diretamente com as minhas disciplinas, mas que engrandece os meus argumentos quanto à importância do curso” ^{Dantas}.

Segundo alguns professores pesquisados, outro fator que aponta para a relevância da pesquisa diz respeito às mudanças que a própria Contabilidade, enquanto profissão, sofre no dia-a-dia: “Como a Contabilidade é dinâmica em sua aplicação prática, em função de sua subordinação fiscal, a pesquisa é fundamental para que ela se adapte às exigências da lei e aos seus princípios básicos” **Fernando**.

Em alguns casos, e com determinado entendimento sobre o que é pesquisa, alguns professores se debruçam justamente sobre as questões temáticas e metodológicas do ensino de Contabilidade. Para esses professores, a interdependência entre as práticas é explicitada da seguinte forma: “Minhas aulas nunca são iguais. Estou constantemente pesquisando sobre novos temas e como trabalhar com eles na aula” **Jairo**. Já nas ocasiões em que a pesquisa decorre de necessidades práticas, as investigações podem “ajudar a diminuir a distância entre a academia e a empresa”, além de “enriquecer as aulas com exemplos reais e compreensíveis” **Rogério**.

No conjunto desses dados, o que foi possível perceber é que a relação entre a pesquisa acadêmica, a investigação temática e prática, o ensino de Contabilidade e a atuação como contador é bastante complexa. As influências são recíprocas e o desenvolvimento de uma das atividades enriquece as outras, como fica patente no depoimento a seguir:

Tenho realizado pesquisas sistematicamente e publicado em congressos. Isso traz vantagens enormes para o ensino das disciplinas gerenciais de contabilidade, uma vez que consigo responder a indagações que os livros, e mesmo a vivência prática, não conseguem responder. Algumas hipóteses levantadas em sala de aula pelos alunos já foram pesquisadas e até publicadas em congressos, como importantes contribuições para a Contabilidade **Antônio**.

A prática da pesquisa como forma de pensar a organização do trabalho do professor de contabilidade possibilita a reconstrução permanente das formas de elaboração e reelaboração do conhecimento, produzindo análises, reflexões e assumindo posicionamentos pela construção dos relatos que passam a contribuir como encaminhamento metodológico para novas abordagens dos saberes já delineados. A prática da pesquisa, com o rigor que lhe é pertinente, inserida no trabalho do professor, permite alternativas de superação das práticas de reprodução. Contribui como metodologia que se requer inovadora para a formação continuada do professor, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma visualizo na organização do trabalho do professor de contabilidade um diálogo transformador com o conhecimento e com os sujeitos.

Ensinar por meio da pesquisa em contabilidade não é uma prescrição ou um modelo que busca superar a racionalidade técnica vigente no ensino de Ciências Contábeis, mas a possibilidade de, a partir da pesquisa, construir ambientes de trabalho visando a uma cultura pedagógica com o olhar comprometido com o desenvolvimento do currículo. Ensinar, por meio da pesquisa em contabilidade, é mais do que a possibilidade de captar o real: é, no movimento próprio do real, incorporar-se ao seu movimento para novas aprendizagens e nelas engendrar possibilidades constantes de superação entre os sujeitos de mediações.

Com **relação às questões do trabalho coletivo** na organização da aula, os professores pesquisados, praticamente quase todos, declararam que não desenvolvem atividades em conjunto com outros professores na organização do ensino-aprendizagem. As atividades mencionadas pelos professores que buscam socializar as atividades de ensino estão organizadas no quadro abaixo:

Informais	Formais/burocráticas	Formais/pedagógicas
Troca de materiais	definição de pré-requisitos	estudos de caso
troca de idéias	banca de monografias	
troca de impressões	padronização das avaliações	
troca de conteúdos	padronização dos conteúdos ministrados	
troca de informações a respeito dos alunos	palestras	
	seminários	

Figura 14: Atividades conjuntas dos professores.
Fonte: Dados da Pesquisa 2001-2002

Percebi através do exame das práticas pedagógicas listadas, que ainda não existe uma interdisciplinaridade na maioria das instituições de ensino superior de Contabilidade, apesar de ser valorizada pelos professores, que reconhecem que “a interdisciplinaridade deve existir para que o ensino seja de qualidade”. Essa preocupação esbarra na desmotivação dos próprios profissionais envolvidos: “não percebo um interesse muito grande por parte dos demais professores da mesma área em promover discussões. Não é hábito” **Jairo**.

Por outro lado, constato também a ausência de espaços institucionais destinados a esse fim e que favoreçam o trabalho coletivo, como poderia ser o exemplo do Seminário de

Integração Pedagógica, reuniões para discussões de caráter pedagógico sobre o curso e o conhecimento contábil, entre outras.

Também busquei verificar se a organização do trabalho do professor de contabilidade do ensino superior, dos professores pesquisados, decorre de alguma correlação com seu envolvimento e participação na instituição da qual participa.

Para um grande número de professores da instituição pública e para um baixo número de professores da instituição particular, a participação na vida da instituição de ensino à qual estão ligados se faz através da participação em Colegiado do Curso, Conselho Departamental, Conselho Universitário, Câmara de Graduação, reuniões diversas, bancas de monografias, dissertações e teses; em campanhas, projetos de extensão, treinamento, palestras e oficinas de formação continuada, núcleos de estudo, projetos e festas, além dos órgãos representativos dos professores.

Para um grande número de professores das instituições particulares e um baixo número de professores da instituição pública, a participação é restrita, com base em argumentos de que “a carga de trabalho não está me permitindo isso” ^{Wilson} ou que “nem sempre consigo participar como gostaria da vida da instituição em virtude das demais atividades profissionais e da minha vida familiar” ^{Emanuel}. Outro fator apontado pelos professores e que limita a participação é a situação funcional do professor: alguns são temporários ou estão substituindo outro profissional e sentem que somente podem tomar parte de algumas das atividades, ou identificam oportunidades que não são abertas para eles como, por exemplo, a pesquisa.

Ao falarem sobre a atual organização da Universidade como instituição de ensino, as opiniões variam bastante. Predominam as avaliações negativas, as vozes que consideram essa instituição “burocrática, demagógica, estagnada e desmotivadora” ^{Elisa}, evocando a imagem de “um elefante preso em um atoleiro” e perguntando, afinal, se existe realmente algo que mereça ser chamado de “organização” ^{Lúcio}.

