

RUTH CARVALHO DE SANTANA PINHO

Racionalidade e Projeto Político-Pedagógico: um olhar a partir do Currículo e do relato das Práticas Docentes de professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará

FORTALEZA
DEZEMBRO DE 2010

RUTH CARVALHO DE SANTANA PINHO

Racionalidade e Projeto Político-Pedagógico: um olhar a partir do Currículo e do relato das Práticas Docentes de professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, tendo como orientador o Professor Dr. Jacques Therrien.

FORTALEZA
DEZEMBRO DE 2010

RUTH CARVALHO DE SANTANA PINHO

Racionalidade e Projeto Político-Pedagógico: um olhar a partir do Currículo e do relato das Práticas Docentes de professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador)

Prof^a.Dr^a. Ana Maria Iório Dias

Prof^a.Dr^a. Silvia Elizabeth Moraes

Prof^a.Dr^a. Maria da Glória Arrais Peter

Prof. Dr. Marcos Laffin

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fontenele Catrib

Ao Raúl e Rodrigo, esperando
que lhes sirva de fonte de
inspiração.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pela vida e,

a diversas pessoas queridas, dentre estas familiares, amigos, colegas de trabalho e de estudos, e professores da FACED. Agradeço a todos os que participaram direta ou indiretamente da elaboração desta tese pela contribuição, compreensão e confiança:

Aos meus pais, José e Raimunda, responsáveis pela minha existência e trajetória.

Aos meus filhos, Raúl e Rodrigo, que formam o meu eixo, de onde obtenho amor e energia para as lutas e, a Roberto.

Ao prof. Dr. Jacques Therrien, que, com enorme habilidade e sabedoria abriu-me os horizontes, ao lado dos demais professores do Curso.

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições e pela crítica respeitosa.

Aos professores do Departamento de Contabilidade da FEAAC/UFC, co-parceiros deste trabalho, por suas opiniões e pelos esforços de participação.

Aos amigos que me apoiaram na elaboração deste trabalho, em especial a Prof^a. Dr^a.Glória Arrais pelo apoio e empréstimo de seus livros e também ao Prof. Marcus Machado, PhD pela revisão do inglês.

Aos meus alunos e colaboradores da FEAAC-UFC cuja convivência e trabalho me ofereceram importantes subsídios para essa tese, e à Talyta pela ajuda valiosa.

Porque o SENHOR dá a
sabedoria; da sua boca é que
vêm o conhecimento e o
entendimento.
Provérbios 2:6

RESUMO

O modelo vigente nas unidades acadêmicas universitárias revela que algo precisa ser mudado no ensino superior. Como não se percebe, porém, que o problema está na própria racionalidade deste, a forma de superar tem sido reiterar práticas retrógradas, aumentando carga horária e disciplinas e mudando prerequisites. Entendendo-se a racionalidade pedagógica como elemento fundante da ação educativa, tornou-se pertinente investigar como esta integra o projeto político-pedagógico, o currículo e as práticas docentes no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará. A compreensão das múltiplas realidades vivenciadas no âmbito da Universidade e a reflexão acerca do processo da gestão do referido Curso e do trabalho docente poderão contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente, da formação profissional dos egressos. Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar os aspectos da racionalidade pedagógica do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC, que propiciam ao projeto político-pedagógico, por intermédio do currículo e das práticas docentes, fundar a ação educativa em princípios de uma compreensão reflexiva e transformadora. Em face da natureza dos elementos a serem analisados e em função do problema de pesquisa, optou-se pela modalidade de pesquisa colaborativa, utilizando-se de técnicas tais como as entrevistas com grupos focais e as sessões reflexivas. Antecedeu a esta, uma pesquisa documental com análise descritiva do projeto político-pedagógico, seguida da aplicação de questionários para levantar o perfil docente. Concluiu-se que uma ação educativa reflexiva e transformadora será propiciada pelo projeto político-pedagógico, por intermédio do currículo e das práticas docentes, na medida em que a racionalidade pedagógica identificada, ainda de natureza tecnicista, alcance um patamar epistemológico, fundando um trabalho docente lastreado em saberes resultantes da práxis pedagógica.

ABSTRACT

The effective model in the university academic units shows that something needs to be changed in higher education. However, since it is not perceived that the problem is in the proper rationality itself, the way of surpass has been to reiterate old practices, increasing class time and disciplines and also moving some units requirements. Understanding the pedagogical rationality as established element of the educative action, it became relevant to investigate how it integrates the political pedagogical project, the curriculum and the faculty members practices in the Undergraduate Accounting Program of the Federal University of Ceará-UFC. The understanding of the multiple realities lived within University and the reflection concerning the process of the related Course management and the faculty job, will be able consequently to contribute for the improvement of the process teach-learning and also the professional formation of the egresses. Thus, the main purpose of this work is to analyze the aspects of the faculty pedagogical rationality of the Undergraduate Accounting Program of UFC that propitiate to the Political-Pedagogical Project through the Curriculum and the Faculty Practices and establish the educative action based on principles of a reflexive and changing understanding. Based on the nature of the elements to be analyzed and also on the function of the research problem it was opted to the modality of collaborative research, using research techniques such as focal group interviews and reflexive sessions. A documental research with a descriptive analysis of the Political Pedagogical Project was also done before, followed by the application of questionnaires in order to raise the faculty profile. It was concluded that a reflexive and transforming educative action will be propitiated by the Political Pedagogical Project through the Curriculum and the Faculty practices since the identified pedagogical rationality even based on technique nature, reach an epistemological platform establishing a faculty job supported by knowledge resultant of the pedagogical praxis.

LISTA DE TABELAS

1 - Sexo dos respondentes	147
2 – Faixa etária dos respondentes	147
3 – Tempo de magistério no curso de Contabilidade da UFC	148
4 – Regime de trabalho	148
5 – Outras Experiências de magistério no nível superior	149
6 – Formação acadêmica: 1ª Graduação	150
7 – Formação acadêmica: 2ª Graduação	150
8 – Pós-graduação	151
9 – Formação para exercício da docência em nível superior	152
10 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - ensino	152
11 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - extensão	153
12 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - pesquisa	153
13 – Atividades desenvolvidas no último cinco anos – orientação de alunos	154
14 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – produção científica	155
15 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – órgãos colegiados	155
16 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - trabalhos técnicos	156
17 - Funções administrativas ocupadas na UFC	156
18 – Atividades desempenhadas antes de se tornar docente da UFC	157
19 – Motivação para ingresso na carreira docente	158
20 – Planejamento das aulas	159
21 – Principais estratégias utilizadas pelos professores no planejamento das aulas	160
22 – Objetivos no ensino da graduação	161
23 – Estratégias de ensino mais utilizadas	162
24 – Recursos didáticos mais utilizados	163

25 – Práticas mais freqüentes	163
26 – Relação teoria e prática na disciplina	164
27 – Tipos de avaliação utilizados na graduação	165
28 – Instrumentos de avaliação mais utilizados	167
29 – Modo de concepção das práticas docentes	167

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	17
1.1 Delimitação do problema	20
1.2 Pressupostos	24
1.3 Objetivos	25
1.4 Justificativa	27
1.5 Procedimentos metodológicos de investigação	30
PARTE I – A TRANSVERSALIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA	38
2. A ação educativa como representação formal	38
2.1 Projeto político-pedagógico	39
2.2 Currículo	47
2.2.1 Teorias contemporâneas sobre currículo	48
2.2.2 Reflexão sobre a prática do currículo	53
2.2.3 A organização curricular e o projeto político-pedagógico	59
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Ciências Contábeis	63
3. A ação educativa como prática	75
3.1 As práticas docentes e as identidades dos sujeitos	75
3.1.1 A identidade na Pós-Modernidade	76
3.1.2 A crise de identidade dos sujeitos e as práticas docentes universitárias	80
3.1.3 A prática docente reflexiva	94
3.1.4 O docente reflexivo e o projeto político-pedagógico	100
3.2 Trabalho docente	102
3.3 Racionalidade	111
3.3.1 Aprendizagem e racionalidade	116
3.3.2 A racionalidade pedagógica	119

3.3.3 Pedagogia da Ação Comunicativa: contextualizando a racionalidade comunicativa	122
3.4 Articulação das categorias e objeto de análise	135
PARTE II - À PROCURA DE UMA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA	138
4. PERFIL, RACIONALIDADE E PRÁTICAS DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFC	138
4.1 O projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC	138
4.2 Os sujeitos da docência e suas práticas curriculares	146
4.2.1 Sujeitos da docência	147
4.2.2 Formação e experiência	149
4.2.3 Prática da docência	158
4.2.4 Síntese	168
5. Geração e análise da interação dos sujeitos	172
6. Reflexões sobre as concepções do curso e das práticas	183
6.1 Superação das principais dificuldades	185
6.2 Mudança de estratégia	190
6.3 Identificação dos princípios fundantes	199
6.4 Reavaliação da formação contábil	208
6.5 Confirmação das posições	222
6.6 A superação do impasse	227
7. CONCLUSÕES	230
Referências	243
APÊNDICES	250

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno educacional envolve aspectos tanto técnicos quanto humanísticos, fazendo com que uma investigação sobre racionalidade, projeto político-pedagógico, currículo e práticas docentes em um curso de nível superior requeira uma abordagem transdisciplinar, tornando-a ao mesmo tempo, complexa e instigante. Daí, a afirmação de Sacristán (1999) de que falar em educação representa referir-se a um mundo de significados variados: promover nas pessoas, enquanto indivíduos, membros de um grupo social ou profissionais, qualidades, aspirações sociais compartilhadas e percepções, obtidas por meio de processos e atividades elaboradas com o fito de atingir esse fim.

Mediante a afirmação de Aristóteles de que “o homem é um animal político”, é possível asseverar que educar é um ato político, conseqüentemente social, no pressuposto de que é um ato humano. Entende-se, portanto, que todas as ações humanas são políticas na medida em que são exercidas no contexto de uma coletividade, recebendo também as influências desta. É também um ato pedagógico por envolver processos de ensino e aprendizagem tanto em ambientes escolares como não escolares que requerem planejamento, elaboração do currículo, preparação de atividades internas e externas, enfim, de todas as ações que proporcionem ao educando a assimilação do conhecimento. Do exposto, depreende-se que a intencionalidade presente no ato educativo não pode lidar com casualidades ou pretender-se neutra, já que o objetivo é intervir em uma realidade humana e, de um modo particular, ser transformadora.

As incertezas e a capacidade cognitiva humana sempre estimularam o desejo de exercer o controle sobre todas as situações e ambientes que estivessem ao seu alcance. Assim, as práticas de controle sobre os eventos futuros fazem parte do cotidiano de pessoas e instituições, embora só façam sentido se o domínio que se tenta desenvolver sobre os diferentes momentos e situações cumprir a função de melhorar os resultados a serem alcançados e revertê-los em prol do próprio homem. Este esforço chamado de planejamento, no âmbito educacional, materializa-se no projeto político-pedagógico (PPP), tão difundido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Outrossim, este

planejamento também é condicionado pelas diferentes conjunturas econômicas e sociais que permeiam a ação educativa.

Assim, para Kuenzer (1998), os processos pedagógicos em face do caráter determinado ou determinante das bases materiais de produção que caracterizam cada etapa de desenvolvimento econômico e produtivo são, necessariamente, sempre objetos de análise transdisciplinar¹. As bases materiais que caracterizam o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, tais como a reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo, trouxeram profundas implicações para a educação, uma vez que cada estágio de desenvolvimento destas implica um projeto político-pedagógico que corresponda às demandas de formação de intelectuais, dirigentes e trabalhadores.

Entende-se que enquanto educadores é preciso analisar criticamente o projeto político-pedagógico em curso, de modo que se possa contribuir para que sejam traçadas alternativas que articulem a educação com os demais processos de desenvolvimento e se consolidem relações sociais verdadeiramente democráticas, pelo que a educação deverá se posicionar neste processo como forma de enfrentamento e superação. Referidos posicionamentos dependerão da clareza acerca da ideologia² que motiva e sustenta os processos de exclusão aos quais a educação serve e das ferramentas que se utiliza para este fim.

Kuenzer (1998) acredita que pelo conhecimento obtido em outras áreas é possível elaborar ferramentas para formar categorias de análise que permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, permitindo a seleção de conteúdos e escolha de metodologias que viabilizem a elaboração de projetos educativos que atendam aos diversos anseios coletivos e não-submissos a uma parte ou grupo da sociedade.

¹ Pensamento organizador que ultrapassa as disciplinas especializadas em determinados conhecimentos.

² Conjunto de idéias, princípios e valores de um indivíduo ou grupo.

Esta busca de fundamentação em outras áreas do conhecimento se prende tão somente à necessidade de conhecer como os processos pedagógicos ocorrem no conjunto das relações sociais e produtivas. Segundo Kuenzer (1998) a interpretação equivocada deste aspecto conduz a pesquisa pedagógica contemporânea a oscilar entre dois extremos, sem atingir a eficácia. De um lado, há aquela que adentra as relações sociais e do trabalho para compreender os processos educativos escolares e não escolares, mas não contribui para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam às demandas por educação trazidas por estas relações mais amplas. Por outro lado, há uma que se atém ao espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, destas relações.

Ambas as situações representam uma negação da relação de reciprocidade existente entre o que acontece no meio econômico e social e o que sucede na universidade. Na perspectiva de Kuenzer (1998), não enfrentar o anacronismo de uma proposta pedagógica significa aceitar que a produção universitária seja considerada, pejorativamente, como "acadêmica" o que significa dizer, rígida, mas não necessariamente rigorosa; pouco ágil ou pouco competente para atender às novas demandas; e tradicional.

Destaca-se o fato de que compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como as respectivas formas de realização, por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais, permite construir um projeto político-pedagógico coerente que não se esgote na elaboração do documento, mas se torne o eixo dos processos pedagógicos que permitam, de forma dialógica, intervir nas práticas, no sentido da transformação da realidade.

O modelo vigente nas unidades acadêmicas universitárias revela a necessidade de mudanças no ensino superior. Como não se percebe, porém, que o problema está na própria racionalidade deste, a forma de superar, tem sido reiterar práticas retrógradas, aumentando carga horária e disciplinas, mudando prerrequisitos etc; ou seja, não há um aprofundamento nas raízes do problema, pelo que é tratado na periferia, sem alcançar o seu núcleo.

Desta compreensão emerge a importância do projeto político-pedagógico (PPP) notadamente nas universidades, fenômeno já identificado pelas pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio (VEIGA, 2004, 2006, 2007) e no ensino superior (PETER, 2007). A maneira como este é formulado em cursos de nível superior é preocupante, porque dificilmente se questionam ou explicitam as deficiências pedagógicas dos professores universitários, notadamente nos cursos de feição mais tecnicista.

Dada a pertinência da análise dos processos de elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos em instituições de ensino superior, esta investigação se propõe pesquisar os aspectos da racionalidade pedagógica que permitem ao referido instrumento, tomando por base o currículo e as práticas docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFC, fundar uma ação educativa reflexiva e transformadora. Na sequência, são abordados os principais aspectos considerados na realização desta investigação.

1.1 Delimitação do Problema

A elaboração de um projeto político-pedagógico, consoante o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá a entender que se trata de uma inovação. Inovadora, contudo, é a conotação que deve ser dada à elaboração adotando um formato participativo e colaborativo, envolvendo docentes, discentes e corpo técnico-administrativo da instituição.

Essa elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de sujeito que se deseja formar e do mundo que se quer constituir. No decorrer desse processo de elaboração diversas questões precisam ser debatidas, as quais nortearão o projeto, destacando-se a compreensão de mundo, sociedade, homem, educação, conhecimento, universidade, currículo, relação entre teoria e prática e processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às universidades, o movimento no sentido de serem elaborados os projetos político-pedagógicos surgiu apenas em razão da determinação legal, por intermédio da LDB. A própria lei não esclarece, todavia, determinando, tão somente, a estrutura a ser apresentada para reconhecimento dos cursos. Ressalte-se, ainda, a escassez de literatura voltada para elaboração de projetos desta natureza no ensino superior, que acentua a dificuldade de compreensão da magnitude e a de implementação destes, notadamente em áreas do conhecimento pouco afetas a esse tipo de trabalho, como é o caso das Ciências Contábeis.

Cada instituição ou curso enseja um PPP singular, portanto, não deve se ater ao formato burocrático. Trata-se de um instrumento da gestão dinâmico, pelo que deve ser elaborado, avaliado e reelaborado constantemente à medida que as concepções e necessidades mudem. Desta forma, consolida a reflexão e a contínua expressão das ideias sobre a educação superior; a universidade e sua função social; o ensino e sua relação com a pesquisa e a extensão; além da relação estabelecida pelo currículo entre a teoria e a prática.

As possibilidades e os limites do projeto político-pedagógico são parametrizados por elementos de natureza externa e interna, decorrentes das inter-relações da instituição, do curso, entre os cursos, com o sistema educacional superior e com o contexto social. A elaboração de um documento nesses moldes implica análise coletiva tanto da história da instituição quanto da direção que será assumida em função das decisões tomadas.

Do exposto, depreende-se que uma determinação legal não é suficiente para ensejar um projeto político-pedagógico adequado e muito menos, propiciar a execução deste, assegurando os resultados esperados quanto à qualidade do ensino e à efetividade da formação. A construção coletiva de um PPP requer o debate, todavia este não deve acontecer apenas pelo prazer da discussão, haja vista que na elaboração de projetos político-pedagógicos, são igualmente necessárias ideias e ferramentas para transformá-las em prática. Se não forem enfatizadas equitativamente estas duas dimensões, não acontecerão as transformações necessárias.

Em cursos, tais como o de Ciências Contábeis da UFC, cuja tradição é de uma formação tecnicista, o PPP não pode ser um instrumento de retórica. O contexto no qual o profissional contador atua exige discernimento na aplicação dos conhecimentos técnicos, uma vez que lida com situações dinâmicas. A Contabilidade como ciência sócio econômica, tem como objeto de estudo o patrimônio, cuja configuração é resultante de tomadas de decisão que envolvem variáveis legais, econômico-financeiras e comportamentais, contribui para o planejamento e controle deste.

Consoante o exposto, Laffin (2005), propõe que a superação da formação fragmentadora do contador, se dê de forma crítica, contribuindo para o desenho de um novo modelo de sociedade, que será obtido por meio de uma formação consistente que integre a teoria e a prática, envolva de forma interdisciplinar, conhecimentos técnicos e humanísticos, e seja incrementada por um processo de educação continuada.

Considera ainda o autor que uma prática 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 processo ensino-aprendizagem, constringendo desta forma, os responsáveis pelo ensino de Contabilidade a adotarem a prática reflexiva³ por meio de um ensino capaz de buscar a totalidade e a emancipação do educando.

Não obstante esse entendimento, o currículo e as reformas curriculares, sempre coadunados com a prescrição legal e com o interesse econômico, favoreceram a não-inclusão de uma formação mais abrangente, que atentasse para as dimensões sociais, políticas e culturais. Desde a instituição do ensino superior de Ciências Contábeis, por intermédio do decreto-lei 7.988, de 22/09/1945, este foi regido substancialmente pela lógica da racionalidade técnico-instrumental. As modificações desencadeadas no currículo de Ciências Contábeis, pelo menos até a Resolução no. 03 de 03/10/92 buscaram sempre, adequá-lo às necessidades do contexto econômico (LAFFIN, 2005). Pode-se afirmar que não só na área contábil, mas em muitas outras, isso ainda acontece.

³ Procedimento sistemático pelo qual os profissionais refletem sobre sua ação.

Todas essas questões remetem à discussão acerca do projeto político-pedagógico para os cursos de Ciências Contábeis, permitindo ampliar o conhecimento dos componentes e dos procedimentos que organizam o trabalho pedagógico do professor de Contabilidade, geralmente centrados na execução dos conteúdos prescritos na ementa das disciplinas. A compreensão equivocada de que os conhecimentos e competências são adquiridos por intermédio dos conteúdos programáticos levou Laffin (2005) a asseverar que os saberes não captados pelas ementas e que refletem a dinâmica da profissão, são abordados de forma casual, em trabalhos escritos ou em seminários, enfatizando-se o recorte de conteúdos e a pouca relevância desses saberes no currículo.

Não obstante a constatação de que há um forte apelo aos conteúdos, não implica necessariamente, afirmar que os que não são abordados por meio de aulas expositivas sejam desvalorizados. Esse talvez seja um viés tecnicista do próprio autor, haja vista que o fato de se trabalhar técnicas como os seminários, por exemplo, não significa que tais conteúdos sejam considerados marginais ou de segunda categoria. Arrisca-se afirmar que a prática de não abordar temas emergentes da profissão por meio de técnicas convencionais, se prende à própria dificuldade ou falta de familiaridade de lidar com estes. A análise da prática pedagógica, portanto, deve partir do potencial de agregação desses saberes à formação do Contador.

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 estabelecidas pela condição humana. É preciso integrar estes dois elementos pela inauguração de uma diferente racionalidade, pois do contrário, as reformas curriculares estabelecerão um novo perfil para o profissional, mas as práticas continuarão a contradizê-las.

Compreende-se que no sistema educacional como um todo, há um intenso poder regulatório que retirou das próprias unidades de ensino a autonomia para decidir o que é melhor para a instituição e o formando. Considerando-se, contudo, as especificidades que

caracterizam o profissional da Contabilidade e, conseqüentemente, o docente nesta área e, ainda, a elaboração do primeiro projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC, tornou-se pertinente uma análise sob a óptica do pensamento educacional, orientada pelo seguinte problema de pesquisa: **Quais aspectos da racionalidade pedagógica do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC propiciam ao projeto político-pedagógico, por intermédio do currículo e das práticas docentes, fundar a ação educativa em princípios de uma compreensão reflexiva e transformadora?**

Para responder a uma questão deste porte, tão complexa, quanto sedimentada em aspectos subjetivos, foram estabelecidos alguns pressupostos que poderão facilitar a busca da resposta para o problema.

1.2 Pressupostos

Pressupostos formam a tese básica e implícita que dá sentido a uma investigação. Os pressupostos que fundamentam esta pesquisa resultaram do que se vivenciou como docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC. Considerando o objeto da investigação, referidos pressupostos foram extraídos do cotidiano e da trajetória dos sujeitos da pesquisa, tais como, a formação geral e pedagógica dos professores do Curso, as circunstâncias que envolvem o trabalho docente e o processo de elaboração do projeto político-pedagógico e do currículo na UFC.

Observações empíricas confirmaram que há uma crença implícita de que a formação pedagógica do professore se restringe ao conhecimento do conteúdo, acrescentando-se a isto apenas a habilidade de expor tal conhecimento. Este fato talvez fosse menos nocivo se, nos cursos superiores de Ciências Contábeis, a formação recebida não estivesse tão vinculada à memorização de conteúdos de natureza legal e tributária. Outrossim, a preparação dos professores para o exercício do magistério nas universidades federais é considerada plenamente atendida quando da aprovação no concurso. Em decorrência disso, quase nenhuma orientação é dada ao ingressante, concorrendo para que atitudes arbitrárias

ou equivocadas, possam surgir. A ausência de atividades que promovam a integração e a troca de experiências entre os professores é um agravante dessa situação, reproduzindo o que já acontece no universo de trabalho do contador.

Por fim, a compreensão distorcida sobre a autonomia e a liberdade de cátedra reforça o perfil individualista da profissão contábil, concorrendo para que processos antidemocráticos sejam concretizados e percebidos com naturalidade pelos que os fazem e, muitas vezes, com o aval daqueles que foram alijados e, ao mesmo tempo, são os potenciais interessados na discussão. Desta conjuntura, são elaborados projetos e currículos que não traduzem os anseios da comunidade acadêmica, curvando-se ante os interesses espúrios. Surge ainda, outra anomalia que é a dissociação entre o conteúdo dos documentos de natureza pedagógica e a prática dos professores, criando verdadeiras obras de ficção pedagógica. Ressalta-se não está se falando das adaptações imanentes ao trabalho do professor na sala de aula. Em síntese, se apresentam os seguintes pressupostos:

- i. O predomínio da racionalidade instrumental faz com que o trabalho pedagógico esteja centrado na execução de conteúdos prescritos nas ementas das disciplinas.
- ii. A ausência de uma racionalidade comunicativamente motivada impede que o PPP ressignifique o currículo e as práticas docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFC.

Embora tenham sido pinçados de uma realidade bem específica, os pressupostos supracitados podem ser entendidos como um problema comum em muitas universidades. O esforço metodológico para comprovar ou refutar tais suposições constituem o mérito da pesquisa e lhe concede certo ineditismo, assegurando a consecução dos objetivos propostos, abordados no tópico seguinte.

1.3 Objetivos

Os objetivos estabelecem a direção da pesquisa, explicitando os propósitos, a intenção e as ideias que norteiam a investigação. A discussão sobre projetos político-

pedagógicos enseja a compreensão ampla dos componentes que os constituem, entendendo que antes de serem determinantes da ação pedagógica, referidos documentos são determinados pelos sujeitos que a executam. Caracterizada a problemática que cerca a formação contábil, que se ressentia da ausência de uma conotação mais totalizadora do ser humano e tendo pressupostos que apontam aspectos da racionalidade que favoreceriam uma ação educativa nesses moldes, o objetivo geral desta investigação é analisar os aspectos da racionalidade pedagógica do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC que propiciam ao projeto político-pedagógico, por intermédio do currículo e das práticas docentes, fundar a ação educativa em princípios de uma compreensão reflexiva e transformadora.

Nesta perspectiva, os objetivos específicos foram assim delineados:

- Conhecer o perfil e as práticas docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFC.
- Identificar, por meio de reflexões, a racionalidade predominante que orienta a concepção do currículo e orienta as práticas docentes no Curso de Ciências Contábeis da UFC, estimulando, conforme se mostre necessário, o desenvolvimento de uma nova racionalidade.
- Verificar o sentido prático que o currículo e as práticas docentes conferem ao projeto político-pedagógico.
- Debater, dialogicamente com os professores, o projeto político-pedagógico, o currículo e as práticas docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFC na perspectiva de uma compreensão reflexiva e transformadora acerca da ação educativa.

Os objetivos encontram-se alinhados com a opção metodológica da investigação, haja vista que se coadunam com a realização de uma pesquisa colaborativa, desdobrando-o em etapas seqüenciais e progressivas, de forma a captar as percepções dos sujeitos por todos os ângulos. Revelam ainda a relevância científica da investigação que se justifica pela compreensão de um espaço pedagógico como o contábil, ainda muito pouco explorado e compreendido.

1.4 Justificativa

Pensar um projeto de educação implica refletir o tipo e a qualidade da instituição, a concepção de homem e de sociedade que se pretende formar. A despeito das boas intenções de um projeto político-pedagógico, as mudanças na educação dependem, fundamentalmente, de vontade política, no que diz respeito a encará-la como prioridade social, e também da vontade e empenho dos professores, que são de fato os responsáveis no dia a dia por tornar em prática os projetos e concepções de educação que sempre foram idealizados por especialistas. Esta situação contribui para que existam inúmeras propostas interessantes no papel, mas que no fazer pedagógico se mantêm a uma distância significativa do idealizado.

A necessidade de um projeto político-pedagógico antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que na qualidade de educadores e membros da instituição de ensino é preciso se ter claro a que horizonte se pretende chegar com os alunos, com a comunidade e com a sociedade, pois caso contrário a conduta se aproxima da inconseqüência e do amadorismo. Se as instituições de ensino são fruto da sociedade, são consequência dos saberes constituídos social, cultural e subjetivamente pelas pessoas que estão fora e dentro destas, logo as mudanças devem partir desses agentes, pois não acontecerão de cima para baixo.

O planejamento do ato educacional, segundo Medeiros (2007), não deve ocorrer na perspectiva da racionalidade técnica, observada nos princípios da Administração Científica, a qual fragmenta o ser humano, mas privilegiando, por conseguinte, aqueles que permitam alcançar os objetivos de uma educação humana integral. O instrumento utilizado para esse fim é o projeto político-pedagógico numa perspectiva de quebra paradigmática, elaborado com apoio de uma nova racionalidade, a comunicativa.

Com efeito, o projeto político-pedagógico traduz a visão macro do que a instituição pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às atividades pedagógicas quanto às funções administrativas. Embora integre o

planejamento e a gestão educacional, a questão principal é expressar a capacidade que apresenta, qual seja de transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete a este projeto a operacionalização do planejamento educacional, a ser constantemente submetido a validações e reformulações, conforme assim o exijam as circunstâncias. Entende-se ainda que a articulação entre o plano e a ação é feita por uma racionalidade específica e é esta que lhe confere essa dinâmica. Nestes moldes, o PPP passa a ser uma direção, um rumo para as ações educativas. Trata-se de uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com o conseqüente compromisso coletivo.

É preciso esclarecer que o projeto político-pedagógico vai além do currículo, embora este constitua o núcleo do projeto. Atribui-se, ainda, ao projeto político-pedagógico, a organização das atividades e, conseqüentemente, uma revisão e reformulação das práticas pedagógicas no sentido do cumprimento dos objetivos traçados. A reformulação dessas práticas e a concepção do currículo não podem prescindir do conhecimento amplo acerca da identidade docente e do contexto social no qual a instituição está inserida.

Desta forma, o estudo acerca da racionalidade pedagógica como elemento que faz a intermediação do projeto político-pedagógico, em relação ao currículo e às práticas docentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará, trará uma contribuição para o entendimento das múltiplas realidades vivenciadas no âmbito da UFC e para reflexão acerca da gestão do referido Curso e do trabalho docente, permitindo a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da formação profissional dos egressos.

Acrescente-se o fato de o ensino superior ser, em parte, exercido por docentes sem formação pedagógica e também abranger um universo de variados campos do saber, com profissionalidades, identidades, práticas e currículos bastante diversificados; e, dado o compromisso social da universidade em não só transmitir, como também gerar conhecimento, torna-se necessário um aprofundamento do tema.

Destaque-se, ainda, o fato da experiência que se adquiriu durante quatro anos de mandato como Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis e de doze anos como Coordenadora do Curso de Especialização em Auditoria da Universidade Federal do Ceará, vivenciando diariamente problemas enfrentados por professores e alunos, suscitou diversos questionamentos acerca da formação proporcionada a esses estudantes.

Nestes anos de experiência, foi possível conduzir processos de debates sobre a estrutura curricular e as práticas docentes, e realizar pesquisa visando à mensuração dos níveis de satisfação com o curso, envolvendo, inclusive, a comunidade empresarial. Referidos processos foram cadastrados como projetos na Pró-Reitoria de Extensão da UFC, ensejando também alguns documentos, dentre os quais, a *Cartilha de Discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC* (PINHO, 2001), que se escreveu e editou pela Imprensa Universitária.

Mencionada pesquisa, realizada em 2000, revelou um descontentamento generalizado, apontando para uma sensação de frustração, experimentada à época, pelo corpo discente e docente quanto à formação dos alunos. Por outro lado, a pesquisa demonstrou que esta situação produzia descrédito não só ao profissional, como também, à Instituição de ensino, fato este constatado pela percepção de gestores de empresas e ex-alunos entrevistados e pelo levantamento das oportunidades de financiamento de pesquisa ofertadas para a área. Lamentavelmente os trabalhos não avançaram, pois com o término do mandato na Coordenação e com o impasse do Ministério da Educação (MEC) para definição das novas diretrizes curriculares em 2002, o processo só foi retomado em 2004 com um novo coordenador à frente, e em outros moldes.

Nesta ambiência, teve-se a clareza de que conduzir a pesquisa de outra forma que não fosse a colaborativa seria impensável. Na medida em que o objeto é, praticamente, o fator determinante da metodologia a ser adotada, falar em elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico sem utilizar o diálogo e a reflexão do grupo nesta empreitada seria no mínimo, incoerente. Acrescente-se que também que de outra forma não seriam experimentados momentos tão ricos em termos de interação e geração de conhecimento,

totalmente revertidos em prol da pesquisa, e constituídas as bases para uma nova realidade, cujos procedimentos são explicitados na subseção a seguir.

1.5 Procedimentos Metodológicos de Investigação

Acredita-se que o conhecimento das diversas tipologias possibilita melhor definição da pesquisa aqui delineada, bem como dos instrumentos utilizados. Dada a conotação da investigação foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa que, segundo Haguette (1992, p. 63),

[...] fornece uma compreensão profunda de certos aspectos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social [...] tendo em vista a incapacidade da estatística dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Em face da natureza dos elementos a serem analisados e em função do problema de pesquisa, optou-se pela modalidade de pesquisa colaborativa. A pesquisa colaborativa é uma modalidade caracterizada, sobretudo, por contribuir para a melhoria da capacidade de autorreflexão, tendo orientação na Teoria Crítica. Dessa maneira a pesquisa-ação⁴ colaborativa se diferencia de outras, sobretudo porque privilegia atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares integram-se ao processo investigativo que se delinea pela participação ativa e anuência destes, obtida por meio de negociações coletivas.

Para Ibiapina (2008, p. 27), ao organizar processos de pesquisa colaborativa,

deve-se evitar reduzir as verdades às que o indivíduo faz surgir no seu discurso e na sua prática considerando que as grandes teorias têm potencial explicativo sobre a realidade, mas não são a realidade, podendo apenas, representá-la e talvez, explicá-la. A investigação colaborativa dá mais poder aos indivíduos para que estes compreendam essas realidades, desvelando as ideologias nas relações mantidas no cotidiano das instituições de ensino e na sociedade.

⁴ Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p.16).

Entende-se que o delineamento de uma pesquisa colaborativa prevê a concretização de processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática se ampliam, completam-se, transformam-se. Para Lacerda (2004), este tipo de pesquisa rompe com instrumentos isolados, de cunho tecnicista, e se aproxima dos que valorizam os contextos dos sujeitos.

Fiorentini (2006, p. 132), com relação ao conceito de pesquisa colaborativa, sintetiza o pesquisar colaborativamente como o envolvimento de professores da escola e da universidade em projetos que enfrentam “[...] o desafio de mudar as práticas escolares e de contribuir para o desenvolvimento de seus participantes”. A produção de conhecimentos, nesta perspectiva, deixa de ser privilégio de um grupo de intelectuais e elimina a bifurcação entre teoria e prática.

Pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente, com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Desta forma, auxilia a concretização tanto do pensamento teórico quanto das práticas emancipatórias, já que valoriza a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de pesquisadores quanto de professores (IBIAPINA, 2008).

A pesquisa colaborativa é apresentada também como espaço de intervenção. Foi denominada de pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997), fundamentada nos seguintes pontos, segundo Lacerda (2004, p. 33-34):

- a) leva os professores-pesquisadores, ou seja, os colaboradores, à produção crítica do conhecimento, porque induz à organização das informações e à sua interpretação. Esses investigadores são produtores dos conhecimentos, que se negam a ser passivos, passando a ser agentes engajados na própria interpretação dos fenômenos, do cotidiano escolar;
- b) focaliza o pensar, pois explora a própria elaboração da consciência, a autoprodução- a pesquisa colaborativa desnuda as formas como se é levado a ver o

- mundo da maneira como se faz. Quando há envolvimento no ato de colaborar, se entende melhor quem se é e qual a importância de cada um no contexto do grupo;
- c) cria uma orientação analítica para o trabalho - faz com que se desenvolva uma atitude reflexiva para a vida profissional, impulsionando a contextualizar os eventos, os quais são analisados no conjunto e não de forma isolada e contingente;
 - d) melhora a habilidade de engajamento numa acomodação emancipatória- a elaboração do conhecimento se efetiva da variedade de contextos que poderão ser comparados;
 - e) cultiva a empatia com pesquisadores, colaboradores: provoca a desafios. Conviver com os conflitos, alegrias, momentos de festas e de confrontos é um aprendizado constante;
 - f) nega a confiança nos procedimentos cartesianos-newtonianos. A pesquisa qualitativa liberta das regras convencionais, lineares, para conduzir a investigação. Ganha-se a fluidez metodológica sem negar a importância das estratégias metodológicas. O procedimento deve estar a serviço da investigação e não o contrário, podendo ser mudado de acordo com as exigências desta; e
 - g) realiza a tentativa de melhorar o pensamento, ao entendê-lo como simplesmente mais um aspecto da existência cotidiana - a pesquisa colaborativa é uma das formas de fazer pesquisa, de abordar os fenômenos, e não a única. Os achados estão sempre em processos.

Depreende-se dos pontos ora elencados que a pesquisa colaborativa representa mais que um processo de intervenção na realidade; significa uma forma de elaboração de conhecimentos compartilhada, da qual auferem ganhos, pesquisador e colaboradores. Desgagné (2007) argumenta que no plano epistemológico, a pesquisa colaborativa enseja a elaboração de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional, devendo considerar o contexto real, observando em que os elementos contribuem para sua estruturação.

Colaborar, segundo Ibiapina (2006, p.33),

[...] não significa que todos devem participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua

contribuição específica para beneficiar esse projeto. Nessa perspectiva, colaboração não significa cooperação, já que a cooperação consiste na etapa de trabalho coletivo que ainda não é considerada efetivamente colaborativa, visto que parte do grupo envolvido nessa atividade não tem autonomia, tampouco poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, caracterizando a existência de co-operação que denota ainda relações hierárquicas de poder entre os pares.

Logo, segundo a visão de Ibiapina (2008), colaborar corresponde ao desenvolvimento de oportunidades democráticas em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa, muito embora, como já foi enfatizado, não signifique que estejam obrigados a participar de todas as tarefas formais da pesquisa. Propicia que não só novos conhecimentos sejam formados, como também sejam questionados aqueles já consagrados, e vislumbradas novas formas de ação, por meio da reflexão e livre manifestação de aceitação ou discordância. Por conseguinte,

a colaboração é mútua porque a compreensão dos professores sobre seu trabalho é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e vice-versa. Além da influência recíproca, o confronto de diferentes visões com as próprias convicções, lhes permite reorientar suas práticas e perspectivas. Daí, a necessidade de que a colaboração ocorra deliberadamente, pois requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os partícipes. Dessa forma, compreende-se que a colaboração só se concretiza em situações dialógicas, interativas (IBIAPINA, 2008, p. 35-35).

A metodologia explicita o mérito de determinado método. Na condução de pesquisas colaborativas, assegura Ibiapina (2008), destacam-se três elementos considerados essenciais: o primeiro é o de coprodução de conhecimentos; o segundo é o de formação e desenvolvimento profissional; e terceiro, é o de mudança das práticas, via mediação do pesquisador. Ademais, os processos de aprendizagem elaborados colaborativamente favorecem a concretização do pensamento teórico, bem como de práticas emancipatórias, já que fortalecem a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento profissional de pesquisadores e professores. Para realizá-las é preciso acreditar que ensinar é um ato concreto e dispor-se a desvelar relações desiguais, a ideologia dominante, e os discursos meramente cientificistas, acreditando na possibilidade de transformar a realidade.

Em resumo, as pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica originados no uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias que servem para os professores compreenderem ações, desenvolverem capacidade de resolver problemas e trabalharem com mais profissionalismo. Na pesquisa colaborativa os professores e pesquisadores desempenham papel interativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função desses problemas e na superação das dificuldades e conflitos. Poderão ser realizados encontros coletivos, entrevistas individuais e coletivas, seminários de estudo, sessões reflexivas e narrativas de formação. Distingue-se da pesquisa-ação, principalmente pelo caráter voluntário dos participantes e pela elaboração compartilhada do relatório de pesquisa.

Esta pesquisa não contou com financiamento institucional de nenhuma origem. Como docente integrante do quadro efetivo de professores do Curso de Ciências Contábeis da UFC, cumpre-se regime de afastamento parcial para realização da pesquisa e com recursos próprios, custeou os gastos decorrentes da investigação, inclusive com um auxiliar, que foi recrutado entre os estudantes de graduação do próprio Curso, e teve a função de apoiar os trabalhos de gravação, digitação, tratamento de dados, dentre outros.

Cumprir destacar que o percurso metodológico desta investigação se configurou de certa forma diferente, do arcabouço teórico até aqui exposto, tendo em vista algumas limitações circunstanciais. O relativo desconhecimento dos professores acerca de temas muito específicos da área de educação, a não participação direta na elaboração do relatório final, dentre outras, representaram um desvio do método, todavia estes aspectos não invalidaram o trabalho colaborativo, que efetivamente, representou uma coprodução de conhecimentos, proveitosa para ambos os lados.

Nestes moldes, esta pesquisa adotou uma abordagem multidimensional, implementada em duas perspectivas. Na primeira perspectiva foi realizada uma pesquisa envolvendo documentos relativos ao Curso de Ciências Contábeis, incluindo Atas da Coordenação, projeto político-pedagógico, propostas curriculares, dentre outros. Esse

levantamento documental visou confrontar a disposição das disciplinas, os prerequisites estabelecidos, os objetivos dos programas de ensino e as práticas relatadas pelos professores, além de analisar a congruência em relação ao PPP.

A segunda perspectiva foi desenvolvida em dois momentos, tendo o primeiro, o objetivo de caracterização e formação do grupo de docentes que integraria a pesquisa, mediante aplicação de questionário e de entrevistas com grupos focais; e o segundo, a realização da pesquisa colaborativa propriamente dita. No primeiro momento foi aplicado um questionário estruturado (Apêndice A) com perguntas fechadas e abertas, direcionado a todos os professores efetivos do Curso de Ciências Contábeis da UFC, visando a identificar as características pessoais e profissionais do grupo e assim obter subsídios para levantar suas identidades e práticas como docentes.

O questionário, para Gil (2006), apresenta a vantagem de alcançar um número maior de pessoas num espaço de tempo mais curto e oferecer ao respondente a garantia de anonimato. Para assegurar o êxito deste instrumento e reduzir a possibilidade da não-obtenção de respostas, foi aplicado um teste-piloto com três professores do grupo, visando ao ajuste do documento e dos métodos de apuração dos dados. Após a distribuição dos questionários, foi feito um contato, por telefone, com cada professor, a fim de obter destes o compromisso em respondê-lo. O teste-piloto e os questionários foram aplicados no segundo trimestre de 2009.

O grupo focal, segundo Barbour (2008), é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, com origem na sua experiência pessoal. As entrevistas com grupos focais desenvolveram-se com base no levantamento acerca do perfil e práticas docentes, quando foram identificados diferentes níveis de desenvolvimento entre os professores. Em face disso, foram formados quatro grupos focais para realização de reuniões, visando a levantar suas percepções acerca do projeto político-pedagógico, do currículo e do trabalho docente no âmbito do Curso. A formação dos grupos se baseou na classificação de Tochon (1992, p. 187), que distribui os

professores conforme a fase de desenvolvimento profissional no que se refere ao tratamento do conteúdo. Para o autor, os professores poderiam ser classificados como:

- a) Neófitos, cuja prática está baseada no saberes da formação inicial, com regras descontextualizadas.
- b) Iniciantes avançados, os que acoplaram imagens da própria experiência, construindo certo conhecimento episódico.
- c) Competentes, que já têm autonomia na escolha de planos e prioridades.
- d) Experientes, que colecionam histórias pessoais da experiência que lhe proporcionam uma intuição e um saber-fazer pautados em modelos analíticos e refletidos.
- e) Expertos, cujo pensamento abduativo (amplo) está encarnado na ação.

A divisão dos grupos consistiu numa tentativa de se aproximar desta classificação e com isso, captar as diferentes práticas e percepções do corpo docente do Curso. Além da oportunidade de situar os saberes da experiência acumulados pelos docentes, apresentou-se, desta forma, a oportunidade de obter um referencial para analisar a complexidade do trabalho destes professores.

Referidas reuniões foram agendadas com cada grupo em horário de melhor conveniência para estes. Conduziu-se pessoalmente esse trabalho, com a assistência de um auxiliar que gravou em meio digital e anotou todo o processo. Nestas reuniões, foi identificada, também, a disposição de cada docente em colaborar com a pesquisa.

No segundo momento, a pesquisa colaborativa teve início mediante a aplicação da metodologia de análise qualitativa proposta por Gibbs (2009). Foram convidados para formar o grupo colaborativo os que explicitaram interesse em participar e os que, consoante a análise das respostas, se mostraram mais afeitos aos princípios de uma educação emancipadora. Desde então, foram realizadas sessões reflexivas para discussão dos pontos de interesse da pesquisa, totalizando quatro reuniões. Foram discutidos, nas dependências da FEAAC, pelo conjunto de todos os colaboradores, os seguintes temas: Projeto político-pedagógico; Currículo; Trabalho Docente e Práticas Docentes no Curso de Ciências Contábeis; Racionalidade Pedagógica e Ação Educativa Reflexiva e Transformadora. Estas reuniões ocorreram ao longo de três meses, em datas programadas previamente com o grupo. Coordenou-se, em pessoa, todo esse trabalho dos encontros.

A metodologia nesta etapa consistiu na distribuição prévia de textos, por intermédio da plataforma TelEduc⁵, que pudessem fundamentar a discussão, sustentar a reflexão crítica e o debate de natureza dialógica, envolvendo os temas que compõem o referencial teórico da pesquisa. Referidas sessões reflexivas foram gravadas, fotografadas e filmadas e os relatos compartilhados com o grupo, no final de cada reunião, para evitar alguma lacuna.

Em uma reunião de consolidação, realizada em dezembro de 2009, foram apresentadas as filmagens realizadas e submetido à apreciação do grupo, o relato produzido como resultado destas. A finalidade desta estratégia foi eliminar pontos obscuros e identificar conflitos. No encerramento das sessões reflexivas, foi dado início ao relatório final, com o resultado das validações e triangulações que se fizeram, de forma a concluir acerca da influência da racionalidade pedagógica sobre as práticas docentes e o currículo do Curso de Ciências Contábeis da UFC que propicia ao projeto político-pedagógico fundar-se em princípios de uma ação educativa reflexiva e transformadora, na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa.

Os resultados encontram-se organizados conforme a estrutura adotada por este trabalho. Na sequência desta seção introdutória, a Parte I que trata da Transversalidade da Ação Educativa, contém a seção 2, abordando a ação educativa proposta no projeto político-pedagógico e no currículo; enquanto a 3 versa sobre a ação educativa como prática, abarcando as seguintes categorias: Práticas Docentes, Epistemologia da Prática, Trabalho Docente e Racionalidade. A Parte II, intitulada À Procura de uma Racionalidade Pedagógica, representa o esforço colaborativo da pesquisa e compreende as seções 4, 5 e 6 nas quais, por intermédio de levantamentos, entrevistas com grupos focais e pesquisa colaborativa, procurou-se situar a racionalidade que viria a responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos. As conclusões, por fim, trazem os principais aspectos levantados pessoalmente durante a experiência colaborativa vivida com os professores do Curso de Ciências Contábeis da UFC.

⁵ O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância pela Internet. Está sendo desenvolvido no Níed (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e no Ceará é administrado pelo Laboratório Múltiplos da FACED – UFC.

PARTE I – A TRANSVERSALIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA

Nesta parte são apresentadas as categorias temáticas, que podem ser agrupadas em categorias conceituais e teórico-metodológicas. Dentre as conceituais situam-se Currículo, Práticas Docentes, Trabalho Docente, Epistemologia da Prática e Racionalidade. São categorias altamente interligadas, mas cada uma traz uma contribuição diferenciada para a análise realizada. Entre as teórico-metodológicas estão o Projeto político-pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são objeto de confrontação direta com os dados obtidos pela pesquisa. Referidas categorias foram agrupadas nas seções 2 e 3 que se seguem.

2. A AÇÃO EDUCATIVA COMO REPRESENTAÇÃO FORMAL

A concepção de um projeto político-pedagógico requer a consideração de diversos aspectos envolvidos no âmbito social, interno e externo à Instituição, e no que concerne a todos os sujeitos envolvidos. Depreende-se que a elaboração de um documento como este não pode ser orientada apenas por aspectos legais e formais, mas pela compreensão de quem são e como agem as pessoas que o implementarão, consoante a sua identidade e racionalidade, e como esse projeto é operacionalizado por intermédio da proposta curricular.

Trata-se de um documento de planejamento global da ação educativa. Sendo a ação educativa concebida com base em elementos pedagógicos e políticos, atravessam sua concepção diversos fatores dentre os quais, culturais, identitários, ideológicos, técnicos, legais e metodológicos. A análise da ação educativa de um curso de nível superior requer o suporte analítico de todos os aspectos que permeiam a elaboração do principal instrumento de planejamento desta, da efetividade deste sob óptica do currículo e das práticas docentes, mas sem desconsiderar que a racionalidade pedagógica é o filtro pelo qual todo esse processo deve passar, definindo em última instância, a consistência do resultado. Nesta seção discutem-se as categorias Projeto político-pedagógico, Currículo e Diretrizes

Curriculares, pelo entendimento que estes compreendem a representação formal da Ação Educativa.