Alguns professores mencionam o fato de que a universidade pública e gratuita passa por uma “crise de identidade” ^{Augusto}, uma vez que, “principalmente nos cursos mais procurados — medicina, engenharia etc. — nos quais os ingressantes são oriundos das classes mais altas e poderiam pagar o curso superior, deixando as vagas do ensino público para quem não tem condições” ^{Valter}. Também fazem parte dessa crise o corporativismo que muitas vezes domina os debates a respeito dos destinos da universidade e o desejo romântico de restabelecer o passado.

Outros consideram que essa crise integra um fenômeno mais abrangente. Segundo eles, “as universidades entraram definitivamente para o mercado” ^{Valter} e, com essa nova fase do ensino, quem ganha é o país, já que cada instituição “tem que buscar melhorar seus processos de ensino para competir em igualdade de condições” ^{Orlando} e as pressões para que as universidades públicas se tornem “mais autônomas e competitivas” serão cada vez maiores.

As opiniões e propostas mais centradas no funcionamento da instituição ressaltam, por um lado, a centralização excessiva dos processos decisórios, em função de que a universidade é “deficiente e fortemente centralizada”; “a descentralização não foi total e ainda existe sobreposição de decisões” ^{Antônio} e, por outro, a falta de integração que desconecta as disciplinas e fragmenta o conhecimento: “cada professor é uma ‘ilha’ de saber, intocável”; “isso é uma conseqüência da autonomia dada aos professores na universidade, tanto pública quanto particular” ^{Américo}. Para esse último problema, as soluções propostas são a promoção do diálogo entre os docentes e a reestruturação da universidade, de forma a retomar as antigas faculdades, abandonando a organização por departamentos.

Nos depoimentos dos professores, também são bastante citados os problemas decorrentes da falta de recursos materiais e humanos: “biblioteca setorial, mais computadores e telefones” ^{Dilma}; “mais livros, uma sala para atendimento, assim como profissionais para auxiliarem” ^{Gilmar} e de “horas de atividades para atender o aluno e preparar a aula” ^{Wilson}. Novamente aparece a ausência de programas de capacitação e de educação continuada para professores e servidores visando a “um trabalho de universidade e não de empresa” ^{Orlando}.

O estudo realizado por Gemaque (1995) caracteriza a ocupação do professor no ensino superior brasileiro em dois momentos distintos: antes da reforma e após a Lei 5540/68. Diz a autora que, com as transformações nas políticas econômicas e sócio-culturais ocorridas na década de 20, as universidades são amplamente reconhecidas e foram pensadas como um centro de discussões que as caracterizassem como instrumento de modernização do país. No entanto, o que foi implantado foi um ensino academicista baseado no modelo francês, no qual a pesquisa era tida como atividade clandestina. Gemaque (1995, p. 30) enfatiza que entre a década de 30 e os anos que antecederam a reforma universitária de 68, as universidades constituídas no Brasil ficaram subordinadas às autoridades do Estado. Desse modo, ao controlar a educação no país negava-se a autonomia dos professores na definição do seu trabalho, bem como emergia uma forma de administração essencialmente burocrática das universidades brasileiras. Nesse contexto, alinhado ao lado da perversa forma burocrática de organização universitária, o ensino se estruturava pelo sistema de cátedras, o qual foi “definido com base num corpo de conhecimentos.”. Esse sistema, se por um lado se erigia

como um ‘feudo dos catedráticos’, por outro lado pretendia definir com precisão aqueles que seguiriam a carreira acadêmica. Assim, nesse período e nesse sistema havia uma dedicação integral ao magistério, e mesmo sob a tutela dos catedráticos, dos pretendentes à carreira acadêmica, os quais aprendiam o “conjunto de valores e normas a seguir, tais como dedicação, autodidatismo, participação em congressos, publicações”. Resguardadas as críticas a esse momento de constituição da universidade no Brasil, tal sistema permitia/obrigava o futuro professor a apropriar-se com domínio do conteúdo específico e do fazer pedagógico, mesmo quando o processo de ensino se configurava como mera transmissão cultural.

Com a reforma universitária instituída pela Lei 5.540/68, entre outras alterações, foi substituído o sistema de cátedras por departamentos, nos quais se pretendia a realização de ensino, pesquisa e extensão. Essa modificação verticalizou uma hierarquia que se segue em departamentos, unidades de ensino e reitoria. E horizontalizou diferentes professores de diferentes unidades de ensino para o cumprimento de currículos distintos, instalando dessa forma um sistema de controle formal-burocrático nas universidades, ao mesmo tempo que segregou e individualizou a organização do trabalho dos professores. Apenas a referência à verticalização e horizontalização da organização do trabalho do professor do ensino superior, conjugada a uma especificidade, ao currículo instrumental do curso de Ciências Contábeis e à maneira de ingresso e trajetória de formação dos professores pesquisados nesse estudo, evocam o quão dissonantes se constituem não somente a identidade de ser professor, como também a apreensão da organização do trabalho pedagógico.

De acordo com a descrição e análise dos componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade enunciados a partir do questionário e dos depoimentos, apresento a seguir um quadro-síntese de como estes componentes se configuram na organização do trabalho do professor, assim como as suas reivindicações.

Componentes - como ocorre	Componentes – reivindicações
A aula é a organização do Trabalho docente	-
Prescrições Curriculares <i>Essência da organização</i>	Articulação vertical e horizontal entre disciplinas
Concepção de ensino-aprendizagem <i>Transmissão-assimilação</i>	-
Tempo e Ritmo <i>Ênfase na seqüência curricular</i>	-
Saberes específicos atuais Abordagem de forma superficial	Seminários de Integração Pedagógica
Estratégias para assimilação e motivação <i>Trabalho em grupo, seminários, exercícios práticos</i>	-
Disciplina como parte do currículo	Projeto Político-Pedagógico
Perfil do aluno	-
Seleção de conteúdos <i>Ementa, Programa oficial, Provão, mercado</i>	Concepção mais ampla do conhecimento e da socialização
Ensino e Pesquisa Como atividades complementares	Condições de Trabalho
Trabalho coletivo <i>Institucionais e informais – pública</i> <i>Informais – particular</i>	Críticas à organização universitária

Figura 15: Componentes da Organização do Trabalho do Professor de Contabilidade

Fonte: Dados da pesquisa 2001- 2002

Os componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior envolvem concepções do processo ensino-aprendizagem, do aluno, da avaliação, da instituição universitária, do ser professor os quais, conjugados, constituem, caracterizam e formatam um determinado currículo.

Os estudos realizados por Sacristán (1998, p.101) sobre as práticas de ensino e seus componentes permitem inferir que o currículo como ligação de múltiplos agentes produz em suas margens um espaço para produzir ações que configuram a sua própria estrutura. A compreensão do currículo como um núcleo que se constrói a partir de diferentes agentes e de ações, ao mesmo tempo que requer um tipo de intervenção explicitamente atuante das decisões dos professores, implica aceitar o currículo como construção temporal.

Segundo Sacristán,

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: idéias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. Ao desenvolver uma prática concreta de modo coerente com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo (SACRISTÁN, 1998, p. 173).

Nesse entendimento, a conformação do currículo é também processual e seu desenvolvimento é suscetível a enfoques paradigmáticos. O ensino superior de contabilidade que pretende formar um profissional crítico e um cidadão capaz de intervenções deverá integrar simultaneamente práticas pedagógicas aos conteúdos curriculares de formação específica, visando não apenas à melhoria na formação profissional, mas simultaneamente à melhoria nas relações humanas estabelecidas pela condição humana.

O professor de contabilidade do ensino superior, ao ter e meramente assumir uma maneira prescrita de organizar o trabalho, não demonstra ações de responsabilidade com a contínua e necessária formação profissional, como também não relativiza a dinâmica dos conhecimentos e sua socialização para a apreensão da singularidade do trabalho docente. A trajetória de inserção e de formação do professor de contabilidade do ensino superior caracterizada pelos professores pesquisados, assim como suas práticas pedagógicas decorrentes desse mesmo processo de inserção e formação não pode justificar, sob pena de completa alienação, o imobilismo frente ao trabalho produzido. Há que se resgatar novamente a afirmação feita anteriormente de que o produto do trabalho do professor de contabilidade difere integralmente do produto do trabalho do contador. Nesse sentido, compreender e realizar o trabalho docente como atividade intencional, que se coloca como espaço de lutas e de conflitos para apreender e constituir novas possibilidades, requer a compreensão do que seja o currículo, da sua objetivação e das implicações teórico-metodológicas que uma determinada opção curricular impõe.

Sacristán (1998) caracteriza a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento e sugere formas de compreender e interferir intencionalmente na constituição do currículo. O domínio das formas de objetivação do currículo favorece a mediação pedagógica, como ações socialmente partilhadas por professores comprometidos com a educação, entendida em dimensões complexas e, portanto, requer professores capazes de leiturizar e intervir em contextos tão desiguais.

Segundo Sacristán (1998, 104-106), a objetivação do currículo pode ser compreendida em seus diferentes níveis, a saber:

o currículo prescrito: Em todo sistema educativo existe sempre algum tipo de prescrição curricular do que deve ser seu conteúdo. Tais prescrições podem resultar da significação social que assumem ou principalmente da escolaridade obrigatória. As prescrições atuam como referência na ordenação do sistema curricular e servem como etapa inicial, desde a elaboração de materiais até aos sistemas de controle;

o currículo apresentado aos professores: as diversas instâncias do sistema de ensino encarregam-se de traduzir e interpretar para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Considerando o nível e a trajetória de formação dos professores, assim como as condições efetivas de realização do trabalho, tais traduções e interpretações curriculares, mediante os livros-textos, são decisivas na objetivação do currículo;

o currículo moldado pelos professores: os professores, a partir da sua cultura profissional e particular, moldam as propostas recebidas e prescritas através dos diferentes materiais, livros, textos etc. Do currículo moldado pelos professores resulta uma prática que significa a proposta curricular e poderá se dar de forma individual ou coletiva na organização do trabalho docente. Essa outra tradução do currículo terá conseqüências importantes para a prática no ensino;

o currículo em ação: é a prática real dos professores. É a prática docente derivada de pressupostos teóricos e práticos que sustentam a ação pedagógica, que dá real significado às propostas curriculares. Tais práticas ultrapassam os propósitos do currículo, devido às múltiplas influências e às interações que se produzem na mesma;

o currículo realizado: decorrente da prática do professor, produzem-se efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral entre outros. Tais efeitos muitas vezes são considerados rendimentos do método pedagógico e ao resultarem em aprendizagens para os alunos também afetam os professores, seja na forma de socialização profissional ou em ambientes social, familiar e outros;

o currículo avaliado: as aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. A avaliação ressalta aspectos do currículo talvez coerentes, talvez incongruentes, com quem o prescreveu e até com os objetivos do próprio professor.

A seguir apresento a figura que mostra a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento:

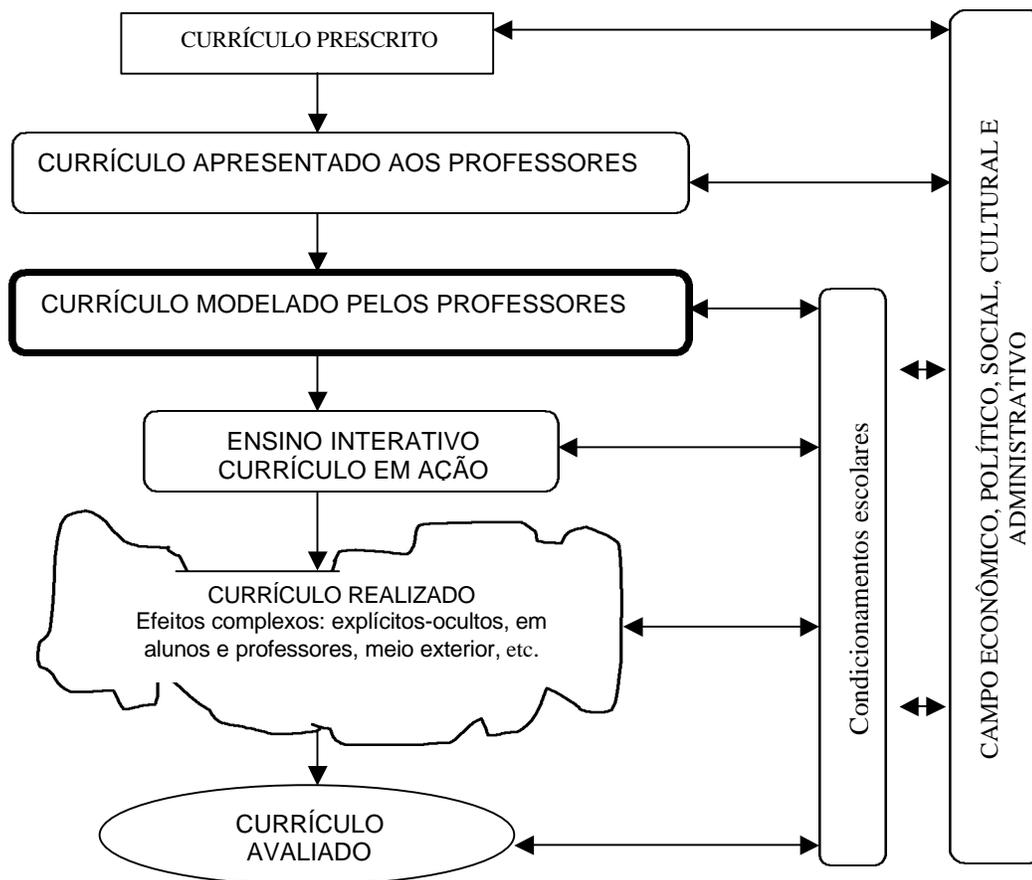


Figura 16: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.