2.1 Projeto político-pedagógico

A origem etimológica da palavra projeto, conforme explica Veiga (2006(b), p. 12), "vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante". Trata-se de uma ação intencional e sistemática, na qual estão presentes: a utopia concreta e a confiança; a ruptura e a continuidade; o instituinte e o instituído (VEIGA, 2006). Ou seja, é um processo complexo e multifacetado, o que impede de vê-lo em única perspectiva.

Projetar adquire o sentido de estabelecer as bases para que uma situação almejada venha a se concretizar. Desta forma, os autores da proposta se comprometem coletivamente com a ruptura do presente e firmam compromissos com uma nova realidade. Noutra conotação, o PPP não passa de um documento formal e burocrático, apático e descaracterizado em relação à instituição de ensino, logo, sem efetividade alguma. No caso brasileiro, este fenômeno pode ser decorrência da necessidade de elaborá-lo para atender à conformidade legal.

Em meados da década de 1990, a ideia de projeto político-pedagógico vem tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas pelo Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/94), no artigo 12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando explícita a ideia de que a instituição de ensino não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Por sua vez, o artigo 3º. da lei federal 10.861/2004, que implantou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), determina que um dos elementos de avaliação das instituições de ensino superior será o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento do qual fazem parte, os projetos político-

pedagógicos dos cursos. Assim sendo, o projeto político-pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão na educação superior.

O projeto político-pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, “mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado”. (VEIGA, 2006(b), p.11-12) Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição em sua totalidade. Tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

Sendo o documento que orienta todas as ações da instituição de ensino deve ser entendido como elemento imprescindível para condução do processo educativo e ser elaborado com a participação de todos os profissionais da instituição. Enfatiza-se este fato, pois a compreensão do projeto político-pedagógico pode estar alicerçada tanto na concepção de que se trata de um instrumento de políticas públicas, quanto na perspectiva emancipatória. Segundo Veiga (2007, p. 47),

[...] as políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação dos resultados. Assim o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.

Referidos mecanismos constituem a alternativa de gestão do tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente, em que se funda a concepção do plano de desenvolvimento da escola, mais conhecido por PDE, o qual, segundo Veiga (2007), opera com base em quatro grandes separações do trabalho: i) o pensamento separado da ação, ou seja, separação entre pensar e agir; ii) o estratégico separado do operacional, tendo em vista que o projeto se orienta para o controle e a estabilidade por meio de planos de ação para o curto prazo, definidos de cima para baixo; iii) os pensadores separados dos concretizadores,

provocando a cisão entre os que pensam e os que executam e fortalecendo o individualismo e o isolamento; iv) os estrategistas separados das estratégias quando propõe a criação de grupos especializados capazes de elaborar o projeto da escola, porém fragilizados para pensar sobre o trabalho dos outros, no caso, dos professores. E complementa: “é ainda uma concepção que deixa de lado os princípios norteadores da escola pública e gratuita que estruturam suas ações na intencionalidade sistematizada e organizada [...]”. (VEIGA, 2007, p. 52)

Nesta perspectiva, a autora entende que são desrespeitados princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tais como gestão democrática, autonomia, liberdade, valorização do magistério, pluralismo de ideias, além de ser uma abordagem despolitizante do processo pedagógico e descentrada do papel do professor. Este passa a trabalhar isoladamente, fragmentando a compreensão dos diversos fenômenos educativos e impedindo-o de fazer uma leitura completa e contextualizada da realidade e de ser um produtor de saberes.

Já a perspectiva emancipadora pressupõe na elaboração do projeto político-pedagógico, o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, pelo que é expressa a intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e formado um modelo da gestão que se entende como democrático.

O conceito de democrático pode ser ampliado, compreendido não só pelo processo de elaboração, mas também pelas definições das diretrizes educacionais, mediante o respeito às especificidades locais, sociais e culturais e o posicionamento do aluno como centro do processo educativo, o qual deve ser ético e sintonizado com a realidade e a história dos envolvidos. Logo, o projeto decorre de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e vontade política, fundamentado segundo Veiga (2007), em quatro pressupostos:

- a) unicidade da teoria e da prática – pressupõe, entre estas, relações de interdependência e reciprocidade. Sob essa óptica, ambas se produzem mutuamente, reciprocamente, o que torna impossível separá-las;

- b) ação consciente e organizada da instituição – desse modo, o projeto deve orientar-se para a capacidade de olhar as práticas e suas consequências e pela redução dos mecanismos de regulação dominantes;
- c) participação efetiva dos agentes educacionais e reflexão coletiva – significa reafirmar que é necessário exercitar constantemente a participação nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos. Notadamente, este componente se faz presente por meio da reflexão sobre as relações da instituição com a sociedade e também, as internas, sobretudo em relação à organização do trabalho. Compreende ainda a definição de critérios e mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo os corpos discente, docente e institucional.
- d) articulação com a comunidade externa - representa um grande desafio, pois a tendência é de que, no decorrer da elaboração do projeto político-pedagógico, seja excluída a participação de alguns segmentos que compõem a comunidade externa. A articulação da comunidade, tendo em vista a elaboração do projeto é inspirada em ações como centros e oficinas de apoio comunitário, estudos das reais condições da população etc.

Em suma, a concepção emancipatória da educação significa situar o conhecimento em um plano mais abrangente que apenas o cognitivo. Mas também não se resume a isso, portanto, é preciso estabelecer elementos tecnicamente plausíveis para tornar este plano em algo concreto. Isto se reflete nas duas dimensões do projeto político-pedagógico, quais sejam, a política e a pedagógica. Conforme acentua Veiga (2006 (a), p.12), “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade. Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida

em que em se realiza enquanto prática especificamente pedagógica". (SAVIANI, 1987, p. 13).

Pelo exposto, fica entendido que a educação, qualquer que seja a concepção, deve ter um projeto congruente em termos políticos e pedagógicos, do contrário será inócuo e vazio. Para Veiga (2006(a), p. 11), a concepção de um projeto político-pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Depreende-se, com efeito, que um projeto como este deve ter como base a própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e do contexto no qual tais problemas se formaram. Não pode ser um instrumento de retórica, portanto deve ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação e resultar de uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da instituição de ensino, além de ser processo de elaboração continuada.

Falar da elaboração do projeto político-pedagógico é refletir acerca do planejamento no contexto de um processo participativo, no qual o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este o condutor das demais etapas. Ultrapassa a mera elaboração de planos, que só se prestam a cumprir exigências burocráticas, conforme se observa:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 2006(b), p. 13)

O projeto político-pedagógico, todavia, não é um somatório de objetivos e prioridades estabelecidos pela coletividade, mas o resultado da reflexão acerca das ações necessárias à formação de uma nova realidade e esta sim, será responsável pela consecução destes. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, dos professores à comunidade a fim de que se chegue a um consenso. Note-se, contudo, que deve estar amparado em concepções teóricas sólidas e supõe uma atividade formativa. As potenciais resistências serão neutralizadas se os agentes educativos sentirem-se coparticipantes da proposta.

Para Salmaso e Fermi (2008) trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia. Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada que coloque a instituição à margem dos aspectos legais e formais do sistema de ensino e do que acontece na sociedade.

A autonomia reflete-se nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, podendo facilmente ser deturpada. Deve-se, portanto, segundo Salmaso e Fermi (2008) atentar para o perigo do descaso político, que confunde autonomia com descompromisso do Poder Público, dando margem a este de eximir-se de suas obrigações. A autonomia implica também responsabilidade e comprometimento com as instituições que representam a comunidade (centros acadêmicos, membros externos dos conselhos de ensino, pesquisa e extensão, entre outros), para que haja participação e compromisso de todos.

No que diz respeito aos aspectos administrativos e pedagógicos, a divisão do trabalho na área de educação, pautada nos princípios da Administração Científica, causou, segundo Contreras (2002), uma ruptura entre a concepção e a execução, fato que acarreta

desqualificação docente, descontrole e rotinização do trabalho, impedimento do exercício reflexivo, tendência ao isolamento, estímulo ao individualismo e por fim, perda do sentido da finalidade do trabalho docente, logo perda de autonomia, relegando o professor à condição de “consumidor” de propostas pedagógicas.

Contreras (2002, p. 191 e 193) entende que,

o conceito de autonomia está vinculado ao modelo de professor, não existindo possibilidade única de concebê-la. A autonomia no contexto da prática de ensino, assegura este autor, deve ser entendida como um processo de elaboração permanente no qual se deve conjugar e equilibrar diversos elementos. Portanto, não pode ser reduzida a uma definição autoexplicativa [...] Esta concepção multifacetada reforça a ideia de elaboração de propostas pedagógicas que resultem do trabalho integrado tanto de professores quanto de especialistas, sem perder de vista a centralidade do trabalho docente.

Quando se trata das universidades federais, a autonomia assume um contorno diferenciado. Nestas, o professor enfrenta o mesmo problema de isolamento e individualismo, em decorrência da visão de trabalho docente que em geral, é bastante míope e fragmentada. Esta concepção advém do modelo de transmissor de conhecimentos atribuído ao professor universitário que o faz, inquestionavelmente, o centro na sala de aula, pelo que se sente desconfortável nas demais atividades docentes, nas quais supostamente, desempenha papel secundário e cientificamente desqualificado.

Vê-se que na universidade o problema é de outra natureza, pois não obstante os próprios professores trabalharem no planejamento acadêmico, este trabalho é considerado de segunda categoria, criando dificuldades similares às existentes em outros níveis de ensino. Pode-se fazer esta análise, acrescentando, sem prejuízo para compreensão do problema, os fatores identificados por Gandin e Gandin (2002), pelos quais, o planejamento, como um processo científico de intervenção na realidade, encontra dificuldades no campo educacional, advindas do fato de se estruturarem processos fechados em torno de conteúdo, notas e aulas expositivas; do abandono dos estudos sobre planejamento educacional; e da perda da noção da relação entre ação e resultado que fez com que as ações educativas passassem a ser realizadas como fins em si mesmas.

Planejamentos concebidos sob essas circunstâncias implicam meramente no estabelecimento de técnicas de condução do ensino, que ignoram as ideologias dominantes que permeiam os modos de ver, sentir e agir de professores e administradores educacionais. Nota-se que o projeto que serve de referência para as análises desta tese não é um documento demagógico, que se presta apenas para validar velhas práticas, ou mesmo um instrumento técnico e formal, mas aquele que entende e privilegia o professor e o aluno para além da funcionalidade destes na engrenagem do sistema econômico e social.

Reitera-se a idéia de que a elaboração do projeto político-pedagógico enseja, antes de tudo, um processo de planejamento de natureza participativa que oriente e possibilite propor ações e avaliar resultados. Na educação, a modalidade de planejamento participativo se impõe porque a “importação” da forma utilizada no mundo empresarial não serve aos propósitos educacionais e sociais. Existe a consciência de que é inaceitável a ação isolada, pois esta não traz resultados satisfatórios. Não é suficiente apenas transmitir satisfatoriamente a matéria, sem poder entender, conhecer ou opinar sobre o trabalho dos pares, haja vista que todos estão envolvidos num processo único de formação.

Entende-se que o PPP representa a carta de princípios que rege toda a ação educativa, englobando o trabalho docente, da esfera acadêmica à burocrática, o que significa dizer, eleger e convergir todas as ações de ensino, pesquisa e extensão para um ideal de educação construído pelo conjunto de atores envolvidos. Quando os professores da universidade, deliberada ou resignadamente se mantêm alijados da elaboração do planejamento pedagógico, não estão eximidos de responsabilidade pelo que não formularam, não entendem e por isso não aceitam ou não praticam. Ao contrário disso, entende-se que o universo de preocupações destes docentes não pode se prender apenas às suas disciplinas e respectivas turmas, ignorando que acontece com o processo educativo como um todo.

Logo, é preciso que estes coletivamente discutam, proponham e possam intervir nesta realidade, estando ciente que as instituições de ensino absorvem e retransmitem a ideologia e, portanto precisam entendê-la e neutralizá-la no sentido de proporcionar ao educando uma formação emancipadora. Por conseguinte, identificou-se como referenciais de análise para

esta tese, os fatores que determinam a participação dos professores na elaboração do PPP, a dinâmica do trabalho docente e a conseqüente repercussão das diretrizes do PPP sobre a dimensão prática, resultando na escolha das categorias teórico-metodológicas que serão discutidas doravante.

Do exposto, depreende-se que o projeto político-pedagógico, que para Veiga (2006(b), p.15) “não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” reflete a organização da sociedade e também consegue influenciá-la. Esta premissa aplica-se também ao ensino superior, embora não haja registro sobre a prática de elaborá-los antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pelo menos, na experiência de Veiga. Esta influência recíproca é estabelecida pelo currículo, o qual será discutido no tópico seguinte.

2.2 Currículo

O currículo é constituído de conhecimentos socialmente válidos. A fabricação do currículo não é um processo meramente lógico. Da mesma forma, não se pode ver o currículo como resultado de uma elaboração, ainda que social, no qual diferentes grupos procuram impor seu ponto de vista acerca do conhecimento digno de ser transmitido às novas gerações. Segundo Sacristán (2000) é uma elaboração cultural ligada à experiência humana, portanto, não abstrata, que organiza uma série de práticas educativas determinadas tanto pelo sistema educacional e político, como pelos sujeitos que as fazem.

Segundo Silva (2003), a teoria é uma representação ou um signo de uma realidade que, cronológica, ontologicamente, a precede. Por conseguinte, uma teoria do currículo começaria por supor que existe um objeto a ser captado, compreendido, explicado. A perspectiva pós-estruturalista⁶ deslocou a ênfase do conceito de teoria, para o de discurso,

⁶ Corrente filosófica que não atribui ao sujeito o privilégio de ser cognoscente, privilegiando a análise das formas simbólicas da linguagem como constituintes da subjetividade e não como constituídos por esta. Ao contrário do estruturalismo que entende o significante (expressão material do signo) como superior ao significado (o conceito que o significante representa), considera significante e significado como interligados.

visando a destacar, precisamente, o envolvimento das descrições linguísticas. Nesta perspectiva, não faz sentido falar em teorias, mas em discursos ou textos, afirma o autor.

Entende-se, todavia, que não há este movimento cronológico da teoria, pois esta relação é dialética. Constantemente, a teoria faz um movimento de volta à realidade, retroalimentando-se. Como tentativa de melhor conhecer esta representação, abordam-se, a seguir, as teorias que buscam explicar o currículo.

2.2.1 Teorias contemporâneas sobre currículo

Segundo Goodson (2001, p.31) “a palavra currículo vem do latim *Scurrere*, o quer dizer, correr, referindo-se a curso”. No sentido etimológico e no contexto em que este termo surgiu, qual seja o da massificação da educação sob a tutela do Estado, reforçou-se, portanto, a ideia de que seria algo a ser seguido ou apresentado. Desta forma, apresentam-se distanciados da concepção cultural veiculada na esfera educacional.

O currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. Na verdade, o currículo se constitui de duas formas e é preciso que assim seja, pois “sendo um artefato, a elaboração pode ser dividida, em definição pré-ativa e realização interativa. Como definição pré-ativa entende-se uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado a ser dominado pelo discente, e como realização interativa, a possibilidade do próprio discente dar sentido ao mundo em que vive” (GOODSON, 2001, p. 18).

Com arrimo nessas idéias, desenvolveram-se as denominações de currículo como fato e como prática. Em certo sentido, a promoção do currículo como fato responde pela priorização do patrimônio intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o currículo como prática dá precedência à ação contemporânea e abre espaço para aspectos não previstos pela definição pré-ativa (GOODSON, 2001). O simples fato de aceitar essas duas designações não é suficiente ampliar o entendimento e controlar a educação, sendo preciso enxergá-las para além da camada superficial que as cerca, ou seja,

é preciso não menosprezar o currículo como fato e, considerar o contexto histórico em que surgiu o currículo como a prática, entendendo a ligação entre estes.

No contexto histórico, acentua Goodson (2001, p.8), “é preciso desconfiar da tentação de atribuir significado e conteúdo fixos às disciplinas que podem ter em comum, apenas os nomes”. Mais interessante que saber como as disciplinas eram ministradas no passado é saber por que eram dessa forma. Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário, de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno do qual haja um acordo geral, mas como um processo constituído de tradições e diferentes concepções sociais.

Goodson (2001, p. 10) assevera que,

não se pode esquecer de que o currículo é elaborado para ter efeito sobre pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas não se trata de diferenças individuais, e sim de diferenças sociais ligadas a classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo não deve ser visto como a representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. Há conexão entre inclusões e exclusões curriculares com as inclusões e exclusões sociais. Uma não-relação entre teoria e prática, ou entre currículo escrito e currículo ativo depende da natureza pré-ativa da elaboração do currículo. Raízes históricas podem estar acentuando essa dicotomia, quando se reproduzem modelos que concebiam currículos como instrumento para manutenção da diferenciação social, moldando o ensino por objetivos sociopolíticos de perpetuação da dominação.

A prática de professores e instituições de ensino refletem um contexto social, pelo que se observa diferentes currículos e diferentes formas de se tratar e apresentar determinados conhecimentos ao longo da história humana. Logo, as propostas curriculares não podem desconhecer a intencionalidade da educação e os elementos ideológicos implícitos nas normas e regulamentos sob pena de favorecerem a desigualdade, em detrimento de propostas pedagógicas que privilegiem a coerência e a qualidade.

Para Arroyo (2001) o currículo e a organização escolar são pensados para humanos. O tecnicismo, os modelos prescritivos e a preocupação com o treinamento e a qualidade técnica deturparam esta ideia. Humanizar a educação significa personalizá-la, não

marginalizar a ciência e a razão, mas colocá-las a serviço dos humanos. A dimensão humanista pressupõe inovação e esta por sua vez, remete a perguntas acerca do posicionamento dos currículos e a redefinição dos conteúdos.

A inovação educativa não implica de imediato uma nova proposta curricular, pois a concepção de currículo que ora se discute, não se restringe aos conteúdos curriculares. A inovação, todavia permite uma redescoberta das funções da educação que conduz à reinvenção dos conteúdos. Estes conteúdos deixam de ser a preocupação central, embora mantenham seu lugar no processo educativo, e passam a se referir não ao volume de informações a transmitir, mas a uma função mais abrangente da educação.

Inovar não significa ignorar os currículos, mas redimensionar a relação destes com os complexos mecanismos que interagem na prática educativa. Conforme Arroyo (2001, p.163), “quando os professores percebem a riqueza educativa da inovação inserida no âmbito das suas práticas, compreendem que o currículo não é um documento estático a ser cumprido durante o ano ou semestre nem a ser avaliado anualmente por um provão⁷”.

Uma nova concepção emerge quando há inovação de práticas, pelo que se passa a entender que currículo não é problema nem solução, mas resultante da ressignificação das práticas educativas. Assim sendo, professores poderão ser construtores de conhecimentos e não simples executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram, mas deverão implantar (ARROYO, 2001). Para galgar o patamar de sujeitos construtores do conhecimento, os professores precisam estar preparados mediante a obtenção de conhecimentos não só dos conteúdos que ministra, mas da área de educação e de atualidades.

Quando se pensa em currículo é preciso pensar também no sistema de ensino vigente no país. Segundo Moreira (2001) o Brasil, a despeito da influência dos Estados Unidos, a política curricular apresenta características próprias que a distinguem das que se realizam

⁷ Nome popular do Exame Nacional de Cursos aplicado entre 1996 e 2003, entre os formandos, para avaliar a qualidade dos cursos de graduação.

em outros países, todavia não se pode deixar de inscrevê-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais. Alguns aspectos comuns entre países podem ser vislumbrados, segundo Moreira (2001, p.13), tais como:

- a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulamentação e outros aspectos da educação;
- b) recurso a equipes de notáveis para definição do conhecimento oficial;
- c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e
- d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

O pensamento curricular ainda não se encontra num estágio completamente maduro tendo em vista que ainda existem, simultaneamente, alguns paradigmas, os quais ainda estão em competição e denotam que ainda é um campo do conhecimento em decurso de evolução, haja vista que os paradigmas novos, na perspectiva do conhecimento científico, devam substituir e ultrapassar os antecedentes.

Segundo Domingues (1986), existem três paradigmas básicos sobre currículo, a saber, o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico (ou crítico). O paradigma técnico-linear tem caráter ideológico; o paradigma circular-consensual baseia-se no interesse em consenso; e o dinâmico-dialógico é pensado por um interesse emancipatório, representado atualmente por estudiosos como Giroux e Apple. Moreira defende a idéia de que o campo do currículo no Brasil não emergiu do paradigma técnico-linear, pois as ideias tecnicistas estão misturadas a teorias progressistas de J. Dewey e Kilpatrick, preferindo “utilizar o termo tendência, usado por Saviani”. (MOREIRA, 2000, p. 43)

Moreira (2000, p. 29) comenta que Bary Franklin defende a noção de que “os fins sociais e políticos orientam as teorias curriculares e que a preocupação com as teorias prende-se ao contexto histórico”. Por conseguinte, os currículos podem ser entendidos pela concepção de controle social que pode se manifestar de forma explícita ou direta, implícita ou indireta. Assim, afirma o autor, é possível explicar as fontes de diferenças entre as

teorias curriculares, aplicando a Teoria dos Interesses, de Habermas, ao campo do currículo. Os três interesses básicos de Habermas são em controle técnico, compreensão, e emancipação.

Os interesses em controle envolvem a definição dos elementos ou variáveis relevantes envolvidas no currículo e na criação de um sistema de planejamento curricular, presentes, por exemplo, na teoria de Virgil Herrick⁸. O interesse em compreensão corresponde às teorias que visam a um consenso acerca da prática curricular, como é o caso da teoria de Joseph Schwab⁹. O interesse em emancipação é identificado em teorias que visam formar um processo instrucional menos institucionalizado, como a Teoria da Descolarização de Ivan Illich¹⁰.

Estas teorias produzem, no nível de organização curricular, diferentes tipos de currículos, os quais, para Moreira (2000), são o interesse em controle que conduz ao currículo por disciplinas; o interesse em compreensão que leva a currículos centrados em problemas sociais; e os interesses emancipatórios, que orientam a currículos centrados na pessoa. Do exposto, observa-se que mais importante que buscar uma teoria curricular, é compreender em qual teoria o currículo está embasado.

Vários outros teóricos classificaram de formas diferentes as posturas curriculares na prática dos professores, agrupando-as desde as mais tradicionais até as mais progressistas. A classificação mais recente, atribuída a Thomas Tadeu da Silva abrange os conceitos com os quais cada uma trabalha:

a) Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização planejamento, eficiência, metodologia, objetivos.

⁸ Para Herrick a teoria curricular tinha como tarefa dar uma perspectiva que relacionasse todos os fatores envolvidos no desenvolvimento do programa educacional, tais como objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Nesse sentido a teoria curricular se torna uma teoria do processo de desenvolvimento do currículo, desenvolvida numa base técnica, apolítica e administrativa (PACHECO, 2000).

⁹ Para Schwab, existe uma teoria da decisão do currículo para resolução de problemas práticos, que abrange uma ou mais teorias para resolução destes tipos de problema. O autor sugere o investimento nas dimensões práticas, ou seja, como fazer para atingir aprendizagens significativas. Schwab situa-se entre os empiristas conceituais que propõem soluções práticas, mas não rompem com os tradicionalistas (PACHECO, 2000).

¹⁰ Numa crítica aos currículos extensivos e repetitivos Illich, propõe, nos anos 1970, a criação de um sistema alternativo que rebata a figura da escola com uma aprendizagem não enquadrada institucionalmente.

b) Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

c) Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. (SILVA, 2003, p. 17)

Entende-se que pela complexidade do tema, o currículo tornou-se alvo de estudos por parte de autoridades, professores e especialistas, ganhando desta forma consistência e visibilidade. Segundo Moreira (2006), além dos princípios do neomarxismo e da Escola de Frankfurt, os quais predominam na teoria curricular crítica, tem-se incorporado elementos do pensamento pós-moderno, dos estudos culturais e dos estudos que abordam questões de gênero e raça. Isso se deve à compreensão de que o conhecimento que é articulado por meio do currículo não pode estar dissociado das questões e dilemas que fazem parte do universo afetivo e social do educando, pelo que deve ser objeto de reflexão de como este se reflete na prática.

2.2.2 Reflexão sobre a prática do Currículo

Parafraseando Sacristán (2000), pode-se afirmar que o currículo é também um conceito de uso relativamente recente no Brasil, se for considerada a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com maior tradição. A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., envolvendo muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado com base em cinco âmbitos formalmente diferenciados, segundo Sacristán (2000, p.14):

- a) como função social, fazendo ponte entre a sociedade e a escola.

- b) como projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- c) como expressão formal e material do projeto educativo que deve apresentar, sob determinado formato, conteúdos, orientações e sequências para abordá-lo etc.
- d) como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de analisar os processos instrutivos e a realidade da prática com base em uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como um território de interseção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos político-pedagógicos, interações e comunicações educativas; e, sustentar o discurso sobre a interação da teoria com a prática em educação.
- e) como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

A definição de currículo expressa as funções da própria instituição educacional e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, num determinado ambiente institucional. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque a função social de cada nível é diferente e peculiar à realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno deste.

Trata-se, portanto, de um tema controvertido e ideológico, de concretização difícil num modelo ou proposta simples. A formulação curricular propicia a elaboração de identidades a serem assumidas pelos sujeitos, estabelecendo limites e possibilidades de atuação na formação desses, pois, o currículo é um artefato cultural. Para Silva (2003), uma instituição educacional, que pode ser analisada com base no currículo que oferece, pois neste está refletida a identidade da instituição de ensino, tendo em vista que é resultado de práticas sociais, culturais, políticas e disputas de poder, que forjarão por sua vez, as identidades sociais dos sujeitos. Depreende-se que existe uma multiplicidade de fins aos quais a escolarização busca, denotando o quão complexo são os currículos modernos do

ensino obrigatório. Logo, é um campo de estudo igualmente complexo, não limitado a problemas técnicos, ensejando a proposta de práticas curriculares menos tecnicistas e mais críticas.

Referidas constatações reforçam o argumento de ser o currículo um artefato cultural, devendo ser entendido, portanto como resultado das interações sociais, culturais e econômicas e de forma alguma, neutro. Estudá-lo, implica conhecer a ideologia que motiva as opções que configuram sua estrutura, as práticas que estabelece, assim como as condições de implementação e realização. Portanto, o currículo resulta das relações entre a realidade e a prática educacional no nível de sala de aula, de instituição educacional e de sistema educativo, ainda que estas não se apresentem de forma explícita ou direta.

Para Sacristán (2000), o sistema educativo estabelece a distribuição e especialização dos conteúdos por meio de cursos, níveis e modalidades. Logo, a regulação do currículo é inerente ao sistema de ensino. Por isso, afirma o autor, são utilizados modelos próprios da burocracia moderna para racionalizar todo o conjunto. A gestão do currículo assimilou modelos da “gestão científica” que, ao longo do tempo se converteram em esquemas autônomos, pelo que afirma:

[...] a gestão científica é para a burocracia, o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, querendo estabelecer os princípios da eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins. Daí a contradição que se produz quando, num sistema educativo gestionado por estes modelos, surgem as ideias-força de professor ativo, independência profissional, autonomia no exercício da profissão dentre outros (SACRISTAN, 2000, p. 45).

Há, por conseguinte, necessidade de se resgatar a autonomia de instituições e professores no sentido da definição de conteúdos e formulação da própria prática. Para Sacristán (2000, p. 52), “o discurso centrado na relação teoria-prática propõe o resgate de microespaços sociais de ação para, neles, poder desenvolver um trabalho libertador, em oposição a teorias deterministas e reproducionistas em educação”. E acrescenta, o mérito das teorias curriculares deverá ser-lhes atribuído pela capacidade de resposta para explicar essa dupla dimensão: das relações do currículo com o exterior e do currículo como

regulador do interior das instituições escolares. A perspectiva dominante dos estudos curriculares, que padeceu de uma forte marca administrativa e empirista desde suas origens, não pode satisfazer a nenhuma dessas aspirações.

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado durante o processo, torna-se necessário analisar os agentes ativos no processo. Segundo Sacristán (2000, p. 165-167), este é o caso dos professores, pois o currículo,

molda os docentes, mas é moldável na medida que é traduzido na prática por eles mesmos, ou seja, a influência é recíproca. Isto significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, na formatação dos conteúdos que se distribuem e dos parâmetros que delineiam a estrutura desses conteúdos, condicionando, com isso, a aprendizagem dos alunos. É, todavia, uma prática condicionada pelo contexto das reais condições do local de trabalho, das normas de funcionamento da instituição, da política curricular emanada dos órgãos de governo ou da tradição que se aceita sem discutir.

Em síntese, o professor não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, lhe caiba projetar a situação e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes podem sempre ser moldados. De acordo com Sacristán (2000, p.168), “a margem de autonomia que o sistema educativo deixa nas mãos dos professores é o campo no qual estes desenvolverão sua profissionalidade”. Referida margem resulta de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e do nível de capacitação do professorado.

A falta de autonomia afeta a todos aqueles os que participam das práticas curriculares, especialmente os professores e os alunos. Os docentes não poderão contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os estudantes quando estes estão sob um tipo de prática altamente controlada. Acredita-se que o docente eficaz é o que sabe discernir diante das indeterminações do cotidiano, não o que dispõe de técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas.

Para Sacristán (2000, p.174),

se as pressões exteriores interferem na distribuição do currículo, pelas regulações a que esta prática está submetida, um modelo determinista neste sentido também não pode explicar a realidade, na qual se podem ver brechas que o professor aproveita para manifestar as próprias crenças sobre o currículo, o conteúdo concreto e a organização de estratégias didáticas.

Conclui-se que em última instância, o currículo sempre passa pelo crivo do professor, a despeito do papel que lhe reserve o sistema de ensino. Mais do que ver o professor como uma ponte ou um obstáculo para as diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como um sujeito que regula o processo de ensino pela cultura e pela relação com o conhecimento que mantém. Por esta razão, entendeu-se ser de substancial importância para atingir os objetivos desta pesquisa, ter as práticas docentes como categoria de análise. Esta análise, contudo, não perde a perspectiva de que o currículo não se reduz ao professor e, conseqüentemente, ao ensino, porque forças oriundas de outros subsistemas que integram o sistema de ensino também exercem influência sobre a ação educativa.

A análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação do qual os professores participam, como profissionais capazes e comprometidos com as necessidades educativas dos alunos, é inerente a uma concepção educativa emancipadora. Essa análise deverá ter como parâmetros os contornos defendidos por Massetto (2006, p. 21), quando assegura: “o currículo deverá concorrer para a valorização do conhecimento e sua atualização mediante a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução”.

Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, Castanho (2007, p.67) assevera que uma universidade que caminha para uma perspectiva dialética,

deve superar a organização tradicional dos currículos que, inserida num âmbito neoliberal, fragmentou as ciências, criando especializações. Nesse modelo, os alunos não têm uma visão ampla dos conhecimentos e não conseguem relacioná-los. Como alternativa, propõem-se currículos globalizantes em que as disciplinas

não interagem simplesmente (interdisciplinaridade¹¹), mas se integram (transdisciplinaridade¹²), e o resultado é uma ampla aprendizagem dos alunos, ao estudarem os diversos conteúdos, relacionando-os, aprendendo e adquirindo autonomia intelectual.

A forte influência da ideologia tecnocrática acompanhou o ensino superior por bastante tempo, mas só sob as influências sociológicas críticas sobre a educação emergiu uma análise mais apropriada desse campo de ação humana. O acesso às novas referências do pensamento social e pedagógico foi possibilitado pela abertura democrática do país e demoraram a produzir efeitos. Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento sobre a prática pedagógica, incluindo o currículo. Esta se evidencia na forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. Nesta lógica, a prática como comprovação da teoria e não como componente da dialética que determina a relação dual na formação do conhecimento localiza-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio (CUNHA, 2006). Pelo que acrescenta:

a questão pedagógico-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõem uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. É importante ligar o pedagógico e o epistemológico à estrutura de poder da sociedade. Essa posição tem interlocutores no mundo todo, especialmente entre os intelectuais da chamada Teoria Crítica (CUNHA, 2006, p. 31-32).

A visão de currículo como um objeto social e não apenas de uma peça técnica, oriunda da visão crítica da educação. Se a instituição de ensino não está isolada da sociedade, não há como se pensar em um currículo que não esteja permeado por essas forças. Obviamente, existem especificidades nos diversos cursos, mas de forma geral é possível refletir antes das decisões pedagógicas sobre a dinâmica que rege cada profissão

¹¹ Trabalha os conhecimentos por meio de interdependências e conexões recíprocas, respeitando o campo de conhecimento de cada disciplina.

¹² Identificação dos saberes reorganizadores que atravessam as disciplinas, como base para os processos de unificação, tanto semântica quanto operativa das acepções por intermédio e além das disciplinas. (FAGUNDES E BURNHAM, 2001)

para identificar as ideologias que a permeiam e até que ponto o processo educativo está se prestando à reprodução desse modelo para assim pensar na formação de um profissional dotado de autonomia.

É pertinente reafirmar que a preocupação com um currículo que venha a promover educação integral do ser humano implica discussão das bases que lastreiam o projeto político-pedagógico, tendo em vista que este pode ser instrumento tanto de um paradigma em vigor quanto de um paradigma emergente, mas sempre representante dos embates existentes nas estruturas sociais, como se constata no tópico seguinte.

2.2.3 A organização curricular e o projeto político-pedagógico

A preocupação dos gestores da área educacional dirige-se para adaptação dos currículos ao papel da universidade no contexto econômico, haja vista que exigências legais e burocráticas, concernentes a produtividade e eficiência, em geral, os impedem de pensar no contexto humano da educação. A gestão educacional requer, portanto, um projeto político-pedagógico construído nos moldes de uma racionalidade que a diferencie dos contextos empresariais, calcados na administração científica. Isto pressupõe também a não fragmentação e o não isolamento de elementos que integram o cotidiano das instituições de ensino. Para Medeiros (2007, p.146),

uma racionalidade administrativa que seja entendida amplamente requer interconexão do agir administrativo com o agir pedagógico. Essa interconexão pode ser assim entendida: o administrativo interessado no pedagógico e o pedagógico que precisa ser administrado nos termos de um consenso racionalmente motivado e alcançado entre os sujeitos da escola. O administrativo tem a responsabilidade de decidir coletivamente acerca da política de ensino [...], fazendo com que esta possa garantir, da melhor forma possível, a realização do ensino e da aprendizagem. O pedagógico se refere ao papel social que se atribui à instituição educacional, que deve primar pela socialização da cultura e pela atualização do saber.

Para Santiago (2007), se, por um lado, a crescente complexidade da sociedade, determinada pelo avanço progressivo da industrialização e pelo expressivo desenvolvimento da ciência e da tecnologia na segunda metade do século XX, trouxe

desafios às instituições de ensino no que diz respeito à condução de projetos político-pedagógicos; as novas teorias que sustentam as análises sociais no mundo globalizado e as concepções de educação e currículo, fundamentadas na visão pós-estruturalista e nos estudos culturais, também o trouxeram. Pelo que, afirma:

É preciso considerar que a escola, instituída no projeto da Modernidade com a função social de construir as bases de uma nova sociedade pela emancipação da razão humana, buscou a estabilidade de seu projeto pedagógico na definição do conceito de homem, no entendimento de seu processo de desenvolvimento e na projeção de uma sociedade idealizada pelos princípios de igualdade, liberdade e justiça. O projeto escolar propunha-se a contribuir para o alcance desses objetivos por meio de um currículo cientificamente organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais (SANTIAGO, 2001, p. 142).

Essa lógica impõe a convicção de que a exatidão científica possibilita, por meio do planejamento da educação, a previsão e condução da sociedade. Tais crenças foram amplamente criticadas pelos pós-estruturalistas, principalmente pelo entendimento de que numa organização curricular estão subjacentes relações de poder, circunstância que inviabiliza a emancipação dos sujeitos. Referidas críticas conduziram a uma nova ordem de problematização sobre a questão do projeto político-pedagógico, ensejando a elaboração desses projetos em outros moldes, pois sob a óptica de Foucault, as relações de poder estruturam e instituem regras e padrões de conduta, definindo, em regimes discursivos, as práticas sociais que moldam aquilo que pode ser considerado como verdadeiro ou como falso (SANTIAGO, 2007). Portanto,

a dimensão política se fortalece e se evidencia nas opções curriculares, e estas por sua vez, afetam as práticas pedagógicas que se encarregam de produzir normas, valores, visão de mundo e atitudes que definem posições de poder e, na dinâmica dessas relações, formam-se as subjetividades. É nessa perspectiva que as reivindicações multiculturalistas em relação ao currículo escolar consideram que, tanto a intencionalidade política que conduz uma proposta pedagógica, quanto os elementos que a constituem e organizam, poderão sempre ser questionados, pois as “verdades” que os sustentam, produzidas pelas relações de poder, são relativas, circunstanciais e provisórias (SANTIAGO, 2007, p. 146).

Cabe às instituições de ensino refletir sobre esta intencionalidade, cientes do papel que desempenham na sociedade, de intermediários entre o poder e o saber, legitimadores,

portanto, do conhecimento que determinará as normas e padrões de conduta da vida social. Dos professores espera-se que não consumam acriticamente inovações teórico-metodológicas, mas, sobretudo, sejam pesquisadores da sua própria prática, e conseqüentemente, produtores de conhecimentos.

Desta argumentação, entende-se que qualquer proposta curricular, que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso, exige a condição do trabalho coletivo, logo,

[...] requer um professor que dialogue com os pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem com os alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua própria disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece. (CUNHA, 2007, p.18)

Depreende-se que um currículo contextualizado, elaborado de forma dialogada, é capaz de proporcionar aprendizagens efetivas, pois lida com as condições concretas de operacionalização do ensino na instituição, sem perder a perspectiva dos outros componentes do sistema educacional. Neste contexto, modelos externos não trazem as respostas esperadas. Embora nos dias de hoje esse argumento pareça superado, pois de acordo com Santos (1997), o local é global e o global é local, trata-se aqui de uma afirmação de identidade. Deve-se buscar o global para diminuir injustiças e deficiências e preservar o local para não se descaracterizar. Para materializar esta proposta é preciso que os gestores da educação busquem o equilíbrio entre a autonomia e a garantia de oportunidades educacionais para os aprendizes.

Então, o agir pedagógico surge não como uma prática que ocorre na sala de aula, mas como uma política da instituição de ensino que define e estabelece as intenções, objetivos, metodologia, seleção de conteúdos e cronograma de execução. Ressalte-se que a validade de um projeto pedagógico institucional não se constitui pela qualidade do conteúdo, mas pelo processo de elaboração, o qual deve ser dialogado. Para Medeiros (2007, p. 190), “está claro que, quanto mais consensual for um projeto político-pedagógico, menos arbitrário será do ponto de vista teórico e prático. Assim, quanto mais livre da dominação e da

imposição, mais este projeto conseguirá sustentar seu sentido de projeto coletivamente decidido e instituído”.

O processo democrático de elaboração do projeto político-pedagógico leva os professores a ver o currículo não uma como simples organização formal das disciplinas, dos conteúdos e dos tempos pedagógicos, ou como orientações metodológicas previamente estabelecidas. Deverão entendê-lo, segundo Santiago (2007, p. 155), “como um instrumento norteador do trabalho docente, sempre provisório e inacabado, aberto à produção de sentidos; um processo dinâmico que incorpora constantemente os saberes e os elementos culturais de seus agentes”.

A percepção de que os diversos projetos político-pedagógicos estão submetidos a uma hegemonia que privilegia alguns significados e aspectos em detrimento de outros, produzindo conceitos, leis e teorias consensualmente aceitos como conhecimento legítimo, seja cultural ou científico, leva à necessidade de fundamentar as práticas educativas, por intermédio do currículo, a romper com esta dominação. Na perspectiva do que foi até aqui exposto,

[...] o currículo elaborado como elemento dinâmico de uma proposta pedagógica deve ser visto como “matéria significante” (Silva 1999b, p. 24) onde se estabelecem conflitos, na disputa pela hegemonia na atribuição de sentidos. As normas, as regras, os conhecimentos, as relações, os espaços, os tempos, ou seja, tudo aquilo que estrutura e organiza a vida na escola reflete essa disputa, reforça posições e traduz as opções feitas na condução política do projeto pedagógico. (SANTIAGO, 2007, p.150).

A implementação de um projeto nestes moldes implica ressignificar a dinâmica educacional em toda a sua complexidade. É preciso, portanto, estabelecer “uma forma de organização curricular e de administração do espaço-tempo pedagógico que respeite a processualidade do desenvolvimento do educando sem retrocessos e desconsideração de aprendizagens, saberes e experiências vivenciadas” (SANTIAGO, 2007 p. 168).

A instituição de ensino deve articular uma ação multidisciplinar em benefício do educando. Nesta perspectiva, o professor não será aliado do processo, exercendo a função

de mero executor de programas, nem será responsável sozinho pela ação educativa. Entende-se que, no projeto político-pedagógico assim concebido, atuarão em solidariedade, articulados em torno de objetivos e referencial teórico comuns, todos os profissionais e especialistas que se fizerem necessários para o desenvolvimento do educando, prestando assistência e apoio ao trabalho docente, para que o professor possa dedicar-se à sua especialidade, qual seja o ensino, sem deslocá-lo do seu papel central.

Ao longo desta explanação, discorreu-se sobre algumas das inúmeras teorias e correntes existentes sobre currículo. Deste arsenal teórico, percebe-se que se trata de um tema controverso, não pela incapacidade de se formular uma teoria, mas pela natureza do currículo. Atribui-se esta controvérsia ao fato deste ser o resultado de vivências e práticas e ter contornos ideológicos. Assim, assume-se que currículo é o conjunto de conteúdos e atividades organizados e articulados por uma dinâmica própria de cada instituição visando ao atingimento de determinados fins educacionais, sob a égide de um paradigma. Reconhece-se, que para conhecer e analisar um currículo é mais importante atentar para a forma como o arranjo das disciplinas, o tratamento dos temas ou o foco central da ação educativa se configuram, do que para os paradigmas e fins declarados. Nesse pressuposto será baseada a análise do currículo do Curso de Ciências Contábeis da UFC.

Os componentes políticos, notadamente as diretrizes educacionais emanadas do governo, como agente legitimador do processo educacional, deverão ser considerados na elaboração tanto do PPP quanto do currículo. Com vistas a subsidiar à análise destes documentos, a próxima subseção trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis. Oportunamente, esta fundamentação permite a análise da racionalidade e dos elementos que permeiam os processos pedagógicos do Curso de Ciências Contábeis da UFC, refletidas no projeto político-pedagógico e no currículo.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Ciências Contábeis

O estabelecimento de diretrizes curriculares em nível nacional objetiva definir parâmetros norteadores para a educação sem, contudo, interferir na autonomia das

instituições de ensino, respeitando as especificidades regionais. Esta subseção se propõe a descrever as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o Curso de Ciências Contábeis, com o fito de chamar à atenção de quão incompreendidos foram os objetivos destas, pois conforme se verá adiante, foram encampadas pelos dirigentes da classe contábil, com a anuência das instituições de ensino, como regras fechadas e definitivas, prescindindo de uma prévia reflexão e adequação. Infere-se que a massificação dos currículos contábeis repercute negativamente na formação técnica e humana, pela oferta de profissionais descontextualizados do seu meio e pela negação das suas identidades.

Com a publicação da Lei 9.131/95, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação ficou responsável pelas deliberações pertinentes às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientariam os cursos de graduação, com base nas propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.

As DCN tinham como objetivos e metas:

- a) conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, com base da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, mediante a organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
- b) propor uma carga horária mínima que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- c) otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
- c) contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o

reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e,

- d) contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Posteriormente, a CES/CNE aprovou o Parecer nº 776/97, no qual estabelece que as DCN devem:

- a) constituir-se em orientações para a elaboração dos currículos;
- b) ser respeitadas por todas as IES; e
- c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Além disto, o Parecer também evidencia que as DCN devem observar os seguintes princípios:

- a) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- b) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- c) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- d) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- e) estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- f) encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e,

- g) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; e
- h) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Para orientar a elaboração das propostas de DCN, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação já havia editado os Pareceres CNE/CES nº 776/97 e CNE/CES nº 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 004/97, que convocou as IES para que encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares de Graduação, a serem sistematizadas pelas comissões de especialistas de Ensino de cada área.

Segundo a SESu (2007), foi promovida ampla participação dos segmentos interessados, com aproximadamente 1.200 propostas provenientes das comunidades acadêmicas e científicas, com objetivo de conferir legitimidade ao processo. Os setores públicos e privados participaram ativamente em seminários, fóruns e encontros em debates. Vale destacar o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), que desempenhou papel importante na discussão e sistematização das diretrizes curriculares encaminhadas pelas universidades.

Esgotado o prazo estabelecido pelo Edital no 4/97, as comissões de especialistas de ensino – CEEs foram convocadas para sistematizar as sugestões apresentadas e produzirem as propostas a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, se estabeleceu um roteiro, de natureza metodológica, de acordo com as discussões e encaminhamentos das propostas das DCN de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas do conhecimento.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também o Parecer CNE/CES nº 067/2003, contendo todo o referencial para as Diretrizes

Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96.

Observando-se o referencial esboçado no Parecer CNE/CES 067/2003, verifica-se que existem diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas das alíneas “a” a “g” do item II do Parecer CNE/CES 583/2001, transcritas a seguir:

- a – Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
- b – Competência/habilidade/atitudes.
- c – Habilitações e ênfase.
- d – Conteúdos curriculares.
- e – Organização do curso.
- f – Estágios e atividades complementares.
- g – Acompanhamento e avaliação.

Este referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação objetivava, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o artigo 90, tendo, por motivos de ordem metodológica, estabelecer um paralelo entre currículos mínimos nacionais, profissionalizantes, e diretrizes curriculares nacionais.

Desta forma esclarecia que as DCN, diferentemente dos antigos currículos mínimos profissionalizantes, objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na elaboração dos currículos plenos. Devem induzir à criação de variadas formações e habilidades para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus

formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Com a homologação do Parecer CNE/CES nº 269/2004, que alterou os Pareceres CNE/CES 776/97, CNE/CES 583/2001, CNE/CES 067/2003 e CNE/CES 289/2003, foi publicada a Resolução CNE/CES nº10, em 16 de dezembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, estabelecendo que estas deveriam ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos recém-admitidos, desde a publicação desta Resolução; e facultando a aplicação aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta. Antes da Resolução CNE/CES no. 10 foi publicada a de no. 06/2004, alterada a pedido do Instituto Brasileiro de Atuária – IBA, este protocolizado em 11 de julho de 2004, sob o nº 23001.000117/2004-11, no item que esta incluía a atividade atuarial, que é atribuição exclusiva do Atuário, dentro das competências e habilidades do curso de Ciências Contábeis.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho exigidos pela sociedade a cada momento, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do projeto político-pedagógico de um curso para que se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, por intermédio de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

As instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em Ciências Contábeis, de forma a atender, dentre outros, o artigo 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se a preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas apto às mudanças e, portanto, adaptável.

No processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, foi acolhida parte significativa das contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Contabilidade, notadamente no que se refere à duração do curso, necessária à execução qualitativa do projeto pedagógico do curso, às responsabilidades específicas dos contadores, sobretudo em apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, e suas implicações com o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observadas as normas e padrões internacionais de Contabilidade.

Visando a um melhor entendimento, os tópicos específicos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis são apresentados a seguir, segundo o CNE (2004):

a) Organização do Curso

A organização do curso de graduação em Ciências Contábeis, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistentes o referido projeto pedagógico.

b) Projeto Pedagógico

As instituições deverão na elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se elementos estruturais, sem prejuízos de outros.

c) Perfil Desejado do Formando

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas,

sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificação de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

d) Competências e Habilidades

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e por meio de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e elaboração de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

e) Conteúdos Curriculares

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, nos projetos pedagógicos e na organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de formação básica;

II - Conteúdos de formação profissional;

III - Conteúdos de formação teórico-prática.

f) Organização Curricular

O projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis se reflete, indubitavelmente na organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará o potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso.

g) Estágio Curricular Supervisionado

O projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis pode contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, com vistas à implantação do perfil desejado para o formando, não os confundindo

com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelha a uma prestação de serviço [...] Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o Curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente de seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelara equívoco ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional. [...] o estágio poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição. As atividades de estágio deverão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno [...] Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

h) Atividades Complementares

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares. Em resumo as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes,

transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão desenvolvidas na comunidade.

i) Acompanhamento e Avaliação

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que estas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades. Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

j) Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno. Desta maneira o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projetos de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio. Optando a Instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas

modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis é possível identificar alguns aspectos que moldam o PPP e o currículo dos diversos cursos. Inicialmente, se observa que, sob o pretexto da flexibilidade a que se propõe e das orientações que visam à qualidade do ensino, congregam tão somente um rol de recomendações para aplicação de uma prática pedagógica, claramente voltada para a eficiência dos currículos e processos de ensino, consoante as demandas mercadológicas. Tem o mérito de fazer alguns encaminhamentos interessantes, mas incorre no erro de não procurar inculcar os princípios que nortearão essa prática, comprometendo a efetividade dos objetivos mencionados no documento.

Expressões como autonomia, capacidade crítico-analítica, interdisciplinaridade, dentre outras, se apresentam com a conotação tecnicista porque não sinalizam para a necessidade de estabelecer a ação educativa sob novo paradigma. Esta lacuna propicia que os gestores acadêmicos, acostumados às rígidas determinações dos currículos mínimos nacionais e, atônitos diante do espaço para livre decisão concedido pelas diretrizes, mantenham em muitos aspectos, as práticas curriculares tradicionais, não obstante o discurso inovador que de certa forma, é transcrito para o PPP e se reflete no esvaziamento do sentido do currículo. Neste vácuo, pareceu legítima a coordenação do processo de definição dos currículos pelo conselho de classe, agravando o que se denomina de processo de homogeneização das instituições de ensino. Sob este enfoque, as universidades e faculdades de Ciências Contábeis serão identificadas tão somente pelo alcance dos indicadores de qualidade que vierem a atingir. A próxima seção apresenta as categorias que as diretrizes curriculares buscam parametrizar e que dialeticamente definem os parâmetros da educação, sob a égide de uma determinada racionalidade.

3. A AÇÃO EDUCATIVA COMO PRÁTICA

Promover uma investigação sobre a ação educativa significa compreendê-la pelos diversos ângulos que perpassam sua compreensão. O sujeito docente com todas as suas peculiaridades, convicções e práticas, não está dissociado do projeto político-pedagógico, nem do currículo e das diretrizes educacionais na perspectiva nacional. Esta seção se propõe a demonstrar a profunda ligação entre a representação formal e os elementos que delineiam os contornos práticos da ação educativa, sem estabelecer uma dicotomia. Para tanto, abordam-se as práticas docentes e a identidade dos sujeitos, a epistemologia da prática, o trabalho docente e a racionalidade e, ao final, procura-se fazer a articulação entre estas e o objeto da pesquisa.

3.1 As Práticas Docentes e a Identidade dos sujeitos

As raízes culturais e sociais constituem-se fatores determinantes das práticas docentes. Segundo Cunha (2007, p.11),

até boa parte do século XX esteve presente a compreensão da tarefa docente como uma missão, acima dos interesses da base material da sociedade. Essa elaboração decorre da origem histórica do magistério, ligada ao conceito de vocação, entendida como uma forma de sacerdócio e legitimada por um dom intrínseco dos que o praticavam. A tarefa do professor identificava-se ainda com a dimensão moral e disciplinadora, extrapolando a condição da transmissão dos conhecimentos.

Esta condição mudou sob influência do Estado republicano e do paradigma positivista e da elaboração da ciência moderna, principalmente com a expansão da escola pública, a qual exigia um profissional comprometido com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Consoante Cunha (2007), os professores migraram desta condição de quase sacerdotes para a classe trabalhadora assalariada, mas cultivaram a ideia de ser parte do grupo de dirigentes intelectuais, autoridades reconhecidas pelo saber, e neste pensamento continuaram inspirando seu ofício.

Com a democratização do acesso à escolarização, acrescenta Cunha (2007, p. 12),

o trabalho docente, antes distinguido e prestigiado socialmente, servindo a pequenos contingentes dos segmentos médios e altos, mesmo no espaço da escola pública, passou por um processo crescente de desprestígio. Isto repercutiu nos índices de remuneração e com fortes mecanismos de controle sobre o exercício profissional. Esse desprestígio se manifesta, especialmente, pela adoção obrigatória de livros didáticos, por programas decididos por agentes externos, pela obrigatoriedade de treinamentos generalizadores e compulsórios e por aplicação de avaliações externas.

Por intermédio desta breve narrativa se entende que a discussão sobre as práticas docentes certamente, mantém relação com a das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho e na identidade dos sujeitos como docentes. O professor que se encontrava no núcleo do processo educativo, sob o qual pesava a responsabilidade de pensar e executá-lo, viu parte do seu papel ser transferido para outrém. Este sujeito constata ainda, que sua profissão, intelectual por essência, hoje, está mais próxima do proletariado. Salvo as licenciaturas, mesmo no caso das universidades federais, nas quais, a autonomia preserva, em parte, os sujeitos, questões mais abrangentes, causam igualmente, crise de identidade docente. Afinal, pergunta-se, são esses professores profissionais da docência ou da respectiva formação técnica? Para um entendimento mais aprimorado desta questão, a subseção seguinte trata da crise de identidade do sujeito pós-moderno.

3.1.1 A identidade na Pós-Modernidade

Segundo Hall (2006, p. 7), a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. As velhas identidades, unificadas e estáveis, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Essa “crise de identidade” denota um processo de mudança que provoca um deslocamento social do sujeito pelo surgimento de múltiplas identidades, muitas vezes antagônicas, que situam o indivíduo em conflito.

O conceito de identidade é bastante complexo e embora possa ser objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, até então não se conseguiu chegar a um que seja aceito

por todos. Referido deslocamento social acentua esta complexidade, haja vista que as mudanças estruturais da sociedade fizeram com que os referenciais culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, deixassem de ser referencial para localizações dos indivíduos.

Em decorrência disso, também estão mudando as identidades pessoais, abalando a ideia de que os sujeitos são integrados. Para Hall (2006), esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. A descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Para entender esta descentração, o autor identificou três diferentes concepções de identidade ao longo da história da humanidade.

A primeira, surgida durante o Iluminismo, estava baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo cujo “centro” consistia num núcleo interior e unificado, que embora se desenvolvesse, permanecia essencialmente o mesmo ao longo da existência deste. Este centro era a identidade de uma pessoa. A segunda, de natureza sociológica, entendia que o indivíduo refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado no coletivo. A terceira, resultante do processo de mudanças contínuas da pós-modernidade, concebeu o sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou permanente, confrontando-se com as identidades possíveis com as quais poderia se identificar, ao menos temporariamente (HALL, 2006).

Outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na Modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como globalização e o respectivo impacto sobre a identidade cultural. Em essência, o argumento é de que a mudança na Modernidade tardia tem um caráter muito específico. Marx e Engels (1999, p. 3) afirmaram que a sociedade burguesa moderna,

é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos [...] Todas as relações frias e

congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar [...].

As sociedades modernas, portanto, engendram um processo constante de mudanças que não permite a estabilidade do sujeito. Para Hall (2006, p.16) “as sociedades modernas não têm um centro, princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma só causa”. Por conseguinte, o indivíduo não precisa mais das estruturas e tradições em que se apoiava e das quais extraía elementos para construir sua identidade. A identidade é construída agora, pela descoberta de paradigmas que melhor representem cada indivíduo. Em outras palavras, o sujeito não mais se amolda a uma estrutura, mas procura uma estrutura social que provisoriamente o acolha.

Nestes moldes, é possível afirmar que,

as sociedades são caracterizadas pela diferença, pois são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de “diferentes posições de sujeitos”, isto é, identidades para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque são unificadas, mas porque os diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Essa articulação, no entanto, é sempre parcial, pois a estrutura da identidade permanece aberta e sujeita a adquirir novos contornos. (HALL, 2006, p. 17)

A politização do processo de construção da identidade gerou não só a desagregação, mas o deslocamento desta, por meio de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. A primeira refere-se ao pensamento marxista que estabeleceu que os indivíduos poderiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais nasceram. A descoberta do inconsciente por Freud, por sua vez arrasou o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada. O trabalho da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure¹³ negou ao indivíduo a autoria das próprias afirmações, o que significa dizer que não se expressa pela língua pensamentos mais interiores e originais, mas uma imensa gama de significados que já estão embutidos na

¹³ Linguista suíço cujos conhecimentos fizeram surgir o Estruturalismo.

língua e nos sistemas culturais. Já o poder disciplinar abordado por Foucault¹⁴, visa à manutenção da vida individual e familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e do conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. O feminismo, por sua vez, questionou a identidade denominada “humanidade”, que juntava homens e mulheres, abrindo espaço para a diferença sexual e com isso, para outras diferenças existentes na sociedade e o reconhecimento de novas identidades (HALL, 2006, p.34-46).

Destaque-se que o efeito da teoria freudiana sobre o pensamento moderno é bastante considerável embora seja questionada pelo uso de técnicas que não são facilmente suscetíveis à “prova”. Considera que embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, vivencia a própria identidade como se esta estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada. Esta identidade permaneceu sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”, e não é formada no interior do indivíduo, mas nas relações que mantém com o mundo externo. Para Hall (2006, p. 38), “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, por intermédio de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Quando se trata do poder disciplinar, Hall (2006) chama a atenção para o paradoxo que surge com a coletivização das instituições por parte da Modernidade tardia. As técnicas envolvidas na aplicação do poder e do saber individualizam ainda mais o sujeito. Por intermédio da vigilância, da observação constante, as pessoas sujeitas ao controle são individualizadas. O autor observa que, quanto mais coletivizada e organizada a natureza das instituições da Modernidade, maior isolamento e individualização do sujeito. Este fenômeno pode ser constatado no sistema de ensino com reflexos sobre o currículo, notadamente no âmbito das universidades.

No que diz respeito à fragmentação das identidades levantaram-se discussões no sentido de que pudesse ser superada, ao menos na educação, fazendo surgir os currículos

¹⁴ Filósofo francês que tratou principalmente do tema Poder.

pós-críticos. Inspiradas nessas idéias, algumas tentativas de desfragmentação dos currículos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram implantadas, mas esbarraram no formato burocrático e não conseguem efetivar uma mudança paradigmática que permita formular propostas educacionais que privilegiem as múltiplas identidades.

Em suma, a quebra de alguns paradigmas filosóficos, sociais e econômicos permitiu que a identidade múltipla e instável do sujeito pudesse aflorar ou mesmo ser discutida, algo inconcebível anteriormente. Infere-se daí que a crise de identidade continuará até que novo arranjo se instale, ocasião em que o sujeito e a sociedade conviverão melhor com esta identidade dinâmica e multifacetada. Na subseção seguinte serão abordadas as práticas docentes universitárias de sujeitos cujas identidades enfrentam crises próprias e abrangentes.

3.1.2 A crise de identidade dos sujeitos e as práticas docentes universitárias

Esta subseção se propõe discutir as práticas docentes universitárias, expressando o deslocamento da identidade dos sujeitos e os aspectos estruturais e conjunturais da educação superior brasileira como fatores de influência. Por conseguinte, não será discutido o que se chama de identidade docente, haja vista não ser objeto desta investigação. Durante a elaboração do texto, entretanto, emergiram pontos de interseção da identidade docente com a dos sujeitos enquanto docentes, pelo que não foi possível se furtar de ao menos citar o assunto, tendo-se o cuidado de não cometer a levandade de, ao final da pesquisa, fazer quaisquer considerações sobre a identidade do docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC.

O professor hoje vive uma crise de identidade motivada por questões conjunturais, pelas quais passam todos os trabalhadores assalariados, contudo seu trabalho ainda guarda características de um trabalho intelectual. Por conseguinte, exige-se deste trabalhador a capacidade de decidir sobre sua prática quando na verdade este é tolhido por uma série de fatores alheios à sua pessoa. Esta perplexidade enfraquece sua identidade, impedindo-o de

retomar sua legítima condição, fato este que se agrava com o atual discurso de ser a educação solução para todos os problemas estruturais, mas que relega o professor à condição de instrumento e não de agente.

Os diversos fatores que influenciam a ação educativa estão presentes na concepção de identidade docente, pelo que analisá-la não é uma tarefa fácil. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47),

quando se fala de identidade, dos traços e dos aspectos que caracterizam os professores, só emergem diferenças. Pode-se pensar imediatamente que todos têm uma característica comum, a dedicação ao ensino, mas, mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, a marca é a heterogeneidade. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que o docente atua e o que ensina, são profundamente distintas.

Do exposto, é possível entender a identidade docente como múltipla e variada, consoante contextos como nível de ensino, tipo de instituição, dentre outros aspectos, pois é constituída em meio às experiências pessoais, familiares e ocupacionais. A identidade do sujeito docente é assim entendida como uma formação social oriunda da conjunção de múltiplos fatores que interagem, quais sejam, histórias de vida e condições concretas de trabalho além de concepções ligadas à trajetória social e cultural da profissão docente e às políticas educacionais. No que diz respeito a esta pesquisa, o fato de se tratar de professores de nível superior de uma instituição federal de ensino, traz conotações muito próprias que impedem qualquer tipo de generalização.

Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54), as possibilidades de investigação das identidades docentes,

são múltiplas, porém sempre parciais, provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. Não

pretender o conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante, se forem consideradas a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.

Recentemente, acrescentam os autores (2005), as investigações que problematizavam a identidade e a profissionalização docente parecem ter buscado reunir aspectos unificadores e fundantes da identidade profissional dessa categoria, tais como, a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional etc. A opção por buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e dos respectivos contextos de trabalho, contudo, possibilitaria que os pesquisadores se aproximassem mais da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão inseridos.

Até mesmo pelo fato de existirem diversos níveis e finalidades de ensino, os professores estão envolvidos em realidades muito diversas e têm reivindicações completamente diferentes. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) acreditam que a tentativa de enquadrar a identidade profissional docente em alguns tipos ideais ou explicá-la com base nalgum elemento fundacional, traz no bojo o desafio de não desconsiderar os processos de trabalho que ajudam a caracterizar diferentes concepções sobre profissionalismo docente e o de que tais descrições não podem ser concebidas como modelos puros, mas como práticas discursivas, reforçadas pelos discursos que interpelam aos professores na produção de suas identidades.

No caso específico das universidades, segundo Behrens (2006, p. 57),

[...] o magistério vem sendo exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. No momento se encontram exercendo o magistério superior, quatro grupos de professores, quais sejam, os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério por algumas horas da semana; os profissionais da área pedagógica e das licenciaturas que atuam paralelamente nas universidades e no ensino básico e/ou médio; e, os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Cabe ressaltar que cada um desses grupos apresenta dificuldades e qualidades, que gravitam na órbita da experiência prática e da possibilidade de dedicação ao ensino, entendendo-se que a universidade não pode abrir mão de nenhum deles, pois se complementam entre si, na perspectiva de uma formação mais contextualizada para o aluno. A heterogeneidade do universo acadêmico é o que garante a riqueza do currículo oferecido aos alunos. É preciso, todavia, coordenar estes grupos no sentido de obter de cada um a melhor contribuição possível, consoante suas características.

Em todos os grupos citados, porém, se encontram problemas de caráter pedagógico conforme pesquisa realizada por Godoy (1992). Independentemente da questão dos grupos, observa-se que, nas universidades, as práticas pedagógicas continuam autoritárias e conservadoras, refletindo a formação que esses professores receberam. Em linhas gerais, a pesquisa revela que aprenderam a ensinar tomando um antigo professor como modelo. Ante as exigências do mundo moderno é preciso redimensionar a ação docente pela qualificação pedagógica. Parte desse redimensionamento se deve às tecnologias de informação e comunicação (TICs), afetando também o trabalho do professor e das instituições de ensino.

Por conseguinte, estes precisam redefinir os papéis e funções que desempenham no processo educacional. Para Cunha (2007), o acesso à informação cada vez mais independe da instituição de ensino para sua circulação. A revolução tecnológica está produzindo uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário de verdades e certezas, as quais se esmera para transmitir. Hodiernamente, o professor age como intérprete e intermediador do conhecimento, desenvolvendo uma ação com contornos éticos, cognitivos e afetivos. Sacristán (1995, p.64) fala da profissionalidade “como a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto das atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”.

Depreende-se que o termo “profissionalidade” se distingue do termo “profissão”, embora seja um componente deste, porque o exercício da docência é sempre processo. Para Cunha (2007, p. 14),

essa concepção contraria a histórica premissa sobre o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente se assenta em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representam[...] O elemento fundante do ensino, nessa perspectiva, constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e prerrequisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. Assim, o conhecimento tido como puro reflexo dos objetos se organiza sem a mediação dos sujeitos.

Tanto a ruptura com este padrão de pensamento dogmático, quanto as dificuldades de articulação dos componentes da heterogeneidade docente encontram resposta na qualificação pedagógica dos professores. Vislumbra-se a alternativa de qualificação pedagógica adequada na proposição de formação continuada num processo participativo, defendida por Behrens (2006), a qual leva o professor a sair do isolamento da sala de aula e a discutir com os pares, dificuldades e êxitos, tornando isto uma prática com dimensão coletiva. A prática reflexiva deve ser algo permanente, implementado por projetos político-pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudo, aliando a isso um trabalho formal, o que pode ser operacionalizado pela oferta de cursos de pós-graduação de preparação pedagógica de professores.

No caso da Universidade brasileira, em particular, é preciso considerar que esta foi instituída, segundo Massetto (2006), nos moldes do padrão francês da universidade napoleônica, na qual a finalidade da formação não era humanística, mas sim de formação de determinados especialistas. Esta concepção levava ao recrutamento dos professores entre os renomados profissionais. Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo vivida, tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite, a de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”.

Para Castanho (2007, p. 65), “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundará em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem”. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. O desprestígio do ensino em comparação com a pesquisa, no âmbito das universidades, também contribuiu para o pouco valor atribuído à formação pedagógica. Cunha (2007, p. 18) confirma a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação.

É recente a consciência de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O que pressupõe não apenas o domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão, afirma Masetto (2006). A docência nas universidades e demais instituições de ensino superior precisa ser encarada de forma profissional, pelo que, por ser uma ação complexa, Cunha (2007, p. 22) assegura que esta,

mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica que seja capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos.

Nas áreas tecnológicas, completa a autora, o modelo de formação pedagógica inclui, além da preparação científica no campo do conhecimento, a introdução de uma disciplina de metodologia do ensino superior. A formação pedagógica do docente de ensino superior também se apoia informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário, em especial, nas suas memórias dos bons professores. Essas aprendizagens, em geral, decorrem de um modelo linear de currículo, configurado pela racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica e suas bases positivistas. Esta forma de organização se coaduna com a figura do

professor como centro das informações ao qual, cabe tão somente, transmitir os conteúdos e por isso se sentem livres para prescindir de uma formação pedagógica (CUNHA, 2007).

A ausência deste cabedal de saberes docentes é resultante e resultado de uma formação do ensino superior ainda muito precária; é preciso pensar mais a proposta político-pedagógica dos cursos. As mudanças tecnológicas, as mudanças no mundo do trabalho e as mudanças nas relações têm que ser construídas no coletivo de um projeto para que não fiquem como iniciativa de grupos isolados; devem ser grupos que pensem uma nova forma de fazer a universidade.

Muitos professores têm domínio do conteúdo e competência discursiva, mas desconhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e a formular sua própria aprendizagem. Castanho (2007, p. 70), entende ser necessária “uma nova visão em que o conhecimento preside a prática pedagógica para se fundar uma consistente e sólida pedagogia universitária”. Em um esforço de demonstrar como funciona esta pedagogia universitária, Massetto (2006) argumenta que a lógica dos cursos superiores é de um professor com muito conhecimento, transmitindo-o para alunos sem conhecimento algum, de forma que estes assimilem o necessário para prestar os exames e assim obter ou não aprovação. Desta forma, em um levantamento realizado há alguns anos, procurou definir a contraposição a esta realidade, elencando quais seriam as competências específicas desse professor universitário. Em síntese, seriam:

A do domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado [...] conhecimentos e práticas profissionais [...] atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc. [...] conhecimento específico pela pesquisa. A da clareza sobre o que significa aprender; quais são os princípios básicos da aprendizagem; o que se deve aprender atualmente; como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia; quais as teorias e respectivos pressupostos que hoje discutem a aprendizagem e como se aprende na educação superior; quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior; como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes. A da reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa [...] para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas

aulas [...] escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir o conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. (MASSETTO, 2006, p. 19-24).

A ausência dessas competências tem sido revelada pelas avaliações institucionais, mediante o levantamento de diversos problemas por parte de alunos e professores. Dentre os desafios que as universidades enfrentam para melhoria ou solução dos problemas detectados, está o da qualificação e didática do docente. Segundo Leite et al(2006, p. 40),

a lógica que está movendo as universidades contemporâneas estabelece uma orientação para o mercado. Nela o docente desconhece a transição paradigmática e leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado. Ora os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o forme como intelectual público.

Concepções deste tipo levam a se entender que mais que promover a formação docente, é preciso revisitar o modelo de docência, construindo e desconstruindo conceitos consagrados. Para Enricone (2007, p.145), “a massificação progressiva do ensino superior, a redução dos recursos econômicos, materiais e humanos, as novas exigências do mercado de trabalho e a adoção das novas tecnologias de informação e comunicação, determinam revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente”. Considerando que as necessárias mudanças dependem de vontade política, de decisões de cunho legal, ético e econômico e até mesmo dos avanços da ciência na área de ação, esta precisa ter uma conotação coletiva e crítica. O conhecimento pedagógico, por natureza, é compartilhado (ISAIA e BOLZAN, 2007), sendo, portanto, não só um compromisso pessoal e profissional do professor, mas também da instituição, por intermédio de um processo sistemático e contínuo de formação.

Muitas contradições e equívocos ocorrem quando a tarefa de formação pedagógica recai exclusivamente sobre a pessoa do professor ou mesmo quando a instituição realiza análises desconectadas do contexto histórico e social. A influência da perspectiva

positivista, no caso das universidades reduziu a competência docente à competência técnica, negando sua dimensão política. Conforme o pensamento de Fernandes (2006, p. 95),

o próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar. Essas considerações são recolocadas na experiência de trabalhar com a formação continuada de professores universitários e que confirmam a tendência para o ingresso da maioria dos professores na carreira docente de forma circunstancial.

O professor universitário não pode restringir sua formação aos conhecimentos do campo científico, pelo que se torna necessária a sua inserção em outros campos de sua prática cotidiana, tais como as dimensões epistemológica, pedagógica e política. O ato de ensinar não representa apenas a transmissão de conhecimentos já consolidados, mas também aprender com o que é ensinado e produzir conhecimento nesta ação. Desta forma, considera-se que a formação continuada de professores tem possibilidade de maior significação para os envolvidos do que aquela que se faz anterior à prática profissional (FERNANDES, 2006).

Observa-se que a responsabilidade da formação do professor universitário se acentua diante de uma política nacional de educação superior em que a preocupação maior é meramente a adaptação de currículos e a reconfiguração do ensino superior. Fora do âmbito dos cursos de formação de professores, pouco ou nada se discute sobre a necessidade de melhorar o ensino superior com subsídio do próprio docente e de suas práticas. As práticas docentes devem levar em conta, três pressupostos, segundo Behrens (2006, p. 66):

- a) o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, interdisciplinar e saber na prática a teoria que ensina;
- b) o aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo; e
- c) a metodologia a ser adotada deve tender para uma abordagem progressista, uma visão holística e alicerçada numa tecnologia inovadora.

Práticas fundadas nesses pressupostos ensejam a conjunção de uma postura crítica com a pesquisa e alteram não só o entendimento das práticas educacionais como também, do currículo. Para Cunha (2006), do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, é muito difícil sustentar este discurso com a lógica curricular tradicional, pois só a prática e a realidade geram a dúvida intelectual e é esta que mobiliza o sujeito para o objeto de conhecimento. Por conseguinte, é preciso moldar uma nova postura, pois já não é possível tratar as reformas de currículo com retiradas, inclusões e aumentos da carga horária das disciplinas sem tratar das relações entre a teoria e a prática e unir o ensino e a pesquisa.

Cunha (2006, p.30) reitera que “a lógica da organização curricular, por sua vez, impede esse acontecimento nos cursos de nível superior”. A prática, acrescenta a autora, é situada no ápice dos cursos na forma de estágios, não deixando espaço para uma aprendizagem resultante das experiências de pesquisa. A prática nessa lógica de currículo não é referência para teoria, ao contrário, conforme a lógica positivista determina, a teoria é referência para a prática. Estas práticas corroboram a lógica de primeiro ministrar a teoria e no final proporcionar a prática. Entende-se, entretanto, que a teoria é elaborada e reelaborada durante todo o processo de ensino-aprendizagem mediante aplicação e reaplicação da prática, a qual deixa de ser reduzida à mera comprovação da teoria. Sacristán (1999) considera que a teoria se integra à prática pela ação, e a ação é uma questão de intencionalidade, desejo, escolha. Podem ficar separadas, mas se for preciso relacioná-las, é necessário que haja a ação educativa, logo a ação educativa não é neutra.

Defende-se a ideia de que o discurso de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja superado pela inauguração de outra prática docente que reflita efetivamente esta condição. Nesta, o aprender é um exercício contínuo e dialogado de professores e alunos que exige de ambos uma reformulação da visão de mundo e conseqüentemente, da universidade, no pressuposto de que o conhecimento se forma com base na relação dialética entre teoria e prática.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser revista nas universidades, tomando-se consciência de que esta não ocorre de forma espontânea nas ações ligadas aos processos destas três atividades, mas sim da intencionalidade de compreender o conhecimento numa relação dialética entre professor e aluno que interagem e criam. Aponta-se para a indissociabilidade entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento, evitando restringi-lo à pesquisa institucionalizada. A extensão deixa de ser uma atividade de assistência social para ser um campo no qual a universidade se insere para ensinar, recriando e criando teorias, possibilitando trazer para as salas de aulas, aulas vivas (FERNANDES, 2006). E completa:

a ideia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento do mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica situada numa dimensão cultural. É necessário então que se pense a prática pedagógica na perspectiva de outra episteme que provoque um ensinar e aprender indissociado da marca da pesquisa - a dúvida- e da marca da extensão – a leitura da realidade [...] (FERNANDES, 2006, p. 100).

Na discussão sobre a prática docente universitária, cabe também a crítica aos métodos de ensino tradicionais, pelo que a didática aufere um destaque especial. A contraproposta é valorizar outros elementos que não apenas os cognitivos, notadamente os ligados à memorização, e considerar o contexto histórico e social ao desencadear uma ação educativa porque,

é preciso ter perspectivas sociais amplas para conviver no interior da educação superior, principalmente da maneira como se apresenta hoje. A educação superior deve ser voltada para a formação de uma sociedade na qual todos produzem e usufruem cultura, vida justa e digna (CASTANHO, 2007, p. 68-69).

Logo, a atitude do professor é o diferencial em relação à aprendizagem do aluno, enfatizando a singularidade que caracteriza cada aula. Para Lucarelli (2000), a aula deve ser

entendida como espaço para a dúvida, nela praticando-se a leitura e a interpretação de textos, trabalhos em grupo, atividades culturais, de campo, dentre outras, inaugurando uma didática específica. E completa,

a didática universitária se reconhece, em primeiro lugar, como uma disciplina específica dentro do campo didático. Nesse sentido, é entendida como uma didática especializada, cujo objetivo é a análise do que acontece na aula universitária, na qual se estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação em uma profissão. Em segundo lugar, essa didática se identifica como algo de constituição recente dentro de seu próprio campo disciplinar, diferentemente de outras didáticas específicas. Pensar didática universitária dessa perspectiva significa ressaltar o trabalho do professor e entendê-la como campo disciplinar em formação, que vai se configurando lentamente, como recortes dessas práticas e reconhecendo-se nelas características próprias, por meio do fazer e da reflexão sistemática (LUCARELLI, 2000, p. 77).

O modelo de produção e a disseminação de conhecimentos pelo qual se pauta a universidade parece não atender mais às necessidades de formação humana, haja vista ao processo de esgotamento do paradigma que o ampara. A aula, conseqüentemente, recebe o impacto desse processo, e aponta a necessidade de inovação, o que pode ser constatado nos movimentos de reforma curricular aos quais os diversos cursos universitários são submetidos. Segundo Castanho (2007, p. 72), a preocupação docente com a relação teoria-prática,

[...] e com a interdisciplinaridade, por exemplo, geralmente não ocorria no ensino tradicional, pois as disciplinas eram vistas como algo separado, como momentos diferentes de apropriação de conhecimento. Apropriar-se do conhecimento por meio da reflexão e da discussão de problemas reais é frequentemente indicado como característica do professor inovador.

A aula universitária é de certa forma, um tabu que se ampara na liberdade de cátedra e na privacidade da sala de aula. Isto se deve à posição tradicional e privilegiada da universidade, motivo pelo qual é alvo do interesse de pesquisadores. O interesse justifica-se, segundo Cordeiro (2007, p. 111),

pelas novas demandas educacionais da contemporaneidade que submetem a universidade à crítica e exigem o repensar dos seus esforços formativos. Por conseguinte, as pesquisas sobre inovação nas práticas dos docentes universitários contribuem para analisar as características da aula sob uma perspectiva fundamentada crítica, ao mesmo tempo em que, permitem compreender o lugar que ocupa a articulação teoria-prática, que se constitui em um eixo dinamizador desses processos.

O ensino superior não é afetado apenas por fatores internos à instituição e locais, fato que o direciona ainda mais para a inovação. Segundo Zanchet e Cunha (2007, p. 180), “o fenômeno da globalização tem importantes impactos na universidade, que, pela própria história e constituição, procurou ser uma instituição global”. Referido fenômeno se caracteriza pela intensificação das relações sociais que ligam realidades de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por outros que acontecem em locais distantes, redundando numa crescente interdependência globalizada no plano econômico, político e sociocultural. Esta situação exige dos professores, saídas inovadoras em suas práticas.

Inovação no sentido genuíno não significa incorporação de tecnologias, mas ruptura com o “velho” e instauração do “novo”. As inovações que se afirmaram no campo acadêmico enfrentam dificuldades decorrentes da presença paradigmática dominante, exigindo dos professores reconfiguração de saberes. Ensejam um trabalho na dimensão emancipatória, pela qual não há perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir do ponto onde se está, para fazer avançar o processo de mudança. Inovar, sem esta reconfiguração implicará equívocos, já que os limites existentes entre os paradigmas são muito tênues.

Zanchet e Cunha (2007, p. 182) entendem que,

incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. As formas de avaliação externa, no contexto de políticas avaliativas da educação brasileira nos anos 1990, formularam um fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade, sem ao menos discuti-lo na sua condição e no seu contexto.

Logo, uma prática de ensino só pode ser entendida como inovadora, se tomada no contexto da história dos sujeitos, dos grupos ou das instituições que a realizam, isto é, se é analisada como parte do conjunto de práticas antes desenvolvidas e que adquire sentido à medida que são contextualizadas com as formas de atuação que esses sujeitos desenvolveram ao longo de sua trajetória. Consoante Cordeiro (2007, p. 112),

as novas propostas nascem no contexto de crise da Modernidade, com a quebra do paradigma positivista, o avanço da ciência e da técnica, aliados à nova ordem do trabalho capitalista e dos movimentos sociais. Não obstante, seguem proposições formativas diversas que, contraditoriamente, convivem hoje, qual seja, de um lado um projeto pautado nos princípios neoliberais, cuja ênfase incide na preparação técnica para o trabalho, e de outro a proposta de formação integral da pessoa.

Pelo exposto, entende-se que dificuldades na implementação de novas práticas docentes advêm principalmente das dificuldades encontradas na definição da identidade dos professores do ensino superior, haja vista que boa parte desses profissionais não consegue se colocar como profissionais de ensino; a lógica predominante na estruturação dos currículos; o espaço institucional das universidades; a concepção e explicitação de um projeto político-pedagógico coerente; e as políticas de educação emanadas do governo para o ensino universitário.

Compreender este contexto significa buscar uma identidade, entender sua prática e assim fugir da obsolescência das propostas curriculares orientadas por um projeto político-pedagógico imposto verticalmente por meio de legislação, contrariando o caráter autônomo e crítico das universidades. Acrescente-se que o conhecimento dessas práticas traz à luz o currículo oculto e, permite identificar, além dos conteúdos, quais valores estão sendo transmitidos aos estudantes.

Para que se alcance a compreensão da própria prática é necessária a adoção de outra prática, a prática de refletir sobre a prática, a ser discutida na próxima subseção. A reflexividade deve conduzir ao desenvolvimento da capacidade dialógica, levando os

professores a adotarem uma posição autônoma perante os processos de aprendizagem e ao conhecimento.

3.1.3 A prática docente reflexiva

A reflexão é um atributo humano e como tal, não se constitui em algo inusitado quando exercido no âmbito da atividade docente, embora tenha se tornado modismo na esfera educacional. “De fato, desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, atributo do próprio ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2006, p.18).

O movimento surgiu por intermédio de Schön (1983) pela proposta de que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último, um estágio para aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Fundamenta sua proposta na crença de que as respostas para as situações que emergem no dia a dia profissional, ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Schön (1983) propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja na valorização da prática profissional como momento de formação do conhecimento e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram, chamado de conhecimento na ação. Como esse conhecimento não é suficiente, frente a novas situações que extrapolam a rotina, criam novas soluções, ao que se chama reflexão na ação. A partir daí, é criado um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. “Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, estabelecendo as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2006, p.20).

A existência de um professor reflexivo remete às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva. A necessidade de estabelecer condições que propiciassem o exercício da prática profissional reflexiva,

[...] pôs novamente na pauta da discussão o projeto político-pedagógico, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica; os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas e complexas necessidades impostas às escolas e aos professores pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; e das novas configurações do trabalho e do desemprego[...] (PIMENTA, 2006, p. 21).

Estas ideias resgataram a necessidade de que a formação do professor não se desse apenas em bases técnicas, mas que fossem preparados para lidar com situações singulares e incertezas nas quais, necessariamente, as ferramentas técnicas não trariam resultados. Somente a habilidade do professor e sua capacidade de reflexão podem, em momentos como esses, contextualizar o ensino. Outra posição que estas idéias resgatam é a do papel do professor nas reformas curriculares, refutando o papel de meros executores de propostas formuladas por especialistas. Este praticismo traz no seu bojo alguns riscos, se apropriado de forma acrítica, trazendo o risco de enaltecer sobremaneira o indivíduo acarretando além da banalização da reflexão, o reducionismo da formação pedagógica e o individualismo exacerbado.

Tendo por base o caráter reducionista e limitante de Schön, por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual, Pimenta (2006, p.24) assevera que,

o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias de educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A prática reflexiva requer uma nova concepção de racionalidade para esses profissionais. Habermas (2003) afirma ser racional aquele que reflete sobre os padrões de valor com que interpreta o mundo, de forma intersubjetiva. Ou seja, sujeitando seus argumentos à crítica de outros e buscando o consenso. A reflexão deve ser entendida, portanto, dentro de um contexto no qual a prática se insere, evitando-se interpretações extremadas tais como o individualismo e o isolamento ou o reducionismo. Nesse sentido, Pimenta (2006) aceita a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional; e também a de Lawn (2001), ao analisar que uma coisa é identificar o lugar no qual o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar.

A crítica desses autores não embota a riqueza trazida pela discussão sobre a prática reflexiva, mas faz um alerta para a necessidade de que o processo educativo seja compreendido para além da sala de aula. Reitera-se aqui a afirmativa de que a educação é um ato político, pois está inserida no contexto social e busca transformá-lo. Desta forma, os dilemas pedagógicos precisam ser compreendidos como problemas de natureza coletiva e resultantes da engrenagem social. Todavia, esta reflexão não se resume à contemplação, pelo que busca oferecer soluções de natureza pedagógica.

Pimenta (2006) aponta os limites da proposta de Schön, reportando-se à concepção do professor como intelectual crítico (GIROUX, 1990), ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão, a saber, um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que tira do professor a possibilidade de trazer para si o mérito dos resultados, permite que este se ache autorizado para realizar a própria prática, abandonando o papel de mero executor. A reflexão coletiva permite ainda que sejam reduzidas as tensões provenientes da resistência às pressões do contexto educacional e sejam enfocados os problemas da sala de aula.

A depender do contexto no qual possa ser instaurada, a centralidade dos professores pode significar valorização destes profissionais, ou aumento dos mecanismos de controle das atividades, pautando-os pelas competências. Esta última, enseja que há uma técnica e o aprendizado da técnica de reflexão deve integrar a formação inicial do docente e a continuada. Nota-se aqui, que o mérito do professor de construir sua prática é refutado. Trata-se não da construção de saberes e sim, de reprodução de conhecimentos pedagógicos. Com efeito,

o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo[...] O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação, quando o objetivo genuíno é a desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local do trabalho, a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle dessas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. (PIMENTA, 2006, p.42)

Ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, pois faltam elementos como visão de totalidade; consciência ampla das causas, dos desdobramentos e implicações do que se faz. Competência significa uma ação superficial que difere do saber que é formado com base em saberes anteriores que são reelaborados pela análise do contexto no qual a prática se insere, na perspectiva dos resultados que se quer alcançar. Logo, “os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências”, afirma Pimenta (2006, p. 43).

Em suma, o termo professor reflexivo pode ser interpretado numa perspectiva crítica ou não. Esta última advém de um tecnicismo que torna o termo vazio e o discurso falacioso. A perspectiva crítica por sua vez, agrega o componente político da educação e permite a superação dos limites. Para Ghedin (2006, p. 129), estas “são resultados de uma tripla compreensão da problemática em torno da proposta de professor reflexivo”, explicados adiante.

O primeiro movimento de reflexão vai do prático-reflexivo, que é uma proposta de Schön, para uma epistemologia da práxis, isto é, é gerado um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta. O segundo movimento, parte da epistemologia da prática chegando à reflexão crítica que emana da participação no contexto social e político. O terceiro movimento parte da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, entendendo-a como modelo explicativo e compreensivo do trabalho, pela qual são propostas as transformações sociais necessárias (GHEDIN, 2006, p.129-130).

A reflexividade refuta a formação do professor em bases positivistas, pois este modelo não possibilita aos profissionais responderem satisfatoriamente aos desafios contemporâneos. A problemática reside não em como formar professores reflexivos, mas em identificar os fundamentos que devem embasar esta formação. O caminho aberto por toda essa discussão sobre reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores (GHEDIN, 2006). A discussão teoria-prática se reacendeu estabelecendo contornos mais nítidos para compreensão da relação entre estas.

Schön (2000) entende que o conhecimento não se aplica à prática, mas não quer dizer que seja totalmente prático, pois se estabelece entre a prática e as interpretações, que vem a ser teoria. Para Ghedin (2006) a proposta de Schön para o ensino e a aprendizagem reflexiva se revela tão fragmentadora quanto o modelo tradicional, pois não direciona o profissional a confrontar o conhecimento adquirido na ação com a sua cultura, possibilitando a este não só questionar a prática como mobilizar-se pelas mudanças.

A própria atitude reflexiva não pode ficar no plano intelectual. A produção de mudanças no campo educacional implica sair da perspectiva teórica, pois teoria e prática são indissociáveis. Segundo Ghedin (2006, p. 135):

É nessa relação entre prática e teoria que se forma também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes produzidos e transmitidos dentro da lógica da divisão do trabalho que se esfacela e divide o saber do ensino, da extensão e da

pesquisa. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento.

O processo de ação-reflexão-ação possibilita que o conhecimento transmitido pelo professor não seja pura e simplesmente o que recebe de pesquisadores e especialistas, mas o transformado pela sua experiência prática e na prática do ensino, o que significa,

romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente, do projeto político (GHEDIN, 2006, p.135).

Romper o domínio da racionalidade tecnicista implica refletir criticamente para entender os limites da própria prática docente e transformá-la. A mudança social que se vislumbra começa no interior da própria sala de aula e irradia-se pela sociedade, caracterizando o componente político da reflexão crítica e desaguando numa nova concepção de sociedade, mais humana e menos utilitarista. Conclui-se que reflexão sem transformação, a começar da própria prática, é apenas discurso. É tarefa da educação, portanto, refletir sobre o percurso metodológico para formar seres humanos integrais e autônomos. Assim, refletir criticamente significa,

[...] colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições. (CONTRERAS, 2002, p.165).

Tomando por base a Filosofia da Educação como uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 1984, p. 27), Ghedin entende que,

[...] a reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto, atuante no ensino, propõe-se como reflexão radical de nosso ser no mundo, como alternativa, juntamente com todo o processo educativo, que amplia a compreensão de si e permite-se o descortínio da humanidade comprometida ética e politicamente com sua

elaboração. Isto quer nos dizer que o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. (GHEDIN, 2006, p. 149)

Desta forma, a reflexão está intimamente ligada ao pensamento e à ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra. A neutralidade não é condizente com uma postura crítica de alguém que deseja com seu trabalho, transformar coisas e pessoas para aproximá-los dos ideais humanos mais nobres.

3.1.4 O docente reflexivo e o projeto político-pedagógico

A ação educativa tem uma dimensão coletiva, mas é permeada pela dimensão particular dos sujeitos que dela participam o que gera ambiguidades e contradições na prática docente. Enquanto a dinâmica das mudanças sociais, em geral, é intensa, as representações individuais tendem a cristalizar-se ao longo da vida. Os que não conseguem captar este desequilíbrio tornam-se acomodados, mas os que se inquietam buscam numa postura reflexiva para melhor entender a sua realidade:

Os sujeitos que aprendem e ensinam passam a ser pesquisadores da realidade, de forma que os processos investigativos constituem-se em geradores da própria produção do conhecimento. A pesquisa, a identificação e a valorização das diferenças, as relações com o coletivo e com a grande rede das construções sociais fundamentam o sujeito reflexivo. (RESENDE, 2007, p. 240)

Toda esta complexidade requer um planejamento que pela especificidade da situação, deve ser preparado coletivamente, entendendo-se que um projeto coletivo não é a soma dos posicionamentos individuais, mas a combinação destas, produzida por meio de consenso. A compreensão desta especificidade configura projetos político-pedagógicos que refletem a identidade do grupo e da instituição, flexíveis e sujeitos a reavaliações. O processo de reflexão não se esgota na elaboração do PPP; é contínuo e por isso é preciso criar espaços de encontro e reflexão nos quais os agentes possam dialogar.

Lamentavelmente, pelo menos no que se observa no ensino superior, a elaboração desses projetos tem sido conduzida pela obrigatoriedade legal e orientada pela lógica tecnicista de eficiência, qualidade, indicadores positivos, dentre outros. O planejamento pedagógico desenvolvido numa postura emancipatória está alicerçado nos seguintes aspectos, segundo Resende (2007, p. 246):

- a) os atos reflexivos constituem-se em elaborações coletivas, solidárias;
- b) as ações estruturam-se com base nos processos reflexivos, que são indissociáveis da realidade concreta e histórica;
- c) as ações reflexivas são o caminho para a solidificação das revisões e transformações sociais, visto que se embasam na realidade social;
- d) por não se constituírem em ato mecânico, os processos reflexivos relacionam-se às práticas sociais, pressupondo intervenções;
- e) os atos reflexivos são constituintes do ato pedagógico.

Um dos importantes papéis do projeto político-pedagógico é atender por intermédio das diferenças, os interesses do coletivo, o que demanda uma postura reflexiva dos sujeitos que o elaboram. A constatação, a análise e a crítica do cenário hegemônico articulado aos interesses da maioria são essenciais para qualquer movimento de superação. Pela reflexão crítica, o professor entende que o trabalho que realiza não se vincula unicamente ao conteúdo, mas também ao contexto social e econômico. Com base nessas considerações, Resende (2007, p. 254-255) assevera que os sujeitos reflexivos são:

- a) sujeitos coletivos, pela consciência do não-isolamento científico;
- b) sujeitos concretos e históricos, tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referenciais;
- c) sujeitos sociais, pela não-neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções;
- d) sujeitos éticos, pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro; e
- e) sujeitos políticos, pela intencionalidade de suas ações.

Por fim, reitera-se que o sujeito reflexivo não limita a ação docente à reprodução de conhecimentos. Este investiga e produz conhecimento com base na própria experiência vivencial. Assim, tanto êxitos quanto fracassos são usados como alavanca para retomada da trajetória em novos moldes. Assim, este sujeito pesquisa, aprende e ensina num ciclo contínuo, reconhecendo sempre a provisoriedade das suas certezas. Pela compreensão da abrangência da ação docente, a próxima subseção trata do trabalho docente e as suas implicações com os saberes produzidos e reproduzidos pelos professores.

3.2 Trabalho docente

A epistemologia da prática¹⁵ é construída no âmbito do trabalho docente e é desta que emanam os saberes docentes. Como não se trata de mera aquisição de conhecimentos e habilidades, não há como avaliar o posicionamento crítico-reflexivo que deve ser desenvolvido pelos professores sem entender o trabalho que realizam.

Segundo Tardif e Lessard (2008), nas sociedades industriais modernas o trabalho de transformação da matéria adquiriu importância considerável, haja vista a vinculação direta entre este e a produção econômica da sociedade e o conseqüente desenvolvimento material. Até mesmo a atividade humana desenvolvida neste tipo de trabalho é definida teoricamente como práxis ou atividade produtiva, conferindo *status* aos que desta participam, partindo-se do pressuposto de que são estes que realmente agregam valor à sociedade.

Nesta concepção,

o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão principal é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para o trabalho produtivo. Ao mesmo tempo, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva [...] Esta visão do trabalho, contudo, não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas[...] Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008, p.17-18).

¹⁵ Fundamentos da formação do saber com base na crítica. Nesta concepção o conhecimento procede da reflexividade, mas uma reflexividade extraída da realidade.

As mudanças da sociedade estão reposicionando o trabalho e o trabalho docente. Este se apresenta não só para atender às necessidades produtivas do sistema econômico, de preparação de pessoas, mas as de desenvolvimento humano. Notadamente, esta mudança de patamar não encontra respaldo na remuneração e nas condições de trabalho do professor, porque a educação enfrenta ingerências de natureza burocrática, tanto empresarial quanto estatal, com desdobramentos técnicos e orçamentários. Nota-se que visão de trabalho docente como sacerdócio ainda está impregnada na sociedade e nas políticas públicas.

A insatisfação com os resultados alcançados pela educação em termos de preparação para o trabalho ampliou o espaço nas pesquisas acadêmicas para investigações sobre a concepção de desenvolvimento humano, trazendo à tona, por um lado, os aspectos de uma atividade instrumental, controlada legal e institucionalmente; e, de outro, componentes cognitivos e afetivos, difíceis de controlar. A essência do trabalho docente reside nas relações entre pessoas, logo, segundo Tardif e Lessard (2008) “é permeado pelas sutilezas que caracterizam as relações humanas” (p. 33). A docência, portanto, lida com “pessoas capazes de iniciativa e dotadas pela capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p. 35).

Isto agrega ao trabalho docente, imprevistos que exigem do professor capacidade e desenvoltura, tanto para interpretar quanto para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas. Tal condição requer, segundo Tardif e Lessard (2008, p.33) que “a personalidade do trabalhador se integre ao processo de trabalho” e que usufrua determinada margem de autonomia. Acentuam a complexidade deste ambiente, as incertezas inerentes ao trabalho que o tornam impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, circunstâncias variadas se produzem em diferentes níveis e surgem apenas durante a realização das atividades. Referidos aspectos fazem com que uma significativa parte do processo educativo dependa da ética desses professores, pois são realizados na privacidade da sala de aula.

Sendo a docência uma profissão de relações humanas, distingue-se assim das demais, pois mesmo sendo realizada num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público. Embora ensinem a coletividades, os professores devem atentar para as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade. Por conseguinte, a despeito de ser coletivo, as características físicas, psicológicas e sociais inerentes aos indivíduos, condicionam o trabalho docente definindo as adaptações das modalidades de aprendizagem às competências e atitudes dos alunos (TARDIF e LESSARD, 2008).

“O trabalho em sala de aula com os alunos constitui o âmago da tarefa docente [...]. Esta não é, todavia, uma atividade simples, unificada e linear” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 133-134). Tradicionalmente, segundo estes autores, essas tarefas são divididas em duas grandes categorias. A primeira categoria engloba as atividades ligadas à gestão da classe. A segunda categoria de tarefas diz respeito ao ensino e à aprendizagem da matéria. Embora possam ser distinguidas, na prática uma está ligada a outra. Referidas tarefas, em síntese, convergem para definir o trabalho docente como a atividade de tomada de decisões em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.

A autonomia permite que os professores tomem decisões, mas este campo é delimitado pelas normas institucionais e do sistema de ensino que são mediadas pelos programas. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 211),

os professores não aplicam nem seguem os programas de ensino mecanicamente; ao contrário, apropriam-se dele e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores etc. Assim, quanto aos projetos e programas de ensino, descrevem o trabalho curricular dos professores como um contínuo vaivém entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade da matéria.