Fonte: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998: 105.

De acordo com a perspectiva proposta por Sacristán, posso inferir que os diferentes níveis de compreensão e domínio do currículo se assumem como ancoragem fundamental no processo de formação do profissional da área contábil. Os problemas referentes ao não domínio dos componentes que organizam o trabalho do professor de contabilidade principiam não apenas porque as práticas pedagógicas derivam de uma proposta prescrita e depois são modeladas pelos professores, mas porque, fundamentalmente, integram-se práticas de ensino e conhecimentos específicos derivados de saberes individuais. Contudo, se as práticas pedagógicas, como componentes do currículo, são ações selecionadas para lidar também com os conteúdos, essas não devem se sobrepor aos próprios conteúdos, em função de que acabam deslocando a importância do ensino para as ações didáticas em detrimento da aprendizagem dos conteúdos. Porém, a presença do professor no âmbito do ensino da contabilidade é assimilada muito mais pelos recursos que são utilizados na organização do seu trabalho do

que pela mediação dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, refletir a ação, ou seja, a prática pedagógica, implica compreender que os recursos didáticos utilizados são instrumentos de mediação, tanto físicos quanto simbólicos, no processo de ensino-aprendizagem que toma os conteúdos curriculares como possibilidades de construção conceitual de saberes que, ampliados, contribuiriam para a constituição crítica dos sujeitos e das diferentes formas de apropriação de sua condição humana. No entanto, essa forma de compreender o currículo ainda não se faz presente no ensino superior de contabilidade.

No currículo modelado pelos professores de contabilidade aliam-se diferentes conhecimentos e atividades no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Aliam-se não apenas os conteúdos contábeis recortados curricularmente, mas também as experiências profissionais do professor e sua trajetória de vida. Ao modelar o currículo, o professor acaba por configurar certa autonomia e participação no trabalho pedagógico que, como se viu, muitas vezes podem produzir efeitos complexos que irão interferir não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também nas formas de compreender a própria atividade docente. No entanto, conhecer e dominar os conteúdos da área curricular de atuação é função imprescindível do professor que apreendeu o ensino como categoria do trabalho apropriado.

Se o professor de contabilidade conhece e domina os conteúdos contábeis sobre os quais opera, terá condições de articular conteúdos básicos aos conteúdos que demandam processos de mediação mais elaborados, os quais possibilitarão sua autonomia e participação no ensino, não pelo fracionamento do currículo, mas pela modelagem de um currículo plenamente compreendido e contextualizado.

Nessa forma de compreender o currículo, a ordenação e sequenciação não-linear de conteúdos não se configuram em mera disposição curricular, mas antes consideram também os diferentes componentes da organização do trabalho docente nas diferentes atividades do ensino, para que o aluno signifique sua aprendizagem como processo em construção, tanto quanto o professor. Nessa perspectiva, a significação do aluno em suas aprendizagens tende a superar o aspecto motivacional, quase sempre restritivo às aprendizagens, quando os conteúdos estudados anteriormente se incorporam às aprendizagens presentes, ao mesmo tempo que atribui significado à mediação do professor em suas diferentes atividades e intervenções.

A situação problemática reside em que a grande maioria dos professores de contabilidade pesquisados não teve acesso, em seu processo de formação, a uma sólida formação contábil, nenhuma formação específica para a atividade docente e tampouco a uma sólida formação filosófica que possibilite contrapor-se intencionalmente ao modelo capitalista

excludente, para que tenha como entendimento que o currículo é um artefato cultural construído historicamente e, portanto, plenamente possível de reelaborações. Na ausência dessas mediações, a intervenção política sobre o currículo se fragiliza, dando continuidade, muitas vezes, a ações que não se constituem em práticas pedagógicas, mas sim em formas simplificadas de executar o currículo prescrito. Nesse aspecto, a educação contábil de qualidade que se pretende para todos, deverá se constituir em eixo norteador para superar as atuais condições do trabalho do professor de contabilidade do ensino superior e da profissão contábil, sob o risco de assumir-se a retórica do discurso para repetidamente justificar o ensino superior de contabilidade, também, como lugar de exclusão.

6 CONCLUSÕES

é um rio que corre em fonte volumosa e se contradiz em ressecamentos.

*Um homem escava:
Encrava pétalas.
Aprendiz dos cheiros da relva,
Exala diamante derretido.
Convertido, lapida manhãs.*

Rita de Cássia Alves

E o que mais será preciso dizer? Conforme já pronunciado por Kuenzer (1992), quando a opção metodológica faz significar os dados de interpretação, levando-os da empiria à teoria e desta construção a novas possibilidades e significações, à conclusão cabem apenas algumas considerações.

Os limites de minha tese estão circunscritos pelo eixo teórico-metodológico-estrutural, e mediante esses partiu-se de um entendimento conceitual sobre o Homem e da sua condição humana. Para fundamentar a constituição do homem como ser histórico e omnilateral, que ao produzir-se humano produz também sua cultura, foi imprescindível discutir alguns aspectos da categoria Trabalho. Pôr em discussão o trabalho como elemento fundante da condição e constituição humana evidenciou que a produção do mundo humano decorre exclusivamente de todo trabalho produzido pelo homem universal.

A partir desses princípios explicativos iniciais caracterizei a inserção do conhecimento contábil no sistema de ensino. O resgate de fatos históricos sobre o ensino da contabilidade permitiu compreender o contexto atual do ensino superior de contabilidade, assim como propiciou elementos para identificar a trajetória de inserção e de formação do professor de contabilidade do ensino superior.