Entende-se que os professores não cumprem rigorosamente os programas de ensino, não somente por uma questão de interpretação, mas por uma decisão que envolve suas

convicções e as situações concretas com as quais lida, inclusive suas limitações. Assim, o planeamento se efetiva apenas na hora de ensinar, considerando que os professores têm que levar em conta dificuldades dos alunos surgidas na execução de tarefas, compreensão da matéria, discussão de assuntos emergentes, dentre outros aspectos. Para Tardif e Lessard (2008, p. 217),

enquanto alguns seguirão o programa à risca, outros irão experimentar diversas formas de transmissão, mesmo respeitando o programa, sem perder de vista o essencial das noções a transmitir e das habilidades a desenvolver. Quando o professor consegue manter o interesse e a atenção do aluno, seu método está tendo êxito, pois abordar temas em função dos interesses destes, é saber adaptar a matéria para que os alunos aprendam.

Therrien, Mamede e Loyola (2007) demarcam que o docente é responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas, a qual denominam gestão da matéria. Para estes autores, a gestão da matéria corresponde a utilizar as definições curriculares como um referencial de base, mas tomar decisões em sala de aula, com base das necessidades concretas dos alunos. Estas decisões que parecem a princípio, questionáveis, precisam ser analisadas com base na competência docente adquirida oriunda dos diversos saberes adquiridos ou formados pelo professor, notadamente os saberes curriculares. Em suma, o trabalho docente está envolto nos dilemas de respeitar os programas sendo inovador; e cumprir um programa coletivo, respeitando as diferenças individuais.

Outro aspecto a considerar é que o trabalho docente é um trabalho interativo e envolve, portanto comunicação. Segundo Tardif e Lessard (2008, p.253) “no modelo tradicional, a comunicação em sala de aula acontece de acordo com um esquema linear, pelo qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor por intermédio de um determinado canal”. Sabe-se, contudo, que as coisas não acontecem assim, pois a comunicação pedagógica é marcada por improvisos e acontece à medida que os acontecimentos se desenrolam na sala de aula, a despeito do que foi planejado. O trabalho docente, nesta perspectiva, requer uma racionalidade própria.

O professor como núcleo do trabalho docente, tem de lidar não só com os aspectos sócioafetivos dos alunos, mas com as suas próprias suscetibilidades. Sendo um trabalho condicionado por fatores humanos, carrega marcas pessoais e dos contextos nos quais está inserido. A tese do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN,1992) aponta a existência de estágios que explicam as transformações pelas quais passa esse profissional e mostra como a subjetividade do professor condiciona as etapas da sua carreira, influenciando na forma como transmite o conteúdo ao longo do tempo.

Inicialmente, a entrada do professor na carreira seria traduzida como a realização de uma aspiração ou vocação profissional. Se o contato com a profissão for constituído de dificuldades fará com que o professor experimente o sentimento de “sobrevivência”, todavia se for satisfatório experimentará o que denomina de “descoberta”. Apesar do fato de ambos os aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, serem vividos paralelamente, a pesquisa empírica realizada assegura que a descoberta supera a sensação da sobrevivência (HUBERMAN,1992) .

O segundo estágio, para Huberman (1992), é o da “consolidação”, quando desistirá dos sonhos ou procurará meios para vencer os percalços o que lhe causará uma sensação prazerosa e de segurança. Esta fase é certamente positiva para o profissional que se sente livre e descontraído para atuar em seu campo pedagógico. É nesse momento que a identidade profissional se consolida, provocando no indivíduo a sensação de competência e afirmação pessoal.

A etapa seguinte é a “diversificação” na qual a inovação é a característica mais forte. Busca inovar o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Nessa nova perspectiva de inovação, de lançar-se a desafios, muitas vezes o professor almeja ascensão até mesmo a postos administrativos. É o desejo de comprometer-se cada vez mais com o ofício, buscando para isso, aperfeiçoar o que no seu entendimento é necessário ao campo pedagógico (HUBERMAN, 1992).

A etapa do “por-se em questão”, para Huberman (1992), corresponde, em média, à metade da vida profissional do docente, pode levar o indivíduo a uma verdadeira crise existencial quando este avalia os resultados da carreira. Essa fase da vida profissional pode ser desencadeada durante o estágio da diversificação, ou ainda durante o estágio da estabilização, quando o professor, não se sentindo mais pressionado, não reconhece nenhuma atividade significativa desempenhada, fato esse que acarreta uma relativa dúvida sobre sua carreira ou sobre o espaço em que essa se desenvolve.

A etapa da “serenidade e distanciamento afetivo” resulta dos questionamentos mencionados e corresponde a uma reflexão sobre a intensidade da busca vivenciada nas fases anteriores da carreira, seguida da sensação de serenidade que leva a crer que nada mais haveria a provar, a reear. Caracteriza-se ainda pela dificuldade de dialogar com os alunos pela diferença de idade (HUBERMAN, 1992).

A fase sucedânea, a do “conservantismo”, segundo Huberman (1992), o torna mais rígido, dogmático e resistente a inovações. Ao fechar o seu ciclo de vida, resta ao docente perceber o que conquistou, tendo um desfecho considerado pelo autor como amargo ou sereno, a depender de como enfrentou os estágios inerentes à profissão.

Naturalmente, o ciclo de vida docente se desenvolve de forma muito particular para cada professor. Nem todos vivenciarão estas etapas por completo e muito menos nesta sequência e intensidade, pois atuam como condicionantes do ciclo, um rol único e pessoal de experiências, além de formas muito próprias de posicionamento frente a este, as quais envolvem saberes e condições institucionais.

Foram abordados até aqui, diversos fatores que constituem e cruzam o trabalho docente, mas ainda não foi apontado o principal destes que é, segundo Tardif (2008), a relação que esses professores estabelecem com os saberes e qual a real natureza destes. Entende-se o saber docente como um saber estratégico e significativo, mas socialmente desvalorizado em relação aos conhecimentos considerados científicos, principalmente porque decorre da prática e tem determinantes e lógica próprios, diferentes dos saberes

universitários, ou seja, resulta das interações estabelecidas pelos professores com os alunos, a instituição e os outros professores.

Consoante Therrien, Mamede e Loyola (2007), para que o professor possa ser colocado como sujeito de seu próprio trabalho é preciso dotá-lo de autonomia. Naturalmente esta é parametrizada pelos contornos burocráticos da instituição de ensino e em algumas circunstâncias a competência docente se revela justamente na capacidade de enxergar brechas no aparato institucional que permitam superar possíveis obstáculos à consecução dos objetivos genuínos da educação. Logo, é uma atividade de um sujeito cognoscente, portanto muito mais produtiva do que reprodutiva, implicando dizer que o trabalho docente se encontra no centro de embate dos diversos saberes produzidos e transformados pelos professores.

Para Tardif (2008, p. 36) a relação dos docentes com os saberes,

não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Define-se o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Como saberes profissionais entende-se o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica ou tecnologia da aprendizagem. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa e se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a instituição de ensino categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados. Por sua vez, os saberes experienciais brotam na experiência e são por esta

validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹⁶ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2008).

Se as definições de Tardif forem analisadas detidamente se verá que o genuíno saber docente é o de articular todos esses saberes com os quais lida, em prol da aprendizagem, pautando-o pela ética e respeito humano e até pelo afeto. Consoante Therrien, Mamede e Loyola (2007) o trabalho docente realiza, tendo como referência os saberes curriculares, a transformação dos saberes científicos em conteúdos acessíveis aos alunos. Isto aponta para a existência de uma base de conhecimentos que fundamentaria a ação docente, os quais estão em constante reelaboração, tendo em vista o caráter interativo indeterminado e dinâmico da atividade.

A relação que os professores mantêm com os saberes, todavia, é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de saberes que poderiam se impor como instância de legitimação social da função docente e como espaço de verdade da sua prática (TARDIF, 2008, p. 40). O que se observa, é que os professores consideram como seus, os saberes científicos e profissionais relacionados às disciplinas que ministram. Desconhecem, ou pelo menos, deixam de se identificar, como produtores de um conhecimento próprio.

Vários fenômenos levaram Tardif (2008), a considerar ambígua, a relação dos professores com os saberes e assim, os sintetiza:

o primeiro fenômeno decorre da divisão do trabalho na área de ensino. Com a modernização das sociedades ocidentais, o modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses saberes, [...] vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, então assumidas pela comunidade científica, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes. Já os saberes técnicos e o saber-fazer vão sendo [...] monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, integrados a sistemas públicos de formação. O segundo fenômeno diz respeito à transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação [...] A apropriação e a posse do saber garantiam a virtude pedagógica e

¹⁶ Incorporação de uma determinada estrutura social por um indivíduo, influenciando seu jeito de pensar e agir.

o tornavam ensinável. Hoje, saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O terceiro fenômeno se manifesta com a emergência das ciências da educação e a conseqüente transformação das categorias do discurso pedagógico. [...] o desenvolvimento das ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando. Pode-se garantir, em suma, que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, essencialmente, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. O quarto fenômeno surge com a constituição das instituições escolares modernas. No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se o espaço e problema públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. Enfim, o último fenômeno a ser considerado é a erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão da forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho [...] (TARDIF, 2008, p. 42-47)

O que se observa é que os saberes docentes decorrem não só do movimento cognitivo e afetivo do professor, pois este é afetado por fatores econômicos, normativos e institucionais de formas diferentes, em diferentes momentos. Na realidade, “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, 2008, p.103).

São existenciais no sentido de que um professor não age apenas com base no intelecto, mas também de acordo com a experiência de vida, em termos de lastro e certezas. Em suma, o professor pensa com base na sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2008).

São sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas, tais como, família, escola, universidade etc. e são adquiridos em diferentes fases da vida pessoal e profissional. São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como pesquisadores universitários, autoridades curriculares, etc. (TARDIF, 2008).

Finalmente, são pragmáticos, porque são saberes ligados à pessoa do trabalhador e ao trabalho docente, e é por intermédio deste que são mobilizados, modelados, adquiridos.

Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que adequam às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social (TARDIF, 2008).

O saber docente é um conceito ainda impreciso, mas alguns aspectos importantes precisam estar bem claros quando se quer elucidar esta questão, assevera Tardif (2008). O primeiro deles é que o professor não se define essencialmente como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento. Corroboram com essa definição, várias concepções atuais do saber docente, da atividade docente e da formação de professores, aos quais atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenhos pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos. Neste ponto, Therrien e Souza (2000b) são bastante esclarecedores ao definirem saber docente como essencialmente prático, por conseguinte não é científico. O outro é que não se deve tratar “toda a produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedesse do saber” (TARDIF, 2008, p. 192), pois incidiria no erro de considerar emoções e intuições, dentre outros, como se o fosse.

Depreende-se que o saber docente requer uma racionalidade específica. Os professores devem ser capazes de justificar ou atribuir razões ao seu discurso e à sua prática. Segundo Tardif (2008), esta racionalidade não é exclusivamente epistêmica, mas limitada e concreta. Nesse sentido deve ser concebida em função da realidade dos professores envolvidos, sujeita dentre outras coisas, a poderes e normas que limitam esses saberes. A subseção seguinte trata de racionalidade, buscando entender o processo que orienta a produção dos saberes docentes.

3.3 Racionalidade

Sendo o homem um ser racional, este dispõe de uma capacidade, que é subjetiva, de pensar. Por intermédio desta, discerne, analisa, compara, conclui, dentre outras atividades cognitivas decorrentes do uso da razão. Razão, portanto é a capacidade de pensar. À forma

como este pensamento se estrutura e o agir sistemático proveniente desta, denominou-se racionalidade. A racionalidade é a objetivação da razão e num determinado contexto de evolução humana e social, alcançou níveis relevantes, tornando o pensamento meramente instrumental. Consoante Prestes (1996, p. 17-18),

A racionalidade moderna tem origem no empirismo e no racionalismo do século XVI [...] Estas correntes surgiram como uma reação à mitologia, à religião e à filosofia. A racionalidade ocidental se revela, então, no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, dominante desde a Modernidade até o século XX, quando começou a ser criticado [...] Nenhum conhecimento pode aspirar legitimidade de verdade e cientificidade, exceto se provado, demonstrado, matematizado por meio de unidades intelectualmente previsíveis, claras, impossíveis de serem recusadas. Isso gera outro mito, qual seja o da razão pela qual tudo pode ser explicado, experimentado e, conseqüentemente conduzir o homem à verdade.

Weber (1967) diagnosticou o fato de que a característica fundamental específica da sociedade ocidental é a racionalização. Este autor entende a racionalização como uma “regularização da ação humana” na busca de certos fins específicos. O que Weber faz “é postular como racional toda a ação que se baseia no cálculo, na adequação de meios e fins, procurando obter com um mínimo de dispêndios um máximo de efeitos desejados, evitando-se ou minimizando-se todos os efeitos colaterais indesejados” (FREITAG, 1994, p.90). O processo de racionalização identificado por Weber é resultado de uma busca incessante de objetividade, fato este que fez com que a faculdade subjetiva de pensar se tornasse apenas um instrumento. Deste fenômeno surgiu o conceito de racionalidade técnica ou instrumental, amplamente criticado pelos membros da Escola de Frankfurt¹⁷.

Horkheimer (1976), um dos frankfurtianos, distingue duas formas de razão, quais sejam a razão objetiva (exterior) e a razão subjetiva (interior). A razão objetiva (Logos), era considerada, desde a Grécia antiga, o principal conceito da filosofia. Nesta perspectiva, a razão não é somente uma faculdade mental, mas é também do mundo objetivo. Assim, estabelece uma ordem, uma harmonia por trás do mundo, uma racionalidade objetiva. A

¹⁷ Escola de Frankfurt é nome dado a um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas que se encontram no final dos anos 1920. A Escola de Frankfurt se associa diretamente à chamada Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais representantes são Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, dentre outros.

razão se manifesta nas relações entre os seres humanos, na organização da sociedade, em suas instituições, na natureza e no cosmo. A razão subjetiva (instrumental) é a faculdade que torna possíveis as ações humanas. É a faculdade de classificação, inferência e dedução, ou seja, é a faculdade que possibilita o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Essa razão se relaciona com os meios e fins. É, portanto, neutra, formal, abstrata, e lógico-matemática.

Todo este movimento em torno da objetividade da ciência tinha como propósito, baseado no Iluminismo¹⁸, a emancipação do ser humano. Este projeto fracassou porque não obstante os grandes avanços científicos, a tão almejada emancipação não foi alcançada, ao contrário tornou o homem escravo da razão, que, por sua vez, não pode trazer explicação para tudo, o que levou a alguns equívocos e uma imensa frustração, que desencadeou o que se convencionou de Pós-Modernidade¹⁹.

Segundo Prestes (1992), sobretudo no século XX, articula-se uma crítica das possibilidades da razão, tal como foi concebida originalmente pelo Iluminismo, capitaneada principalmente pela Escola de Frankfurt. Os questionamentos formulados por essa escola permitem compreender como a razão vai perdendo seus vínculos com a proposta originária de sua pretensa emancipação. Deste grupo emerge a Teoria Crítica que vem a ser a abordagem teórica que se contrapõe à Teoria Tradicional, do tipo cartesiano. A Teoria Crítica da Sociedade iniciou-se em um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", mas teve como um dos maiores expoentes Jurgen Habermas que é considerado,

o principal representante da chamada “segunda geração” da Teoria Crítica da Sociedade. Por um lado, é aquele filósofo, que se dedica à recepção da herança deixada pelos intelectuais ligados ao Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, fechado pela ascensão do nazismo, tais como Adorno, Horkheimer, Fromm e

¹⁸ Iluminismo é um conceito que sintetiza diversas tradições filosóficas, correntes intelectuais e atitudes religiosas. Representa o principal movimento da Modernidade e pregava a emancipação do homem por intermédio da sua própria Razão.

¹⁹ Segundo um dos pioneiros no emprego do termo, o francês Jean-François Lyotard (1988), a "condição pós-moderna" caracteriza-se pelo fim das metanarrativas. Os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais "garantias", pois mesmo a "ciência" já não poderia ser considerada como a fonte da verdade.

Marcuse;e, por outro, aquele que funda novas bases para essa tradição de pensamento, assumida por boa parte de uma geração seguinte de autoras e autores críticos. Esta tradição de pensamento mencionada anteriormente representa uma nova forma de razão, expressa pela racionalidade comunicativa. (SILVA, 2008, p.7)

A princípio, é preciso ressaltar que para Habermas (2003), racional é a pessoa que interpreta suas necessidades à luz dos padrões culturais apreendidos e que expressa verazmente ante um crítico qualquer e o convence, deduzindo as consequências práticas destes e agindo conforme disse. Racionalidade, por sua vez, é a disposição de sujeitos capazes de linguagem e ação. Para a Teoria da Ação Comunicativa, formulada em Habermas (1967), a fala é um processo de entendimento entre sujeitos (intersubjetivo) sobre determinados objetos. A perspectiva não é de negar a razão, mas reavê-la numa concepção diferente da tradicional.

Assim, para Oliveira (1996), a comunicação não ocorre para que se entenda os objetos, mas por intermédio da comunicação sobre os objetos, surja um entendimento sobre o sentido das sentenças proferidas. Por meio desta teoria, observa-se a migração de um sujeito monológico para um sujeito dialógico, cuja emancipação se dá de forma solidária, criando entre os sujeitos, uma espécie de identidade.

Modernidade submeteu o mundo social à razão subjetiva, acarretando perda de autonomia e distanciamento da prática comunicativa e é preciso resgatar esse sujeito. Segundo Prestes (1996, p.79),

a mudança de uma ação teleológica para uma ação comunicativa, que permitisse a superação de uma razão instrumental por uma razão comunicativa, apóia-se nos trabalhos de Mead e Durkheim que antecipam uma racionalidade com base da comunicação. Habermas, por sua vez, se apóia na análise sociológica para reconstruir uma teoria da ação comunicativa, que permita relacionar o mundo do sistema com seus limites e exigências, e uma integração social, recuperadora de uma vida autônoma.

Naturalmente, a educação foi afetada por esse processo. A Teoria da Ação Comunicativa fundamenta a interpretação das ambigüidades e tensões existentes na esfera

educacional, a saber, o enraizamento nos ideais do Iluminismo e na racionalidade subjetiva ou instrumental, pois na medida em que se institucionalizou, a educação recebeu influências das diferentes ciências que se vinculam ao seu paradigma fundador. Segundo Prestes (1996, p.35),

[...] a pretensão de validade da educação de formar sujeitos capazes de autonomia moral e intelectual funda-se na razão auto-esclarecedora e no princípio da subjetividade, presentes no discurso da Modernidade. Enquanto expressão da possibilidade de educação do gênero humano, a Modernidade gerou teóricos que tematizaram a educação [...] Em todos, a ideia de educação para uma vida social adequava-se à orientação geral do iluminismo.

Depreende-se que os valores iluministas tais como autonomia, liberdade e justiça foram efetivados por ações políticas que transformaram as instituições de ensino em instrumentos de dominação do sujeito pela razão e de perpetuação desta. Vem exercendo desde então, papel de legitimadora dos conhecimentos considerados válidos pelas classes dominantes, apresentando esta razão como algo natural. As práticas pedagógicas estão direcionadas no sentido de uma razão instrumental, embotando o potencial pleno da razão,

pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado, o que produz crise na formação da identidade pessoal. Esse predomínio se traduz pela importância dada, no decorrer do processo pedagógico, aos processos de coletar dados, seriar, classificar e desvincular os meios de uma totalidade. Assim automatizam-se o conhecimento e a profissionalização nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados perdem o vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder (PRESTES, 1996, p. 57).

O papel de reprodução dos processos hegemônicos se apresenta em todos os níveis da educação. Até mesmo no ensino superior do qual se esperaria maior capacidade de combater esta dominação, observa-se, a despeito do empenho de muitos, a dificuldade de se transformar o discurso em ação. Essa reprodução, por conseguinte, permeia toda organização de ensino, seja no que se refere a currículos como a procedimentos internos e as eventuais brechas deixadas pelos esquemas burocráticos e também legais não têm sido vislumbradas ou até utilizadas pelos agentes envolvidos.

A crise do sujeito se iniciou com as concepções burguesas sobre emancipação, por isso, afirma Prestes (1990, p. 62-63),

sua formação foi identificada com o desenvolvimento de programas de ensino capazes de conduzir à aprendizagem daquilo que o pensamento racional havia produzido e também com o desenvolvimento de uma capacidade de resistência ao desejo, submetendo-o ao domínio da razão. [...] A educação exigiu, ao longo da história, para a autoformação e autonomia do homem, a racionalização e o domínio dos afetos e da corporeidade [...] A contradição do homem consigo próprio deve ser superada por uma educação geral que submeta as peculiaridades, na crença de que uma racionalidade econômica e burocrática estrutura o sujeito.

Espera-se que a educação orientada pela racionalidade intersubjetiva se aproprie do seu componente político para enfrentar a situação atual pela articulação de uma ação educativa em outros moldes, que ofereça aos sujeitos uma formação integral. Prestes (1996) alerta, contudo que não há uma aplicação imediata dessa racionalidade na educação, pois é mediada pelos componentes do sistema ensino, como o currículo, por exemplo.

Observa-se que a prática pedagógica fundada no paradigma da comunicação é aquela que busca o diálogo e tenta eliminar a fragmentação do conhecimento e a exclusão social. Isto em nada se parece com a prática tradicional de reprodução de conhecimentos. Depreende-se ainda que a aprendizagem, que é uma competência do sujeito, permite que este ao adquiri-la, alcance o aperfeiçoamento das estruturas da consciência e da razão e tem a qualidade determinada pela racionalidade em que o contexto educacional opera. No tópico seguinte esta relação será mais desenvolvida.

3.3.1 Aprendizagem e racionalidade

Aprendizagem é a capacidade de adquirir conhecimentos, desenvolver competências e assim, mudar o comportamento. É um dos grandes desafios da educação, pois tornar a informação significativa implica escolher o conhecimento mais adequado, compreendê-lo profundamente e mobilizar diferentes habilidades para motivar e transmitir a outrém. A aprendizagem é um processo que,

a educação promove de forma sistemática, justamente, para garantir a constituição do sujeito e as formas de transmissão da cultura. Segundo Prestes (1996) a concepção de aprendizagem como um processo de formação de conhecimento está subjacente à epistemologia genética²⁰. Por este processo, o sujeito se constitui como capaz de conhecimento, linguagem e ação. Por sua vez, o conhecimento tem estreita relação com a racionalidade, já que essa se traduz como forma de saber, conhecer, compreender, dar razões. Ao lado da aprendizagem, o conhecimento é uma categoria reveladora da racionalidade, apresentando-se como central para a educação, que tem na apropriação do saber e da cultura um dos objetivos fundamentais. A emancipação surge então da possibilidade de um processo de aprendizagem (PRESTES, 1996, p. 112-113).

Segundo Perraudeau (2009, p.18), “para a educação, a aprendizagem consiste em se apropriar dos saberes, dos ‘saberes-fazer’, dos ‘saberes-ser’ ”. É um processo que é desenvolvido pelo aluno que o vincula ao saber em um contexto definido por outrem. É possível destacar três abordagens principais de aprendizagem, quais sejam o modelo que atribui primazia à interioridade do aluno, o que atribui primazia aos fatores externos e o que insiste no efeito das interações, completa o autor.

Na primeira abordagem o meio não tem muita influência, pois fatores inatos determinam, até certo ponto, quando ocorrerá a aprendizagem. Na segunda, o saber é o centro da aprendizagem e o professor apresenta, por meio de transmissão impositiva, um saber externo. Este papel pode ser desempenhado também por um livro ou mesmo um computador. Na terceira, a interação entre as duas concepções anteriores é privilegiada. Os facilitadores de aprendizagem não são somente o objeto, nem somente o aluno, mas sua interação estruturante. É preciso que o professor se preocupe com as relações entre as estruturas cognitivas dos alunos e por outro lado, com o saber que está em jogo, sem perder de vista o contexto e as condições sociais da realização da tarefa (PERRAUDEAU, 2009, p.18-19).

²⁰ A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget, e consiste numa síntese das teorias então existentes, o apriorismo e o empirismo. Piaget não acredita que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo. Para Piaget, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, com base nas estruturas existentes no sujeito.

A escolha do modelo é determinante, pois envolve as práticas dos professores. E, conforme as práticas escolhidas, o aluno e suas próprias estratégias de aprendizagem serão vistos de forma diferente. Perraudeau (2009) comenta que existem práticas docentes que favorecem a acumulação indiferenciada de saberes e outras que são orientadas para a atividade cognitiva dos alunos. Entende-se que esta primeira categoria abarca técnicas de ensino mais tradicionais, nas quais o professor é transmissor de conhecimentos, e uma preocupação com o desempenho; enquanto a segunda, congrega práticas que possibilitam mais autonomia para o aluno, reservando ao professor, o papel de mediador.

Além desses aspectos, quais sejam metodologias e prática do professor, condições mais amplas determinam a aprendizagem. Perraudeau (2009) menciona os polos individual, social e contextual. Estes podem ser assim entendidos:

O polo individual diz respeito aos componentes que o aluno requisita durante a aprendizagem, a saber, cognitivo, conativo e afetivo. O componente cognitivo envolve os aspectos lógicos (comparar, ordenar, classificar etc); os infralógicos (situar-se no tempo e no espaço); e a capacidade de compreender a informação, envolvendo o domínio da linguagem. O componente conativo compreende a autoconfiança, da imagem que tem de si mesmo e a que pensa que os outros têm dele; da motivação que influencia seu nível de investimento na tarefa; do nível de internalidade na atribuição de seu sucesso ou fracasso. O componente afetivo envolve o investimento e o vínculo que o aluno estabelece com a escola, colegas e professores (PERRAUDEAU, 2009, p. 23-24).

O polo social está relacionado às influências do meio cultural, da família e a representação da escola na família, assim como o vínculo dos pais com uma determinada categoria socioprofissional. O polo contextual representa o meio direto da escola. Neste está inserida a capacidade do professor de mobilizar os alunos em torno de situações motivadoras e significativas, favorecendo ou não às aprendizagens. Incluem-se também a apresentação do saber, a qualidade das transposições e o grau de dificuldade identificado pelo professor como suportável pelo aluno (PERRAUDEAU, 2009).

Do exposto, é possível inferir que para desenvolver aprendizagens, tanto professor quanto alunos desenvolvem estratégias. As estratégias de aprendizagem, segundo Perraudeau (2009) são procedimentos adotados pelos alunos em função dos objetivos de

saber que quer alcançar. Esses procedimentos variam do mais simples ao mais complexo. Algumas estratégias funcionam em uma disciplina e não com outra; outras podem ser inadequadas para determinado conteúdo. O fracasso de algumas estratégias pode estar relacionado a dificuldades decorrentes de falhas na estrutura de pensamento dos alunos.

Atentos a estes condicionantes, os professores empreendem as estratégias de ensino que notadamente, não podem se restringir a uma exposição indiferenciada de saberes. Devem se apoiar em uma postura de interação que visa a compreender o aluno em seus procedimentos e acompanhá-lo da maneira mais eficaz possível no processo de aprendizagem que este desenvolve (PERRAUDEAU, 2009). Afirma-se, portanto, que a aprendizagem depende não só da disponibilidade cognitiva dos alunos e dos recursos materiais disponíveis, mas dos métodos de ensino que nortearão as estratégias a serem adotadas por cada aluno, e para tanto, o professor é detentor de uma racionalidade própria, a qual será discutida na próxima subseção.

3.3.2 A racionalidade pedagógica

A racionalidade pedagógica se coloca como a possibilidade de enfrentamento dos dilemas educacionais, pelos quais o professor se vê atrelado às engrenagens de um sistema dominado pela racionalidade instrumental, mas percebe que esta não traz respostas para os componentes indeterminados e imprevisíveis, inerentes ao trabalho docente.

Therrien (2006) postula a idéia de que a intervenção pedagógica é moldada por uma racionalidade que lhe confere especificidade fundante, permeada pela racionalidade dominante no mundo contemporâneo e pela caracterização do trabalho docente, e são estes elementos que permitem melhor compreensão da racionalidade que dá suporte à práxis pedagógica. Para Therrien e Souza (2000b, p.2), “compreender a racionalidade do fazer pedagógico significa develar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor, explorar o universo epistemológico que fundamenta o seu agir”. Trata-se, portanto de uma racionalidade eminentemente prática.

Para melhor compreensão da racionalidade docente, é preciso situá-la nos contextos onde se encontra. Elementos que caracterizam o trabalho docente e a diversidade de saberes que o professor tem que articular para consecução dos objetivos educacionais fazem com que este tenha que lidar dialeticamente com a racionalidade objetiva e subjetiva. A necessidade de mediar a pluralidade de racionalidades, entendendo que todas são importantes na formação do sujeito, com base nos próprios saberes e no trabalho que lhe confere uma identidade profissional, são articulados por esta racionalidade pedagógica.

O destaque dado por Therrien e Souza (2000b) ao caráter subjetivo e único do trabalho docente, associado ao contexto social e à experiência do educador, contribui para compreender a estrutura da racionalidade que nas situações complexas da sala de aula, dá suporte à práxis pedagógica. Nesta, o professor é aquele indivíduo que atua em meio a heterogeneidade e deve formatar suas práticas com base no respeito à individualidade, considerando os saberes da experiência de cada um, sem desvinculá-los dos saberes acumulados coletiva e socialmente.

Esta razão prática permite aos professores, consoante a autonomia que detêm, direcionar o trabalho docente numa perspectiva de interação. Logo, estes ajustam os planos e as práticas à medida que os confrontam com a dinâmica da interação surgida com os alunos, modificando-as quando percebe ser necessário. Naturalmente, esta autonomia é regulada pela ética profissional imposta pelo objetivo emancipatório da educação, e estas tomadas de decisão na condução do ato educativo são resultantes de um processo criterioso, crítico e reflexivo.

Depreende-se que este docente deve compreender que é mediador de saberes em um ambiente intersubjetivo e neste desenvolve sua identidade e revela sua compreensão acerca da vida e da ideologia que a sustenta. Segundo Therrien (2006, p. 8),

[...] a racionalidade que fundamenta o campo pedagógico requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade onde a comunicação busca a elaboração do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. Fundamenta-se, assim, uma compreensão ampliada da

emancipação humana que enquanto prática reflexiva não deixa de dar sentido e direção à prática humana nas suas mais diversas expressões, tanto identificando o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento científico, como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Contudo, trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito.

Os estudos desenvolvidos por Therrien e Souza (2000b) identificam o fato de que a reflexividade necessária à busca de sentidos e significados nas práticas educativas, integra fatores que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental e da razão comunicativa. Therrien (2006 a) completa, afirmando que a integração desses fatores passa pela linguagem, compreendendo-se que o conhecimento se desloca do mundo dos objetos e do mundo abstrato do pensamento para o campo dos significados; ou seja, a racionalidade pedagógica busca o consenso coletivo entre sujeitos.

Para Therrien (2006, p.8), “é inconcebível uma racionalidade pedagógica fora do contexto da epistemologia da prática”. A práxis educativa como processo de reflexão sistemática pelo qual sujeitos voltados para a formação de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos na perspectiva da transformação do mundo por intermédio da emancipação do indivíduo e conseqüentemente, da sociedade, sustenta esta racionalidade.

Destaca Therrien (2006a, p.8) que a racionalidade pedagógica é,

complexa, interativa, dialógica, intersubjetiva, mas que não exclui a racionalidade instrumental, procurando integrá-la ao processo de emancipação humana. [...] O entendimento decorrente desta complexa racionalidade pedagógica condiciona a formação de consensos que refletem interdisciplinaridade e multirreferencialidade²¹ como expressões científicas de verdades e sentidos, os quais estão em constante re-elaboração. É este confronto de múltiplos saberes e diferentes visões que deve orientar a elaboração de projetos político-pedagógicos e novos currículos que conduzirão à formação de sujeitos emancipados.

²¹ Composição com instrumentos teóricos de outros e de vários campos de saber. Envolve uma compreensão mais abrangente (quebra da monorracionalidade), do fazer ciência ou fazer formação de professores ou pesquisadores.

O reconhecimento de que existe no campo educacional um embate entre dois paradigmas, a saber, o da consciência e o da comunicação, não é suficiente para empreender mudanças significativas na condição de educadores e educandos, traduzidas em melhores condições de trabalho e uma educação de qualidade. Por conseguinte, é preciso refletir sobre a racionalidade que impulsiona o processo educativo, regendo as práticas docentes, de forma que esta implique a adoção de uma sistematização deste processo, definição atribuída à Pedagogia, coerente com o paradigma que garanta a ambos as condições de autonomia. A proposta da subseção seguinte é desdobrar este ponto.

3.3.3 Pedagogia da Ação Comunicativa: contextualizando a racionalidade comunicativa

A perspectiva emancipatória encontra fundamentação na racionalidade comunicativa definida na Teoria da Ação Comunicativa e tem aplicação na tese de Boufleuer (2001) que propõe a instauração da pedagogia da ação comunicativa. Boufleuer (2001) adota como referencial para desenvolver esta análise a reflexão filosófica de Habermas, admitindo que usou este referencial não para analisá-lo, mas para lançar hipóteses de aplicação nas questões pertinentes à educação. Martinazzo (2005) por sua vez, também empreendeu esforços no sentido de entender a racionalidade vigente na pedagogia moderna e construir uma argumentação favorável à adoção de uma racionalidade pedagógica comunicativamente elaborada. As proposições destes autores são discutidas neste tópico.

Sob influência do positivismo, a razão instrumental floresceu e dominou a razão prática. Nesta visão positivista, a ciência se posiciona como dona da racionalidade, atribuindo os aspectos subjetivos à irracionalidade científica. Tendo em vista que a razão instrumental foi transmitida como a única racionalidade possível, Habermas (2003a) concluiu que era preciso formar uma teoria ampla sobre racionalidade, de forma a criticar a concepção positivista e dar conta de aspectos da vida prática. Era preciso uma teoria que contemplasse tanto o aspecto cognitivo-instrumental quanto os aspectos prático-moral e estético-expressivo. O pensamento habermasiano se estruturou dentro de um processo histórico das sociedades modernas,

marcadas pelo enfraquecimento das autoridades religiosas e tradicionais e por uma crescente pluralização das formas de vida culturais, permitindo a liberação de potenciais comunicativos antes bloqueados pelas garantias do “sagrado” e pela força normativa do costume. A partir de então, a reprodução do saber teórico, das normas sociais e das manifestações estético-expressivas passam a ser submetidas a processos crescentes de reflexão e crítica, cujas pretensões de validade, para serem comprovadas, precisam contar com a aceitação racional motivada de todos os envolvidos. (SILVA, 2008, p. 10)

Habermas (2003a) acredita que predomina uma forma atrofiada e reducionista da razão. Por conseguinte, não considera que o projeto iluminista de emancipação tenha se esgotado, mas que tenha situado o homem sob o jugo da escravidão ao qual este mesmo se impôs. Em outras palavras, o homem adquiriu um domínio tecnológico sobre a natureza, mas deixou de encaminhar adequadamente os problemas de convivência, da ética e da justiça.

No sentido de melhor esclarecer as razões para o rompimento com o paradigma dominante, Martinazzo (2005, p.64), “demarca que para os iluministas, os homens como seres dotados de razão devem valer-se de sua capacidade própria de entendimento, preferencialmente sem a tutela do outro”. Depreende-se que a emancipação proposta pelo iluminismo é frontalmente diferente do entendimento intersubjetivo. Desta base teórica resulta o privilégio dado pela educação à reflexão e à tomada de consciência. Não se cogita aqui, tirar o mérito da reflexão, mas dar-lhe outro sentido, à luz de uma racionalidade comunicativa, isto porque sob o paradigma dominante, tem isolado o indivíduo na sua própria mente.

A reflexão que caracteriza o trabalho docente está fundamentada, sempre, em um paradigma filosófico, vinculação que traz diferentes desdobramentos para o trabalho do professor e a formação do indivíduo, conforme se observa:

a formação do professor reflexivo pode estar centrada no sujeito cognoscente, que se relaciona com objetos para conhecê-los e dominá-los, ou na razão comunicativa, em que uns e outros interagem com vistas ao entendimento sobre o objeto de conhecimento por meio do exercício linguístico da comunicação e da prática da discursividade. [...] A reflexão na perspectiva da filosofia da consciência é monológica, porém na perspectiva da razão comunicativa é dialógica. [...] Por meio desta reflexão é possível revisar e refundamentar saberes

constituídos [...] sendo, portanto, uma prática indispensável para a emancipação humana[...] (MARTINAZZO, 2005, p. 64-66)

A reflexão a que se refere o autor justifica porque “ainda são pouco explicitadas as razões que motivam os projetos político-pedagógicos, que a razão monológica tem proeminência na Pedagogia, e que a despeito disso, há opção pelas teorias críticas com aplicações concretas de procedimentos críticos, como por exemplo, a interdisciplinaridade, dentre outros” (MARTINAZZO, 2005, p. 73). Tal constatação evidencia uma crise na pedagogia, mas também uma incapacidade de superá-la pela instauração de uma outra concepção educacional.

Para Martinazzo (2005), com base na perspectiva hermenêutica²² é possível pensar novas bases para a ação pedagógica, baseada numa racionalidade intersubjetiva, na qual são articulados processos pedagógicos que não considerem os sujeitos apenas como sujeitos de razão, mas dotados de capacidade linguística e, portanto com competência comunicativa²³. O questionamento e a crise dos fundamentos filosófico-científicos da Modernidade provocaram a perda do referencial da ação pedagógica tradicionalista diante dos quais a “pedagogia não soube se reposicionar e encontrar o próprio caminho para a racionalidade” (p. 102). A filosofia hermenêutica e a filosofia da intersubjetividade podem significar alternativas para a elaboração de uma nova realidade para a pedagogia, pelo “descentramento da razão do sujeito para a linguagem” (p. 104).

Como agentes legitimadores da cultura, as instituições de ensino exercem a racionalidade sob a égide da razão modernista. A ideia de racionalidade advinda do Iluminismo, tida como a “correta articulação entre os meios e os fins”, vem dando lugar, em decorrência da constatação do estreitamento da razão, a outro sentido de racionalidade. Assim,

²² Hermenêutica é a arte de compreender um sentido linguisticamente comunicável e segundo Habermas (2003a) a filosofia hermenêutica investiga a competência interpretativa dos falantes adultos, e envolve negociações sobre o sentido de suas afirmações por pretender formar um conhecimento com validação intersubjetiva, portanto abandona a pretensão da existência de um observador neutro.

²³ Domínio não teórico de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico, segundo Boufleuer (2001).

com base na Teoria da Ação Comunicativa a racionalidade é concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, compreensão, de argumentação e de comunicação; como uma capacidade do homem entender-se a si mesmo, de conhecer e compreender o mundo objetivo e de estabelecer um diálogo com o outro no sentido de buscar entendimento. A busca do entendimento sobre algo, visando a alcançar um consenso ou objetivando estabelecer um acordo ainda que provisório, valendo-se do exercício argumentativo da razão, revela a dimensão descentrada e processual da razão (MARTINAZZO, 2005, p. 117).

Entende-se descentrada pelo fato de que o sistema de referência é forjado pelo entendimento de vários sujeitos e, processual pelo estabelecimento de normas para realização desta intersubjetividade. Em contraposição, a subjetividade como fundamento da Modernidade,

engendra o sujeito soberano, autônomo e social, institui o privilégio da razão, a fé e a confiança no progresso infinito das ciências e cria as grandes metanarrativas e ideologias. [...] Na Modernidade, a concepção de subjetividade se expressa, sobretudo, no sujeito epistêmico que passa a ser o fundamento de uma razão unificadora, de uma instância absoluta e inquestionável pelo que ignora pressupostos baseados na tradição e na dimensão transcendental (MARTINAZZO, 2005, p.129-130).

Quando se entende todo o processo histórico que forjou a perspectiva da subjetividade modernista, conclui-se que é preciso, gradualmente, a partir da história do próprio homem, mesmo sem uma ruptura radical com o pensamento moderno, pensar uma nova racionalidade filosófica, que encontra na linguagem a viabilidade de uma razão intersubjetiva. Lastreado nessas concepções, Silva (2008, p. 12) afirma que o modelo crítico habermasiano pretende,

deslocar de sua perspectiva emancipatória a assunção de qualquer padrão substantivo de sociedade justa ou virtuosa, comprometendo-se com a investigação das condições comunicativas necessárias para que os próprios envolvidos possam decidir acerca de sua vida mediante processos de entendimento livres de coerções.

A educação é o ambiente propício para o desenvolvimento da perspectiva emancipatória, por ser uma atividade transformadora da realidade, todavia, está enfrentando uma crise de fundamentação haja vista o esgotamento da razão subjetiva e pelo fato de não

existirem verdades imutáveis na razão intersubjetiva nas quais sua razão se sinta apoiada, mas consensos. Para tanto, é preciso que a formação do educador, segundo Boufleuer (2001), envolva domínio de diversos conhecimentos incluindo os da sua própria experiência pedagógica. As exigências de uma formação tão complexa acarretam,

dificuldade de atribuir razões às suas práticas, reflexo da dificuldade de definir a própria identidade docente e isto se acentua com a dinâmica dos referenciais teóricos e modelos educacionais antes hegemônicos. As dificuldades teóricas de estabelecer pessoalmente as razões do fazer educativo dificultam as ações coletivas e culminam na falta de parâmetros, o que torna as práticas destes educadores arbitrárias, tendo em vista que são destituídas de critérios de discernimento (BOUFLEUER, 2001, p. 10).

A ação educativa, portanto, não é neutra e sim, intencional. Trata-se, contudo, da intencionalidade de um conjunto de sujeitos que, por conseguinte, precisam conhecer as razões das suas práticas. Para determinar as razões do fazer educativo, é preciso conhecer os modelos de racionalidade presentes neste processo, haja vista o reducionismo da razão que impede os agentes da educação perceberem a existência de outro tipo de racionalidade. A educação se insere no âmbito mais amplo da sociedade e requer, portanto, a assunção de uma postura de reflexão crítica em relação à sociedade.

Tendo em vista que os objetivos da educação estão na perspectiva da integração social, esta se posiciona como espaço por excelência para o agir comunicativo, levando Boufleuer (2001, p. 23-27) a afirmar que o homem torna-se humano por meio da,

relação pedagógica que mantém com as gerações anteriores e com os contemporâneos. [...] A escola, então, se apresenta como o lugar no qual esta aprendizagem acontece de forma intencional. [...] A educação é uma ação entre sujeitos e se define como um problema de coordenação entre os planos de ação entre dois ou mais sujeitos [...] que pode ser melhor explicitada pelo tipo de saber encarnado e pelo uso que é feito da linguagem [...] Toda ação se baseia em um saber ou uma convicção. Na ação social, o que se manifesta é a expressão de um saber social ou da imposição de uns sobre os outros, demarcando dois tipos de coordenação da ação, a saber, comunicativo ou estratégico. No agir comunicativo, a orientação para o acordo pressupõe que os participantes possam chegar a um saber comum. Esta possibilidade ocorre por intermédio de apoio ou crítica acerca do conhecimento considerado válido, pelo qual as convicções intersubjetivamente interligadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos. Já no agir estratégico não se vê o companheiro como um sujeito com o qual se pode estabelecer um acordo intersubjetivo, sendo a opção induzi-lo a

aceitar uma convicção como válida. [...] O outro é divisado como obstáculo ou meio para realização do seu plano de ação. No agir estratégico, a linguagem ocorre como meio de transmissão de informações e no comunicativo como geradora de entendimento e de integração social.

Percebe-se que os modelos de racionalidade dependem das categorias do agir, e contemplam as relações fundamentais com que o homem se envolve ao realizar suas ações, quais sejam as relações com a natureza e as relações com outros homens. É preciso entender, todavia, que ações tanto de caráter cognitivo-instrumental quanto as de entendimento são necessárias ao dia a dia e não excludentes. Referidas ações assim se apresentam:

No caso de uma ação sobre a natureza, a racionalidade reside na capacidade do agente em dar garantias a um possível observador crítico de que a intervenção alcançará êxito. No caso de uma manifestação simbólica a racionalidade consiste na capacidade do falante, caso seja questionado, de afirmar que sua opinião é verdadeira e sincera. A racionalidade cognitivo-instrumental utiliza regras técnicas que enfatizam a busca de fins previamente definidos sob determinadas condições. A racionalidade comunicativa enseja normas que orientam para formação de uma vida intersubjetiva (BOUFLEUER, 2001, p. 28-30).

Com base na elaboração de uma teoria crítica da sociedade, Habermas descobriu a insuficiência de um modelo filosófico adequado a uma racionalidade centrada no sujeito, porque esta ainda estava sob domínio da razão instrumental, impedindo a crítica e o diagnóstico das patologias sociais. Segundo Boufleuer (2001, p. 32), “os paradigmas resultam dos modelos de racionalidade, e no âmbito dos grandes modelos de pensamento encontram-se os paradigmas filosóficos, o da filosofia da consciência ou do sujeito e o da filosofia da linguagem ou da comunicação”. No paradigma da filosofia da consciência, é considerada a necessidade de posicionamento ante a questão sujeito-objeto. No paradigma da comunicação, acredita-se ser necessário começar pelo esclarecimento das relações comunicativas entre os sujeitos. Ao paradigma da filosofia da consciência corresponde o modelo de racionalidade cognitivo-instrumental, centrada no sujeito e ao paradigma da comunicação, a racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade.

A racionalidade comunicativa pode trazer contribuições significativas para solução dos dilemas da educação. Esta constatação se explicita com o entendimento das categorias

teóricas trabalhadas por Habermas, como por exemplo, o ato de fala. Boufleuer (2001, p. 39) entende que “o ato de fala comunicativo significa comunicar-se com um ouvinte expressando aquilo que se pensa”. E acrescenta: entendimento entre duas pessoas pressupõe um consenso entre falante e ouvinte. Assim, todos os proferimentos, apesar de criticáveis, devem pressupor essa adequação, apresentando-se como pretensões de validade. O entendimento linguístico dá ao falante a expectativa de que esteja sendo compreendido e reconhecido como válido aquilo sobre o qual fala. Depreende-se que o consenso, concebido na perspectiva emancipatória, é um excelente instrumento de democracia e imprescindível na elaboração de projetos político-pedagógicos.

A subjetividade guarda uma relação com o mundo externo. Os atos da fala se referem a três mundos, o mundo objetivo das coisas, comum a todas as pessoas, se apresentando como ato de constatação factual; o mundo social, da totalidade das relações interpessoais, que são reconhecidas como legítimas; e o mundo subjetivo que representa a totalidade das vivências às quais só o indivíduo é detentor destas (HABERMAS, 2003). Para haver interação é preciso um pano de fundo sob o qual um ato de fala faz algum sentido para ser aceito ou rejeitado.

Para Habermas (2003) este pano de fundo é o mundo da vida que pode ser entendido como as convicções mais ou menos difusas, entendidas pelos indivíduos como quase sempre não problemáticas. Ao confrontar os mundos objetivo e social perante o subjetivo, surgem as situações problemáticas que ensejam o acordo intersubjetivo. Habermas (2003) entende que a sociedade é o mundo da vida simbolicamente estruturado, e é este que tem e possibilita aos indivíduos a criação de estruturas culturais, sociais e de personalidade.

O ato de fala deve ser entendido consoante o contexto em que se insere, desencadeando uma ação comunicativa que reproduz o mundo da vida. Habermas (2003) demarca que, sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à ação social e ao estabelecimento da solidariedade; e sob o aspecto da socialização, serve ao desenvolvimento de identidades pessoais.

Fazendo uma correspondência entre o ato de fala comunicativo e o mundo da vida, Boufleuer (2001) constatou que ações do tipo comunicativo são meios de reprodução cultural, portanto,

considerando-se que as tarefas gerais do processo educativo se posicionam no âmbito da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade, então o conceito de ação comunicativa para a educação é uma decorrência óbvia. As grandes tarefas educativas são a formação de identidades pessoais (educação dos filhos), a reprodução cultural (apropriação dos saberes), e a integração social (cooperação) do que se extrai que podem ser realizadas por diversos agentes da sociedade e transcendem a educação formal (BOUFLEUER, 2001, p. 56).

Nota-se que Habermas não restringe o espaço e a forma de obter conhecimento às ações educativas formais, mas estende-os ao cotidiano e às interações informais. Embora haja um vasto potencial de aplicação da ação comunicativa no âmbito educacional, Boufleuer (2001, p. 56-57) tece uma crítica aos processos pedagógicos comunicativamente distorcidos que,

acarretam o uso da linguagem para o constrangimento, manipulação. Isso aponta para uma concepção comunicativa da educação que, para se potencializar como tal, precisa alargar os horizontes, indo além da reprodução e passando necessariamente pela revisão crítica dos saberes culturais, dos padrões de convivência e dos modos de ser e de se expressar. Faz-se necessária uma reflexão à luz da racionalidade comunicativa, que proponha a compreensão modificada do que seja propriamente ter um saber ou um conhecimento, entendendo também que os saberes científicos, os valores culturais e as normas sociais são passíveis de revisão.

Do exposto, entende-se que a educação orientada comunicativamente não cristaliza o conhecimento, mas submete-o constantemente à crítica. A teoria habermasiana implica a concepção de conhecimento de forma diferente da teoria clássica, pelo entendimento de que a subjetividade se forma por intermédio da intersubjetividade e não o oposto como consagrou a razão modernista. O sujeito não detém o saber, mas tem que saber falar e argumentar para assim, alcançar o saber. Segundo Boufleuer (2001, p. 61-63) no paradigma da comunicação,

o esforço não consistirá em saber como o sujeito pode conhecer e dominar objetos e situações, mas como pode chegar a um entendimento com outros

sujeitos sobre estes. [...] A mudança de paradigma implica tomar a linguagem como ponto de partida para a abordagem do conhecimento, considerando que é esta característica que distingue o ser humano. Observa-se, que na mudança de paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem, os sinais linguísticos manifestados nos atos de fala adquirem dignidade própria, entendendo que é no “dizer” que um saber se manifesta.

O conhecimento, nesta perspectiva adota como referência a intersubjetividade do entendimento linguístico, significando que o conhecimento aceito socialmente é fruto das ponderações de uma coletividade. Exclui-se a possibilidade de que o conhecimento seja imposto por uns, e assimilado passivamente por outros, perpetuando, por conseguinte ideologias subjacentes. Reitera-se aqui a ideia de que o currículo é uma elaboração coletiva e cultural, formadora de identidades. Sendo as identidades, elementos socialmente construídos, a linguagem é fundamental para essa elaboração. Logo, os argumentos habermasianos confirmam que a preocupação das propostas curriculares não deve estar na definição e organização de conteúdos, mas nas apropriações intersubjetivas dos sujeitos.

Esta passagem de paradigma, segundo Boufleuer (2001, p. 67) “implica no deslocamento do lugar da racionalidade do conhecimento do pretense olhar fiel da natureza e monológico para o âmbito intersubjetivo da argumentação”. Para Habermas (2003a), as ações linguísticas são facilmente identificadas com a racionalidade, mas até mesmo as ações teleológicas²⁴ que explicitam um “saber fazer”, podem ser expressas em termos linguísticos. Assim, entende que todo conhecimento humano é portador de racionalidade e como tal, tanto uma ação linguística quanto uma ação teleológica pode ser questionada quanto à sua validade ou ao seu êxito, respectivamente. A racionalidade, portanto, está na possibilidade de discursivamente atribuir razões ao que pensa ou faz.

As experiências com processos frustrados de aprendizagem, em parte, decorrem da não compreensão do caráter comunicativo da educação, pois,

o entendimento acerca do que seja conhecimento determina a própria concepção de aprendizagem. Os meios educativos estão permeados de concepções oriundas da filosofia da consciência, [...] manifestada em correntes como o empiricismo e o positivismo que reduziram a ação humana à ação instrumental. [...] No

²⁴ não linguísticas, voltadas para uma finalidade, como, por exemplo, as aptidões.

pressuposto de uma verdade a ser transmitida, emanado destas correntes, dificulta a perspectiva crítica e criativa da aprendizagem, dada a impossibilidade de tratar as manifestações subjetivas [...] tratadas pelo prisma cognitivo-instrumental. (BOUFLEUER, 2001, p.73-75)

Pode-se compreender que a ação educativa deve promover a aprendizagem para além da assimilação de saberes. A intencionalidade e a provisoriade dos saberes veiculados socialmente, pressupõe um processo educativo que corrobora para o surgimento de instituições que sejam lugar de problematização e celeiro do saber pelo desenvolvimento de uma postura,

que submeta todo o conhecimento à suspeita crítica e à audácia criadora do aprendiz. [...] Na perspectiva do agir comunicativo, a ação do professor é a de apresentar pedagogicamente as razões que tornam um saber válido, levando a instituição educacional a abandonar o lugar de legitimadora da apropriação acrítica e de reprodução de conhecimentos. (BOUFLEUER, 2001, p. 77).

Trata-se, portanto, de identificar as ideologias e respectivos mecanismos legitimadores. A sala de aula, desta forma, é um campo aberto para dúvidas e questionamentos emanados da experiência pessoal de cada um. A preocupação pedagógica não deverá ser o acúmulo de conhecimentos obtidos, mas a instauração de um adequado processo de obtenção de conhecimento que favoreça a autonomia do educando.

A educação é um ato social e interativo, que deve ser devidamente planejado. Para Boufleuer (2001, p. 82), “o agir pedagógico de modo sistemático pode ser percebido de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos, quais sejam, como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e manipulação; ou como um agir com os outros, baseada na colaboração e participação das partes”. Funcionando como resultado e resultante da racionalidade que move o agir desses agentes, o currículo pode se prestar tanto a interesses hegemônicos quanto emancipatórios.

Esta perspectiva fez Boufleuer (2001, p. 83-84), propor,

uma pedagogia estratégica e uma pedagogia comunicativa. A proposição de uma pedagogia comunicativa é orientada no sentido de quem participa das ações

pedagógicas. O teórico da educação ou cientista social não pode vislumbrar apenas uma destas pedagogias, pois o agir pedagógico é um agir social e, portanto muito complexo, cuja caracterização não é de duas opções mutuamente excludentes [...] A ação educativa assume a forma de um agir comunicativo se a alternativa for por um mecanismo de coordenação ou de um agir estratégico se for por um mecanismo de coordenação baseado na influência recíproca. [...] Nestes casos, mesmo se os meios de comunicação forem empregados estrategicamente, deverão servir ao fim do entendimento.

Assim, na pedagogia da ação comunicativa a atitude fundamental é voltada para o entendimento pelo que,

trata da relação professor-aluno “enquanto humanidade solidária que implica reconhecimento mútuo entre os sujeitos e requer a superação de toda forma de opressão que negue o homem”. A pedagogia inspirada no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente emancipadora. Nesta, o enfoque objetivador é superado e as práticas autoritárias e desumanizadoras são eliminadas, pelo reconhecimento de que todos são conscientes e emancipados (BOUFLEUER, 2001, p. 86-87).

Boufleuer (2001) entende como aplicável também à dimensão institucional e administrativa da escola, o agir baseado na Teoria da Comunicação. As decisões administrativas da instituição de ensino determinam a sua influência sobre os membros da própria escola e sobre o conjunto da sociedade. Embora seja a instituição de ensino um espaço de enfrentamento de ideologias, interesses e valores, estas discussões não podem inviabilizar a convivência e devem desencadear um consenso político provisório sobre os objetivos do fazer educacional. O caráter político da administração escolar deve ser tratado na perspectiva habermasiana, entendendo-o como resultado das interações decorrentes da diversidade de indivíduos e grupos.

A dinâmica política da administração escolar, para Boufleuer (2001, p. 94) é estabelecida pelo instituído²⁵ e pelo instituinte²⁶. O autor defende a noção de que,

embora em muitos casos o gerenciamento da ação coletiva esteja baseado no instituído, o instituinte precisa ser integrado ao processo administrativo escolar. Uma atitude voltada para o entendimento exclui o modo de atuação estratégico.

²⁵ Meios materiais e formas instituídas.

²⁶ Pessoas ligadas à instituição.

Administrar o instituinte significa aplicar um processo interativo pelo qual acordos são firmados, questionados e revisados. A discussão do projeto político-pedagógico revela a preocupação em esclarecer um sentido geral que oriente o conjunto de suas ações. O entendimento na proposta do paradigma comunicativo pode ser caracterizado como um processo de discussão crítica que exige rigorosidade, sistematicidade argumentativa e capacidade de ouvir as razões alheias (BOUFLEUER, 2001, p. 96).

O modo de organizar a educação e as normas seguidas têm a garantia de sua legitimidade no atendimento às condições de um acordo comunicativamente elaborado, a saber, com clareza de uma fala auto-evidente e força argumentativa quanto às pretensões de validade e condições de aceitabilidade. No que diz respeito ao currículo, em particular, que sua discussão não pode se amparar na tradição e nem deve se restringir ao âmbito de especialistas, pois reforça a coerção, contrariando um agir comunicativo, argumenta Boufleuer (2001).

A elaboração de um currículo e notadamente, de um PPP, dentro de uma proposta de coordenação comunicativa pressupõe a garantia de um processo dialogado, contínuo e progressivo, até porque estes elementos são dinâmicos. Tanto a coordenação quanto os demais participantes têm que ter consciência de que os resultados podem diferir do esperado, ou seja, não se pode pensar em democracia controlada, ou com limites predeterminados. É preciso entender que tanto as decisões quanto o que resultar da vontade coletiva, mesmo que não privilegie os anseios particulares, deverá ser aceito por todos. A despeito disso, a crítica deve encontrar amplo amparo, principalmente nos canais formais.

Assim, “um projeto político-pedagógico deve ter a característica de um acordo comunicativamente produzido” (BOUFLEUER, p. 100). Afirma ainda o autor, com referido projeto, o administrador exerce um poder, mas um poder coletivo, eliminando o caráter de arbitrariedade das normas e práticas institucionalizadas. Há uma interdependência dos dois componentes institucionais, ou seja, “é preciso que exista o instituído, pois o instituinte não opera no vazio”, conclui. O instituído, porém, depende do instituinte manter ou não o consenso, manutenção esta que implica lidar com a alternância entre conflito e consenso até que se chegue, quando possível, ao acordo, que, é claro, embora provisório, não pode ser mudado a toda hora.

Divisa-se que o projeto político-pedagógico não significa apenas um agrupamento de pessoas em torno de algo que é comum, mas o envolvimento efetivo nos processos de discussão, de elaboração e de decisão. Não se pode deixar de mencionar que, pela exigência em atender à legalidade, o projeto político-pedagógico passou a ser encarado basicamente como um documento necessário, cujo desdobramento manifesta-se na ordem do cumprimento da política educacional do governo, diluindo as possibilidades latentes e instituintes das instituições de ensino. “Dessa forma, o projeto político-pedagógico nasce atrofiado, uma vez que o instituinte se submete às tramas do instituído sem ter passado pela elaboração consensual entre os sujeitos” (MEDEIROS, 2007, p. 190). A administração educacional embora não possa negar o caráter técnico-administrativo, que deve se submeter a interesses burocráticos, não deve renunciar ao seu caráter pedagógico, voltado para interesses humanos de uma formação integral. Deve articular, portanto, esses dois papéis e lidar com duas racionalidades.

O pensamento de Martinazzo (2005) corrobora esta ideia ao assinalar que as práticas educativas de forma explícita ou não, revelam racionalidades no campo filosófico e pedagógico. Nos projetos político-pedagógicos de cursos específicos constam dentre outros aspectos, as teorias fundamentadoras, as razões justificadoras e legitimadoras da prática educativa e que constituem fonte inspiradora, diretrizes norteadoras e ponto de apoio para organização e funcionamento dos currículos e práticas pedagógicas. Referidos projetos remetem à formação de uma identidade político-pedagógica da práxis educacional, e isso não apenas por uma atribuição legal, mas por um dever ético-profissional.

Dessa forma, as propostas pedagógicas constituem instrumento de ação imprescindível para qualquer intuição educacional e se impõem como requisito para garantir a legitimidade de qualquer ação que se pretenda emancipadora. Esta ação, todavia, não se esgota na elaboração do PPP e requer a atuação da liderança, que, após a instalação do consenso, deve se incumbir de por a termos o acordo oriundo deste. Habermas (2003) entende que o agir estratégico, do poder, é uma circunstância necessária ao prosseguimento da prática comunicativa. Nas universidades públicas, este papel cabe tradicionalmente às chefias de departamento e coordenações de curso que deverão se encarregar conjuntamente

de implementar e articular os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos decorrentes, utilizando de forma equânime as duas racionalidades.

Reitera-se o argumento de que o desconhecimento destas razões, da dialética e das contradições inerentes ao ato educativo, é, em parte, responsável pela crise de identidade que afeta os integrantes do magistério e, conseqüentemente, se reflete nas práticas docentes. Considerando a racionalidade destes, bem como o caráter do seu trabalho, a próxima subseção identifica as conexões existentes entre as diversas categorias levantadas por esta pesquisa e a ação educativa.

3.4 Articulação das categorias e o objeto de análise

As questões e dilemas que circundam os agentes educativos expressam a trajetória de entendimento e superação humana da sua própria complexidade e da dificuldade de conciliar sua humanidade com as amarras do mecanismo social. A necessidade de vencer mitos e medos, de afirmar seu poder intelectual, de obter de outros indivíduos o eco das suas idéias, fez com que ao longo da história, se estruturassem diferentes racionalidades, da objetiva à intersubjetiva. A educação, enquanto prática institucionalizada surgiu pela necessidade de amoldar os instintos naturais e individualistas do homem aos do conjunto dominante e durante muito tempo ignorou sua responsabilidade pela perpetuação desta condição. Naturalmente, até chegar ao estágio hodierno, da compreensão de que a educação visa à integração do ser humano em todas as suas dimensões, variadas racionalidades implicaram práticas educacionais diversas.

Analogamente ao desenvolvimento das forças produtivas e sociais, as instituições educacionais desenvolveram práticas que se amoldaram aos ditames destas, seja pela compreensão superada, por omissão deliberada, ou mesmo por alienação política. A epistemologia da prática, ainda que sob inspiração tecnicista, representou uma tentativa de resposta que rompeu de certa forma com a inércia, levando a uma movimentação intelectual que concebeu a epistemologia crítica da prática. Para traduzir toda esta movimentação em

práticas educativas, foi preciso que os professores desenvolvessem uma racionalidade específica.

A racionalidade pedagógica que orienta a ação educativa deve resultar do equilíbrio das diversas racionalidades envolvidas e é esta que organiza a formação dos saberes docentes. Vive-se um conflito no qual o indivíduo está atrelado aos ditames da racionalidade instrumental, mas se impõem a este, a cada momento, novas identidades, em função das constantes mudanças da sociedade moderna, que exigem respostas para as quais não se encontram elementos nesta racionalidade, expondo-o assim às suas fragilidades. A exaltação do sujeito e a sua necessária autonomia se contrapõem à hegemonia do mercado, segundo Therrien (2006), e este fato está explicitado nos conflitos vivenciados pelos sujeitos e nas contradições das suas práticas.

Outros fatores se agregam a esta análise. Tendo como suporte a ideia de ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992), pode-se afirmar que as fases de ascensão, consolidação e decadência experimentadas pelos professores, forjam sua identidade e afetam suas práticas docentes nos diversos estágios do ciclo. A tese de Huberman confirma pelo que se viu, o caráter interativo do trabalho docente e a importância de desenvolver uma prática docente reflexiva, configurando a racionalidade comunicativa como uma alternativa para otimizar este ciclo.

A racionalidade comunicativa se apresenta como alternativa para recobro do sujeito, pois o conhecimento, consoante a racionalidade instrumental, se deslocou para os objetos exteriores, cabendo a volta deste por intermédio da linguagem e do diálogo. Naturalmente estes dilemas, presentes na sociedade, repercutem na vida acadêmica. Os docentes precisam articular os diversos saberes que constituem o saber docente com o intuito de não só se encontrar como sujeitos docentes, mas também de proporcionar condições para uma ação educativa voltada para a emancipação dos discentes.

Esta articulação é propiciada no âmbito do trabalho docente que é uma atividade interativa e é constituído em parte pelos saberes, pelo que se sobressai a epistemologia da prática, nos moldes críticos, como princípio que fundamenta a transformação e o amálgama

dos diversos saberes em saberes docentes, por meio de uma racionalidade própria, a pedagógica. Com esta fundamentação, a parte II apresenta os indicadores obtidos visando à análise do Curso de Ciências Contábeis da UFC.

PARTE II – À PROCURA DA RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

Esta parte apresenta os resultados da pesquisa documental com análise descritiva, seguida da aplicação de questionários para levantamento de informações sobre o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC, das entrevistas com grupos focais e da pesquisa colaborativa.

A pesquisa documental objetivou estender os limites de análise da pesquisa bibliográfica no que tange ao projeto político-pedagógico, visando à comprovação dos pressupostos que se aventou para a investigação. Os questionários, por sua vez, representaram o primeiro contato com os sujeitos que contribuiu para caracterização destes, bem com das suas práticas docentes. Em razão da iminente realização de uma pesquisa colaborativa, foi necessário, ainda, realizar entrevistas com grupos focais, com o fito de promover uma interação que além de preparatória para as sessões reflexivas, ratificaria os diferentes aspectos da identidade e das racionalidades entre os sujeitos, levantados pelos questionários. A pesquisa colaborativa por intermédio das sessões reflexivas objetivou instaurar as bases para a reelaboração de práticas que pudessem se voltar para uma ação educativa na perspectiva da racionalidade comunicativa. Nas seções são apresentados os resultados obtidos durante essas etapas.

4. PERFIL, RACIONALIDADE E PRÁTICAS DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFC

Esta seção descreve o Projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC, por intermédio da análise do documento. Visa a constituir contraposição às reflexões do grupo e aos fatos que se constataram.

4.1 O projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis

O projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará (Anexo 1) foi elaborado em 2005, em cumprimento às exigências da

Resolução CNE/CES nº 10, em 16 de dezembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Ciências Contábeis. A concepção do documento atendeu aos princípios norteadores da mencionada Resolução, estabelecendo o perfil do formando, as competências e habilidades requeridas e os diversos componentes curriculares do Curso.

A princípio observou-se que a elaboração não foi coletiva, constatação essa corroborada pelas informações colhidas nos grupos focais. O documento foi elaborado à época, pelos gestores que estavam à frente da coordenação do Curso como uma formalidade a ser cumprida. Com certo nível de desconhecimento, acredita-se, foi levado às instâncias acadêmicas superiores para apreciação, passando ao largo do corpo docente e discente, verdadeiros grupos de interesse nesta discussão.

A despeito da unanimidade dos professores afirmarem que desconheciam o PPP, em entrevista com o Coordenador à época, este informou que o documento foi elaborado, a princípio, como um protótipo resultante da consolidação de pontos convergentes dos projetos pedagógicos dos principais cursos do País e, depois, submetido à apreciação dos representantes de unidades curriculares e, em seguida, a alguns docentes que manifestaram interesse em participar, estimando, segundo as palavras deste professor, uma participação de 60% do corpo docente.

Pelo que se levantou, os professores foram convidados tão-somente a opinar sobre as disciplinas e ementas das disciplinas, conforme as respectivas áreas de atuação. Talvez, o professor retromencionado realmente acreditasse que o PPP e a participação dos professores na elaboração deste devesse se resumir apenas à discussão do conteúdo e da estrutura curricular previamente formatado, com base no que outras universidades já tinham feito. Controvérsias à parte, o documento será analisado na sequência.

O projeto político-pedagógico é um elemento que permite consolidar a identidade de uma instituição e de um curso, o que torna inconcebível sua elaboração de outra forma que não seja a participativa, considerando-se a asserção de Medeiros (2007) de que este se valida pela forma consensual em que se elabora e se expressa. Deve sintetizar a concepção

política e ideológica de um projeto de educação e sua intencionalidade. Logo, é mais do que um simples conjunto de disciplinas e conteúdos programáticos, e não se restringe à ideia de planejamento educacional.

A consolidação desta identidade exige profunda reflexão, o que torna o PPP, antes de tudo, um compromisso com a sociedade em torno de uma ideia integradora, compartilhada pelo grupo que o desenvolveu, conforme se observa nos pressupostos do processo de ação e reflexão apresentados por Veiga (2007). Deste eixo integrador, derivam a estrutura curricular, os conteúdos programáticos e as atividades situadas neste entorno.

A redação do documento inicia, praticamente resumindo o PPP à condição de justificativa para uma emergente reformulação do currículo. Observa-se que não há uma clara compreensão da distinção entre PPP e currículo; e a importância extremada dada à matriz curricular, em detrimento de uma concepção mais ampla que abranja o contexto filosófico, econômico e cultural da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado (FEAAC) da UFC na qual o curso está inserido.

Na sequência, o documento considera que a reforma curricular deve privilegiar as características socioeconômicas da região sem se distanciar dos parâmetros legais e que as profundas alterações que traria necessitariam do envolvimento e preparo de toda a comunidade. Em nenhum momento, no entanto, os mecanismos democráticos que possibilitariam esta participação são apresentados, muito menos como esta preparação ocorreria. Sequer trata das possíveis revisões subsequentes. Entende-se, portanto, que o PPP deve ser exequível e conter opções explícitas de como superar os problemas de implantação (VEIGA, 2006 (a)).

Revela, ainda, o documento, preocupação com a qualidade do ensino, e atribui a superação das dificuldades à atualização do corpo docente que ocorreu a partir de 1993, com a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e, posteriormente, com a obtenção do título de mestre por onze docentes do Departamento de Contabilidade, com base de um convênio com a Universidade de São Paulo (USP), que envolveu o apoio financeiro do

Conselho Federal de Contabilidade (CFC). O PPP não menciona, contudo, ações que garantam a continuidade dessa atualização.

O perfil profissiográfico define o bacharel em Ciências Contábeis, formado pela Universidade Federal do Ceará, como o do homem, cidadão e profissional ético e competente, com o qual os usuários da Contabilidade tencionam lidar. Apresenta como fundamentos do Curso, os seguintes:

- a) educação para a vida e para o trabalho;
- b) formação de base para a educação permanente;
- c) conscientização de que o educando é o sujeito ativo do ensino-aprendizagem;
- d) transmissão de conhecimentos interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, e específicos; e
- e) transferência de competências e habilidades compatíveis com o contexto socioeconômico do país.

A despeito dos fundamentos supracitados, não se observam nesta, nem em outras seções do documento, indicações de práticas transdisciplinares, que permitam superar o pensamento disjuntivo. Há um esforço de agregar à estrutura curricular algumas disciplinas dos cursos de Administração e Economia, além de outras como Sociologia e Filosofia, por exemplo, no conjunto das disciplinas de formação básica. Este esforço necessariamente não se traduz numa formação inter ou transdisciplinar, podendo, quando muito, ser considerada multidisciplinar.

Para oferecer essa formação considerada adequada para o mercado, são destacados aspectos da formação geral, que envolvem, segundo o documento, aspectos éticos, filosóficos, sociológicos e antropológicos; criatividade; compromisso com a sociedade e o meio ambiente; respeito à diversidade cultural, social e religiosa; e capacidade de identificação do aprendizado como um processo prazeroso. No que diz respeito aos aspectos de formação específica, é ressaltado o rol das disciplinas optativas que permitirão a formação de conhecimentos específicos voltados para determinadas áreas de atuação do contador e segmentos empresariais, contudo este componente representa apenas cerca de 6% da composição.

Do exposto, entende-se que há uma vocação para formar de um profissional generalista, o que se observa pela alocação das disciplinas específicas como optativas, o que é corroborado pela afirmação de que o aprofundamento em determinada área contábil ficará a cargo dos cursos de pós-graduação mantidos pela Faculdade.

Quanto aos fundamentos do curso, pode-se perceber a preocupação com as exigências do mercado e a intenção de aliar uma formação integral com a formação exigida pelo mundo do trabalho. Menciona o documento que o ensino do Curso de Ciências Contábeis deve ter um foco na relação educação e trabalho, pautado nos seguintes pontos:

- a) Problematização da realidade – a base teórica deve ser ensinada com um fundamento no mercado de trabalho onde o contador atuará.
- b) Visão integrada da Contabilidade com as diversas disciplinas – o mercado de trabalho exige muitos conhecimentos sobre as áreas científicas correlatas.
- c) O curso deve preparar o aluno em disciplinas correlatas, cujo aprofundamento poderá se dar em conformidade com a necessidade do profissional.
- d) Método de ensino crítico – formar o profissional para compreender a realidade das empresas e poder contribuir para que seja alcançado um perfil competitivo compatível com as condições do mercado.
- e) Educação continuada – o curso oferecerá condições para o aprimoramento constante dos contadores, nos cursos de pós-graduação, atendendo às exigências do mercado que busca profissionais continuamente atualizados.
- f) Participação em eventos técnicos e científicos – para manter-se atualizado o profissional deverá participar de eventos na área contábil e em setores afins.
- g) Escrever artigos para congressos/ seminários, jornais e revistas especializadas – apresentar-se para o mercado como um profissional atualizado e preparado para discussões de assuntos técnicos e científicos.
- h) Trabalho voluntário – incentivar os educandos a participarem de trabalhos voluntários que valorizam a visão humanística e o foco do trabalho em equipe.

Excetuando-se algumas recomendações relativas à monografia, postas muito discretamente e em caráter de sugestão, não se identifica proposta de mecanismos que viabilizem estes fundamentos. Considerando-se ainda que o projeto não foi discutido com a comunidade, que muitos dos professores sequer sabem da sua existência, estes fundamentos não passam de um conjunto de intenções perdido na burocracia universitária.

Defendendo o enfoque da Pedagogia da autonomia, mas sem apresentar como as práticas pedagógicas propiciarão o atingimento desse fim, garante que este enfoque pode formar um indivíduo, calçado em princípios éticos e críticos, capaz de “construir um mercado de trabalho mais justo e eficaz”, à luz das competências e habilidades desenvolvidas. Explicita-se aqui a aproximação com um novo paradigma, mas uma total incapacidade de desvincular-se dos conceitos e métodos tecnicistas.

Assevera-se que a estrutura do Curso está na determinação do corpo docente em oferecer um ensino de qualidade, tendo como ponto de partida a missão e os objetivos do Curso. É apresentada como missão:

Assegurar a formação do corpo discente para o exercício de atividades profissionais em ambiente competitivo, com habilidades específicas, e atitudes necessárias para a tomada de decisão correta, quando do exercício das diversas funções atribuídas ao Contador, com ética e responsabilidade.

Os objetivos são meios para o alcance da missão e os estabelecidos no PPP são, por si, bastante reveladores. O objetivo geral aponta a acumulação de conhecimentos e os objetivos específicos são uma espécie de resumo dos objetivos das diversas disciplinas. Mais uma vez, se apresenta o aspecto contraditório do documento. Por um lado, fala-se numa formação voltada para a emancipação e, por outro, prega-se como objetivo o acúmulo de conhecimentos e a ênfase nos conteúdos historicamente acumulados e repassados por intermédio das disciplinas, o que caracteriza uma educação bancária²⁷.

²⁷ Educação bancária é a expressão utilizada por Paulo Freire para denominar o modelo tradicional de prática pedagógica que visava à mera transmissão passiva de conteúdos do professor, assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era assumido como aquele que nada sabe.

No que concerne à pesquisa e extensão, o PPP cita a existência de projetos desta natureza cadastrados no Departamento de Contabilidade da UFC, inegavelmente importantes para a qualidade do ensino, mas não propõe ou evidencia uma política de articulação destes com o ensino e sequer cita quais são tais projetos. Observou-se que na prática, esses projetos são desenvolvidos individualmente pelos professores, os quais não trazem, no conjunto, uma contribuição institucionalizada para o grupo de professores e conseqüentemente, para o Curso, porque ainda que constem no plano departamental, não são revertidos em prol da aprendizagem docente ou discente. Foi citada a existência da Empresa Júnior como um dos braços da extensão, mas na prática não passa de uma simples menção, porque o projeto é desenvolvido isoladamente pelos alunos, sem nenhuma assistência direta das unidades acadêmicas nem dos docentes, e com o agravante de que os alunos envolvidos na Empresa Júnior e os projetos realizados são, praticamente todos, do curso de Administração.

A estrutura física descrita no projeto é resultado de um forte trabalho desenvolvido nas quatro últimas gestões da direção da FEAAC, no sentido de melhorar as condições dos cursos como um todo, mas estão longe de atender às reais necessidades do ensino e dos alunos. Toda a FEAAC possui mais de três mil alunos, distribuídos nos dois turnos, sendo que no curso de Ciências Contábeis estão cerca de mil. Até mesmo o limitado espaço físico em que se encontra o prédio da Faculdade, impede a implantação de melhorias, como por exemplo, ampliar o auditório de oitenta lugares ou mesmo criar outro, sem ter necessariamente que reduzir o número de salas de aula, fato que aconteceu recentemente, com a inauguração do Auditório Prof. Geraldo Nobre, do mesmo porte do já existente.

A matriz curricular que deu origem ao currículo vigente foi formulada no plano nacional, oriunda do debate provocado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que reuniu coordenadores de todo o País. O currículo que resultou dessa discussão foi formulado numa participação pouco transparente dos corpos docente e discente, e se apresenta no PPP caracterizado pela ausência de inovações em relação ao anterior. Procurou-se, tão-somente, adequá-lo à matriz curricular definida nas discussões

capitaneadas pelo CFC, mas permaneceram o enfoque centralizado nos conteúdos, a rigidez dos prerequisites que foram modificados em parte e a dicotomia entre teoria e prática.

Analisando a estrutura curricular e o ementário, observa-se que algumas disciplinas tiveram o nome modificado, ou mesmo o prerequisite ou semestre e até alguns conteúdos também, mas na essência, continuam as mesmas. Esta impressão foi corroborada na fase da pesquisa que envolveu as entrevistas com os grupos focais, conforme se observa na fala da professora G, que consta no Quadro 1. O discurso é novo, a motivação idem, mas os resultados são inócuos. Configura-se um currículo técnico-linear e extremamente arraigado às estruturas vigentes.

Atribui-se isso a um jogo de poder (SANTIAGO, 2007), pelo qual o currículo é reformulado com base nas competências dos professores. Procura-se não alterar o *status quo* dos professores, ou seja, as mudanças vão até o ponto em que não afetam a zona de conforto em que os professores se encontram, corroborando a professora C na fala que consta no Quadro 1. A liberdade de cátedra não é utilizada com base na autonomia didático-científica, mas no sentido de acomodar interesses pessoais e políticos. As necessidades do ensino e do aluno são atendidas na medida em que não impliquem que o corpo docente deixe de usufruir de certa comodidade para se adequar a estas.

Tendo em vista que o currículo não deve ser visto como o reflexo de interesses sociais determinados, mas como produtor de identidades e subjetividades (GOODSON, 2001), entende-se ser necessário redimensionar as relações entre currículo e ação educativa, dado que é por intermédio deste que as propostas são viabilizadas. Quando o currículo não consegue conferir um sentido prático à proposta educacional, um conjunto de intencionalidades subjacentes pode comprometer sua aplicabilidade.

Em síntese, o PPP é um documento pouco representativo da direção tomada pelo Curso de Ciências Contábeis da UFC, mesmo porque não resultou de um processo participativo, no qual são estabelecidos fundamentos para os quais não há planejamento definido para alcançá-los, conforme defende Veiga (2006(a), muito menos mecanismos de

avaliação de resultados. Trata-se, portanto, de um documento voltado para cumprir exigências burocráticas, impreciso e contraditório, não obstante busque inspiração em princípios de uma educação emancipadora. Frustra, na medida em que procura agregar um paradigma novo de educação, quando, por exemplo, mantém o foco do Curso vinculado a um conjunto de práticas tradicionais, conforme se constatou na pesquisa, resvalando no lugar comum.

4.2 Os sujeitos da docência e suas práticas curriculares

São apresentados nesta subseção os resultados do levantamento realizado que envolveu o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC. Conforme descrito na Introdução, foi aplicado um censo nesta etapa da pesquisa com a intenção de captar o perfil, a racionalidade e as práticas docentes do grupo. O instrumento de coleta de dados encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

Os dados desta etapa foram condensados em tabelas, embora a análise qualitativa de dados não se coadune com resumos e tratamentos estatísticos. Justifica-se este procedimento pelo fato de que se trata apenas da fase inicial da pesquisa que permitirá sustentar a análise a que se procedeu. Algumas tabelas apresentam totais que extrapolam os 100% quando as questões permitiram respostas de mais de uma opção. A pesquisa foi realizada com vinte cinco professores, todos do quadro efetivo, do Departamento de Contabilidade. Ressalte-se que neste quantitativo não estão computados os professores que não participaram da pesquisa. Entre estes estão um professor afastado para tratamento de saúde e outro, que não respondeu ao questionário.

Por motivos óbvios, também não se participou, na qualidade de entrevistada, da investigação procedida, visando a manter o devido distanciamento, o que não implica dizer que houve uma pretensão de neutralidade, mas a garantia de fidelidade entre o observado e o registro.

4.2.1 – Sujeitos da Docência

Conforme mostra a Tabela 1, doze professores são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Se todos os professores tivessem participado, a composição seria quatorze do sexo feminino e quatorze do sexo masculino.

Tabela 1 – Sexo dos respondentes

	Quantidade	Percentual
Masculino	12	48,0
Feminino	13	52,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Conforme se observa, está bastante equilibrada a participação por sexo. A presença feminina tem crescido no Departamento, que há cerca de 20 anos tinha o sexo masculino como maioria. Embora sexo não signifique gênero, a mudança da composição do quadro docente pode apontar um novo padrão de conduta para o trabalho docente, mais interativo, talvez.

Quanto à faixa etária, conforme a Tabela 2, cinco dos professores se encontram intervalo 31 a 40 anos, dezessete se encontram entre 41 e 60 anos e três estão na faixa superior a 60 anos.

Tabela 2 – Faixa etária dos respondentes

	Quantidade	Percentual
de 31 a 40 anos	5	20,0
de 41 a 60 anos	17	68,0
mais de 60 anos	3	12,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que 68% experimentam uma fase ainda promissora, do ponto de vista do ciclo de vida profissional, e um tempo de serviço à frente, relativamente longo, o que aponta o potencial de contribuição que o grupo ainda tem, tomado no conjunto, para o

Departamento e para o Curso. Acredita-se, por isso, que há um potencial de reconstituição da carreira que favorece uma atitude reflexiva.

No que diz respeito ao tempo de serviço, a Tabela 3 mostra que cinco dos professores do Departamento de Contabilidade acumulam até dois anos de magistério no curso de Ciências Contábeis da UFC; quatro perfazem de três até dez anos; onze, de onze até vinte anos; e cinco somam mais de 20 anos.

Tabela 3 – Tempo de magistério no curso de Contabilidade da UFC

	Quantidade	Percentual
até 2 anos	5	20,0
de 3 até 10 anos	4	16,0
de 11 até 20 anos	11	44,0
mais de 20 anos	5	20,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que 44% dos docentes reúnem considerável experiência de magistério e de certa forma, os mais experientes (20%) e os menos experientes (16%) equilibram-se com os iniciantes. Depreende-se que é um grupo experiente, mas em renovação. Isto pode ser muito interessante quando se observa a necessidade de aliar experiência e capacidade de inovação como bases para uma mudança paradigmática.

A Tabela 4 mostra que vinte e dois professores do Departamento de Contabilidade trabalham no regime de 40h DE, que significam 40h semanais com dedicação exclusiva, apenas um trabalha 40h semanais e dois possuem regime de trabalho de 20h semanais.

Tabela 4 – Regime de trabalho

	Quantidade	Percentual
40h DE	22	88,0
40h	1	4,0
20h	2	8,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que 88% são professores com dedicação exclusiva, apontando para um nível de comprometimento com o ensino, bastante elevado, e um significativo potencial para assistência aos alunos e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Aponta ainda, para uma maior capacidade de colaboração em pesquisas desta natureza, as quais requerem certa disponibilidade.

4.2.2 Formação e Experiência

Em relação a outras experiências de magistério no nível superior, além da atual no curso de Ciências Contábeis, a Tabela 5 mostra que sete dos professores não tiveram experiência anterior; que dezessete já tiveram experiência e um dos professores não informou.

Tabela 5 – Outras experiências de Magistério no nível superior

	Quantidade	Percentual
não tiveram experiência anterior	7	28,0
já tiveram experiência anterior	17	68,0
não informou	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que se trata de um grupo que já reunia uma considerável experiência anterior à UFC (68%), fator este que associado à faixa etária dos respondentes é bastante positivo em termos de capacidade de trabalho. Por outro lado, certa racionalidade adquirida no exercício da profissão docente, principalmente em faculdades particulares, nas quais geralmente não se encontram atividades de pesquisa e extensão e as decisões não são colegiadas, pode se tornar um obstáculo para rediscussão de práticas e a instauração de uma racionalidade pedagógica nos moldes de Therrien (2006).

No que diz respeito à formação dos professores, a Tabela 6 demonstra que dezoito dos professores possuem graduação em Ciências Contábeis; em Computação, Direito; Engenharia, Aeronáutica e História, um cada; e em Economia, três professores.

Tabela 6 – Formação acadêmica: 1ª. Graduação

	Quantidade	Percentual
Ciências Contábeis	18	72,0
Computação	1	4,0
Direito	1	4,0
Economia	3	12,0
Eng. Aeronáutica	1	4,0
História	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Depreende-se que a maioria (72%) dos professores tem graduação em Ciências Contábeis. Se forem considerados os outros dois que fizeram como segunda graduação, este percentual se eleva para 80%, o que significa dizer que é um corpo docente bastante homogêneo. Se em termos de conhecimento isto é bastante adequado, por outro lado, pode significar uma visão mais limitada acerca da ação educativa, principalmente porque reforçam o quadro da formação preponderantemente tecnicista.

A Tabela 7 demonstra que dez dos professores fizeram uma segunda graduação. Dentre estes, Administração e Ciências Contábeis, apresentam dois cada; Direito, quatro; Informática e Processamento de dados, um cada.

Tabela 7 – Formação acadêmica: 2ª. Graduação

	Quantidade	Percentual
Não fizeram um 2º curso	15	60,0
Administração	2	8,0
Ciências Contábeis	2	8,0
Direito	4	16,0
Informática	1	4,0
Processamento de dados	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se a tendência à procura por um curso com ênfase mais tecnicista, quando analisados os cursos relatados como segunda graduação. Dentre os que fizeram um segundo curso de graduação, 100% reafirmou esta linha.

No que se refere à pós-graduação a Tabela 8 mostra que dezesseis dos professores possuem especialização; vinte e três têm título de mestre; doze de doutor; e, um fez pós-doutorado. Estes números poderão vir a serem maiores se for considerado que há, neste momento, dois professores em fase de doutoramento.

Tabela 8 – Pós-Graduação

	Quantidade	Percentual
Especialização	16	64,0
Mestrado	23	92,0
Doutorado	12	48,0
Pós-Doutorado	1	4,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Constata-se que o Departamento conta com um significativo nível de formação dos professores, principalmente se levado em conta o fato de que não há cursos de doutorado na região, o que obriga os docentes a se deslocarem para outros estados da Federação ou até mesmo para outros países. Ressalte-se que, há cerca de dez anos, o Departamento só contava com dois doutores. A evolução deste quadro, acredita-se, aponta um excelente nível de qualificação técnica, que aliado à formação docente evidenciada na Tabela 9, pressupõe um corpo docente mais sensível às necessidades de revisão dos parâmetros de condução do Curso.

Em relação à formação para o exercício da docência em nível superior, os dados da Tabela 9 apontam que dois dos professores concluíram cursos específicos de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e outros seis em cursos de pós-graduação *lato sensu*; onze em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; seis em cursos de curta duração; e, cinco não possuem formação específica para o exercício da docência em nível superior. Apesar da certeza de que uma formação não se faz pelo somatório de cursos realizados, a formação pedagógica revelada pelos professores em questão, pressupõe que ao menos, dominam métodos de ensino compatíveis com a educação de adultos.

Tabela 9 – Formação para o exercício da docência em nível superior

	Quantidade	Percentual
Obtida em curso específico de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior	2	8,0
Obtida em cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	6	24,0
Obtida em cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	11	44,0
Obtida em cursos de curta duração	6	24,0
Não possuo formação específica para o exercício da docência em nível superior	5	20,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que apenas cinco dos professores afirmaram não ter uma formação específica para o magistério no nível superior, todavia como todos têm pós-graduação, é provável que tenham recebido, de uma forma ou outra, algum tipo de preparação para o exercício da docência, haja vista que na estrutura curricular de alguns cursos consta disciplina voltada para Metodologia do Ensino Superior.

Observa-se, ainda na Tabela 9, significativo contingente de saberes de formação pedagógica, os quais segundo Therrien (2006) completam a lista dos saberes múltiplos e heterogêneos que integram a formação inicial e contínua dos professores. É importante destacar que este tipo de saber é o de mais difícil obtenção na prática do docente contador, constituindo-se num diferencial para estes professores.

Em relação às atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos, no que se refere ao ensino, a Tabela 10 informa que todos os vinte e cinco professores ensinam na graduação; dezessete ensinam na especialização; e, sete ensinam no Mestrado.

Tabela 10 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - ensino

	Quantidade	Percentual
Graduação	25	100,0
Especialização	17	68,0
Mestrado	7	28,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Constata-se que 68% dos professores estão envolvidos na pós-graduação *lato sensu*, revelando a vocação do Curso para o mercado de trabalho. Extrai-se ainda, o fato de que existe um número muito pequeno de professores envolvido no Mestrado, principalmente se for considerado que há dois cursos, um na modalidade acadêmico e outro profissional.

Em relação às atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos no que se refere à extensão, a Tabela 11 demonstra que quatorze professores realizam ou realizaram cursos; oito realizam ou realizaram eventos; e quatro possuem projetos permanentes. Observa-se que 78% das atividades são esporádicas. É possível inferir destes dados que a extensão não tem sido desenvolvida de forma articulada com o ensino. Confirmam-se, também, os argumentos de Behrens (2006) quanto ao lugar ocupado pela extensão no meio acadêmico, no qual não é vista como um campo para criar e recriar teorias que serão levadas para sala de aula.

Tabela 11 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - extensão

	Quantidade	Percentual
Cursos	14	56,0
Eventos	12	48,0
Projetos permanentes	4	16,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A Tabela 12 apresenta os dados relativos às atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos referentes à pesquisa; Dez dos professores realizam pesquisas autofinanciadas e com fins acadêmicos; seis realizam pesquisas financiadas por órgãos de fomento; quatro, realizam pesquisas financiadas por instituições privadas; dois realizam outros tipos de pesquisas e; três dos professores não realizam.

Tabela 12 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos - pesquisa

	Quantidade	Percentual
Auto-financiada e com fins acadêmicos	11	44,0
Financiada por órgãos de fomento	7	28,0
Financiada por instituições privadas	4	16,0
Não realizam	3	12,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Nota-se que 40% da pesquisa desenvolvida no Departamento é iniciativa dos próprios professores, geralmente ligadas à elaboração de um livro ou preparação de artigos para eventos científicos ou aulas, desenvolvidas principalmente em função da dinâmica da legislação brasileira. Apenas 24% têm o apoio de órgãos de fomento, o que mostra a insuficiência de bolsas de pesquisa para esta área, ou até mesmo de professores que se interessem pela atividade. Em linhas gerais, estas pesquisas têm sido canalizadas para produção de livros e artigos.

Em relação às atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos apresentadas na Tabela 13, referentes à orientação de alunos, todos os vinte e cinco professores orientam alunos da graduação; dezoito orientam alunos da especialização; sete orientam alunos do mestrado; onze orientam alunos de monitoria; e sete orientam alunos de iniciação científica.

Tabela 13 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – Orientação de Alunos

	Quantidade	Percentual
Graduação	25	100,0
Especialização	18	72,0
Mestrado	7	28,0
Monitoria	11	44,0
Iniciação Científica	7	28,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Comprova-se que dentre outros aspectos, se destaca a pós-graduação *lato sensu* como uma atividade proeminente (72%) entre os professores do Curso, assim como o envolvimento com a Monitoria (44%).

Ainda em relação às atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos referentes à produção científica dos professores, a Tabela 14 mostra que quatorze publicaram livros; quinze editaram artigos em periódicos científicos; dezesseis divulgaram artigos em anais de eventos; oito editaram artigos em jornais e; quatro fizeram outros tipos de produção científica. Dentre as outras, foram citadas a organização de livros e artigos para periódicos não científicos. Estas atividades trazem no seu bojo não só a intenção de gerar produção curricular, mas também uma contribuição para o desenvolvimento da ciência contábil.

Tabela 14 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – produção científica

	Quantidade	Percentual
Livros	14	56,0
Artigos em periódicos científicos	15	60,0
Artigos em Anais de eventos	16	64,0
Artigos em jornais	8	32,0
Outras	2	8,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

As atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos, no que se refere à participação em órgãos colegiados, são apresentadas na Tabela 15 e demonstram que dezesseis professores participam ou participaram de comissões e colegiados da UFC e vinte e um foram ou são membros de unidades curriculares. Ainda assim, como se verá adiante, não conhecem o PPP.

Tabela 15 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – órgãos colegiados

	Quantidade	Percentual
Participação em Comissões e Colegiados da UFC	16	64,0
Membro de Unidades Curriculares	21	84,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se do exposto que há um envolvimento significativo dos professores com as atividades administrativas e acadêmicas do Curso. Estes dados levam a acreditar que o corpo docente é participativo e atuante. O que causa estranheza é, apesar deste perfil, se haver encontrado um projeto político-pedagógico essencialmente burocrático e totalmente alijado da participação destes professores.

Por fim, a Tabela 16 apresenta os dados concernentes à realização de trabalhos técnicos nos últimos cinco anos. Treze dos professores afirmaram que fazem ou fizeram consultorias; quatro fizeram ou fazem auditorias; cinco fizeram ou fazem avaliações; seis elaboram ou elaboraram manuais técnicos; e dois desenvolvem outros trabalhos. Como outros trabalhos foram mencionadas perícias e comissões científicas.

Tabela 16 – Atividades desenvolvidas nos últimos cinco anos – trabalhos técnicos

	Quantidade	Percentual
Consultorias	13	52,0
Auditorias	4	16,0
Avaliações	5	20,0
Manuais técnicos	6	24,0
Outros	2	8,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Verifica-se que praticamente todos realizaram ou realizam atividades técnicas fora da Universidade, confirmando suspeitas de que nessa área é bastante rara a figura do professor que efetivamente se dedique em caráter exclusivo à academia. Essas contribuições ainda que esporádicas, concorrem para descaracterizar o regime de dedicação exclusiva, mas por outro lado, não permite afirmar, necessariamente, que o ensino esteja sendo exercido como um bico pelos professores do Curso. Ao contrário disso, pode ser considerado como aspecto positivo do perfil docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC, haja vista que os saberes da experiência (THERRIEN, 2006), adquiridos em contextos reais da prática contábil constituem-se componente importante na formação do saber docente.

A Tabela 17 mostra que em relação às funções administrativas já ocupadas na UFC, quatro professores já ocuparam Chefia de Departamento; quatro já ocuparam a coordenação do curso de graduação; quatro a coordenação de curso de pós-graduação; onze já ocuparam outras funções administrativas; e, dez não ocuparam nenhuma função administrativa na UFC. Dentre as outras funções está a Diretoria e a Vice-diretoria da Faculdade, além de coordenações de laboratórios de informática e subchefias.

Tabela 17 – Funções administrativas ocupadas na UFC

	Quantidade	Percentual
Ocupo(ei) Chefia de Departamento	4	16,0
Ocupo(ei) Coordenação de Graduação	4	16,0
Ocupo (ei) Coordenação de pós-Graduação	4	16,0
Outras	11	44,0
Não ocupei nenhum função administrativa na UFC	10	40,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Observa-se que 40% dos professores, quase a metade, não ocuparam funções administrativas de cunho executivo na UFC, haja vista que na Tabela 15 ficou demonstrado haver uma participação relevante em órgãos colegiados. As funções de Chefia de Departamento, Coordenação de Curso de Graduação e Coordenação de Curso de Pós-graduação, com 16% cada qual, confirmam a pequena participação dos professores em cargos desta natureza, afetando potencialmente no desenvolvimento dos seus saberes curriculares (THERRIEN, 2006).

Cumprir destacar o fato de que muitos dos que ocupam ou ocuparam estas funções se revezam entre si, o que acentua esta baixa participação. Observa-se, ainda, que um percentual significativo (36%) ocupa ou ocupou outras funções. Esta configuração pode vir a denotar que um considerável número de professores desconhece o funcionamento da Universidade.

No que se refere às atividades desempenhadas antes de se tornar docente da UFC, na Tabela 18 consta que treze professores eram consultores/autônomos; quatorze eram empregados em empresas do setor privado e sete do setor público; oito eram empresários; dezesseis eram professores; e um não exerceu outra atividade antes.

Depreende-se aqui a não-conformidade com a Tabela 5, na qual dezessete professores relatam experiência anterior com magistério superior. Infere-se que um dos professores possa não ter exercido esta atividade em caráter regular.