Com base na pesquisa empírica delinee o perfil dos professores de contabilidade que se disponibilizaram a participar desse estudo. A identificação de sua formação e das formas de inserção no trabalho docente permitiu melhor compreender a dupla cidadania que se funda entre ser professor e ser contador. Essa ambigüidade estável e ao mesmo tempo marginal indiciou os significados atribuídos ao trabalho no ensino superior de contabilidade, mediante os quais emerge o discurso de que o contador ajuda a formar o professor de contabilidade.

Rever cuidadosamente os dados sobre a prática da docência do ensino superior de contabilidade, não como um privilégio particularizado, mas como prerrogativa para compreendê-lo na totalidade das demais informações e do contexto, possibilitou tornar visíveis as concepções epistemológicas que os professores de contabilidade pesquisados têm sobre os componentes do processo ensino-aprendizagem. A concepção identificada, marcadamente instrumental, conjuga-se e incorpora-se aos componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade e ficaram assim delineados:

<i>Componentes epistemológicos do processo ensino-aprendizagem</i>	<i>Na organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior</i>
Ao compreender o <i>aluno</i> como um sujeito inato, o homem pronto e acabado, acredita que está no aluno o desenvolvimento de suas competências e habilidades.	Por isso, o aluno deverá ter um <i>perfil</i> e gosto pela contabilidade, sem os quais, o que resta ao aluno é um processo de recuperação dos conteúdos nas atividades prescritas.
Ao ensinar na concepção da transmissão/assimilação, sua expectativa do <i>ensino</i> configura-se nas respostas previsíveis e emitidas pelo aluno.	Diante desse entendimento, o ensino é organizado pelo saber do professor. <i>O conhecimento contábil revela-se endógeno</i> e, assim, é reproduzido, ao mesmo tempo que não é questionado, indica a ausência da pesquisa como procedimento no ensino.
A <i>aprendizagem</i> ocorre quando são visíveis as mudanças de comportamento, principalmente aquelas associadas à vocação contábil.	As estratégias para assimilação e motivação da aprendizagem são realizadas em trabalhos de equipe, seminários e exercícios, sendo <i>centralizados pela avaliação</i> somatória e classificatória.
O <i>professor</i> é o contador técnico-especialista. A sua trajetória não contempla uma formação pedagógica e uma vivência acadêmica.	A <i>aula</i> é a organização do trabalho do professor. A disciplina com a qual trabalha é individualizada no currículo. Os saberes específicos atuais são marginalizados.
A <i>metodologia</i> é compreendida como sendo os recursos e os meios com primazia na exposição do professor, centralizando as atividades em exercícios e repetições.	<i>Teoria e prática confundem-se</i> . Os exercícios e trabalhos realizados na aula são entendidos como o exercício da prática contábil.
A <i>avaliação</i> organiza o ensino e serve para medir a aprendizagem. É enfatizada a memorização, convergindo-se para a repetição de atividades para recuperar rendimentos.	Tempo e ritmos diferentes são percebidos, mas subestimados pela ênfase <i>conteudista</i> . A abordagem do programa curricular é quantitativa.
O <i>currículo</i> significa que o aluno vem para o curso para ser contador.	A organização da aula é baseada nas prescrições das ementas e o programa de cada disciplina é a essência da organização da aula. A <i>seleção de conteúdos</i> representa a concepção que os professores têm do currículo.
A <i>universidade</i> é a instância formal do conhecimento.	O ensino e a pesquisa estão vinculados às condições de trabalho. A <i>pesquisa</i> , quando ocorre, é confundida com assessoria ou como extensão, e assim, é assumida como <i>complementar</i> e não integrada. O trabalho individual e a ausência de trabalho coletivo decorrem das condições de trabalho.

Dentre as várias constatações que foi possível chegar mediante a análise dos dados posso afirmar que o que de positivo percebi na pesquisa é que, acima de tudo, os professores de contabilidade gostam do que fazem. Necessário é discutir como esse gostar se expressa em suas concepções epistemológicas e destas, quais as conseqüências na organização do seu trabalho para a constituição do aluno como humano omnilateral.

Verifiquei que o aluno, como ser humano não é percebido na sua complexa totalidade. É feito dele um recorte e espera-se desse recorte competências e habilidades sem, no entanto, provê-lo dessas relações. Esse entendimento da prontidão e do inatismo do ser humano, ao mesmo tempo que limita as possibilidades do aluno de se relacionar com o mundo, destitui o professor como sujeito de mediação nas relações com o mundo e com o saber contábil.

Desse modo, o professor muitas vezes tem dificuldade de perceber o produto de seu trabalho – o processo ensino-aprendizagem -, porque esse produto não se materializa em algo palpável e imediato. Nessa perspectiva, a avaliação é algo que representa o imediato, que conclui o trabalho do professor e desse modo, restringe a aula como meio de seu trabalho.

Trabalho esse que não é percebido pelo professor como uma produção sua, mas como uma prescrição inalterável que apenas executa. Nessa compreensão, desaparece não apenas o processo de seu trabalho, como também o produto dele. Esse entendimento do trabalho como fim em si mesmo, trabalho utilitário, carrega também um entendimento de naturalização do ser humano, diferente portanto, do entendimento de sua condição humana e histórica e das possibilidades da multidimensionalidade.

A redenção do trabalho se romantiza no entendimento de que sempre cabe à instituição universidade dar todas as condições de desenvolver as suas atividades. Esse “dar as condições” não expressa a compreensão de que são os homens os produtores de suas condições objetivas e de promover as mudanças em tais condições. A transferência de soluções, confrontos e alternativas, para outras esferas, transfere para fora das possibilidades humanas a real possibilidade do homem agir. Isso equivale a dizer que se transfere para um mundo não humano a expectativa de situações-problema pertencentes ao mundo humano. Essa contradição da espera precisa ser superada, porque tal contradição carrega e oculta as próprias condições de trabalho.

A melhoria do salário, das condições de trabalho, do reconhecer-se na produção do trabalho são dimensões que não acontecem nas esferas fora do mundo humano. A consciência desses elementos é a consciência de que a consciência mesma não existe, senão nas relações humanas e que precisa ser compreendida pelo professor de contabilidade, para então afirmar

que seu trabalho – processo e produto – é apreendido a partir das relações sociais estabelecidas.

O professor, ao não distinguir a produção da aula como produção de conhecimento, e esse conhecimento, como instrumento de mediação para novas relações sociais, não se instrumentaliza na pesquisa porque a compreende como meio e fim de um processo de consumo que é conclusivo no aprender do aluno.