Tabela 18 – Atividades desempenhadas antes de se tornar docente da UFC

	Quantidade	Percentual
Consultor/autônomo	13	52,0
Empregado em empresa do setor privado	14	56,0
Funcionário do setor público	7	28,0
Empresário	8	32,0
Professor	16	64,0
Não exerci outra atividade antes	1	4,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Nota-se que a experiência acumulada pelo corpo docente do Curso de Ciências Contábeis possibilita um ensino contextualizado com a atividade e o profissional de Contabilidade, associando os saberes da experiência apresentados nesta aos da Tabela 16. Entende-se que estes têm subsidiado os saberes docentes evidenciados na Tabela 20, pois, segundo Tardif (2008), a prática docente está submetida a saberes que os professores não produzem nem controlam, todavia o trabalho docente se incumbe de fazer a transformação da matéria (THERRIEN; MAMEDE E LOYOLA, 2007).

4.2.3 Prática da docência

Em relação à motivação que levou os professores ao ingresso na carreira docente, a Tabela 19 mostra os seguintes resultados: que um foi pela influência familiar; quatro pelo convite de amigos; doze pela autonomia de trabalho; onze pela flexibilidade de horário; quatro pela melhoria salarial; três pelo tempo disponível para mais uma ocupação; quinze pela descoberta de vocação; dezessete pela oportunidade de ampliar ou compartilhar conhecimentos; e por fim, oito pelo *status* da profissão.

Tabela 19 – Motivação para ingresso na carreira docente

	Quantidade	Percentual
Influência familiar	1	4,0
Convite de amigos	4	16,0
Autonomia de trabalho	12	48,0
Flexibilidade de horários	11	44,0
Melhoria salarial	4	16,0
Tempo disponível para mais uma ocupação	3	12,0
Descoberta de vocação	15	60,0
Oportunidade de ampliar ou compartilhar conhecimentos	17	68,0
Status da profissão	8	32,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Encontram-se ainda na Tabela 19, respostas apontando para uma motivação mais genuína, ligada fortemente ao “ser” professor e não apenas ao “estar” professor. A influência familiar é o fator que menos motivou o ingresso na carreira docente, enquanto a

oportunidade de ampliar e compartilhar conhecimentos se apresentou como a mais representativa, seguida pela descoberta da vocação. Pela configuração apresentada, entende-se que se trata de um corpo docente motivado, comprometido e potencialmente aberto à interação. Pelo que se verificou, até entre os que apontaram o convite de amigos e o tempo disponível, em nenhuma das respostas, foram só estes os fatores determinantes da escolha.

Aspectos práticos como a autonomia de trabalho e a flexibilidade de horários também são atrativos para a profissão. Apesar do processo de proletarização e burocratização do trabalho docente (CUNHA, 2007), no ensino superior, ao menos nas universidades públicas, consoante depoimentos dos professores C e D sintetizados no Quadro 1, vislumbram-se ainda algum *status* e certa autonomia nesta profissão.

Pode-se divisar na Tabela 20 que dezesseis professores afirmaram que procuram cumprir o programa da disciplina, atentando rigorosamente para os objetivos e os conteúdos propostos; quinze procuram cumprir o programa da disciplina, ajustando-o às necessidades da sala de aula; dois buscam planejar as aulas em função dos conhecimentos que dominam e das habilidades que possuem e, por fim, dois improvisam, porque entendem que “ensinar é uma arte”.

Tabela 20 – Planejamento das aulas

	Quantidade	Percentual
Procuo cumprir o programa da disciplina, atentando rigorosamente para os objetivos e os conteúdos propostos	16	64,0
Procuo cumprir o programa da disciplina, ajustando-o às necessidades da sala de aula	15	60,0
Procuo planejar as aulas em função dos conhecimentos que domino e das competências e habilidades que possuo	2	8,0
Procuo improvisar, porque ensinar é uma arte	2	8,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Destaca-se que há praticamente um equilíbrio entre os que ressaltam cumprir rigorosamente o programa da disciplina e os que asseveram que procuram adaptá-lo às necessidades da sala de aula. Curiosamente, alguns assinalaram estas duas respostas, dificultando, em parte, a análise das respostas, já que de certa forma são incompatíveis entre si. O planejamento em função do próprio professor e o uso do improvisado de forma sistemática representam fatores de menor influência sobre as aulas desses professores.

Estes resultados apontam para um corpo docente preocupado com o cumprimento das rotinas burocráticas da Universidade e bastante zeloso, confirmada por uma abordagem mais focada no conteúdo (64%). Surgiu também outro componente pelas respostas apontando que o conteúdo deve estar a serviço dos educandos (60%). Infere-se que os saberes pedagógicos desses professores, em contraposição às amarras burocráticas, trazem à tona esse conflito, que por sua vez não é exclusivo da educação (THERRIEN, 2006).

Em relação às estratégias utilizadas pelos professores no planejamento das aulas na graduação, a Tabela 21 mostra que dezesseis professores aplicam os conteúdos definidos nos programas; vinte utilizam a identificação dos conhecimentos mais atuais para atualização dos programas; cinco levantam as expectativas da turma mediante discussões; dez utilizam a análise das conexões curriculares entre os conteúdos da sua disciplina e das demais; e cinco discutem com outros colegas visando a uma articulação entre os diversos conteúdos e disciplinas.

Tabela 21 – Principais estratégias utilizadas pelos professores no planejamento das aulas

	Quantidade	Percentual
Aplicação dos conteúdos definidos nos programas	16	64,0
Identificação dos conhecimentos mais atuais para atualização dos programas	20	80,0
Expectativas da turma mediante discussões	5	20,0
Análise das conexões curriculares entre os conteúdos da minha disciplina e das demais	10	40,0
Discussão com outros colegas, visando uma articulação entre os diversos conteúdos e disciplinas	5	20,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A atualização de programas é uma prática pertinente, considerando-se a dinâmica da área contábil, o que se sobressai é um corpo docente que trabalha sem uma visão de conjunto, de forma solitária; com um forte apelo para o conteúdo; e avesso a processos interativos.

No que se refere à definição do objetivo no ensino da graduação, constante na Tabela 22, cinco professores visam à assimilação eficiente dos conteúdos; três relataram que visam a uma formação integral e autônoma; oito visam à motivação para a aprendizagem dos conteúdos e; nove objetivam a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho.

Tabela 22 – Objetivos no ensino da graduação

	Quantidade	Percentual
Viso à assimilação eficiente dos conteúdos	5	20,0
Viso uma formação integral e autônoma	3	12,0
Viso à motivação para a aprendizagem dos conteúdos	8	32,0
Viso à inserção bem-sucedida no mercado de trabalho	9	36,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Na Tabela 22, cada uma das opções encerra em si uma visão diferente de educação, quais sejam as de processo cognitivo, integral, psicológico ou profissionalizante, respectivamente. Isto confirma alguns pressupostos levantados anteriormente quanto ao perfil dos professores, revelando que o mercado de trabalho e os conteúdos disciplinares são os pontos-chave que movem o ensino do Curso de Ciências Contábeis da UFC, com base nas práticas dos respectivos professores. Para tanto, basta observar que a assimilação de conteúdos está em 52% das respostas e inserção no mercado de trabalho em 36%, evidenciando a racionalidade instrumental que os orienta.

Em relação às estratégias de ensino que os professores mais utilizam nas aulas de graduação, os dados da Tabela 23 demonstram que oito afirmaram que fazem uso de aulas expositivas; dezoito ministram aulas expositivas seguidas de exercícios de fixação; quatro usam leituras de textos; cinco fazem uso de seminários; sete fazem estudo de caso; cinco realizam visitas; cinco fazem debates; e sete utilizam pesquisas.

Tabela 23 – Estratégias de ensino mais utilizadas

	Quantidade	Percentual
Aulas expositivas	8	32,0
Aulas expositivas seguida de exercícios de fixação	18	72,0
Leituras de textos	4	16,0
Seminários	5	20,0
Estudo de caso	7	28,0
Visitas	5	20,0
Debates	5	20,0
Pesquisas	7	28,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Em linhas gerais, a Tabela 23 mostra o quão o ensino de Ciências Contábeis na UFC é focado em métodos tradicionais e, conseqüentemente, no professor. Observa-se claramente que as aulas expositivas têm preponderância sobre as práticas docentes do Curso. Por outro lado, as leituras de textos, os debates, as visitas e os seminários são as estratégias menos utilizadas. Nota-se que apenas um pequeno número de professores procura mesclar uma forma de ensino mais tradicional com algo mais dinâmico e interativo.

Estas conclusões já foram expressas nas Tabelas 21 e 22 e são ratificadas com os resultados apresentados aqui. Causa estranheza um curso considerado excessivamente pragmático, esteja privilegiando aula expositiva em detrimento de estratégias ligadas à prática, como o estudo de caso, as pesquisas e também, as visitas técnicas. Pode-se inferir que o pragmatismo se restringe a uma intenção, conforme se observa em 36% das respostas que se encontram na Tabela 22, e que este pode ser entendido apenas como um rótulo para a forma de conferir ao formando tão somente a instrumentalidade necessária para desempenhar as funções de profissional da Contabilidade. Ter-se-á oportunidade de distinguir pragmatismo e prática na Tabela 26.

Em relação aos recursos didáticos que os professores utilizam com mais frequência na graduação, a Tabela 24 mostra que vinte e quatro professores utilizam quadro branco e pincel; dezesseis empregam textos; cinco aplicam vídeos; oito utilizam retroprojeter; dezoito utilizam *data-show*; um se vale *software*; e três utilizam a internet.

Tabela 24 – Recursos didáticos mais utilizados

	Quantidade	Percentual
Quadro branco e pincel	24	96,0
Textos	16	64,0
Vídeos	5	20,0
Retro-projetor	8	32,0
Data show	18	72,0
Software	1	4,0
Internet	3	12,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Percebe-se que os resultados obtidos apenas reiteram as análises anteriores e pelos recursos utilizados, nota-se a preponderância das aulas expositivas e do ensino centrado no professor.

Na Tabela 25, são apresentados dados quanto às práticas, ao se tratar de subsídios para formulação de conhecimentos pelos próprios alunos da graduação. Dois professores relataram que procuram ser fiéis aos conteúdos dos livros ou publicações, estimulando a memorização destes; dezessete buscam adaptar os conhecimentos científicos à linguagem dos alunos; doze com base no conhecimento científico, estimulam a elaboração de conceitos próprios por parte dos alunos; e, dezesseis estimulam a formação de conhecimentos pela observação prática.

Tabela 25 – Práticas mais frequentes

	Quantidade	Percentual
Procuro ser fiel aos conteúdos dos livros ou publicações, estimulando a memorização destes	2	8,0
Busco adaptar os conhecimentos científicos à linguagem dos alunos	17	68,0
Com base dos conhecimentos científicos, estímulo a elaboração de conceitos próprios por parte dos alunos	12	48,0
Estímulo a formação de conhecimentos pela observação da prática	16	64,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A Tabela 25 ressalta a preocupação dos professores (68%) em, apesar de trabalharem conteúdos em um modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, procurarem adaptar

a linguagem científica à dos alunos. Em tese, há uma contextualização do conteúdo. A transposição didática (THERRIEN, 2006) é um elemento importante na análise da capilaridade da racionalidade pedagógica nas práticas docentes no Curso de Ciências Contábeis da UFC, principalmente porque se trata de matéria árida, geralmente extraída de textos legais.

Quanto às afirmações de 48% dos professores de que estimulam o desenvolvimento de conceitos próprios e de 64% que estimulam a formação de conhecimentos pela observação da prática, infere-se ser muito difícil aplicá-las quando se faz a opção preferencial por aulas expositivas, pelo uso sistemático de recursos didáticos, como quadro branco e pincel, e quando o objetivo maior é a assimilação de conteúdos. Outrossim, resta pouco espaço para alternativas, em decorrência da limitação de recursos, sejam laboratórios ou outros meios.

No que se refere à relação teoria-prática na condução das disciplinas ministradas pelos professores na graduação, a Tabela 26 demonstra que nove professores afirmaram que propõem exercícios práticos após cada conteúdo teórico; um enfatiza a prática, pois a considera mais importante para a formação profissional; um concede ênfase à teoria, pois a prática será adquirida na experiência e; quatorze procuram articulá-las durante todo o processo de ensino, pois entendem que são indissociáveis. Vê-se que 23 respostas enfatizam a prática e aí se encontra coerência com os resultados da Tabela 22, na qual ficou patente a preocupação com a inserção no mercado de trabalho.

Tabela 26 – Relação teoria e prática na disciplina

	Quantidade	Percentual
Proponho exercícios práticos após cada conteúdo teórico	9	36,0
Enfatizo a prática, pois a considero mais importante para a formação profissional	1	4,0
Enfatizo a teoria, pois a prática será adquirida na experiência	1	4,0
Procuro articulá-las durante todo o processo de ensino, pois entendo que são indissociáveis	14	56,0
Total	25	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Embora a Tabela 26 evidencie a preocupação destes professores com a prática, se forem observadas as estratégias, os recursos didáticos e as práticas docentes, apresentados nas Tabelas 23, 24 e 25 notar-se-á, inicialmente, que esta relação se torna inviável com o que se apresentou nas referidas tabelas. Se a prática aqui mencionada pode ser entendida como dar sentido prático ou útil ao que é feito, tem-se aqui uma “prática teórica”, mas se o entendimento for de práxis, ou seja, uma experiência vivida, esta relação praticamente inexistente no Curso.

A Tabela 27 demonstra que doze dos professores utilizam a avaliação para identificação do nível de conhecimento da turma; quatorze usam durante o processo de aprendizagem para aferir se as práticas de ensino estão tendo êxito; quatro utilizam para identificar os melhores aproveitamentos; e sete para definir o conceito final com base em tudo o que foi observado e anotado durante o processo.

Neste item do questionário, percebe-se que alguns professores utilizam mais de um tipo de avaliação. Apresenta-se contraditório, conforme observado anteriormente o fato de que um ensino muito focado na assimilação de conteúdos apresente apenas quatro professores que informam utilizar a avaliação para medir o aproveitamento, mesmo porque esta é uma das formas de avaliação previstas no Regimento da UFC.

Tabela 27 – Tipos de avaliação utilizados na graduação

	Quantidade	Percentual
Para identificação do nível de conhecimento da turma	12	48,0
Durante o processo de aprendizagem para aferir se as práticas de ensino estão tendo êxito	14	56,0
Para identificar os melhores aproveitamentos	4	16,0
Para definir o conceito final com base em tudo que foi observado e acentuado durante o processo	7	28,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A utilização de avaliações para identificar o nível de conhecimento da turma encontra respaldo na Tabela 20, na qual consta que 15 professores planejam as aulas em função das

necessidades percebidas em sala de aula. A interpretação sobre os 14 professores que asseguraram que usam as avaliações para aferir as práticas de ensino pode ser entendida também como avaliações voltadas para medir aproveitamento já que prevalece a estratégia da exposição de conteúdos e a prática mais frequente é a indução à assimilação destes.

Constata-se ainda na Tabela 27 que cerca de metade dos professores adota conjunta ou isoladamente a avaliação diagnóstica (48%) que serve para orientar ações que facilitarão a aprendizagem, e a formativa (56%), esta definida pelos especialistas como aquela em que a preocupação não é classificar, selecionar ou discriminar, mas a de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem. Será identificado ao longo da pesquisa se estas avaliações têm efetivamente sido utilizadas no sentido de aprimorar as práticas docentes.

Embora se saiba que a Universidade exige do professor a avaliação somativa, qual seja, aquela que tem o fito de atribuir uma nota final e tens fins classificatórios, isto foi apontado apenas por cerca de 44% dos respondentes. Nota-se também que apenas 28% praticam uma avaliação contínua e global, pela qual os alunos são observados durante todo o processo e sob todos os aspectos, não apenas no que diz respeito ao cognitivo, incluindo atitudes que venham a apresentar ou desenvolver.

A Tabela 28 aponta a prova dissertativa (80%), os Trabalhos em grupo (68%) e os Seminários (60%) como os instrumentos de avaliação utilizados com maior frequência. São instrumentos que quando utilizados adequadamente promovem situações de aprendizagem muito enriquecedoras e são compatíveis com os diversos propósitos de avaliação dispostos na Tabela 27.

Em relação aos instrumentos mais utilizados, dez professores citaram que fazem uso da prova objetiva; vinte utilizam a prova dissertativa; cinco fazem prova pesquisada; três trabalham com artigos; dezessete realizam trabalho em grupo; quinze utilizam seminários; seis fazem uso do relatório individual; um usa a auto-avaliação; três utilizam a observação e; dois empregam outros instrumentos avaliativos. Na opção Outros, foram mencionados debates e solução de casos.

Tabela 28 – Instrumentos de avaliação mais utilizados

	Quantidade	Percentual
Prova objetiva	10	40,0
Prova dissertativa	20	80,0
Prova pesquisada	5	20,0
Artigos	3	12,0
Trabalho em grupo	17	68,0
Seminários	15	60,0
Relatório individual	6	24,0
Auto-avaliação	1	4,0
Observação	3	12,0
Outros	2	8,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Em relação ao modo como os professores conceberam suas práticas docentes na graduação, doze professores relataram que foi pela observação de professores que conheceram antes/durante d(a) carreira docente; nove exprimiram que foram conhecimentos teóricos que adquiriram na trajetória profissional; vinte e dois afirmam que foi por intermédio da experiência obtida durante o próprio exercício da carreira docente; e três expressam ter adquirido de outras formas. Na opção Outros, foram mencionados, por exemplo, treinamentos internos promovidos por empresas nas quais trabalharam.

Tabela 29 – Modo de concepção das práticas docentes

	Quantidade	Percentual
Observação de professores que conheci antes/durante (d)a carreira docente	12	48,0
Conhecimentos teóricos que adquiri na trajetória profissional	9	46,0
Experiência obtida durante o próprio exercício da carreira docente	22	88,0
Outros	3	12,0

Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Naturalmente, estes professores assinalaram apenas os elementos mais importantes na formação de sua prática, porque infere-se que, a rigor, todos foram influenciados por diversos fatores, tanto antes como depois, de ingressarem na carreira docente e obviamente, todos os dias recebem influência das experiências vivenciadas. A forma como se apropriam das próprias experiências é determinada pela racionalidade pedagógica e propicia um conjunto de saberes específicos.

Evidencia-se na resposta de vinte e dois professores, a especificidade do saber docente, qual seja a de ser formulado e reformulado diariamente, pois se aprende fazendo. Não obstante, as influências de outros professores (48%) e a prática profissional (36%) tenham determinada ascendência sobre esse saber, é o saber da experiência que é decisivo para conceber a prática destes. Isto se destaca nos 88% que relataram que as conceberam com base no próprio exercício da carreira docente. Ratifica-se o pensamento de Perredeau (2009) de que a aprendizagem consiste em se apropriar dos saberes, dos “saberes-fazer”, dos “saberes-ser”, mostrando que a formação do professor é um processo contínuo, alicerçado na prática.

4.2.4 - Síntese

Considerando-se que não existe só racionalidade nem apenas um saber na concepção do trabalho docente (THERRIEN, 2006; CUNHA, 2007), percebe-se pelas respostas relativas ao planejamento das aulas (Tabela 20), pelas estratégias de planejamento e práticas mais frequentes (Tabelas 23 e 25) que alguns professores vivenciam um discreto processo de transição paradigmática, pelo qual ainda se observam, de forma predominante, nas práticas e discursos destes, aspectos referendados na razão instrumental. Podem, todavia, ser observados, também, alguns movimentos, um tanto quanto incipientes, que apontam para o surgimento de uma racionalidade própria, característica do trabalho docente que exercem no Curso.

Alterações legais, a renovação do corpo docente e até mesmo o aspecto identitário são elementos desse embate. Para que possam equilibrar a coexistência de uma racionalidade instrumental e uma comunicativa, ambas necessárias ao desenvolvimento de um curso dessa área do conhecimento, é preciso a adoção de uma prática reflexiva e de um ensino dialógico que proporcione aos formandos uma educação com fins emancipatórios.

A composição do corpo docente de quase metade por professores contando mais de 11 anos de serviço na UFC (Tabela 3), assim como quase metade por doutores (Tabela 8) e quase todo por regime de dedicação exclusiva (Tabela 4) e, conforme se constata na Tabela

18, com experiência profissional anterior quase generalizada, pode sinalizar uma orientação para a pesquisa e para o desenvolvimento da prática, que concorrerá para a adequada articulação entre as duas racionalidades, necessárias para instalação de uma racionalidade que propicie o desenvolvimento de uma ação educativa reflexiva e transformadora.

Aspectos que denunciam a diversidade de racionalidades constam nos dados das Tabelas 23 e 24 as quais evidenciam a aula expositiva e o uso de quadro branco e pincel, além do *data-show*, como estratégia e recursos didáticos mais utilizados, contrapondo-se ao que informa a Tabela 25 sobre a adaptação dos conhecimentos científicos à linguagem dos alunos e o estímulo à elaboração de conceitos próprios por estes. Esta e outras contradições evidenciadas na tabulação de dados confirmam a coexistência de racionalidades diferentes, mas no pressuposto da honestidade das respostas, podem significar também incompreensão de alguns conceitos pedagógicos.

As mudanças na legislação que ocorreram entre 2007 e 2009, válidas com base em 2010, trouxeram profundas transformações para a Contabilidade, incorporando à prática desses profissionais um contingente maior de elementos subjetivos que requer maior capacidade de interpretação. Com a aproximação das práticas contábeis brasileiras dos padrões internacionais de Contabilidade, resultante dessas mudanças legais, as operações passaram a ser registradas sob a égide do princípio da “prevalência da essência sobre a forma”.

Por conseguinte, o contador deve conhecer em profundidade cada operação realizada, e para obter este conhecimento precisará envolver outros indivíduos, registrando os fatos à luz da sua compreensão, que é pautada pelos princípios contábeis e pela legislação vigente. Em outras palavras, não se trata mais de um trabalho totalmente isolado, de uma relação entre o contador e o documento. Doravante, cada registro implica troca de informações, análise e síntese do fato, pois o que prevalece não é o aspecto formal e cada operação deve ser encarada como única. Oportuniza-se aqui, como exercício desta subjetividade, que os contadores e principalmente, os docentes, a crítica à adoção linear dos padrões de convergência prescritos pelas normas.

Consequentemente, os professores estão voltando à condição de novos aprendizes. Neste aspecto, as atividades de pesquisa apontadas pela Tabela 12 e os trabalhos técnicos relatados na Tabela 16 podem se constituir como aliados nesta fase em que todos estão reaprendendo Contabilidade. A produção científica que, conforme a Tabela 14, é diversificada e desenvolvida por mais da metade do Departamento, assim como a vocação e a oportunidade de ampliar e compartilhar conhecimentos, apontadas na Tabela 19 como principais motivações para o ingresso na carreira docente, forjam o ambiente propício para formação de um novo perfil do contador.

Esta mudança de perfil concorre para que haja mudanças também no trabalho docente dos professores de Contabilidade. Em geral, este reflete o isolamento do contador no âmbito das empresas e esta experiência é retratada pela própria privacidade da sala de aula e por práticas como as mencionadas na Tabela 23, na qual as discussões com os alunos e com os próprios colegas alcançaram os menores índices de resposta. As discussões em torno das mudanças técnico-conceituais e curriculares, provavelmente reduzirão os espaços de isolamento. Espera-se, contudo, que não seja uma movimentação apenas momentânea, porque, certamente, o contexto da profissão exigirá um profissional mais comunicativo, com capacidade maior de interação e diálogo.

É preciso ponderar que, apesar das situações apresentadas, as análises foram baseadas em um questionário fechado existindo, portanto, variáveis que serão captadas nas entrevistas com grupos focais e sessões reflexivas e apenas o conjunto destas informações fornecerão posições mais conclusivas. De todo modo, cumpre destacar que nem mesmo os egressos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas apresentam condições imediatas de se tornarem bons professores. A formação completa e a qualidade do exercício profissional se dará pelas experiências e pelo espaço de trabalho que tiverem e serão sempre mediadas pelas histórias de vida e características pessoais.

Assim, o destaque dado nesta análise aos aspectos que enfatizam a existência de um forte componente instrumental na prática desses professores, longe de ser uma crítica preconceituosa, significa uma preocupação em distinguir estes, dos princípios de uma

educação reflexiva e transformadora que é o objeto desta tese. Entende-se que a docência do Curso, devido à formação e experiências ocupacionais e condições institucionais, é realizada em estreitos limites e estes com certeza, fazem o melhor dentro destas condições.

Depreende-se por fim, que em se tratando de identidade dos sujeitos na qualidade de docentes do Curso de Ciências Contábeis da UFC, o traço que melhor a define é a formação profissional como contador, porém não é suficiente para agregá-los, até mesmo pelas próprias condições institucionais. Conseqüentemente, um processo de ampliação e consolidação de mudanças não ocorre espontânea nem isoladamente, e nisto, acredita-se, esta pesquisa poderá, com a colaboração dos próprios professores, identificar uma racionalidade própria que propicie ao PPP, por intermédio do currículo e das práticas docentes, fundar uma ação educativa reflexiva e transformadora no Curso de Ciências Contábeis da UFC.

5. GERAÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS SUJEITOS

Esta seção traz os resultados das entrevistas com os grupos focais. Para realização das entrevistas os professores do Departamento de Contabilidade foram divididos em quatro grupos. Foram convidados para participar, por intermédio de correspondências entregues em mão, apenas os vinte e cinco docentes que responderam ao questionário. A correspondência inicialmente agradecia a participação na etapa anterior e destacava a importância da participação na segunda etapa, e já estabelecia dias e horários para as entrevistas. Posteriormente, foi feito um contato por telefone, reiterando o interesse em obter a contribuição de todos. O critério para formação dos grupos foi inicialmente, a divisão entre os que tinham experiência administrativa na UFC e os que não a possuíam. A finalidade era ouvir, em separado, opiniões de pessoas que potencialmente teriam lidado com documentos como o PPP e o currículo e as que não tiveram essa oportunidade.

Na sequência, cada um destes grupos foi dividido em dois, separando-se os que tinham mais de dez anos e os que tinham menos de dez anos de trabalho como docente na UFC. Objetivou-se com isso, identificar se o conhecimento ou não dos documentos estava ligado ao tempo de trabalho e à experiência docente. Para subsidiar esta nova divisão, recorreu-se a Tochon (1992), como parâmetro, o qual assevera que o desenvolvimento profissional do professor passa por fases. Tentou-se, pela classificação de Tochon, alocar em um grupo, os neófitos e iniciantes avançados; e noutro, os competentes, experientes e expertos. Como era fácil de supor, esta divisão foi, em parte, desfeita, porque alguns, por compromissos outros, pediram a mudança do dia ou horário, acarretando na impossibilidade de analisar separadamente.

As entrevistas foram realizadas durante dois dias, em uma das salas da FEAAC, nos períodos da manhã e da tarde, totalizando quatro reuniões. Na véspera de cada reunião, os professores foram contatados por *e-mail*, lembrando-lhes o dia e horário de cada uma. Participaram ao todo, vinte e um professores. Entre os quatro professores ausentes estão, uma que se afastou para cursar doutorado em outro país e outros três que deixaram de comparecer. As reuniões tiveram em torno de quatro professores presentes a cada uma.

Todas as reuniões foram gravadas e contaram com a ajuda de uma aluna-bolsista que ajudou nos registros escritos e no manuseio do gravador. Ao final de cada sessão de entrevistas, e com o intuito de expressar agradecimento, os participantes receberam um exemplar do livro intitulado *Pesquisa: Princípio científico e educativo*, de Pedro Demo e foram convidados para participar de um momento de confraternização, no qual compartilharam de um lanche e tiraram fotos.

As perguntas direcionadas aos professores entrevistados constam no Apêndice B e envolveram questões ligadas à compreensão destes sobre projeto político-pedagógico, currículo, trabalho docente e a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa. Naturalmente, a despeito do roteiro, algumas perguntas deixaram de ser feitas a alguns entrevistados e outras surgiram conforme o momento. O estabelecimento de um roteiro se prendeu à necessidade de conduzir o grupo, mas houve liberdade para que cada professor falasse como e o que quisesse sobre o assunto. Algumas perguntas trouxeram à tona questões que incomodavam aos professores o que os levou a expressar a intenção de que mais reuniões como essas fossem realizadas no Departamento.

Embora tenha sido inviabilizada uma análise dos tipos estabelecidos por Tochon (1992) pôde-se perceber que, independente do tempo de magistério, o grupo, com base nas suas próprias falas, é composto em grande parte por professores “competentes” e “experientes”. Numa proporção menor, constam aqueles que estão há menos tempo no ensino superior, distribuindo-se entre “neófitos” e “experientes avançados”. Também não foi notada a existência de professores no estágio de “experto”. Inferiu-se que este estágio de desenvolvimento não tem ligação direta e imediata com o tempo de experiência, mas com a racionalidade que desenvolvem no trabalho docente, tendo sido possível ver com clareza suficiente que os condicionantes pessoais de cada um, como a identidade, os valores e visão de mundo, são ingredientes essenciais desta composição.

Para assegurar a fidelidade do texto, foram feitas novas escutas das gravações, o qual foi complementado com algumas acentuações dos registros escritos. Com base em Gibbs (2009), procedeu-se à análise qualitativa dos dados, iniciando-se por codificar o texto no

sentido de captar os sentidos e as interpretações dos entrevistados. Para chegar a essa codificação elegeu-se como categorias temáticas:

- i) Participação na elaboração do PPP e do currículo
- ii) Análise do PPP e do currículo atuais
- iii) Vinculação do currículo à prática docente
- iv) Capacidade de associação de alunos e colegas ao trabalho docente
- vi) Estabelecimento da relação entre teoria e prática
- vii) Realização de atividades de pesquisa e extensão

Essas categorias foram definidas com amparo nas descrições extraídas das próprias falas dos docentes, portanto precisaram ser transformadas em categorias analíticas. Surgiram assim, as seguintes:

- i) Concepção do PPP e seu componente participativo
- ii) Sentido prático atribuído ao currículo e a noção do seu caráter ideológico
- iii) Percepção do trabalho docente e seu caráter interativo
- iv) Visão da relação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão e a indissociabilidade entre estas.

Procurou-se não esgotar a análise neste ponto, principalmente porque a finalidade dos grupos focais, nesta pesquisa, era a de selecionar os professores que efetivamente participariam da pesquisa colaborativa. Consoante Gibbs (2009) foi criado um quadro comparativo que culminou com o estabelecimento de uma tipologia que identificaria definitivamente os colaboradores. A elaboração do Quadro 1 resultou da consolidação e síntese dos discursos, enquadrando-os às categorias analíticas retromencionadas. Acrescentou-se ao conjunto de pronunciamentos a manifestação de contribuir com a pesquisa colaborativa, posicionamento este obtido informalmente durante os intervalos das entrevistas com os grupos focais. Nestas ocasiões, alguns manifestaram claramente a satisfação e a necessidade de participar de mais momentos de diálogos como aqueles.

A tipologia adotada consiste no Perfil técnico ou instrumental, Perfil prático-reflexivo e o Perfil crítico-reflexivo (FENDLER, 2003; GHEDIN, 2007). O objetivo foi selecionar colaboradores que partilhassem de uma mesma compreensão sobre a ação educativa de forma que pudessem conjugar esforços ao que se envida na pesquisa e conferir viabilidade à investigação. Neste caso em especial, foi preciso utilizar deste artifício, pois reflexão e diálogo são conceitos de ampla aceitação na área de educação, independentemente do eixo de formação do docente, seja o tradicional ou o crítico. Logo, foi necessário estabelecer os colaboradores mais adequados, ou seja, aqueles cujos sentidos de reflexão e diálogo fossem convergentes com a linha da pesquisa. As definições de cada perfil são as seguintes:

a) Técnico ou instrumental

Para estes, reflexão é a introspecção feita com o objetivo de abrir as mentes dos professores, fazendo-os dispostos a assumir responsabilidades para decidir e agir. Há uma compreensão de que a teoria é produção de intelectuais e a prática é a produção dos práticos.

b) Prático-reflexivo

Para estes, reflexão é pensar; é o modo de refletir sobre a educação, que envolve a habilidade para fazer escolhas racionais e assumir responsabilidades por essas escolhas. Nesta perspectiva, refletir é extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta.

c) Crítico-reflexivo

Para estes, a reflexividade não pode se reduzir ao âmbito dos problemas pedagógicos que ensejam as ações particulares realizadas em sala de aula, devendo-se também analisar as ações pedagógicas no contexto social e histórico em que acontecem. É por meio da interação com o outro que a capacidade de refletir se desenvolve.

Do exposto, depreende-se que os técnicos entendem ser o conhecimento obtido pela observação neutra dos objetos, tarefa essa dos pesquisadores; o professor apenas o transmite e por isso, aprender é assimilar este conhecimento. Para os prático-reflexivos, o conhecimento é subjetivo, ou seja, é produzido com base na experiência do próprio professor. Já os crítico-reflexivos entendem que o conhecimento é intersubjetivo e é

produzido mediante o processo dialógico vivenciado com o outro. É feita neste caso, uma mediação entre o objetivo e o subjetivo para apreender uma realidade e transformá-la.

Confirmou-se que os recém-ingressos na carreira docente, em geral, assumem o perfil instrumental e conseguem ao longo da experiência docente migrar para o patamar prático-reflexivo. A pesquisa e a extensão constituem-se, em boa parte das situações, como responsáveis por essa mudança, segundo se constatou, mesmo quando não são diretamente associadas ao ensino. O isolamento, muitas vezes inerente ao estágio inicial da carreira, é uma barreira para romper com a formação tecnicista. Segundo depoimentos esta tem sido superada com projetos de iniciativa da UFC, como o projeto CASA²⁸, por exemplo, voltado para professores recém-admitidos.

O Quadro 1 apresenta o resultado do processo de codificação do texto com uma síntese das falas, segregadas de acordo com as categorias analíticas, e a definição, por meio da análise tipológica, dos professores que se aproximam do perfil crítico-reflexivo. Naturalmente, a classificação exposta é uma aproximação da tipologia estabelecida por Fendler (2003) e Ghedin (2007) e por isso mesmo provisória e susceptível aos vieses em que se pôde incorrer na pesquisa. Tem, por conseguinte, o mérito de apenas apontar os sujeitos com maior potencial colaborativo.

Observa-se neste mesmo Quadro que há, ainda, a predominância do perfil instrumental, mas já se encontram alguns professores que esboçam uma postura mais reflexiva e até mesmo crítica. Esta mudança gradual de perfil é resultado das mudanças nos próprios normativos contábeis, que tem sido dosada pela própria especificidade do ambiente em que esses profissionais atuam. Nota-se que os professores agem como porta-vozes deste universo, não lhes causando estranheza alguns procedimentos dentro da universidade. Entende-se que, se no mundo do trabalho sobra pouco espaço para a crítica, na academia esta deve ser a marca do próprio trabalho docente.

²⁸ Comunidade de Aprendizagens Significativas

Professor/ Categorias	Concepção do PPP	Sentido prático atribuído ao currículo	Percepção do trabalho docente e docência	Visão da relação teoria- prática e ensino e pesquisa	Interesse em colaborar	Tipologia
A	Desconhece. O PPP envolve os objetivos da Universidade relativos aos cursos da FEAAC. O PPP deveria ser algo via Departamento ou Coordenação para que os professores tomassem conhecimento deste.	O currículo de curso que é como o curso está organizado, seria a grade curricular na qual constam as disciplinas, a carga horária, quantidades de créditos que o aluno tem que cumprir para fechar aquela grade daquele curso. Não houve impacto significativo do currículo novo sobre as práticas.	O trabalho docente é algo gratificante. O Departamento não interfere no trabalho.	São próximas e diferentes.	Sim	Instrumental
B	Desconhece. Não viu esse documento. Conhece o da UFC pela mídia.	São as disciplinas, os pré-requisitos... Há necessidade de buscar mais atualizações. Estou dando mais valor à pesquisa, mas isso eu adquiri depois do mestrado e depois com a chefia do Departamento.	É um trabalho de sacerdócio. Vê o trabalho docente como algo nobre, absorvente. Hoje vê a dedicação do Departamento à pesquisa.	No mestrado fui despertado para a pesquisa. Até hoje acompanho e oriento monografias, mas, se pudesse, preferia sala de aula.	Sim	Prático-Reflexivo
C	Desconhece. Está participando do Projeto CASA, que busca envolver os docentes em outros projetos além da sala de aula.	O currículo é resultado de uma briga para manter as disciplinas, pois disto depende a manutenção do seu emprego ou do seu <i>status</i> (públicas). Quando cheguei, já estava no currículo novo, não houve adaptações.	O trabalho docente é uma referência; entrei como complemento de renda. A precariedade existe muito.	Pesquisa é fundamental. Ela não ocorre dissociada da prática. Liga-se pesquisa à produção científica, embora exista a pesquisa para o cotidiano.	Sim	Prático-Reflexivo
D	Desconhece. É a política para definir as disciplinas de acordo com o mercado, tecnologia e outros parâmetros de educação.	Currículo é mais que um conjunto de disciplinas. É um conjunto de pensamentos, correntes. A maioria das minhas sugestões não foi atendida. Não houve impacto.	O trabalho do docente está precarizado. Aula é parte do trabalho, mas a universidade não reconhece o trabalho a não ser que estejamos em sala de aula.	O professor que não pesquisa transmite o que está nos livros segundo Pedro Demo. A pesquisa é importante.	Sim	Prático-Reflexivo
E	Desconhece. PPP é toda a estruturação do Curso. Compreende currículo, compreende a política pedagógica da Instituição.	Currículo é a formatação das disciplinas, de acordo com o profissional que se quer formar. Não participou da formatação do currículo, como professora, não.	O trabalho docente é de extrema dedicação. Não se reduz à sala de aula; tem toda uma preparação. A função docente é bem ampla.	Além de passar a teoria tem que passar para os alunos conhecimentos de cidadania, de ética. O papel do professor não se encerra na sala; o papel maior é formar cidadãos.	Não	Instrumental

F	Desconhece. Não entende o que é o PPP. Entende que o político é um conjunto de pessoas e o pedagógico que entende como andragógico. Foi feito por força de obrigatoriedade e não por iniciativa das pessoas.	Tem uma crítica forte aos currículos. Currículo é um problema de todos. Numa época de internet, carecia de uma mudança, de incluir os alunos nessa discussão. A grade curricular atende mais às necessidades do corpo docente do que do ensino.	É o trabalho de trazer o povo de baixo; invade a pessoa. O trabalho docente no Departamento de Contabilidade é individual. O isolamento dos professores é abismal.	Sobre débito e crédito, os computadores já atendem. Não existe discussão e preocupação com isso. Na USP eram contadores que ensinavam Contabilidade. Hoje os professores da USP são professores que vão formar pessoas que serão contadores. Os professores da USP deram uma guinada para a pesquisa. Aqui a metodologia é voltada para elaborar a monografia.	Sim	Prático-reflexivo
G	A instituição (UFC) não tem; pelo menos que seja conhecido. Visa a uma formação.	O currículo é uma forma de operacionalizar o PPP. Com a mudança do currículo a minha área sofreu um remendo; mudaram o nome da disciplina e mantiveram a mesma ementa e o mesmo conteúdo.	Acha o trabalho docente desvalorizado. Em vez de salários deveriam melhorar as condições de trabalho e melhorariam o desempenho.	A prática e a pesquisa estão na pessoa do professor e na proposta institucional. A pesquisa e a prática não podem estar dissociadas da teoria.	Sim	Crítico-Reflexivo
H	Foi formalizado, mas não discutido com o colegiado. Deve ter sido elaborado por um grupo de pessoas, acredita. Não observou mudança.	Sente-se desinformado; não percebeu mudanças nas disciplinas da sua área, talvez em outras.	A prática na UFC baseia-se em livros, não estimulam a pesquisa, até mesmo para não ficar defasado em relação ao aluno. O trabalho é isolado. Deveria haver mais apoio por parte da instituição.	Não há.	Não	Instrumental
I	Desconhece. Entende que é um documento que vai falar sobre a filosofia, a que se propõe o curso.	Compreende a distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas, prerrequisitos. Sabe que mudou há pouco tempo. Tem estudado muito para acompanhar as mudanças. Não mudou sua prática docente.	Envolve a transmissão do conhecimento; preparar as aulas. Envolve a parte relacionada com a pesquisa. Extrapola a sala de aula e a parte da pesquisa professor/aluno, envolvendo graduação e pós-graduação.	Os trabalhos de pesquisa e os de extensão são isolados. Nós não temos um ambiente na FEAAC para a pesquisa. Geralmente os grupos ou trabalhos são iniciativas pessoais.	Não	Instrumental

J	Desconhece. Não imaginava que tinha isso.	O currículo não deve abranger disciplinas somente nas áreas de Contabilidade. Deve atender também à formação geral (humana). O PPP não afetou em nada sua prática.	É a associação da docência com a pesquisa; saber quais são os temas relevantes, a possibilidade de explorar o potencial das pessoas e da Universidade.	Busco o viés de trazer a prática. Acho importante a associação da docência com a pesquisa. Acredito que temos que aproveitar esse espaço de docência para pesquisa.	Sim	Prático-Reflexivo
K	Acha que é mutável. Muitas instituições já tinham, mas agora está mais formal. Os cursos não tinham o perfil do egresso. Deve conter toda estrutura mínima, currículo, ementas.	São importantes as relações interpessoais. O conhecimento é uma via de mão dupla. No curso de Psicologia, reúnem-se em mesas redondas para discutir. É preciso haver ações nesse sentido para discutir isso. Alguns se atualizam, outros não.	O trabalho docente não pode estar desconectado do colega. O aluno vê o professor como uma referência. É um trabalho de dentro e fora da sala de aula.	Com as mudanças contábeis, a pesquisa tem despertado interesse de alunos.	Sim	Crítico-reflexivo
L	Deve conter os requisitos, o perfil, as características gerais e específicas. Ele se modifica.	Nosso currículo não tem um viés. Acho isso positivo. Depois da graduação, o aluno escolhe na pós-graduação em que quer se especializar. Tive que me preparar cada vez mais.	É um trabalho importante; passar conhecimento não é só passar, é fazer com que aprendam. É muita responsabilidade.	É um trabalho que ajuda na área da docência, uma complementa a outra. Adoro fazer pesquisa e tenho que dar aula; e uma complementa a outra.	Não	Instrumental
M	Desconhece. Está num processo de implementação.	O foco grande hoje é o setor governamental. Os alunos sentem a necessidade de aprender Direito, Filosofia.	Acha fascinante, passar o que você conhece. Procurar trazer casos que estão acontecendo. É um trabalho de equipe.	Pesquisa é fundamental. Enriquece a sala de aula.	Sim	Prático-Reflexivo
N	O PPP é a alma do curso. É a base dos valores em torno do qual o que vier a ser feito, gira em torno dele.	Acha importantes o corpo docente, a multidisciplinaridade. As mudanças são uma preocupação permanente.	A maior grandeza da docência está em poder compartilhar.	Em relação à pesquisa, é dever da Universidade confrontar pesquisa, ensino e extensão. Compreendo as dificuldades dos alunos com monografia.	Sim	Prático-Reflexivo
O	Admite que não conhece. Acredita que dá direcionamento ao curso; estabelece diretrizes; estabelece as estratégias.	É interessante sair com uma formação mais geral e com um leque para escolher. Não mudei as práticas docentes em função do currículo; estava fora na época.	Algo bastante nobre e de grande responsabilidade. A transmissão de conhecimentos é uma parcela dele, mas motivador também. Tem que saber o que e como fazer essa transmissão.	A pesquisa é uma atividade importante e que consome muito tempo.	Não	Instrumental

P	Depois da LDB e SINAES, os professores estão relativamente informados sobre o assunto.	Sem resposta	É um desafio. É uma arte.	Sem resposta	Não	Instrumental
Q	É um documento no qual estão todos os requisitos, regras e filosofia que compõem o curso. É a matriz de um curso. Composto pelas condições físicas, condições para os aprendizados, biblioteca.	Seleção das disciplinas que atendem o projeto político-pedagógico. É preciso que o coordenador estimule as reuniões, sentem para discutir. Mudou as suas práticas em função da experiência e não do currículo.	Os professores são estimuladores de conhecimento e não transmissores.	O ensino é decorrente da pesquisa.	Não	Prático-Reflexivo
R	Sem resposta	Percebe que o currículo é o formador do aluno. Não mudou suas práticas docentes.	Se conseguir que o aluno traga o conhecimento para a realidade, estou fazendo o meu trabalho docente.	Pesquisa-se para aprofundar conhecimento, estar antenado na realidade e transmitir conhecimento.	Sim	Instrumental
S	Tem uma diretriz. O profissional que você quer formar. Com base dessa ideia de como este conhecimento será transmitido.	O currículo é o plano de materialização do projeto político-pedagógico. Quando cheguei estava numa etapa de transição, então minha prática docente já foi baseada nesse currículo.	É uma responsabilidade muito grande. Para o aluno você é uma referência.	A pesquisa é fundamental para manter você conectado com a realidade. Como eu vou discutir Contabilidade se não coloco o “pé” no mercado?	Não	Instrumental
T	Na verdade não conheço. Como não tenho conhecimento, não posso falar.	Arsenal de disciplinas, matérias colocadas à disposição dos alunos para que tenham um conhecimento multidisciplinar. Não sei quais são as práticas exigidas no PPP.	Ensinar é transmitir conhecimentos, repassar conhecimentos, trocar ideias, manter-se atualizado.	O ensino tem um resultado concreto, a pesquisa, não; pelo menos eu não vejo. Tento dosar a teoria com a prática.	Não	Instrumental
U	Conjunto de pensamentos ou ideias que vão nortear o alcance de certos objetivos.	Conjunto de disciplinas que vão servir para alcançar os objetivos. Como não conheço o PPP, não sei como fazer a adequação.	Trabalho docente é dedicação. É trabalho de pesquisa. É uma atividade eminentemente de cunho didático.	Procuo fazer esta relação na medida do possível buscando publicar, ter produção científica em revistas fora do País.	Não	Instrumental
Síntese	O PPP é desconhecido de quase todos	Currículo define o elenco de disciplinas a serem ministradas	Sacerdócio; sala de aula; desvalorização; isolamento	Não conseguem articular os quatro conceitos em conjunto	-	-

Quadro 1 – Síntese comparativa e classificatória dos colaboradores

Fonte: Dados da Pesquisa (2009)

Extraí-se do Quadro 1 a idéia de que o entendimento acerca de PPP e currículo não é fator decisivo para classificar os tipos. A concepção sobre o trabalho docente e o discernimento sobre a relação dialética entre teoria e prática, assim como da pesquisa e da extensão como princípios da formação do conhecimento, fazendo do ensino uma atividade articuladora destas e não a arte de reproduzir tal conhecimento, estes sim, definem o estágio da capacidade reflexiva em que se encontra o docente. Por conseguinte, o trabalho docente deve ser visto numa dimensão realística, sem autopiedade e fora de uma visão idealizada e poética. No que diz respeito à pesquisa e à extensão, estas devem se constituir nos meios pelos quais se compreende a não-hierarquização entre teoria e prática e se passa a entendê-las de forma diferente, desassociando-as, respectivamente, da aula expositiva e dos exercícios.

A visão distorcida por parte da instituição, assim como do próprio professor acerca da autonomia docente caracteriza a Universidade, numa linguagem matemática, como um arranjo do desempenho individual de cada um dos professores e não como uma combinação do que tem de mais precioso que são os talentos humanos. As respostas expostas no Quadro 1 revelam, em algumas situações, percepções muito díspares e ressalte-se, isto não é resultado puro das diferentes identidades dos sujeitos, mas da falta de uma identidade docente que deveria ser constituída com a intermediação da própria Universidade.

Procurou-se, ainda, ao final da elaboração do Quadro 1, apresentar, também, uma síntese dos pensamentos do conjunto de professores visando a corroborar as análises decorrentes desta pesquisa. Em suma, foi demonstrado que o corpo docente não conhecia o PPP à época; entendia o currículo apenas como uma estrutura de disciplinas; via o trabalho docente como algo importante, mas desvalorizado e precarizado, assim como na visão de Tardif (2008); e não conseguia situar adequadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, nem articulá-los à teoria e prática das disciplinas que ministram.

Este dado ratifica a afirmação de Castanho (2007) de que a preocupação docente com a relação teoria-prática, e com a interdisciplinaridade, por exemplo, geralmente não ocorre no ensino tradicional, pois as disciplinas são vistas como algo separado. Não obstante,

destacam-se algumas exceções a esta regra, conforme se observa nas falas dos professores C, G e J (Quadro 1) que confirmam a percepção que aflorou durante o levantamento do perfil dos docentes, qual seja, a de que algumas concepções e práticas se encontram em decurso de mudança, ou no mínimo, há uma tentativa de equilibrar as diferentes racionalidades com as quais têm que lidar.