Outra questão que precisa ser melhor compreendida pelos professores é que o que diferencia o professor de contabilidade dos demais usuários do conhecimento contábil é o tipo de trabalho que realiza: o trabalho pedagógico. O formato que assumem as atividades do professor de contabilidade é diferente daquele realizado pelo contador. Enquanto para o contador existe uma rotina de normas e aspectos legais, de procedimentos para registro e controle do patrimônio administrado, de um resultado objetivado decorrente de atos e fatos administrativos do contexto específico das organizações, para o professor de contabilidade, além de toda essa formatação do trabalho, existe ainda o fato de que, ao lidar com a formação dos outros sujeitos está exercendo uma prática social permeada por suas concepções de homem e de sociedade, na qual ele precisa lidar com modos de pensar a aula, com a sua organização, com a seleção de saberes e com a reflexão constante de todo esse processo.

Para tanto, essa prática requer ser compreendida e inserida no contexto de seu acontecer para que possa visualizar possibilidades de intervenções críticas e emancipatórias para que haja uma efetiva apropriação da produção do seu trabalho, compreendendo-o nos espaços e nas relações da sua construção.

Refletir e apropriar-se do trabalho como dimensão humana e perceber as mudanças nas suas formas de ser no mundo contemporâneo implica ver e discutir as condições que o homem possui no modo vigente de produzir trabalho e, de outro lado, as formas de exclusão no seu modo de produzir-se humano.

Nesse sentido, configuro para além os sujeitos pesquisados, que o “ser-professor” é uma atividade diferente do ser contador, pois afirmam que “ser contador é diferente de ser professor; são papéis diferentes e esse é um dilema difícil de resolver na tarefa de fazer com que os alunos aprendam contabilidade”. Mesmo não tendo domínio dos conhecimentos específicos para a docência, os professores admitem as especificidades do significado do ser-professor.

Quando diferenciam tais profissões, observo o reducionismo quanto ao entendimento do trabalho pedagógico: dizem que ser professor é trabalhar com “livros, artigos que se reportam a situações ideais” enquanto ser contador é “participar da vida real das empresas,

dos empregados, dos colegas, da profissão, da competição, dos riscos e desafios do mercado. Mas ser contador não significa que não se possa ser professor”. Para além das análises já realizadas, acentuo aqui a valorização do contador em detrimento a ser professor.

Destaco como extremamente relevante a afirmação dos professores de que “trabalhar em contabilidade acrescenta muito ao ensino”. Nesse sentido, vislumbro uma busca de articulação entre teoria e prática, entre a academia e o mundo das organizações empresariais. Mas é preciso, também, compreender que trabalhar no ensino não é pasteurizar conhecimentos produzidos historicamente em tempos e contextos diferentes.

Outra constatação refere-se ao status social que o contador encontra no exercício de ser professor. O ser professor é visto como possibilidade de amplitude de conhecimentos, já o ser contador permite melhor retribuição econômica, o que pode resultar no fato de não haver um investimento na carreira de ser professor e, portanto, projeta o status social como a sua segunda atividade. O professor confere ao sujeito contador um “status social” que não encontra no exercício da contabilidade, mas nega-se como professor e assim, declara que “é possível conciliar” as duas atividades como possibilidades de atualização de conhecimentos, de um outro status social e vantagens econômicas.

Como segunda atividade, o ser professor apresenta-se como ação solitária em que executa a sua parte na tarefa: ensinar o conhecimento contábil.

A conformação do ser professor como uma segunda atividade inviabiliza assumir uma real identidade de professor; logo, não caracteriza uma necessidade de formação pedagógica que supere sua formação inicial.

Porém, se o ensino superior de contabilidade não constitui instância de constituição da identidade própria do professor de contabilidade, se a sua formação reflete apenas apropriação de conhecimentos específicos caracterizados pela racionalidade técnica, então, faz-se urgente uma ruptura com as maneiras existentes em sua formação e na relação com o conhecimento. Ruptura essa expressa por um novo olhar sobre o trabalho e sobre a formação do professor de contabilidade.

A formação deverá constituir-se de significados capazes de produzir signos e cultura, identidade e subjetividade, dimensões constitutivas de sujeito na sua própria produção. A pluralidade de significados dessa formação deverá superar o caráter funcional e utilitário do objeto de conhecimento desses professores e caracterizar-se por uma formação que o leve a indagar-se constantemente sobre o seu trabalho e sobre seus saberes e a compreensão do modo de aprender dos seus alunos.

Dessa forma, será possível desenvolver um processo ensino-aprendizagem significativo mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, pois juntos, professores e alunos, pela mediação, serão capazes de revisitar o já presente e torná-lo ainda mais abrangente numa perspectiva de emancipação.

Outra questão que emerge na pesquisa é que os componentes da organização do trabalho do professor de contabilidade no ensino superior, ao se configurarem mediante as concepções dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem, o aluno, a avaliação, a instituição universitária e o significado das funções do professor, acabam caracterizando e formatando um determinado ‘modelo’ de currículo.

O currículo modelado pelos professores de contabilidade reflete os diferentes conhecimentos e atividades desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem, a seleção de conhecimento que constituem os conteúdos contábeis e também as experiências, ações e conhecimentos profissionais do professor e sua trajetória de vida.

É nesse momento do seu trabalho – a modelagem do currículo – que o professor de contabilidade pode configurar certa autonomia e criticidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conhecer essa dimensão do trabalho docente permite ao professor interferir, não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também na forma como compreende a produção do seu trabalho. Processo que envolve superar o trabalho individual e buscar a organização do trabalho coletivo visando compreendê-lo na sua totalidade. Perspectiva essa que recompõe o seu ser político de auto-determinação, na construção do conhecimento, na participação do desenvolvimento do projeto político do curso, do currículo enfim, do exercício da sua prática pedagógica e de sua cidadania.

E por último preciso dizer que o texto da tese, construído tendo um referente – os professores de contabilidade, os depoimentos, suas múltiplas falas – também se destina a outrem, difundindo partículas a partir de um jogo discursivo de referências. Esse texto construído já não é mais próprio, porque se constituiu da palavra alheia, da significação alheia e, em sendo alheio, liberado pelas muitas vozes e sentidos, ou seja, pela polissemia, e sendo do outro e para o outro, já requer o refazer do e no discurso produzido. Eis aí a possibilidade da práxis, da dialética. É do novo discurso, feito de intervenções, que se espera novas possibilidades, não pela passagem consecutiva ao anterior, mas pela ruptura com o anterior.

Nesse movimento, resgata-se o entendimento de representação social como aquela que não reduz a realidade, mas antes se complexifica no cotidiano e se expressa em múltiplos interesses. Assim, as palavras, os significados, os valores e as crenças produziram um discurso que também significa um lugar social.

O discurso é um jeito de expressar o pensar, e nesse jeito discursivo entre quem pesquisa e quem é pesquisado coexiste a enunciação que se remete para alguém. Tanto o jeito do discurso quanto esse outro a que se refere são construídos social e historicamente.

Espero com esta tese, contribuir para a melhoria do ensino da contabilidade, porque esse estudo se configura como a primeira abordagem sobre a prática docente tomada em sua raiz pedagógica. Esse universo desvelado pelos depoimentos dos professores do ensino da contabilidade leva à convicção do desconforto de não querer fazer da maneira como está configurado. A possibilidade que emerge desse estudo é de se fazer diferente, mas sem saber a priori como será feito. Talvez quando alguém apontar o erro, quando for considerado inadequado, quando estiver em desconformidade surjam os indícios das novas possibilidades, a partir da negação do feito, do feito. Metamorfoses as quais é preciso estar atento, pois como já expresso “menor que meu sonho não posso ser”⁸. Esse foi o ponto de partida, o de novas referências são ainda turvo e abre-se em constituição junto ao coletivo dos professores de contabilidade.

No conjunto de depoimentos recolhidos para esta tese visualizo, pela reconstrução significada e ressignificada, que o absurdo do mito de Sísifo construído não é de outrem, mas principiou em cada um de nós. Assim, como no mito de Sísifo, o trabalho do professor de contabilidade, como trabalho desprovido de uma epistemologia docente, é um trabalho que requer novos e contínuos estudos para superar a sua conformação.

A marca que tem o contador na sociedade atual envolve o ressignificar de múltiplos contextos, anteriores e posteriores a essa intervenção. O espaço de alienação, que cabe ao sujeito humano na constituição dialética de sua subjetividade impõe o escapar da homologia conceptual do imutável. Essas são as possibilidades que emergem no movimento cotidiano, na incompletude e na busca de nossa totalidade como sujeitos e professores.

⁸ BELL, Lindolf. *O código das águas*. Ed. Global, São Paulo, 1984.

7 BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, José Serafim. O papel da informação contábil num mundo globalizado. In: **Revista brasileira de contabilidade**. Brasília: CFC, ano xxiii, nº 110, mar/abril, p.6-7, 1998.
- ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1985.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, ALTET, CHARLIER (orgs) **Formando professores profissionais**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ALVES, N; GARCIA, R.L. (org) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000
- ALVES. Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- AMORIN, Lorival Pereira. **A evolução histórica dos cursos de contabilidade em Santa Catarina**. Florianópolis: CRC-SC. 1999
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.
- ESPANCA, Florbela. **Sonetos**. Europa-América, Viseu – Portugal, 1992
- BOCK, Ana Maria. Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TAMAMACHI; PROENÇA (org.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-33, 1999.
- BOYNARD. Aluizio Peixoto. **A reforma do ensino**. São Paulo: Lisa Livros, 1973.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº3 de 05/10/1992 do Conselho Federal de Educação**. Brasília, 1992.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394)**. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, [s/d]
- CANEVACCI, M. (org) **Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Ruth. **Apresentação**. In KOWARICK, Lucio. (org.) **As lutas sociais e a cidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988
- CARROL, Lewis, **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980

- CASALI, A. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: Educ, 1997
- CHAGAS, Valnir, **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo: Saraiva. 1980.
- CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo nas organizações**. São Paulo: Atlas, v..1, 1991
- CHARTIER, Anne Marie. En quoi instruire est un métier.1990. In CATANI, Denice Barbara. (org.) **Práticas de formação e ofício docente**. São Paulo: Ed. Escrituras, 2000.
- COMISSÃO NACIONAL DE BOLSA DE VALORES. **Legislação sobre mercado de capitais**. São Paulo, 1979
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Princípios fundamentais de contabilidade e normas brasileiras de contabilidade**. Brasília: CFC, 2000
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução nº750 de 29/12/1993**. Brasília, 1993
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução nº774 de 16/12/1994**. Brasília, 1994
- CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In SILVA, L.H. da. **Século XX**: qual conhecimento? Qual currículo?. Petrópolis: Vozes,1999.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber Costa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora., 1998.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em Professor Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições para o Debate. In: GERALDI C.M.G (orgs). **Cartografias do trabalho docente professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1993.
- ESPELETA, Justa. e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações complexas**. São Paulo: Atlas, 1967
- EZPELETA, Justa. e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A Construção Social da Escola. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília: [s.n], 66-152(jan/abril,), p.106, 1985.

- FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de ciências contábeis no Paraná**. Dissertação de Mestrado FGV. Rio de Janeiro. 1987.
- FIPECAFI. **Normas e práticas contábeis no Brasil**. São Paulo: Atlas. 1994.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.
- FREINET, Celestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE COSTA, Jurandir. **A consciência da doença enquanto consciência do sintoma: A doença de nervos e a identidade psicológica**. Rio de Janeiro: Cadernos IMS, v.1, nº 1, p.4-44, 1987
- FURIÓ MAS, C.J. **Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias** Valência:Enseñanza de Las Ciências, 1994, p. 188-199.
- FONTANA, Roseli A. Cação.**Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In. ALVES, Nilda e GARICIA, Regina Leite (orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.
- GARCIA, Walter. (Org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. Rio de Janeiro: Mc Graw-Hill, 1978.
- GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **O magistério superior como profissão: professores de medicina e de enfermagem**. Dissertação de Mestrado PUC/RJ – Depto Educação. Dez/1995. 146 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. & SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Criança e a Linguagem escrita: Considerações sobre a produção de Textos. In ALENCAR, E. S. **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1993.