Foram convidados para participar das Sessões Reflexivas os professores que se enquadraram no perfil prático-reflexivo e crítico-reflexivo. Seria ingênuo pensar que esta classificação esgota as possibilidades de estabelecer uma identidade para estes professores. Multifacetado com só o ser humano o é, cada professor tem uma identidade complexa e instável, fazendo com que esta análise sobre seu perfil seja efêmera e contingente. As palavras codificadas nos seus discursos apenas dão uma pista de como pensam e agem, mas definitivamente não os identificam. Selecionou-se aqueles que, se acredita, potencialmente poderão contribuir mais para a elaboração do conhecimento que esta tese busca captar e consolidar.

Por conseguinte, a este grupo, independentemente da orientação, foram adicionados os professores que atualmente ocupam a Coordenação do Curso e a Chefia do Departamento, e, ainda, outros que não obstante apresentarem um perfil orientado pela instrumentalidade, manifestaram espontaneamente a vontade de continuar participando da pesquisa, totalizando assim onze colaboradores, a saber, os professores identificados como A, B, D, F, G, I, J, K, M, N, R. Na próxima seção exibem-se o desenvolvimento e os resultados dessas sessões.

6. REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURSO E DAS PRÁTICAS

A sessão reflexiva é um método de pesquisa que não se limita à simples observação. São conversas em pequenos grupos que motivam a troca de opiniões nas quais o pesquisador escuta atentamente e só intervém quando é necessário (IBIAPINA, 2008). A sessão reflexiva é uma das estratégias utilizadas para criar oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente. A reflexão permite que os professores se tornem conscientes da sua prática, transferindo esta do plano de ação para o plano da linguagem, bem como consigam, ao final, (re) elaborarem-na.

A metodologia consistiu em quatro ações. Para cada uma destas, elaborou-se um conjunto de perguntas (Apêndice C), visando a evitar que o grupo extrapolasse os limites analíticos, e oferecer a condição propulsora da formação do pensamento, consoante Ibiapina (2008). A primeira dessas ações é a Descrição, pela qual o docente descreve a prática. A segunda é a Informação na qual o professor informa o que alcançou com base na prática aplicada. A terceira, a Confrontação, é o momento em que a prática é confrontada com a teoria. Por último, a quarta ação é a de Reconstrução, na qual se busca repensar e refazer os objetivos e as práticas.

Para viabilizar o processo, foi aberta uma conta para a pesquisa no TelEduc e cada colaborador foi cadastrado com um *login* e senha de acesso. A utilização desta plataforma educacional buscou facilitar a interação do grupo por meio de ferramentas ágeis para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente foram disponibilizados alguns textos (Anexo 1) que subsidiaram as reflexões do grupo de docentes. Ao final de cada sessão, foi disponibilizada nesta plataforma uma síntese do que foi discutido para evitar que alguma informação se perdesse. Os professores tiveram oportunidade de apreciar o texto e de propor alterações que julgassem pertinentes.

Os professores participantes das sessões reflexivas foram convidados por meio de correspondências entregues em mão. Nas citadas correspondências, foram dadas todas as informações necessárias para o acesso à conta e ao conteúdo do material de leitura

disponibilizado. Nestas, foram estabelecidas as datas, horários e local de realização das sessões reflexivas, cujo intuito foi o de Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir as Práticas docentes e o Currículo do Curso de Ciências Contábeis da UFC, com base nas reflexões dos professores.

A última reunião consolidou o relato da pesquisa e apresentou uma mostra das fotos e imagens captadas durante o trabalho. Tratou-se de um momento que causou algumas expectativas no grupo, sobre o qual todos quiseram saber com antecedência da programação. Informados de que se tratava de uma reunião de consolidação, muitos informaram não poder participar, alegando outros compromissos. Notou-se que o esforço de participação do grupo chegara a um limite e que o potencial colaborativo desta última reunião estava comprometido. Em termos de pesquisa, a última reunião não foi muito produtiva e limitou-se a um momento de descontração no qual se reviveram alguns momentos de uma convivência agradável. Ressalte-se que oportunidades como as vividas durante a pesquisa são deveras muito raras e que a última vez que algo parecido aconteceu foi quando foram discutidas as diretrizes curriculares em 2000, quando se era ainda coordenadora do Curso.

Apresentam-se a seguir os resultados desta pesquisa que constituíram a base para a análise da influência da racionalidade docente sobre o projeto político-pedagógico do Curso, tendo como parâmetros o currículo e as práticas docentes identificados nas falas do próprio corpo docente. Conforme se observou nas etapas anteriores da pesquisa, os professores desconhecem o teor do conteúdo pedagógico e têm um conhecimento fragmentado do currículo. Acredita-se, contudo, que a pesquisa logrou despertá-los para a necessidade da discussão de temas afeitos até então à Coordenação e aos círculos da gestão acadêmica, dos quais os professores estão alijados ou dos quais os próprios se excluía, por considerarem que o trabalho docente se restrinja à sala de aula ou mesmo por preferirem que seja assim.

O objetivo de analisar uma racionalidade pedagógica no Curso não é tão desprezioso quanto possa parecer. Esses diálogos abriram espaços para conhecer o perfil

deste grupo e assim, compreender melhor as razões que fundamentam as práticas e a constituição da “profissionalidade” do docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC. Observa-se que a perspectiva de Sacristán (1995) sobre profissionalidade é bastante pertinente ao docente contador, tendo em vista a dinâmica da profissão contábil. Espera-se que essas mudanças, que a princípio se processarão naturalmente no plano pessoal, serão transpostas para a sala de aula e, quem sabe, para o patamar coletivo e institucional. Tem-se ciência das implicações institucionais advindas da revisão de um projeto político-pedagógico, mas o mais importante é que foi disseminada a crença de que isto é algo não só possível como também desejável. Estas e outras questões são evidenciadas nas próximas subseções conforme se vê adiante.

6.1 Superação das primeiras dificuldades

Durante a realização das primeiras sessões reflexivas os professores demonstraram grande dificuldade em compreender efetivamente o que é uma educação emancipadora, não obstante ter-se distribuído previamente, por intermédio do TelEduc, uma coleção de textos curtos e simples sobre o assunto. Alguns por identificarem este conceito como algo muito distante da própria realidade e outros porque sequer leram os textos. Na sessão de descrição, a primeira pergunta pedia que cada professor descrevesse a sua prática. Antes mesmo que estes começassem a descrevê-las, o professor F passou a questionar o conceito de emancipação tratado nos textos, associando-o à Teoria Crítica marxista, que na opinião dele não se adequava ao contexto da Contabilidade e da Economia. Considera-se improcedente esta afirmação, pois o conceito de emancipação encontra, segundo Boufleuer (2001), apoio na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1981), responsável por conduzir a Teoria Crítica para o pensamento democrático. Para o professor, contudo, seria impossível trabalhar a intersubjetividade na Contabilidade.

A essa altura, a professora G interveio, afirmando que a educação emancipadora é aquela “capaz de formar pessoas que tenham opinião própria, que tenham visão crítica, que sejam capazes de criticar até a sua própria aula”. Ao que complementou o professor J: “Entendo a educação emancipadora como a possibilidade de você habilitar as pessoas a

utilizarem todo o seu potencial de aprendizado [...]” e complementou dizendo que não achava a Contabilidade o lugar mais apropriado para desenvolver essa visão. Nesse momento, a reunião pareceu naufragar, quando o próprio professor F comentou que toda educação é emancipadora no sentido de tirar o ignorante das trevas, embora o aprisione a outro. Esta afirmação acendeu a polêmica envolvendo a regulação de grupos dominantes sobre o acesso ao conhecimento e o ensino como um ato de bondade, remetendo à questão da ideologia que está por trás de toda a ação educativa. Coube, portanto esclarecer que o ato de emancipar representa desnudá-la; conceder ao aprendiz elementos que lhe facultem a crítica, retomando assim o tema da reflexão.

Observou-se que, a partir deste momento a ideia de emancipação começou a ficar mais clara, mas a compreensão dos professores ainda mantinha um determinado viés positivista pelo entendimento de que a Contabilidade é pura aplicação técnica, o que não cabia naquele momento polemizar, mas aguardar que outra compreensão surgisse com a continuidade das reflexões. Foi cogitado ainda que não caberia ao ensino superior promover essa emancipação, mas que deveria ser responsabilidade de etapas anteriores da formação do aluno e que faltava aos próprios professores do Curso, tanto a formação quanto iniciativas no sentido de também se emanciparem.

Veio à tona a discussão sobre a ideologia que move alunos e professores, pelo que comentaram que a maioria dos alunos desconhece a ideologia que impulsiona a ação educativa, pois a preocupação é como alcançar o melhor *status* profissional, atualmente obtido por meio de concurso público. Quanto aos professores que estão na universidade pública, afirmaram que lhes faltam iniciativas para obter melhorias pessoais e nas condições do ensino que ministram, sendo tomado como exemplo o caso da Universidade de São Paulo (USP).

Aproveitando o entusiasmo que aflorou na discussão sobre ideologia para retomar as questões estabelecidas no roteiro da sessão, foi pedido aos professores que descrevessem suas práticas. Nas intervenções, ficou explicitado que seguem padrões bem tradicionais, tanto no planejamento quanto nas formas de transposição da matéria e na avaliação. As

aulas e o conteúdo programático são metódicos e rigorosamente planejados. Nota-se uma preocupação, até certo ponto admirável, com a eficiência, mas não com a eficácia. Não há uma preocupação com a ponta do processo, que é o aluno, ou seja, têm a convicção de que o bom professor é aquele que desempenha bem o seu trabalho, cumpre os planos, a despeito da aprendizagem do aluno. A racionalidade deles pode ser explicada pela dissociação que fazem entre ensino e aprendizagem e por isso, a função do professor é conduzir o ensino e a do aluno é buscar os meios para ter um bom desempenho que por sua vez, é parametrizado pelo ensino e não pela aprendizagem. Em suma, se o desempenho, que é medido pela óptica do ensino, coincidir com ganhos de aprendizagem, será ótimo para o aluno, mas se assim não o for, o problema será dele.

De certa forma, essas características foram explicitadas nas etapas anteriores da pesquisa, a saber, no levantamento e nos grupos focais. Nas sessões reflexivas, todavia, emergiram as razões mais íntimas que sustentam as práticas. Ficou evidente que não seguem as práticas tradicionais de ensino por mera imitação ou por total desconhecimento de outras formas, mas porque acreditam fortemente que precisam preparar os alunos para a realidade das empresas onde trabalharão. Daí privilegiarem uma forte disciplina, o rigor no cumprimento de planos, a pequena margem para flexibilidade, a formalidade, dentre outros aspectos.

A etapa do planejamento não privilegia uma revisão das práticas docentes baseadas nas avaliações que realizam a cada semestre, mas sim uma revisão do conteúdo, conforme se observa nesse comentário:

Com relação ao planejamento, eu sempre procuro todo o semestre, mesmo que eu já venha lecionando a disciplina, refazer toda a matéria, por causa das constantes mudanças, que estão acontecendo na Contabilidade. Primeiramente, eu faço um levantamento em livros, escolho alguns livros, procuro na internet o que está saindo de livro de novo para a disciplina, faço o levantamento de legislações e atualmente tenho procurado muito os pronunciamentos do CPC, também da CVM e dos demais órgãos reguladores, como CFC, IBRACON. Com base desse levantamento básico, faço um exame. Como as disciplinas são as eu já venho lecionando faz algum tempo, reviso as notas de aula que servem como guia nas discussões em sala de aula junto com o material que disponibilizo para os alunos. (PROFESSORA I).

No que diz respeito às práticas em sala de aula, os comentários dos professores J e G revelam determinadas nuances:

Tenho uma experiência prática, nas áreas que leciono. Procuo dar a teoria, sempre voltada para a prática. Eu tenho esse viés pratico, devido à minha experiência profissional; a saber como as coisas funcionam. Todas as disciplinas que tenho, uso teoria, exercício, buscando exemplos práticos do que acontece no real e chamo os alunos para enriquecer a discussão. (PROFESSOR J).

Utilizo práticas tradicionais, aulas expositivas, trabalhos em grupo, exercício. Tento quebrar essa rotina com o seminário. Alguns pontos do programa são passados para os alunos [...] Sou muito rigorosa na questão do controle, assuntos dos seminários, nas provas. A teoria que ampara as minhas práticas é uma teoria que está baseada no aprendizado tradicional [...] Nosso curso tem um componente técnico muito forte, não dá para fazer um curso de contábeis sem técnica. (PROFESSORA G).

Alguns professores sinalizam para práticas menos voltadas para fixação de conteúdos, mas ainda com resquícios de um ensino tradicional, conforme comenta o professor K: “gosto muito de trabalhar com eles atividades lúdicas, não é sempre que a gente consegue, mas em alguns casos dá para encaixar no conteúdo programático”. A professora N comentou o seguinte: “Se a gente passa para os alunos fundamentos com os quais eles tenham como reconhecer aquela situação em outras situações que não necessariamente as dadas em sala de aula [...] é porque a teoria foi bem colocada sobre esse aspecto.”

Percebeu-se ao longo das falas que há uma ética, a de reproduzir, nas devidas proporções, o ambiente árido em que exercerão as atividades e daí a pergunta: seria coerente trabalhar uma perspectiva emancipatória, se na profissão terão que seguir apenas leis e regulamentos contábeis? O curso de Ciências Contábeis teria um cunho essencialmente tecnológico? Estas questões poderão ter uma resposta baseadas nas reflexões que surgiram.

No que diz respeito a avaliações, utilizam basicamente provas, em média as duas avaliações previstas nas normas da UFC. Normalmente, essas avaliações têm uma feição somativa e classificatória segundo o que foi captado das afirmações dos professores. Embora no levantamento da primeira etapa da pesquisa tenham surgido respostas que

apontavam para a avaliação diagnóstica, isto não foi confirmado nas reflexões. Acredita-se que isso decorre do desconhecimento, perfeitamente compreensível, do que seja este tipo de avaliação.

O contato dos professores com o currículo acontece pelas disciplinas que ministram e no máximo se estendem aos prerrequisitos necessários para cursá-las, ou, quando muito, os que são representantes de unidades curriculares, conhecem as disciplinas que estão ligadas pela Unidade, que muitas vezes não representa um agrupamento muito lógico e coerente. Sobre o assunto a professora G afirmou: “O currículo, eu realmente não sei como está organizado, não sei qual é o semestre que a minha disciplina está localizada.” A professora I comentou: “[...] eu não tenho na minha cabeça uma visão geral do currículo; eu tenho uma visão geral das disciplinas que são ministradas.”

Estas afirmações resultam da forma como o processo de reforma curricular foi conduzido, no qual cada professor elaborava, por pedido da Coordenação, uma ementa para as disciplinas que vinha trabalhando há algum tempo. A citada reforma implicou apenas a reorganização de alguns conteúdos e realocação de disciplinas por semestres. O comentário da professora G foi esse: “Esse semestre refiz a ementa, fiz outro programa, outro conteúdo baseado na minha experiência na área.” Constatou-se que, embora essas ementas e programas tenham sido submetidos à aprovação do colegiado, não houve um trabalho coletivo, integrado, consciente. Note-se o que afirma a professora D: “Eu não sou contadora, conheço pouco a estrutura do currículo [...] mas sei quais são as disciplinas [...] mas a razão de elas estarem naquela ordem, posso dizer que sei muito pouco.”

Esse distanciamento entre o professor e o currículo resulta de um processo muito pouco participativo, no qual os professores de forma individual elaboram ementas e programas sem nenhum eixo que os oriente ou sequer algum nexos com as demais disciplinas. Talvez por desconhecimento, o Curso tem se limitado a adotar parâmetros pre-estabelecidos, moldando-os ao conjunto de competências dos professores e preterindo as necessidades do alunado. O professor F vê desta forma:

O Currículo está associado a quem chega à coordenação, junto com externos querendo mudar isso, mudar aquilo, não há nada muito discutido. As pessoas têm pavor de discutir isso. Muitas vezes vou discutir, e outros professores dizem que aquilo está na norma do Conselho Nacional de Educação. Então, “estamos reunidos aqui para decidir o quê?”, pergunto.

Para finalizar a sessão, conduziu-se a Descrição para a relação entre as práticas docentes e o currículo. Pelo que já foi exposto, foi confirmada a falta de sentido prático do currículo no cotidiano dos professores, exceto pelo cumprimento da carga horária e da ementa. Sacristán (2000) entende que o currículo faz parte da realidade de múltiplas práticas, não só as pedagógicas, envolvendo todo o ambiente educacional, logo, acredita-se, esse distanciamento passa pela concepção equivocada sobre o trabalho docente. O comentário da professora G confirma esta constatação: “O currículo forma um profissional eminentemente técnico-instrumental; aprendem aquelas técnicas que estamos transmitindo. O currículo afeta (negativamente) as práticas, acho que pela falta de integração.”

Em suma, pode-se caracterizar pelo conjunto de práticas descrito, um ensino eminentemente tradicional e confirmar um formato de currículo tecnicista. Os resultados da primeira sessão foram interessantes, mas, em razão da falta de elementos teórico-metodológicos na formação docente desses professores e do perfil destes, optou-se por mudar a estratégia de condução da pesquisa. Foram empregados, então nas sessões seguintes, as situações-problema em vez de solicitar que os professores informassem, confrontassem e reconstruíssem a sua prática com base em perguntas que se repetiriam e tenderiam a torná-las enfadonhas. A segunda sessão reflexiva é objeto do próximo tópico.

6.2 Mudança de estratégia

Para obter informações acerca dos resultados das práticas descritas pelos professores, foram lançadas algumas situações concretas que, pelas reflexões emergidas do grupo, ofereceram subsídios analíticos acerca do nível de aproximação destas com a perspectiva de uma educação emancipadora.

Quando se trata do enfrentamento da heterogeneidade das turmas, observou-se que este não é um aspecto considerado na condução das disciplinas. É quase generalizada a ideia de que deve haver um esforço individual do aluno para acompanhar a matéria, que deve ser ministrada segundo os planos de trabalho, sem um esforço correspondente por parte do professor no sentido de que haja aprendizagem por todos. A fala do professor A ilustra esta compreensão: “Essa história de turma heterogênea para mim não interessa não. Você tendo a sua metodologia, se adapta à turma de qualquer jeito. Eu me adapto à turma de acordo com o programa”.

Em outros casos observa-se uma concepção reduzida da heterogeneidade, considerando que está presente apenas quando a turma é composta por alunos de outros cursos, o que acontece com as disciplinas comuns à Administração, Economia e até mesmo Engenharia e Direito. A professora G observa: “nesse ponto de ser heterogêneo, eu nunca tive esse problema, pelo menos na graduação, as minhas disciplinas sempre foram específicas do curso de contábeis”.

O professor F afirmou que “para mim, são todos homogêneos no sentido de que ninguém sabe de nada [...]”. Aqui se encontra a visão do aluno como um recipiente vazio que precisa ser preenchido pelo conhecimento que pode ser dado exclusivamente pelo professor. Concepções como esta reforçam um ensino meramente reprodutivista, que não leva em conta a individualidade e o conjunto de conhecimentos trazido pelo aluno e torna a comunicação não como uma fonte de entendimento, mas como potencial origem de conflitos.

Também se encontram professores que procuram se aproximar um pouco mais das necessidades da turma, conforme relata a professora M:

No primeiro dia de aula procuro saber um pouco o nível deles, através de uma apresentação, para saber como é que estão. Tem alguns que estão um pouco perdidos, voltaram à faculdade para terminar o curso. É bem heterogêneo mesmo. Você faz esse diagnóstico inicial para saber o nível. Desse diagnóstico, você vai conhecendo a turma e pensando no que fazer se essa turma for muito diferente.

Pode-se inferir das práticas informadas que uma significativa parcela de alunos e um importante rol de problemas de aprendizagem, de natureza física, emocional ou cognitiva, são ignorados no cotidiano desses professores, porque simplesmente não há interação, diálogo nem compreensão do outro. Acreditam, consoante a professora N, que “essa heterogeneidade não é uma coisa significativa para nós, pois, primeiro temos um vestibular e um vestibular muito concorrido”. Ora, achar que a heterogeneidade é uma variável eliminada pelo vestibular é um equívoco, não só porque se sabe que cada indivíduo é único, mas pelas próprias distorções que estão contidas nesse tipo de seleção.

Quando confrontados com uma situação que envolve avaliação quantitativa e qualitativa de alunos e os resultados entre estas se apresentam díspares, alguns professores informaram que adotam sistemáticas pelas quais essa disparidade não acontece, enquanto outros procuram se aproximar bem mais da turma. O professor A informou:

Na minha metodologia o aluno atencioso, assíduo e responsável, já é premiado. Na minha disciplina se ele quiser alcançar boas notas, tem que ter tudo isso. 20% da minha nota é pela participação na aula, por não chegar atrasado; dou ponto na média para quem nunca falta.

A professora M informou que “na hora do exercício, eu vou circulando dentro da sala de aula e chego nesses que estão com maior dificuldade, que tiram notas baixas, mas que assistem aula; estão lá, em sala. Converso e é nessa hora que eles chamam e tiram as dúvidas”. Ao que comentou o professor F:

[...] falta base de conhecimento adequado, assim oriento para buscar essa base do conhecimento. Mas nunca nesse tratamento pessoal, individual que a prof. “M” descreve. Eu me dirijo diretamente à turma, mas me dirijo diretamente à pessoa, só se ela falar comigo. [...] nunca farei um tratamento individual, chamar a pessoa e conversar, isso eu não sei fazer. Às vezes eles têm problemas cognitivos; outras vezes de base; e muitas vezes, pessoal.

A professora I também informou a tentativa que faz para alcançar a turma como um todo:

[...] as avaliações, às vezes, são uma grande decepção, pois aqueles alunos que eu esperei que tirassem uma boa nota, não tiraram, e tem aqueles que não imaginava que tirassem uma nota boa e tiraram. Nesse caso, quando o aluno tem um

desempenho baixo e eu acho que aquela nota não representa, o que ele é na sala de aula, pergunto o que está acontecendo, pergunto se errei em alguma questão e aviso que o monitor está a disposição para tirarem dúvidas.

A professora D trouxe à tona uma questão interessante sobre avaliação, que vale destacar:

Existe uma grande discussão sobre o que mede e o que não mede. Acho muito complicado a gente trabalhar com isso na prática, pois o aluno tem um vício de muito tempo de ser medido de uma forma quantitativa; tirar esse vício dele é difícil. Quando corrigia uma prova qualitativa [...] sempre cobrava algo que era motivo de discussão. Isso é muito difícil e está no âmbito do que é avaliação, mas isso não é um processo fácil, é um processo cultural; nem todos os professores pensam do mesmo jeito, e o professor que pensa de outro jeito, ele tem problema, e muitas vezes o professor opta por continuar com o método da maioria para evitar preocupações. Eu não gosto de dar nota baixa, faço outra prova, faço prova de recuperação, faço uns trabalhos em sala de aula... Se o problema do aluno é não conseguir se sair bem na prova, mas sei que ele é atento, faz questão de marcar presença, procuro me aproximar, perguntar o que está acontecendo.

Muitas vezes é mais fácil, realmente, corrigir uma prova por critérios objetivos, pois, além da praticidade, evita questionamentos por parte do aluno quanto ao juízo de valor atribuído na correção. Mede-se, contudo, apenas um aspecto da cognição do aluno que é a memória. Aspectos como capacidade de análise e síntese ficam prejudicados e isto reforça o perfil instrumental do Curso e, conseqüentemente, do profissional em formação.

As dificuldades em lidar com a quebra de formalidade em sala de aula se mostraram presentes quando foi posta uma situação na qual o professor tem que lidar com a irreverência dos alunos. Alguns entenderam que a irreverência se reduzia à falta de pontualidade, assiduidade ou mesmo negligência no cumprimento de tarefas:

Se ele é indisciplinado, comigo ele não consegue tirar nota excelente. Não é possível, não tem como isso acontecer. Se 20% da minha nota está ligada à assiduidade, ele nunca vai ser excelente na minha disciplina; ele pode ser regular ou bom. A nota vai depender de estar na sala, fazer o exercício, ter as presenças. Eu tiro ponto por falta; quando falta perde 2% da nota dele. Comigo isso não tem a menor possibilidade de acontecer. (PROFESSOR A).

Outros encaram de outra forma a questão:

Minha posição é diferente, quando a turma é indisciplinada para mim eles estão demonstrando seu modo de ser. Eu não me preocupo com isso não. Se eles estão sendo desse jeito e as notas são excelentes, eu entro na indisciplinada deles também. Eu sempre tento respeitar a individualidade. Eu não reprovado por falta se alguém quer aprender estudando em casa, autodidata, não me preocupo. No dia da prova vem e faz a prova, se fizer a prova e eu olhar que está fazendo e tirar nota boa, tudo bem. Se essa irreverência e indisciplinada ficam muito grandes, eu mudo e exerço meu poder. (PROFESSOR F).

Eu tento uma aproximação com uma turma desse tipo, principalmente com esses líderes ou com esses “falsos” líderes. Eu aprendi que quando uma pessoa quer holofote, deve se dar holofote para ela. O aluno que tem uma postura irreverente em sala de aula, ele é irreverente, pois é uma característica dele, ou faz isso para criar um ambiente de competição com quem está na frente; para chamar a atenção do professor. O professor não pode cair na provocação do aluno, tem que deixar bem claro qual é o papel do aluno e qual é o papel do professor, sem que isso seja algo autoritário do tipo eu mando e você obedece. Tem que ser uma relação de respeito e tentar puxar esse aluno para jogar a seu favor. Se quer holofote, dou holofote (PROFESSOR K).

Poucos professores informaram experiências a esse respeito, relatando que comumente não defrontam essa situação. Geralmente, o perfil do estudante de Ciências Contábeis é daquele que pela própria personalidade, é capaz de submeter-se a regras pesadas como as que vigoram no mundo empresarial onde exercerão suas atividades. Mesmo os que aspiram a ser profissionais liberais e não empregados, sabem da forte regulamentação a que se submetem e absorvem essa cultura hierárquica da academia com bastante facilidade.

A inovação das práticas foi tratada em duas situações propostas durante a sessão. Uma versava sobre planejamento e outra acerca do tratamento conferido a conteúdos áridos, monótonos e enfadonhos. Para a primeira situação, foram informadas práticas condizentes com a descrição feita na primeira sessão, pelo que não há a inserção de métodos que tragam um resultado de aprendizagem melhor, mesmo porque não há esse tipo de avaliação. Por conseguinte, o planejamento sempre contempla as mudanças nos normativos da profissão e na legislação empresarial, procurando assegurar a transmissão de um conteúdo atualizado.

Quando se trata de inovar para amenizar a aridez de conteúdos, ou até realizar a transposição didática destes, a resposta em geral foi a de utilizar a prática como ferramenta.

A impressão que dão é que consideram a teoria enfadonha, esquecendo da dialeticidade entre teoria e prática. O professor A comentou o seguinte: “Tem uns temas que eu acho chato de dar e sei que eles vão achar ruim também [...] nesse caso eu trabalho com a prática”. Para a professora M, quando o tema é enfadonho, afirma: “eu joga prática, laboratório. Dessa forma, fica melhor de explicar”. Ao que completou o professor J: “[...] também, joga prática”. O professor K relatou que procura passar certa serenidade diante de alguns temas:

[...] tento passar para eles que com tranquilidade, vão conseguir avançar. Se a gente disser para eles que um assunto é difícil ou que é assunto de prova, vão fazer as coisas baseado na pressão não é bom. Alguns respondem bem à pressão; outros não, se bloqueiam totalmente; na dúvida é melhor a gente tangenciar.

Em linhas gerais, não foi informada nenhuma inovação ou diversificação nas práticas, exceto em situações críticas. Alguns procuram tornar o ambiente de aprendizagem menos tenso, outros contornam a dificuldade com exercícios práticos, mas na essência os métodos são praticamente os mesmos. Observou-se nisto sintonia com a simplicidade da definição de Moreira (2001), qual seja inovar significa redimensionar a relação do currículo com os complexos mecanismos que interagem na prática educativa.

Quando foi pedido que informassem situações nas quais os alunos tenham demandado mais prática na disciplina, de forma unânime, responderam que não enfrentaram essa situação porque já adotam um viés prático. Até mesmo o professor F, que admitiu trabalhar com a teoria, ao afirmar “[...] se o cunho da disciplina é teórico, eu explico que o objetivo é esse, tem que ser teórico”, informou que “para disciplinas de natureza prática propõe laboratório ou estágio”. Questiona-se, todavia, se estariam sendo chamados de prática os exercícios aplicados em sala de aula. Até que ponto esta prática tem uma conexão com uma realidade e é capaz de provocar uma reelaboração da teoria?

A informação sobre as práticas de avaliação, a despeito de alguns exemplos de realização de seminários conduzidos pelos alunos, se concentrou na realização de provas.

Alguns consideram que podem avaliar melhor os alunos quando, diante de um desempenho ruim, oferecem nova oportunidade de fazer a prova. Destacam-se alguns relatos:

Trabalho com seminários. Entrego a eles um roteiro de como será feita a avaliação deles no seminário. A nota escrita e o seu valor, o que vale para o grupo todo. Tem a parte da apresentação em que a nota é individualizada; é avaliada a parte em que ele está apresentando, nessa hora a frequência em sala de aula conta. (PROFESSORA M).

Na questão de avaliação dos alunos, eu não tenho saído da prova, tenho dado algumas oportunidades, até flexionado um pouco o posicionamento da UFC. O aluno fez a prova não foi bem e quer saber se pode fazer a segunda chamada, eu tenho flexibilizado isso. Se avalio que a prova que coloquei estava num patamar elevado, tento flexibilizar, pois meu objetivo não é dar nota baixa para o aluno, o objetivo é que o aluno aprenda. Fiz uma prova extensa, o tempo foi curto, os alunos quase todos me pediram para fazer a prova de segunda chamada, então mandei a resolução da prova de 1ª chamada por e-mail e disse que quem quisesse, fazer a segunda chamada tudo bem, mas sem ver a nota que tirou na primeira prova. A intenção para mim é que os alunos aprendam; o lado bom da prova extensa foi que serviu para descobrir os dois destaques da sala, o lado ruim foi porque tive que fazer outra prova. (PROFESSORA I).

O entendimento geral é que a melhor forma de avaliar está sempre vinculada à oportunidade de promover a fixação dos conteúdos, quer seja pelos seminários, quer seja pelas provas em quantidade de vezes necessária para que isso fique patente. Não se cogita em nenhuma outra forma qualitativa, além dos aspectos que envolvem disciplinamento, antes mencionados, tais como assiduidade e pontualidade.

Procurou-se obter informações sobre os posicionamentos dos professores frente ao currículo, trazendo duas situações que envolviam quebra de pré-requisitos e sobreposição de conteúdos. De forma geral, se mostraram surpresos com a possibilidade de um professor autorizar à coordenação a quebra de pré-requisitos ligados às disciplinas que ministram. Mostraram-se resistentes, contudo, ante uma demanda como essa. A professora N ressaltou:

Nesse aspecto, eu sou muito legalista. Se o currículo do curso foi aprovado por um colegiado do qual faço parte, entendo que se não preciso daquele pré-requisito a minha responsabilidade é propor ao colegiado que reveja essa situação e que coloque em votação para ver se todos concordam, pois também pode ser que eu não esteja correta no meu entendimento. Tenho que ter a oportunidade de convencer ou ser vencida pelos meus pares.

Nota-se que o grande dilema nessa situação é o de natureza ética. O professor K ilustra isso com sua reflexão:

[...] mas você tem que ser justo com os outros alunos. Com base do momento que quebro o prerequisite para um, os outros vão se achar no direito de quebrar também. Mas um processo em que você analisa cada situação, justificaria essa quebra de requisito.

A professora G expôs de certa forma a intencionalidade dos prerequisites no currículo, ratificando o pensamento de Martinazzo (2005) acerca das intencionalidades do processo pedagógico, e ressaltou que estes têm finalidades que precisam ser repensadas, a fim de que o currículo deixe de ser um instrumento de manobra administrativa na instituição:

Aconteceram algumas discussões que cheguei a participar em que se utilizavam o prerequisite como uma forma de você segurar o aluno dentro da universidade. A gente perdeu o prerequisite no sentido pedagógico, no sentido de organizar, mas não no sentido de agrupar conhecimento; merece uma discussão. (PROFESSORA G).

Compreendeu-se que a função dos prerequisites precisa ser não só discutida conforme se vê na fala das professoras G e M ao afirmarem, respectivamente que “eu acho que a disciplina que eu leciono não precisaria ter prerequisite” e “precisa dar uma mudada em algumas coisas”, mas também na ideia da função destes no currículo e na formação do conhecimento do aluno.

No que tange à sobreposição de conteúdos, todos manifestaram cautela ao tratar dessa situação, informando que comunicam o fato à Coordenação para que esta tome as providências cabíveis. Houve relato de mudanças decorrentes da legislação que precisaram ser implantadas de imediato, que não poderiam esperar os trâmites da instituição. Neste caso, os professores da unidade curricular se reuniram, fizeram acordo entre si e paralelamente iniciaram o processo na Coordenação do Curso. Pode-se observar que os professores estão bastante atentos a esses aspectos e, na medida do possível, agem

proativamente na resolução destes. Consideraram também que esse papel de monitoramento cabe à Coordenação, pelo que informa a professora G:

A coordenação é mais essa parte burocrática e operacional do que pedagógica, Essa parte (burocrática) deveria existir independente da coordenação. Era para ter um secretario competente para fazer isso, independente de um professor com um determinado grau de estudo.

Ressentem-se de estarem distantes do processo, pelo que a professora N assegura: [...] nossas unidades curriculares; e nisto me incluo também, pois faço parte, devem ser mais atuantes”. Explicitou-se aqui um dos grandes obstáculos para viabilização das melhorias que todos sentem ser necessárias, mas que, em alguns casos, dependem de uma ação institucional sistematizada que só pode ser executada por intermédio de um órgão acadêmico como a Coordenação, que nem por essas prerrogativas e competências pode alijar os professores deste processo ou mesmo estes podem se abster de participar.

Por último, foi exposta a situação em que os professores deveriam informar seus posicionamentos em sala no que diz respeito ao currículo e às ideologias tanto as próprias quanto às subjacentes a este. A princípio, alguns manifestaram desconhecer o fato de que o currículo é um produto cultural e que em particular, o de Ciências Contábeis foi engendrado pelo Conselho Federal, representante da classe, com o respaldo formal dos coordenadores de curso à época.

A professora G relatou: “Eu trabalho minhas ideologias em sala de aula falando, perguntando, questionando o que eu considero pertinente. Eu exponho e digo que é minha opinião”. Ao que acrescentou o professor J: “O que eu penso sobre o currículo é que eles estão representando o interesse das universidades, apesar de ter muitos coordenadores que não escutam aos professores da sua universidade”. O professor A arrematou assim:

[...] não lembro quem foi nosso representante, mas lembro que participei de algumas discussões sobre as disciplinas, que já vieram para ser aprovadas. Acho que serviu só para termos um debate. Eu não sei se o Conselho Federal seria a entidade mais indicada para regular isso. Uma coisa é regular a profissão e outra muito diferente é o conteúdo.

A professora G continuou, afirmando:

Já faz algum tempo que o Conselho Federal de Contabilidade tomou essa missão de gerenciar o estudo de Contabilidade. O currículo de 93 foi influenciado pelo CFC. O mais grave é que as normas nacionais permitem uma maior liberdade e o que o Conselho fez foi o contrário no momento em que ele sugeriu uma estrutura.

Das falas extrai-se o quanto acreditam ser o currículo, um documento inócuo e imune às ideologias do mundo do trabalho e da cultura dominante. Deixam de entender com isso, que a própria alienação dos professores e, conseqüentemente, do ensino, em relação a estas, faz parte da própria lógica de manutenção dessas ideologias e isto pode ser apreendido na classificação mencionada por Moreira (2001), que segrega os currículos consoante a Teoria dos Interesses. Quando o professor considera este aspecto na sua prática, dentro e fora da sala de aula, não significa que pessoalmente possa instantaneamente emancipar a si e aos alunos, mas abrir brechas para uma concepção mais clara, estabelecendo vários “por quês” e “porquês” na formação do conhecimento e na vida. Na seqüência, trata-se da terceira sessão reflexiva na qual essas situações foram confrontadas com a teoria.

6.3 Identificação dos princípios fundantes

Para a terceira sessão reflexiva foram extraídos dos textos distribuídos por intermédio do TelEduc sete princípios norteadores de uma educação emancipadora. Foi formada uma lista com dez itens, dos quais, sete eram os princípios que se elegeram para a pesquisa e três deveriam ser identificados pelos professores-colaboradores com base nos textos ou da própria experiência. A reflexão ocorreu em torno de sete princípios. Os princípios discutidos foram dialogicidade; reconhecimento, respeito e valorização dos alunos; autonomia; cooperação; problematização da realidade; inovação de práticas; e compreensão da não-neutralidade

O primeiro destes, a dialogicidade, para o qual foi feita breve explanação inicial do seu significado, mostrou a dificuldade com que os professores têm de entender uma educação na qual o professor possa buscar o entendimento, ou seja, a aprendizagem dialogada. Confundem esse conceito com avisos, informações, comunicação unilateral, pois

veem a relação professor-aluno de forma hierárquica, quando não, autoritária. Os exemplos a seguir, ilustram esta observação:

Eu dialogo, por exemplo, na avaliação, aviso que vou fazer uma prova e vou passar o seminário. Nesse caso o aluno decide: se o aluno me diz que não quer fazer o seminário, pois tem medo, vergonha e pergunta se tem alguma outra forma de ser avaliado, eu digo que tem. Faço uma coisa pior (avaliação) que é para ele poder desistir e fazer o seminário, parar com história de vergonha, mas tem diálogo. Para mim o diálogo é isso, quando eu mudo minha metodologia na sala de aula. Não estou falando em métodos, estou falando com relação à aprendizagem não reprodutivista, que eu procuro utilizar métodos práticos, aulas práticas e também uso questões, para não fugir totalmente do livro, da parte da teoria, da doutrina. (PROFESSOR A).

Esse princípio de emancipação, reflexão que você (pesquisadora) fala, acho muito difícil aplicar nesse nosso curso. Nesse nosso currículo, não há conectividade nas disciplinas, se a gente pelo menos se reunisse e conversasse, puxando para determinado assunto, mas eu não consigo. Agora no ponto de vista humano de relacionamento, me relaciono bem, brigo com eles, reclamo, tenho diálogo, discuto algumas coisas que estão acontecendo. (PROFESSOR F).

Eu acho que essa questão da elaboração conjunta do conhecimento depende de disciplina para disciplina. Nas ciências humanas, talvez seja mais fácil você fazer isso, pois você vai promovendo as discussões e as questões vão aflorando. Quando é uma disciplina mais técnica, mais exata, o que se pode fazer é despertar o interesse, através das questões que estão mais relacionadas com o dia-a-dia das pessoas, mas construir conjuntamente é mais difícil. Agora essa aprendizagem não reprodutivista, essa é mais fácil de fazer, à medida que você trabalha com o processo de despertar o conhecimento. (PROFESSOR J).

Ao longo dos depoimentos, observou-se que a dificuldade não era só de compreensão do significado do termo, mas de identificar essas situações no cotidiano do trabalho docente que desenvolvem. Na continuidade, os esforços se direcionaram no sentido de mostrar que pela aplicação de situações práticas e exemplos em sala de aula, ao seu modo, cultivavam a dialogicidade e desenvolviam um ensino não reprodutivista. O depoimento da professora I foi o seguinte:

[...] eu costumo usar uma situação-problema, ou um caso, e pedir para que eles tentem resolver usando o conhecimento que já têm. Por exemplo, passo uma determinada situação e pergunto como ele tomaria essa decisão. Com base da solução dada, os alunos escolhem uma em sala, depois eu tento introduzir conceitos novos que poderia levar a uma solução diferente do problema.

Questionada se considerava que há um aprendizado também por parte do professor, esta acrescentou:

Acho que sim, talvez não no caso de repensar uma teoria, mas no sentido de refletir sobre uma situação-problema que eles acabam colocando que eu nem tinha refletido antes. Será que aquela teoria que eu estou abordando resolve aquela situação? Como seria aquela teoria numa situação em que eles estão colocando e que eu não tinha refletido? Acho que há uma troca com certeza. (PROFESSORA I).

O professor K, demonstrando compreender melhor o que era discutido expressou:

[...] o professor como mediador, tem a função de auxiliar os estudantes na elaboração do conhecimento, mas sem assumir aquela postura de que ele é o mais capacitado, de que ele é o senhor daquela situação. Essa postura que o professor adota de estabelecer o conhecimento como uma via de mão dupla, é a forma mais adequada, pois o professor precisa aprender também. Estamos passando agora por um momento de mudança na Contabilidade que é de deixar qualquer um preocupado. Se a gente não assumir essa postura... essa postura de entrega, porque assim como eles estão buscando conhecimento, como professor, também estou. A única diferença professor-aluno é que o professor tem um pouco mais de “estrada”, maior facilidade de compreender aquela linguagem [...] Essa prática de permitir que eles participem... você faz uma pergunta subjetiva na prova e o aluno coloca uma resposta que não é o que a gente estava esperando, mas o que ele colocou é coerente. No momento atual em que estamos discutindo uma educação emancipadora, nós temos que permitir que o aluno pense.

Observa-se que alguns professores estão despertando para esses pontos ligados às práticas pedagógicas, apontando para uma mudança no perfil dos docentes, qual seja o do entendimento atual de que o seu trabalho se resume a preparar e expor um conteúdo atualizado com as exigências normativas e profissionais.

O segundo princípio foi o Reconhecimento, Respeito e Valorização das características individuais dos alunos, ou seja, a tolerância às diferenças. O confronto das práticas de cada um com este princípio demonstrou que usam a avaliação para promover o que acham que seja reconhecimento, respeito e valorização, dando maior ou menor flexibilidade quando a aplicam. Pareceu que a avaliação é um instrumento de troca ou de recompensa com base na identificação dos bons e dos ruins e é exercida como disciplinamento. Em alguns casos é parâmetro para práticas discriminatórias. As falas a seguir podem confirmar essa observação:

Tolerância dentro do que considero razoável, mantendo a disciplina e o equilíbrio, pois se as regras forem muito frouxas considero que compromete o processo ensino-aprendizagem. Creio numa relação franca, na qual todos os pontos são discutidos previamente. (PROFESSORA G).

Você percebe que quando o aluno é limitado, você precisa avaliar de outra forma, como vai ser feito para ele que é uma pessoa limitada. Como comentamos aqui da outra vez, um aluno era fraco teve que passar mesmo, não estava mais adiantando o aluno continuar ali, tinha que fazer alguma coisa, porque não tinha saída. Essa questão é da tolerância com as diferenças. Trato o aluno excelente diferente dos outros. Quando o aluno é muito bom, acima da média, você percebe logo na primeira semana de aula, aquele tem um tratamento diferenciado, totalmente diferente dos outros. (PROFESSOR A).

Nenhum relato se referiu a estratégias desta natureza, mas, pelo que se explicitou, na concepção de alguns, seria concessão de privilégios. Alguns relatos apontaram algum tratamento diferenciado por ocasião de problemas de saúde ou deficiências de ensino historicamente reconhecidas, como em Matemática, por exemplo, e a indicação do monitor da disciplina para atender situações específicas. O professor K pareceu mais aberto a essas práticas, mas as entendeu mais no sentido do conhecimento do que no humanístico:

Acho que a gente tem que aproveitar e identificar essas diferenças e apostar nessas diferenças para trazer um resultado positivo para a sala de aula, pois é da discussão de pontos de vistas de diferentes que vai se trazer algo de bom para sala de aula, serve para sair daquela reprodução.

Entendeu-se que este princípio não se reflete habitualmente na prática dos professores. Excetuando as situações em que é aplicado de forma antagônica, usam-no em condições especiais, mas não como princípio educativo e sim como princípio de solidariedade humana ou até mesmo para resolver problemas que extrapolam a capacidade de solução do professor. A lógica predominante é a de que só existem indivíduos fora da sala de aula, portanto, alguns relatam casos de amizade e de participação e promoção de encontros sociais, mas na sala de aula são todos uma “massa” que, dependendo do caso pode ser tratada de uma forma acintosa ou com o que foi chamado de distanciamento respeitoso.

Na sequência, abordou-se o princípio da Autonomia, o qual a professora G confrontou com a sua prática, dizendo que, para promovê-lo, aplica “utilização de intensa pesquisa em legislação e material em noticiários e jornais”. Ao que o professor F comentou: “[...] eu vou reduzir pela metade o programa da minha disciplina para fazer essas coisas que vocês fazem, mas os alunos vão perder informações, o que eu não aceito”. E acrescentou: “não tem tempo para isso. Com essa carência de recursos, se eu pedir ao pessoal da noite para eles lerem um determinado capítulo que eu vou discutir na próxima aula, nenhum lê”. O professor J arrematou que “não adianta você estar usando um método e não ver resultado é melhor você reduzir o conteúdo pela metade e o pessoal entender, do que querer transmitir tudo e acabar com os alunos não entendendo nada”.

As professoras I e N se expressaram dessa maneira:

Acho que a gente consegue dar essa autonomia, quando temos a prática de sempre relacionar o que está sendo discutido com o mundo real e com situações práticas; relacionar porque um modelo A e um modelo B é de um jeito, porque um é melhor que o outro, qual é a situação em que é mais utilizado, em que situação ele pode ser útil. (PROFESSORA I).

Existem duas práticas que não uso em sala de aula, pois acho que ensinam para a prova e não para vida, que são o uso de apostila e as listas de exercício. A primeira é quando o aluno pede para deixar o material na xerox, acho isso uma prática totalmente perniciososa, acho que eles estão na academia, têm que estudar é por livros, tem que pesquisar, tem que ir atrás, tem que correr atrás. A segunda é quando o aluno pergunta se eu vou dar uma lista de exercícios para determinado assunto, então dou lista de exercícios mais com o maior cuidado do mundo, digo para ele que essa lista é para saber se você entendeu, se você aprendeu, pois não tenha a menor dúvida na prova não vai cair nada igual ao exercício, a universidade não é cursinho que você está aqui para resolver uma questão; aqui você está aprendendo conhecimento que é para aplicar na sua vida. (PROFESSORA N).

O professor K explicitou alguns aspectos que puderam elucidar melhor o papel do professor e do aluno no desenvolvimento da autonomia:

Esses meninos não têm autonomia, são muito dependentes. A autonomia ou a aprendizagem autônoma não pode ser confundida com o fato de deixá-los se virarem sozinhos, pois precisa ter assistência precisa ter acompanhamento. O aluno tem que aprender que é o protagonista da formação do conhecimento dele. Entra uma série de relações como a responsabilidade que o aluno joga em cima

do professor; o aluno usa aquela história de que se foi 10, ele tirou; mas se foi zero, foi o professor que deu essa nota. A gente tem mostrar para eles que são os senhores do próprio conhecimento. Eu não uso livro texto, pois tem semana que eu tô estudando por outro livro e acho interessante trazer para a aula.

Assim, nota-se que a autonomia é, em parte, uma questão de atitude do aluno, mas não exige o professor de planejar métodos que desenvolvam essa capacidade de aprender e de buscar conhecimento com esforços próprios. O uso exclusivo do método expositivo, a adoção de um só livro como referência, provas voltadas para memorização, dentre outros, induz à falta de autonomia do aluno, o que se refletirá no seu papel profissional e social.

No que tange ao princípio da Cooperação, foram relatados casos de trabalho com a monitoria, mas foi alegada a dificuldade para trabalhar dessa forma com alunos do curso noturno, que trabalham o dia todo. Alguns, além de apresentar dificuldades em identificá-los na sua prática, pareceram não entender exatamente o conceito de aprendizagem cooperativa, pelo que afirmaram:

Existem algumas técnicas, mais isso não é uma coisa muito trabalhada. Em função do tempo, da quantidade de assuntos que a gente tem que passar para fazer esse trabalho de cooperação, teria que desenvolver inúmeras atividades de discussão em sala. Para eles fazerem isso teria que ter mais tempo para apresentarem e discutirem, acaba na minha disciplina tendo uma ou duas práticas que promovam essa discussão entre eles. (PROFESSORA I).

O professor F, um dos que usaram o trabalho da monitoria para esse fim, relatou o seguinte:

Eu faço isso, uso a monitora. Eu mudei agora o horário da monitora para o sábado [...] Mas você já tentou conseguir uma sala no sábado? Só a minha monitora foi três vezes na coordenação para conseguir uma autorização. Eu não acredito nessas coisas, acho irrealis. Pegar uma turma da noite e juntar pessoas com interesses totalmente diferentes. Quando é Análise de Balanço tudo bem, podemos fazer equipes para estudar o balanço, mas outras não. Todas essas coisas que você (pesquisadora) está discutindo tem que colocar a carência de recursos [...]