- GOMES, Josir Simeone. A Linguagem Contábil Escola Italiana X Escola Americana. In: **Revista brasileira de contabilidade**. Brasília: CFC, n. 57 1986.
- GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- GOUVEIA, Nelson. **Contabilidade**. São Paulo:Mc Graw-Hill, 1976.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994
- HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro, 1969.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho**, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HELLER, A. **O cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HENDRIKSEN E. S.& VAN BREDA, M.F. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo, Atlas, 1999.
- HERMES, Gabriel. **O bacharel em ciências contábeis**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1986.
- HERRMANN JUNIOR, Frederico. **Contabilidade superior**. São Paulo: Atlas, 1978.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- HUTMACHER, Walo. Uma Viragem no sentido da Qualidade: As práticas escolares revisitadas. In: NÓVOA, António (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- IUDICIBUS, MARTINS, GELBCKE. **Manual de contabilidade das sociedades por ações**. São Paulo: Atlas, 1985
- IUDICIBUS, Sérgio; MARION, José Carlos. As Faculdades de Ciências Contábeis e a Formação do Contador. In: **Revista brasileira de contabilidade**. Brasília: CFC, nº54, 1986.
- IOB – Informações Objetivas. **Contabilidade: teoria x prática** -Temática Contábil Boletim 23/93, [s/d], p. 198-205.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSU, H. **As paixões das ciências**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

KANTER, Rosabeth Moss. Para além do caubói e do corporocrata In STARKEY, KEN (org.) **Como as organizações aprendem** – relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: balanced scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO E CARVALHO. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001

KUENZER, Acacia Zeneida As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. In: **Revista educação & sociedade**. Campinas: UNICAMP, nº 68, especial, dez, p. 163-183, 1999

KUENZER, Acacia Zeneida. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão. In. FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998

KUENZER, Acacia Zeneida. **Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade: categorias teórico-metodológicas**. Tese Concurso Professor Titular. UFPR, Curitiba, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2.Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997

KUENZER, Acacia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia. **educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia**. Curitiba Pr - UFPR, Mimeo, 16 p. 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação e Sociedade**. [S.I]:[s.n], ano XXI, nº 70, abril 2000.

LAFFIN, Marcos. A pesquisa nos cursos de ciências contábeis. In: **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis: Editora da UFSC, v.2, n.4, p.99-106, set. 2000.

LAFFIN, Marcos. **Entre débitos créditos: o lado avesso do ensino de contabilidade**. Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp. Dissertação de Mestrado., 1996

LAFFIN, Marcos. Globalização e competência profissional. In: **Jornal Gazeta Mercantil**. Florianópolis 25/04/2000

LAFFIN, Marcos. O professor de Contabilidade no Contexto de novas exigências. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: CFC ,n.127, jan/fev, 2001.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1985
- LANARO JUNIOR, Salvador. O Estudo da Contabilidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: CFC, jul, 1946.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil – políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: **Revista Brasileira de Educação**. [S.I.]:[s.n], jan/fev/mar/abril, n 4, 1997.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (pulsações)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LUDKE, M. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). Brasília: Série: cadernos CRUB, v1, n.4, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARION, José Carlos. **Contabilidade empresarial**. São Paulo: Atlas. 1993.
- MARKUS, G., COUTINHO, Carlos Nelson (coord.) **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: ed. Unijuí, 1995
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.
- MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia a ciência do educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol I , 1980.
- MARX, Karl. **Para crítica da economia política: salário, preço e lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1982
- MENEGASSO, Maria Ester. **O declínio do emprego e do trabalho e a ascensão da ocupação e da empregabilidade na empresa pública do setor bancário**. Florianópolis, (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998
- MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras** - como ter trabalho e remuneração sempre. São Paulo: Editora Gente, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996

MINAYO, Maria C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In JOVCHELOVITCH, S e GUARESCHI, P (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E. Articular os saberes. In.. ALVES, N. GARCIA R.L. (org.), **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MOTTA, Fernando C. Prestes; PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1987

NASSAR, Raduan. **Lavoura arcaica**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NÓVOA, ANTÓNIO. **Vidas de professores**. (org). Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice versa. In. FAZENDA, IVANI. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Papirus, 1997.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967

PASOLD, Cesar Luiz. **Prática da pesquisa jurídica: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito**. Florianópolis/OAB, 1999

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PETEROSI, Helena Gemignani, **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Loyola. 1980.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1992.

PINCHOT, Gifford; PINCHOT, Elizabeth. **O poder das pessoas**: como usar a inteligência de todos para a conquista do mercado. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

RAMOS, Alberto Guerreiro Ramos. Modelos de homem e teoria administrativa. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, abril/jun. v.18 nº 2 p. 1-12, 1984.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

RAMOS, Alberto Guerreiro. A sociologia de Max Weber (sua importância para a teoria e a prática da administração). In: **Revista do Serviço Público**. Rio Janeiro: FGV, ago/ set, p.129-139, 1946

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

REICH, Robert B. **O trabalho das nações**: preparando-nos para o capitalismo de século 21. São Paulo: Educator, 1994.

REYMOND, B. Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelas: Dessart, p. 12-14, 1965 In. ARANHA, M. L. de Arruda e MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando** Introdução à Filosofia. Ed. Moderna. São Paulo, 1993.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito**. São Paulo: Papirus, 2001.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes. 1993.

RODRIGUES, ÂNGELA. e ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

SÁ, Antonio Lopes de. **Dicionário de Contabilidade**. São Paulo: Atlas. 1977.

SÁ, Antonio Lopes de. **História geral e das doutrinas da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1997.

SACRISTAN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SALGADO, Maria Umbelina Caifa. **Educação e trabalho**: formação para a cidadania no ensino de 2. Grau. Brasília. Caderno em Aberto, ano 4 nº 28, out/dez. 1985.

SALM, José Francisco. Paradigmas na formação de administradores: frustrações e possibilidades. **Universidade & Desenvolvimento**. Florianópolis: UDESC, v.1, nº 2., p.18-42. out., 1993.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ, 1998.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Cia das Letras, 1997

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: UNESP, 1993.

SCHMIDT, Paulo. **História do pensamento contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000

SCHMIDT, Paulo. A Realidade da pós-graduação “Stricto Sensu” no Brasil. In: **XV Congresso Brasileiro de Contabilidade**. Anais. Fortaleza: [s.n], out., v III, p 329-343, 1996

SCHUCK, Gloria. Tecnologia inteligente, operários inteligentes: uma nova pedagogia para o local de trabalho high-tech In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor, sim senhor!** Representações do trabalho docente. São Paulo: Papyrus, 1996.

SMOLKA E LAPLANE. **O trabalho em sala de aula: teorias para que?** [S.I.]:[s.n], mimeo, 1995.

STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, nº 13, jan/fev/mar/abril, p.5-24, 2000

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica**: investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1982.

THUROW, Lester C. **O futuro do capitalismo**: como as forças econômicas de hoje moldam o mundo de amanhã. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças no poder**. Rio de Janeiro: Record., 1990.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990

VOESE, Márcia Beatriz Garibaldi. **O discurso e suas determinações sociais**: o avesso de uma inocência. Maceió. Dissertação de Mestrado U.F. 1994.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social** : a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez, 1979.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, v. 1, 1991.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993