O professor K também relatou a falta de êxito nessa empreitada. Acredita-se que a própria lógica do mundo profissional que vivenciam impede os alunos de usufruírem de oportunidades como essas que lhes proporcionariam uma aprendizagem efetiva. Pretendem algo objetivo, pronto, pois “não têm tempo a perder”. Precisam desta formação, ainda que aligeirada, para ingressarem ou mesmo avançarem, rapidamente, no mercado de trabalho, e é lá que está o verdadeiro conhecimento, o que realmente vão exigir dele, aquele que pode se converter em ganhos materiais.

O princípio da problematização da realidade, ao ser confrontado pelos professores com a sua prática, revelou que este é entendido como a reprodução de um universo que exige do profissional muita disciplina e domínio da prática. Observaram-se algumas falas nesse sentido, como, por exemplo, o que expressiu a professora G: “[...] exigências em sala, tais como postura profissional e trabalhar o conteúdo com aplicação em situações práticas”. O professor A ratificou essa prática:

Outro ponto importante que considero é a questão da exigência: o aluno chegou 19h eu não dou mais a presença; fecho o diário e não dou mais presença para ninguém. Isso também é um ensino para a vida, precisam aprender que fora da faculdade as coisas não são fáceis, é essa a forma que eu entendo de ensinar para a vida, não só para a prova. Para mim é chegar mais cedo à sala; é conversar e perceber alguma dificuldade que eles tenham. (PROFESSOR A).

Ao que completou a professora G: “No dia que tem seminário, eu digo para eles que não venham de bermudas. Pelo menos no dia do seminário tem que estar “vestidos”. Observa-se que efetivamente não utilizam caminhos que promovam o diálogo, a crítica... Têm como grande missão a de preparar os alunos para se adequarem a uma realidade que sequer é questionada. Faça-se um parêntese: embora critiquem essa realidade, acham que o seu verdadeiro papel é colocar o maior número possível de profissionais moldados, preparados para o que lhes será exigido profissionalmente lá fora.

O professor K comentou num tom bem humorado que,

[...] autonomia e o ensinar para a vida e não para prova, são essenciais. É preciso quebrar esse paradigma, pelo qual boa parte deles quando estou ensinando a matéria perguntam se vai cair na prova, perguntam qual o meu estilo de prova, quantas questões vou colocar na prova, para esse tipo de pergunta já tenho uma resposta pronta, digo que a prova vai cair questões de cobrir, de ligar...

A confrontação das práticas com o chamado princípio da problematização para a vida, em síntese, apontou apenas para o aspecto comportamental dos alunos pelo aumento do rigor, mas não é pensado em termos de estratégia para formação do conhecimento de forma dialogada e crítica. Ao contrário, tem se prestado a legitimar práticas arbitrárias do mundo do trabalho que, por sua vez, legitimam as práticas docentes de caráter autoritário.

O princípio que ressalta a necessidade de inovação das práticas demonstrou que para alguns a inovação consiste na mudança de recursos didáticos como se vê a afirmação da professora R ao comentar que no semestre seguinte todas as salas teriam *data show*, que, por dedução, permitiria que os professores inovassem. Cabe perguntar: Qual a inovação, se o método continua sendo expositivo e alunos e professores não interagem de forma intersubjetiva?

Formas de trabalho como o teatro, relatadas pelo professor A, contudo, o uso de plataformas educacionais como TelEduc e a apresentação de *softwares* utilizados no ambiente de trabalho em sala de aula, relatados pela professora G, mostram que algumas iniciativas isoladas são tomadas, todas sem apoio institucional. Esses professores buscam financiamento ou apoio de instituições externas para promover essas ações. Seria essa uma responsabilidade dos professores ou da Instituição? O que impede que ações similares possam ser implementadas - a inércia ou a falta de oportunidade?

A compreensão da não-neutralidade do conteúdo foi um princípio identificado pelos professores como vinculado às práticas que utilizam leitura e discussão de matérias veiculadas em jornais e revistas. Em alguns casos, consoante o relato da professora G são recomendadas leituras das áreas de Sociologia e História. O professor A apontou o estímulo

à participação em grupos e reuniões voltadas para o controle social como estratégias estabelecidas nesse sentido.

As professoras N e I comentaram o seguinte:

Eu só costumo usar essa metodologia quando estou dando uma disciplina na área jurídica. Digo que uma determinada corrente é compartilhada por vários autores, mas essa corrente não é majoritária, há também uma corrente que pensa diferente. Já aconteceu em (Contabilidade) intermediária também. (PROFESSORA N).

O contexto histórico e social, a gente discute em sala, no caso de análise gerencial. Para o ambiente da empresa em que se acrescentar algum outro modelo, aquele modelo não será válido ou aplicado em todas as organizações, procuro discutir em qual situação se exige certo modelo. A (Contabilidade) gerencial está voltada para gerar informação para a tomada de decisão do gestor, o que ele quer saber sobre a empresa. Muitas vezes um modelo societário resolve muito bem essa tomada de decisão mais do que outro modelo de gestão completamente diferente. Quando você vai utilizar critério de informação X, Y e Z, qual o método pode ser mais adequado ou quando é que ele vai ser válido. Acho que essa compreensão das normas de Contabilidade, essa questão da problematização da realidade e autonomia, na minha visão são três coisas que caminham juntas e essa têm relação com a realidade e a prática. (PROFESSORA I).

O professor K, prendendo-se à questão dos conteúdos acrescentou que,

[...] a gente tem que deixá-los bastante alertas. Deixar claro que eles encontram determinada coisa em um livro que nem sempre está certo, pois tem uma abordagem equivocada ou desatualizada, não em termos de ideologia, mas em termos de atualização. Evidentemente ocorre de você estar trabalhando determinado conteúdo que digo: isso vocês vão precisar fazer, mas à luz da Contabilidade nesse ponto não é adequado. Em Contabilidade é muito comum esse tipo de situação na parte normativa, pois a gente está trabalhando princípios, quando vai focar a prática normativa nada mais é respeitado. Alguns alunos em sala de aula também levantam discordância sobre determinado assunto, questionam se isso não seria melhor se fosse abordado de outra forma. A gente precisa perceber que existem determinadas coisas que estão dentro do conteúdo dos programas que não faz sentido.

E ainda comentou:

Os alunos questionam por que em tal país é assim e aqui é diferente. Seria mais justo aplicar o outro, mas está na lei; lei é para ser cumprida. Costumo estimular quando o aluno traz para sala algum tipo de discordância. Eu não tomo a postura de defender o conteúdo como se aquilo fosse uma verdade absoluta, essa

discussão até desperta para algo que eu mesmo não havia pensado antes (PROFESSOR K).

Os professores, salvo a compreensão manifestada pela professora G, entenderam a não-neutralidade como a formação de uma postura cidadã e outros como a crítica a correntes de pensamento, sem, contudo, buscar entender e discutir as raízes dessas ideias e fazer com que os alunos refletissem sobre as bases em que estão apoiados os conhecimentos que lhes são transmitidos e por que estes foram legitimados e em qual contexto. No tópico seguinte os esforços de reflexão desses professores serão consolidados com base em propostas de reconstituição das suas práticas.

6.4 Reavaliação da formação contábil

Para condução da quarta sessão reflexiva foram extraídos pela pesquisadora alguns conceitos e valores, identificados durante as reflexões como ausentes da formação do contador, que poderiam ser incorporados às práticas de cada um. Foi pedido que enumerassem em que pontos estes poderiam ressignificar as suas práticas, para assim as reconstituir.

A reunião foi iniciada comentando-se que ao longo deste período de encontros reflexivos se explicitou ainda mais a imprescindibilidade do componente técnico na formação do Contador, fator este que remete a pensar na perspectiva de uma educação emancipadora (crítico-reflexiva), sem prejuízo deste, por meios que possam ser implantados, a despeito das limitações de recursos disponibilizados institucionalmente. Os conceitos e valores propostos para reflexão foram: Ética, Responsabilidade social, Independência, Espírito empreendedor, Visão estratégica da carreira, Desenvolvimento da autoestima pessoal e profissional, Elevação da capacidade de comunicação oral e escrita pelo desenvolvimento de habilidades de análise e síntese e domínio do idioma.

A professora G iniciou as reflexões exprimindo a importância da inserção de conceitos e valores propostos nas práticas docentes e conteúdos ministrados no Curso, com a seguinte fala:

Eu concordo que esses aspectos são fundamentais as nossas práticas. Se a gente pudesse trabalhar esses conceitos que outros poderiam ser atribuídos? Acho que se a gente conseguir colocar uma disciplina, ou até na disciplina de Introdução à Contabilidade, alguma coisa que trouxesse as origens e as nossas raízes brasileiras, raízes nos aspectos da história do Brasil colonial que não justificam, mas talvez expliquem um pouco da nossa condição, como era a figura do contador nesse início que acabou influenciando até hoje.

E completou:

Com relação ao currículo, em relação à minha área, a gente deve tentar fazer com que essas unidades (curriculares) funcionem e procurar harmonizar melhor as áreas desse curso e ver o componente técnico que já faz parte da profissão, mas tem que ter esse exercício para você refletir em cima da própria prática, não ser aquele profissional totalmente reprodutivo; fazer porque tem que ser.

O professor A iniciou a discussão do primeiro conceito, ética, comentando o seguinte: “Com relação aos aspectos citados dentro das minhas disciplinas, já tenho a questão da ética como muito forte [...]. Ao que a professora G interrompeu:

Com relação às práticas o que eu costumo adotar é mais ou menos no mesmo sentido que o professor A falou. Ética e Responsabilidade Social, temos que puxar muito, pelo fato de as disciplinas serem relativas à área pública. Temos que levar isso para questionamento já que eu vou readministrar o dinheiro dos outros.

O professor J interveio para estender a reflexão sobre a ética no ensino e na profissão contábil:

eu gostaria de abordar essa questão da ética novamente, não sei se você (a pesquisadora) colocou aqui a propósito porque não havia sido discutido nas outras reuniões e trouxe a discussão à tona. Embora eu não conheça o conteúdo da disciplina de ética, mas senti logo no primeiro semestre que essa questão da ética dentro da universidade não é tão valorizada, pois é impressionante como se deixarmos, os alunos colam na prova, no trabalho; é uma coisa absurda.

A professora R acrescentou que,

[...] ética e responsabilidade social, não utilizo muito na minha disciplina até porque só dou aula no primeiro e segundo semestre (sic!) e a minha segunda disciplina é matemática financeira. Como é que vou colocar ética na disciplina de matemática financeira? O pessoal de (Contabilidade) básica, quando começo a ensinar a matéria, começa a perguntar como se administra caixa 2. Respondo que isso não existe, eles não podem administrar algo que não existe; eles têm curiosidade de aprender as “maracutaias” do contador; isso a gente tem que tirar da cabeça deles. A Contabilidade é voltada para tomadas de decisões, mas ela tem que ter dados bem confiáveis. O que poderia ser modificado em relação ao currículo, já foi trazido, mas eu particularmente não concordo com a disciplina de ética ser apenas de 2 créditos. Quando era de quatro créditos, já não se passava o que se queria, imagina com 2 créditos. Virou uma disciplina de 2 créditos! A disciplina de ética que era uma disciplina de 4 créditos e do 4º semestre, virou uma disciplina de 2 créditos, com uma aula por semana e do 8º semestre, que é o mesmo semestre de laboratório de prática, mono I, auditoria; a disciplina está aí, só para provar que não foi tirada do currículo.

O professor J continuou:

Mas o contador ajuda, às vezes, quando tem uma coisa errada. O funcionário faz de qualquer jeito, pois sabe que o contador vai dar um jeito de regularizar. A impressão que se tem é essa, seja no setor público, seja no setor privado. Talvez tenha uma relação muito grande com a subserviência do contador, dele aceitar. Acho que ele tem um papel muito grande em difundir a ética na sociedade. Se o contador passar a ter uma maior autonomia, uma maior autoestima, e dizer: eu faço assim, o correto é esse. Com isso conseguirá um impacto muito grande, se ele resistir. Agora, desse jeito diminuindo a quantidade de créditos da disciplina de ética, realmente não está ajudando muito. Eu acho que deve se tomar uma atitude, não só especificamente na disciplina de ética, mas se todos os professores forem mais rigorosos com relação a isso, acho que já começa a mudar.

A professora G ponderou que “isso não é um problema da disciplina em si, mas é uma questão do comportamento”. Ao que completou o professor J: “Não ser condescendente com determinada situação não é uma questão só da disciplina. O próprio contador refletir sobre a função que tem na difusão da ética na sociedade é uma questão mais ampla, mas tem que começar daí”.

A professora I, intervindo, comentou o seguinte:

Concordo... Serve para a gente pensar o que vai fazer em sala que virá a formar um aluno com ética, fazer com que ele internalize, com que ele perceba o que é ser ético. Acho que a disciplina de ética é importante. Existem algumas situações importantes que podemos discutir sobre algumas ações éticas na disciplina: exemplo, quando nós estamos dando as demonstrações contábeis, explicar que as notas explicativas devem passar informações reais. Ética é quando consigo passar para eles os impactos que essa informação pode ter, que podem até prejudicar a

empresa. Nesse ponto a gente acaba discutindo um pouco sobre essa questão de ética. Mas o mais importante é quando o professor consegue demonstrar que ele (professor) é ético, tentando ser justo no tratamento com os alunos, ser capaz de ouvir uma reivindicação, ouvir uma crítica...

Descrente em relação à disciplina a qual já lecionou, a professora N acrescentou: “Mas a disciplina de Ética é a única disciplina pela qual ninguém sai mais ético só porque fez a cadeira, porque é uma questão de valor mesmo; se você não desenvolveu isso, não desenvolverá nunca”. Ao que se contrapôs o professor K: “Ética é uma disciplina que não ajuda muito, pois cada pessoa vai fazer suas escolhas, mas se a gente puder apontar para algum caminho [...] nós poderemos ajudar”. E acrescentou à sua fala:

[...] a temática da ética, que é um compromisso de toda sociedade, é obrigação tanto do professor quanto do aluno. É preciso trazer isso para o campo da prática em situações reais; não em discussões onde todo mundo se diz ético, onde todo mundo é perfeito.

O professor B completou: “A forma como muitos profissionais conseguem clientes, são em muitos casos, terríveis. Nenhum de nós conseguiria ser um contador de sucesso se tivéssemos que usar aqueles métodos”. Defendendo a necessidade de repensar essa questão em todas as disciplinas, acrescentou posteriormente:

[...] embora não seja possível aprender a ter ética aqui dentro, essa ética profissional, o aluno não terá o exemplo lá fora [...] É por isso que fica difícil falar em ética dentro de casa, se lá fora no campo de trabalho dele, eles vão encontrar um ambiente completamente adverso. (Professor B).

O professor F assim resumiu a relação que a temática tem nas suas disciplinas:

[...] ética, não se aplica minha disciplina. [...] todos os modelos, as proposições que as finanças se baseiam estão sob a óptica de maximizar o valor, maximizar o valor da firma, o valor presente dos benefícios futuros. [...] não por um valor ético que deve ser aderido ao comportamento dentro da firma, mas por uma razão de eficiência, do que é melhor para todos, como não quero maximizar o meu lucro, mas o valor. Preciso que o lucro seja até o fim da vida. Não conseguirei isso se enganar, se errar...etc.

E sobre a disciplina Ética, completou:

[...] acho que não deveríamos ter essa disciplina. Esses aspectos aos quais estou referindo em relação a finanças, estão nos códigos contábeis também. Então seria aplicar, ensinar com todos os conceitos que incluem esse assunto. A outra coisa é os professores se comportarem dentro de uma ética pedagógica ou racional, mas será uma outra discussão. Acho que os professores deveriam ser mais cobrados, mais orientados no sentido de uma ética com a instituição, com os alunos, com o valor do futuro e não ajudar o aluno passando... Do ponto de vista do currículo, do ponto de vista científico, que descobri estudando, a Ética (disciplina) não é necessária, pois quando você fala de eficiência econômica e dos pressupostos da economia, da Contabilidade, de finanças, só consegue eficiência se trabalhar no sentido dos objetivos, no sentido da empresa, de todos serem bem remunerados etc, etc... Isso é ética.

Observou-se que este é um aspecto ainda não bem resolvido no Curso e na profissão de contador. Causou algum espanto, o fato de alguns professores tentarem justificar a ausência desta discussão nas disciplinas, atribuindo isso ao semestre que lecionam ou a determinadas disciplinas. Como a Coordenação estava presente às discussões criou-se uma expectativa de que algum encaminhamento poderá ser feito, pois ante a posição reticente que esta apresentou, o corpo docente propôs que, para a disciplina de Ética fosse analisada a mudança, pelo menos, em termos de localização na estrutura curricular.

Encerradas as reflexões sobre Ética, seguiu-se com a questão da Responsabilidade Social do contador, quando o professor F argumentou que, desde que “todos estejam envolvidos no objetivo da empresa, jamais a empresa maximizará seu valor, se não se trabalhar no objetivo da eficiência econômica. Isso cobre ética e responsabilidade social”. Ao que professora I comentou:

[...] nesse aspecto de responsabilidade social, com a Contabilidade tendo uma responsabilidade sobre a informação que ela gera, acredito que na minha disciplina, discuto bastante sobre isso. Para que serve a informação da forma A, B ou C[...] entender que aquela informação representa um impacto na sociedade, já que a informação pode beneficiar A, B ou C da forma como ela é elaborada ou divulgada. O aluno precisa perceber a responsabilidade dele enquanto elaborador das informações, para que eles gerem informações que realmente não tenham viés. O próprio pronunciamento contábil (CPC) quando define as características das informações contábeis se refere a essa temática de responsabilidade social.

O professor K se posicionou com a seguinte fala:

O contador tem uma responsabilidade na arrecadação dos impostos, pois esses impostos serão importantes para a sociedade; nós temos essa obrigação de apurar os tributos corretamente para que tenham um efeito positivo na sociedade. Isso é uma aula de responsabilidade social. Um colega de faculdade disse que “o contador ajuda a redistribuição da riqueza” e eu concordo com ele.

A professora N acrescentou que,

[...] para ser bem sincera, nós temos a consciência, mas não compartilhamos com os alunos. Tem umas disciplinas que pelos próprios conteúdos programáticos sugerem que você faça isso, por exemplo, a disciplina de Auditoria, de Ética, de Introdução à Contabilidade, nas quais você tem que falar da responsabilidade de passar uma informação correta.

As ponderações relativas com a responsabilidade social do contador ficaram muito próximas à discussão sobre ética e independência, já que são valores interligados. A fala da professora I conseguiu sintetizar a discussão:

Eu colocaria em destaque, essa questão da responsabilidade social e ética já que isso foram valores que se assumiu. Conseguir passar para essa pessoa o sentido de que deve ser ético, conseguir passar essa independência no sentido do que deve ser feito para o profissional fazer uma análise e não ir aceitando fazer algo que não é ético. Seria nesse sentido que eu trabalharia essa questão ética, de responsabilidade social e de independência; quando consigo formar profissionais que tenham realmente valor, valor no sentido de profissionais capacitados. A independência é dada pela capacidade deles de conhecimento, de não fazer determinada coisa, por uma questão ética. A questão ética vai depender de o aluno ter uma boa formação, de ter desenvolvido a capacidade de análise; a pessoa com boa formação será mais propensa a ser ética, a ter essa responsabilidade social; ela vai ser uma pessoa independente. A independência é consequência desse profissional ser bem formado; com qualidade... destacaria esse elemento[...] Você trabalhar a questão ética e a responsabilidade social e conseguir formar um bom profissional, isso dará uma independência profissional para ele.

Da abordagem sobre espírito empreendedor e visão estratégica da carreira, surgiram as seguintes reflexões:

Sobre esse espírito empreendedor e estratégia de carreira, estou com vontade de fazer um estudo, pois não vejo muito nesses alunos um espírito empreendedor; a visão deles é só concurso [...] Você fica se perguntando que estratégia é essa? A pessoa precisa ter o plano A e o plano B; pode passar num concurso e pode não passar. Admiro quem passa um ano estudando para concurso, mas e se não der certo? Precisa ter o plano B. Se não conseguir passar num concurso em determinado tempo, vou me especializar em tal coisa. Procuo dizer para os alunos, não coloquem “todos os ovos numa cesta só”. A garantia de possibilidade de entrada no mercado de trabalho para a Contabilidade é a experiência prática. (PROFESSOR K).

Na minha área, a grande meta é concurso, por mais que você tente falar em algo mais empreendedor, mostrar, trazer para experiência, não funciona. Até as pessoas que a gente termina envolvendo em alguns trabalhos práticos, como visitar municípios, eles vão para aprender e fazer concurso, nessa área governamental a meta de 99% dos alunos é concurso público. (PROFESSORA G).

Na prática essa visão estratégica da carreira, eu começo na apresentação da disciplina estudando a evolução do currículo mesmo dentro do curso, já que a gente tem uma visão mais geral de matriz curricular e nesse caso dizendo como é que cada ramificação pode atuar no setor profissional. Tento enfatizar na minha área, que é a área financeira. (PROFESSORA R).

A gente faz todo um estudo das áreas que são mais estratégicas para o contador, as que dão mais dinheiro para o contador, as que não dão dinheiro para ele não ir, tudo isso discutimos em sala, mas acabo tendo esse problema que os alunos estão voltados para concurso. (PROFESSOR A).

Esse espírito empreendedor, eu acho que a pessoa nasce empreendedora ou não... Acho que o aluno de contábeis, é um aluno que já tem uma característica de ser menos voltado para a criatividade, não sei se a gente consegue em 4 anos formar esse espírito empreendedor. (PROFESSORA I).

Notou-se o desestímulo por parte dos professores em trabalhar esses aspectos, pois um contingente significativo de alunos adentra o curso com a intenção de se preparar para os concursos de carreiras mais promissoras que exigem conhecimentos de Contabilidade, como auditor da Receita Federal, do Tribunal de Contas da União etc. Discussões como essa poderiam compor o universo de todas as disciplinas, mas há uma preocupação muito grande de repassar conteúdo programático. E, a propósito, por que isso não passa a integrar os conteúdos programáticos de pelo menos algumas disciplinas? A respeito disso o professor J comentou:

[...] a sugestão que tenho é para a disciplina de estágio supervisionado. Que essa disciplina seja aquela mais próxima do mercado de trabalho possível. Dentro dessa disciplina, intercalar com o estágio em si, algumas sessões de discussões de

mercado de trabalho, oportunidade de carreira, coisas desse tipo, palestras nessa disciplina. Outra forma de você ampliar a visão do contador seria nas próprias disciplinas básicas (Português, Psicologia, Sociologia). Talvez essas disciplinas de outros departamentos, que não tenham tanta relação com a Contabilidade, não consigam contextualizar a disciplina dentro da profissão e por isso o aluno não consegue fazer uma relação com a disciplina básica e a profissão. Essas disciplinas talvez sejam um desperdício de tempo. É preciso olhar o programa dessas disciplinas e ver o que pode ser trazido o mais próximo possível da Contabilidade, assim estimularia mais e daria mais sentido porque desde o início o aluno já teria cadeiras relacionadas à Contabilidade.

Por outro lado, pondera-se se estes professores não procurarem despertar os alunos para as demais potencialidades da profissão, certamente continuarão focando exclusivamente os concursos públicos, mesmo porque as boas oportunidades são escassas em razão da própria economia da região. Essa conjunção de fatores talvez seja elemento de análise para o conceito que será abordado a seguir, a autoestima pessoal e profissional. Sobre isso o professor A comentou:

Outra questão que eu sempre discuto é da auto-estima baixa. Conversando em sala a gente percebe que a auto-estima é tão baixa que os próprios alunos dizem que o contador é sempre o “peão” dentro da empresa, é o cara que faz tudo; isso já está na cultura dos alunos. [...] realmente temos que admitir que a baixa auto-estima não é só dos estudantes, é geral. Eu participo disso aos alunos e digo que eles precisam mudar essa situação. Como novos contadores que vão entrar no mercado, tentar mudar; isso passa pela questão da independência, a visão estratégica da carreira.

A professora I acrescentou:

Desenvolvimento da auto-estima pessoal e profissional, acho que está ligado à estratégia da carreira... Quando falamos do papel do contador nas empresas a gente pergunta se ele vai querer ser aquele guarda-livros, ou se quer ser alguém que tenha um papel estratégico dentro da organização[...] não consigo pensar numa estratégia para fazer isso.

Noutra fala, a mesma professora fez o seguinte comentário:

Estou com alunos agora que estão perto de se formar; meninos que não sabem o que vão fazer ainda. Vão estudar para concurso, querem ser monitor... Eles ficam tentando achar alguma forma de ganhar logo dinheiro, não têm uma visão de onde querem chegar, por exemplo, eu quero um mestrado, pois quero ser

professor. Eles não têm aquela ideia que é bom ser monitor. Os alunos querem ir logo para o mercado de trabalho, têm que arranjar um estágio, mas não sabem qual a área de atuação. Acaba o aluno que termina Contabilidade fazendo concurso, pois não teve uma visão do curso, do que vem depois da faculdade. Tem a ver com o currículo, mas tem a ver com uma coisa mais ampla do que a grade, é um grande desafio. Talvez a questão do tutor ajude e algumas universidades já têm, não sei se efetivamente funciona. Acho que o contador, de forma geral, é visto ainda como sem prestígio, uma pessoa menos capaz, a não ser aquele que já construiu sua carreira, mas no geral os contadores são sempre tidos como uma pessoa que não é competente. Acho que está relacionado à visão da sociedade como um todo sobre o contador [...] A valorização da profissão vem com a formação de bons profissionais, mas acaba sendo uma gota d'água dentro do oceano. Acho que os professores tendo um posicionamento ético, um bom relacionamento e respeito com os alunos, estarão trabalhando para a melhoria da autoestima (PROFESSORA I).

Os professores K e N apresentaram então a forma particular com que lidam tal aspecto:

Nessa questão da autoestima, nós professores precisamos reconhecer o esforço do aluno. Não gosto quando os pais têm essa postura de dizer que é obrigação do aluno tirar nota boa, todo mundo sabe disso, mas não custa fazer um elogio. Precisamos reconhecer o esforço, reconhecer a vitória, os alunos ficam esperando que a gente reconheça o esforço [...] Eu não consigo sentir muito essa baixa estima dos alunos, talvez se nós tivéssemos cursos de *status* diferenciados na FEAAAC ficasse mais visível essa auto-estima baixa. (PROFESSOR K).

[...] gosto de colocar recadinhas reconhecendo o progresso ou o esforço deles [...] mas concordo que a autoestima é baixa [...] atualmente existe meia dúzia de profissões que tem *status* social diferenciado como profissionais da área de saúde, direito e engenharias... [...] Mas a gente percebe essa autoestima é na empresa, na subserviência, quando acontecem situações em que o controle quem vai assumir é uma pessoa da administração ou de outra área. Pelo fato de ele estar subordinado ao administrador, às vezes não é envolvido na tomada de decisões; e muitas vezes não acha ruim não ser envolvido. (PROFESSORA N).

Considerando a relação entre autoestima e valorização profissional, a professora D acentuou:

Quando escuto vocês falando da questão da desvalorização do curso, acho que ao longo da história o que posso perceber é o contrário. Teve uma valorização, desde que a Contabilidade passou a reconhecer o ramo gerencial, ramo de decisões. Houve uma valorização, pois não podemos parar de pensar que hoje tudo é projeção, não existe mais uma área que não exija muitas interferências de outras áreas. Percebo que Contabilidade é um ramo que cresceu, discordo dessa história que a Contabilidade continua do mesmo jeito, atualmente se fosse escolher um curso poderia escolher Contabilidade, já na época que escolhi meu curso (Economia), Contabilidade jamais passaria pela minha cabeça.

Reportando-se ao currículo, a professora acrescentou:

Do ponto de vista da valorização que mexe com a auto-estima, acho que teve muito mais uma valorização, ao longo desse tempo do que posso avaliar. Do ponto de vista das disciplinas, posso falar da minha que é métodos quantitativos; muito voltado para estatística. Além de sentir falta da matemática, também sinto falta do português; o problema é quando as ideias não conseguem se unir. Por exemplo, nas provas o aluno questiona: “professora eu disse isso”, respondo que ele não disse aquilo: “você quis dizer, mas não disse”. Algumas coisas que me chamam a atenção do ponto de vista da Contabilidade é a dificuldade de você colocar na cabeça dos alunos que os métodos quantitativos são importantes no campo profissional, pois muito se usa, e eles dizem que não têm nenhuma referência sobre isso, que todas as pessoas dizem o contrário, que eles precisam só passar. (PROFESSORA D).

O professor J expôs sua experiência sobre a questão, dirigindo-se à professora D:

[...] se servir de conforto para você, na disciplina de Análise de Custos é usada regressão linear; quando chega na disciplina de Contabilidade Gerencial são usados conceitos de estatística. O método de débito e crédito está tão automatizado que daqui a algum tempo não terá contador para fazer isso não, será tudo automático.

Pelo que comenta professora G: “mas é pior, pois fazem os lançamentos sem saber nem o motivo de estar fazendo aquilo...”, a professora D acrescentou: “Estranhamente, parece que a prática está evoluindo mais rápido que a teoria...”

Adentrando o último conceito da lista a ser discutido e tendo como elemento catalisador a queixa da professora D, passou a se refletir sobre o conceito a necessidade de elevação da capacidade oral e escrita dos alunos. O professor A assim resumiu seu pensamento:

Com relação a essa capacidade de comunicação oral e escrita, nós podemos ver isso, na prática, nas nossas monografias e é impressionante como você vê erros de português, de concordância... Coisas que todos nós erramos, mas o nível é muito baixo dos alunos da Contabilidade. Quando um escreve bem, a gente comenta que a monografia foi bem escrita, não comentamos nem o conteúdo, mas o português. Eu acho que não existe no nosso currículo o português...

Com a informação dada pela professora R de que a disciplina Português Instrumental era ministrada no primeiro semestre e nesta os alunos aprendiam a fazer memorando, ofício e outras correspondências comerciais, a professora G rebateu: “eles precisam estudar português mesmo, aprender a redigir. A disciplina era para ser Português e Redação para os alunos aprenderem a ler e a escrever”.

Diante da questão, a professora M relatou a experiência que vem desenvolvendo:

Pela experiência que eu tive nesse semestre com relação à questão da escrita, o aluno da Contabilidade não gosta de ler e nem de escrever; se pelo menos gostasse de ler já escreveria bem. Às vezes eu passo uns textos pequenos sobre um assunto da área, para ler e discutir. Fiz um trabalho de análise (das demonstrações contábeis) para discutir a parte de cálculo e avisei para eles: “Não quero um trabalho de cálculo puro, quero relação, quero sentido, quero que você escreva e interprete, vocês vão fazer um relatório para o dono da empresa, vocês vão relatar”. Alguns até que escrevem bem, você vê que são alunos bons, mas tem uns que são uma tristeza, que não conseguem fazer uma associação das palavras; não conseguem escrever um parágrafo direito, estruturado. Até o português tenho que corrigir para eles. Eu peço para eles refletirem a importância que isso vai ter no mercado de trabalho.

Misturados a experiências com esta, alguns relatos sobre métodos ou avaliações que envolvam expressão oral ou escrita chegam a ser pitorescos:

[...] falando sobre seminários, um dos motivos de colocar debate é exatamente para trabalhar a parte oral; a capacidade de escrita já é trabalhada em provas. Muitos alunos têm uma dificuldade muito grande em termos de escrita. Quando faço uma prova com questões teóricas, boa parte dos alunos repetem nas respostas o que está nas perguntas.... (PROFESSOR K)

Às vezes você pergunta uma coisa e ele responde outra; o aluno vem perguntar se aquilo está errado. Respondo que não, o que ele colocou na resposta está certo, mas para a pergunta que fiz está errado (PROFESSORA N).

Ainda sobre o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita, o professor F comentou:

Elevação da capacidade oral e escrita, isso é absolutamente necessário. Na minha disciplina é difícil, pois se for trabalhar com comunicação oral e escrita, perco a avaliação mais necessária que é resolver exercício. Acho que no curso há algo muito desorganizado que é o TCC, que é para trabalhar isso e não é bem tratado

[...] essa ideia de fazer artigo não é uma solução, pois eles não têm maturidade para isso nem conhecimentos metodológicos, é mais difícil. Muito difícil de discutir porque quando cheguei já estava pronto. A minha proposta para isso seria os professores se reunirem do ponto de vista didático e por linhas de unidades curriculares para formatar trabalhos encadeados em todas as disciplinas de forma que no fim, desse um artigo. Isso não é difícil de fazer, acho que a única coisa que levaria ao objetivo do TCC seria isso. Acho erradas essas disciplinas Mono I e Mono II. Precisa de uma disciplina de metodologia bem dada, bem aplicada, bem organizada; não preciso discutir o currículo básico para ter isso. Especificamente para elevar a capacidade oral e escrita, deveria ser um projeto de cada unidade curricular que acabasse em vários TCCs, de várias unidades curriculares. Os alunos já escolheriam de qual unidade curricular queriam participar, se separaria um espaço para apresentação desses trabalhos pelos alunos, por semestre, e não seria um coordenador específico para cada aluno, o coordenador seria o das unidades curriculares.

Questionado se esta forma de trabalho ajudaria na solução dos problemas crônicos enfrentados, como, por exemplo, a monografia, respondeu: “Ajudaria porque o aluno já estaria com tudo pronto, mas não precisaria apresentar a monografia, acho que a monografia já é o conjunto disso [...]”. E completou em tom de desabafo:

Quero ressaltar esse assunto que levantei agora, da unidade dos professores, de um trabalho conjunto. A coordenação do curso deveria ser mais que uma coordenação do curso, deveria ser uma coordenação dos professores para que os professores trabalhassem ordenados. [...] disciplinas todas coordenadas, concatenadas, onde se começa a fazer um exercício, e na próxima aula se continua esse exercício, os professores sabendo até onde o outro já fez, para continuar a outra parte, portanto o aluno teria uma orientação muito boa. Acho que isso vale para qualquer formação, mas em Contabilidade isso seria muito bom. As unidades curriculares precisariam se reunir e saber o que o professor está ministrando, para saber o que cada um está fazendo para o outro completar. Com relação ao TCC as disciplinas teriam atividades orais e escritas, um espaço específico para a apresentação. Basicamente o que acho que é preciso para melhorar a educação é os professores se conhecerem no sentido pedagógico, no sentido didático. Que aos alunos ao reclamarem de um professor para outro, o outro pudesse chamar a unidade curricular e dizer o que está sendo reclamado e questionar o que está acontecendo, se procede ou não procede. Essa coordenação de curso pedagógica, curricular e etc., precisaria que os professores se reunissem. Tudo que foi colocado aqui, ética, responsabilidade social, se resolve se você tiver um coordenador desse tipo. Você poderia até chegar a um empreendedorismo errado, uma visão estratégica errada, uma independência errada, mas caminharia para isso, não ficaria como está.

Observou-se que, efetivamente, este é um dos grandes desafios para condução do Curso, porque, dentre outras razões de natureza pedagógica, o não-desenvolvimento de habilidades de comunicação se tornou um gargalo para conclusão da monografia e esta tem

sido a causa de represamento de muitos alunos. O professor K entende que a “utilização de debate e de seminário ajuda nessa parte da comunicação oral e vai ajudar um pouco na leitura, pois para debater algo, tem que ter lido antes...” Considerando as limitações de recursos de toda a natureza, este é um problema a ser urgentemente repensado, a despeito dos esforços individuais de alguns professores, pois tem repercussões na própria administração acadêmica e na vida do aluno.

Quando se solicitou que incorporassem à lista outros valores a serem discutidos, a professora D interveio:

Queria chamar atenção que tudo que foi dito eu concordo, mas tem um item que me chamou muito a atenção que não está aqui. Se estiver, está camuflado e eu não percebi que é a questão da visão de grupo. Já tive aluno que desistiu da disciplina, não veio mais, porque passei um trabalho em grupo e o aluno veio me perguntar se podia ser feito individualmente e como eu não abri mão do trabalho em equipe, o aluno desistiu da cadeira. Me parece que falta a visão de grupo, e as empresas exigem um trabalho em equipe, gostaria de acrescentar a visão de grupo a ser trabalhada nas disciplinas.

Comentou-se ser válido trabalhar este conceito nas disciplinas, de acordo com a proposta da professora D, e que devem ser planejadas atividades com um sentido mais integrador que apenas mera divisão da turma em equipes, pois na prática em vez de trabalhar em conjunto, eles dividem as tarefas entre si e trabalham isoladamente. O resultado é um trabalho fragmentado, do qual cada um só conhece a parte que lhe coube. Foram relatadas estratégias como as de exigir conteúdos completos dos seminários nas provas e sorteio de apenas um membro da equipe para apresentar todo o trabalho. Entende-se que o isolamento também é uma característica do trabalho contábil e, considerando que o trabalho docente em uma universidade pública não é diferente, este aspecto tem que ser objeto de reflexão também pelo corpo docente. Sobre o assunto, a professora I comentou o seguinte:

Geralmente quando se reúnem para discutir o currículo, é de forma segmentada; reúnem só aquelas pessoas da unidade curricular. Acho que para fazer uma pesquisa do jeito que você (pesquisadora) quer, é preciso que cada um conheça muito bem o currículo.

A fala da professora I demonstrou certo desânimo para com a pesquisa e o sentimento de impotência diante do elenco de questões a serem refletidas pelo corpo docente. Novamente, aflorou a necessidade de uma liderança que pudesse conduzir o grupo aproveitando-se deste momento tão propício, no qual estavam abertos para um trabalho desta natureza, mas este papel não poderia ser assumido pela pesquisadora sem o respaldo dos gestores do Curso. Outrossim, isto extrapolaria os limites estabelecidos pela pesquisa.

Chama a atenção o fato de que como problemas de interação e comunicação também permeiam o trabalho do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC. O depoimento do professor F apontou para a necessidade de se desenvolver um trabalho articulado, fundado no diálogo, no entendimento, enfim nos pressupostos de uma educação emancipadora que encontra alicerce na Teoria da Ação Comunicativa. Este processo participativo é defendido por Behrens (2006), visando à saída do isolamento da sala de aula e à discussão com os pares, das dificuldades e êxitos, tornando isto uma prática com dimensão coletiva.

Dentre as constatações, restou claro, inclusive, que não existe uma monorracionalidade nas práticas dos professores do Curso e que intuitivamente algumas práticas destoam do ensino tradicional, havendo espaço para elaboração de uma práxis diferente. Não há como se pensar um projeto político-pedagógico nesta perspectiva, se não houver um trabalho entre os próprios professores, de forma que compreendam isso nas suas práticas, dentro e fora da sala de aula.

Concluída a série de sessões reflexivas, observou-se que ainda faltavam alguns elementos para que fosse possível atingir os objetivos e responder ao problema de pesquisa, principalmente porque todos ignoravam o teor do projeto político-pedagógico, fato este resultante das próprias dificuldades que o planejamento encontra no campo educacional (GANDIN;GANDIN, 2002). A reunião de consolidação deixou de alcançar êxito em virtude das diversas ausências e do esgotamento da capacidade colaborativa do grupo. Como somente ao final do segundo semestre de 2009, nas sessões, os professores tiveram acesso ao currículo e ao projeto político-pedagógico ou, no mínimo, foram despertados para

esta necessidade, programou-se para o final do semestre seguinte a realização de entrevistas de explicitação, com vistas a levantar as possíveis mudanças nas práticas decorrentes das discussões assim como o sentido prático que passaram a ter o currículo e projeto político-pedagógico. Estas entrevistas são abordadas no tópico seguinte.

6.5 Confirmação das posições

Ao longo do semestre subsequente, em conversas informais com os professores, alguns manifestaram interesse em saber dos resultados da pesquisa e foi preciso esclarecer que se tratava de uma empreitada que seria desenvolvida conjuntamente e que as respostas dependeriam deles próprios. A resposta pareceu frustrar um pouco, pois a expectativa era a de que a tese apresentasse uma solução para os problemas que eles percebiam, mas que não vislumbravam meios de resolver, nem individualmente, nas respectivas salas de aula, nem institucionalmente.

Com a aproximação do final do semestre, foram realizadas as entrevistas de explicitação envolvendo os onze professores que participaram das sessões reflexivas. Os docentes foram convidados pessoalmente e confirmaram posteriormente, por *e-mail*, data e horário individualizados para as entrevistas. Para facilitar o fluxo das respostas, foi entregue a cada professor um extrato contendo os principais pontos do projeto político-pedagógico, tais como Perfil Profissiográfico, Fundamentos, Missão, Objetivos e Matriz Curricular. Entre o agendamento e a entrevista foi dado um prazo de cerca de uma semana para que houvesse tempo para a leitura do material.

Iniciou-se a entrevista questionando-se se, com base nas reflexões promovidas pela pesquisa os professores efetivamente se interessaram em conhecer o PPP e o currículo, assim como o porquê do interesse ou não. Após a pergunta inicial, foram propostos alguns desdobramentos, para os que procuraram conhecer melhor os documentos, em que aspectos esses estariam orientando suas práticas; e para os que não procuraram conhecê-los se, mediante a leitura do extrato, conseguiriam utilizá-los como fonte de orientação. Para finalizar, a todos foi perguntado se viam no PPP e no currículo, no que tange aos aspectos

apresentados, fundamentos para desenvolver uma ação educativa reflexiva e transformadora.

De forma unânime, os onze entrevistados responderam que, do período em que finalizou a pesquisa até aquela data, não procuraram conhecer o PPP e nem o currículo, permanecendo ainda com a visão das próprias disciplinas e no máximo, das que compõem as respectivas unidades curriculares. Os motivos alegados foram diversos, desde o esquecimento até mesmo a necessidade de cuidar da própria educação continuada, hajam vistas as grandes mudanças ocorridas na área contábil provocadas pela convergência da Contabilidade brasileira aos padrões internacionais. Alguns justificaram esta atitude atribuindo a responsabilidade aos gestores acadêmicos: “acho que deve ser uma iniciativa da Coordenação ou Chefia. Não tomaria essa iniciativa” (PROFESSOR A). O professor J assim se colocou: “Esperei entrar num processo de discussão, o que não houve. As reuniões serviram apenas para ter ideia de como estavam as práticas do Departamento Contabilidade”.

No que diz respeito ao efetivo ou potencial aproveitamento das diretrizes do PPP, foram formados, entre os entrevistados, dois grupos de pensamento. Um destes refutou totalmente a possibilidade de orientarem suas práticas pelo documento, apontando deficiências no teor deste. O outro, embora com argumentos frágeis, considerou que tal orientação fosse possível e mencionou em alguns aspectos como seria este direcionamento.

Dentre os que descartaram o documento, foram selecionadas algumas falas, tais como a da professora G: “Não há projeto político-pedagógico. O que há é uma sequência de disciplinas. É tudo retórica”. A principal crítica que se ouviu do grupo foi que não encontraram elementos concretos para materializar os termos ali encontrados. O professor K, que só o leu quando se preparou para a entrevista, disse: Não procurei conhecer o PPP, por falta, em não saber sequer onde encontrá-lo. Quando ninguém segue o PPP, que formação terá o aluno? Qual o seu perfil? A cada semestre, dependendo do professor, ele tem ideologias e métodos diferentes”. E, quanto ao que leu, sintetizou:

Senti-me frustrado. Achei muito fantasioso. O perfil do egresso “não diz nada”. Entendo a preocupação com a formação humana, com a ética, mas não é função da universidade e do curso, formar estes profissionais. O processo é que vai determinar isso, não pode ser discurso, tem que ter as formas de operacionalizar [...] Currículo não é só conteúdo.

Apesar de se ver com reserva a afirmação do professor de que não é responsabilidade da Universidade e do Curso formar um profissional com este perfil, não é possível negar que faltam propostas de viabilização para os fundamentos e objetivos do projeto. O professor F assim se expressou, referindo-se particularmente aos Objetivos e Perfil do egresso: “Acho fantasmagórico. Retórico. Desenvolver competências [...] O agente de mudanças... liderar... Onde está isso no currículo?” E acrescentou: “Precisa-se de mais disciplinas da área do Direito ligadas à Contabilidade”.

Em relação ao grupo que conseguiu vislumbrar no PPP alguns norteadores para sua prática docente, são apresentadas aqui as proposições mais emblemáticas:

Acho que o PPP atenderia às necessidades. Acho que é belíssimo [...] Mas acho que não se materializa no curso porque precisa de uma revisão muito grande na forma de ensinar; talvez na metodologia [...] Precisa de ações institucionais para colocá-lo em prática. (PROFESSORA I).

Gostei do projeto, mas acho que tem que se voltar mais para a área pública que está em expansão. Acho que todos deveriam ter acesso. Se todos tiverem acesso teremos um ponta-pé inicial para que seja o guia, o orientador [...] O estudo do PPP por todos é importante para melhorar. (PROFESSORA M).

Achei bom. Dentro do que a gente quer. O que falta para que tenha sentido? O que falta é que as pessoas o conheçam [...] É preciso inserir entre as habilidades a serem desenvolvidas, a capacidade de discutir com o fisco [...] Senti falta de uma formação mais ampla na área jurídica. (PROFESSOR B).

Nota-se a ausência de visão mais crítica em relação ao projeto e certa confusão com o currículo. Muitos na análise mencionaram a falta de uma ou até mesmo de um conjunto de disciplinas e houve quem afirmasse que o aperfeiçoamento da sua prática sucede pela atualização constante dos conteúdos. O eixo principal das preocupações está nos conteúdos e na satisfação dos ditames do mercado. Soube-se, informalmente, nestas entrevistas que algumas propostas desta natureza, de alteração do atual PPP, estariam sendo levadas para um fórum de coordenadores de curso liderado pelo Conselho Federal de Contabilidade. A

comunidade não foi ouvida e sequer estão sendo consideradas as necessidades da instituição e até mesmo os mecanismos e a estrutura acadêmica para viabilizar e dar suporte às novas propostas.

A professora M assim se posicionou: “Creio que nós, docentes, precisamos estar mais conscientes do Projeto para que possamos entregar ao mercado, profissionais mais próximos do que almeja o PPP”. Embora seja pertinente o posicionamento da professora, o que se extraiu das observações foi que a dinâmica do PPP está fluindo de forma autoritária para se adequar ao mercado, ao qual só interessa o volume de conhecimentos tecnicistas que os egressos possam absorver. A professora D pareceu perceber a centralização de esforços na transmissão de conteúdos e atendimento às expectativas do mercado de trabalho, pelo que ressaltou:

Achei o PPP mais bonito do que o que realmente se faz. A gente faz ensino e não educação. Você não vê uma reunião pedagógica. Não é prática da Universidade. As palestras, por exemplo, estão voltadas para o mercado. A Universidade em suma, está fazendo ensino. Quantos aos objetivos que vi no PPP, não se consegue educar para a vida; para o trabalho sim, pois se fala de ética da informação, da manipulação dos números etc. [...] O professor não se sente trabalhador, por isso não obedece a uma diretriz maior. O professor faz o que quer. Todos fazem ensino, o que muda de um para o outro é o método.

Quando indagados sobre os aspectos em que o PPP poderia ou estaria a orientar suas práticas e em que medida este poderia romper com o ensino tradicional até então constatado, em prol uma ação educativa reflexiva e transformadora, foram obtidas as seguintes impressões:

Não considero minha prática tradicional e sim o adequado para as minhas disciplinas. Acredito que devem ser incorporadas disciplinas desta natureza só que contextualizadas. A única forma de rever a forma de trabalhar seria se as disciplinas fossem articuladas, do contrário, estanques como estão, não tem sentido mudar, pois perderia o essencial, o conteúdo. (PROFESSOR F).

O professor K, por sua vez, entende que,

Algumas práticas acontecem por empirismo e em alguns pontos “coincidem” com o PPP. É um projeto “para ver”, para “ser aprovado”. Acho que o PPP deveria ir

para a pauta de discussão. Professores esporadicamente estimulam algumas atitudes, mas não há uma orientação para isso.

Se por um lado o professor K vê um distanciamento muito grande entre o projeto e a prática, consegue divisar alguns aspectos que corroboram uma educação transformadora, quando destacou dentre os objetivos específicos do PPP, o desenvolvimento de uma visão crítica. Pelo que afirmou, busca estimular o pensar crítico dos alunos nas avaliações com “questões para assimilação e outras para emissão de juízo de valor”. E acrescentou: “Quando você não aceita o raciocínio do aluno, você desestimula a capacidade de reflexão dele”. Ressaltou ainda, que nas suas práticas consegue enxergar alguns pontos em comum com o PPP, tais como a visão integrada com outras disciplinas e a problematização da realidade. Desta percepção, asseverou:

Estabelecer uma educação emancipadora/ crítica não é algo de outro mundo. Só a atitude em sala de aula de permitir que emitam conceitos próprios, aceitar opiniões, não valorizar apenas a memorização e exposição dos conteúdos. O professor tem que sair do espaço de autoridade, principalmente pelas mudanças que houve na Contabilidade, pois todos nós estamos reaprendendo. Em relação à participação do aluno, buscar incentivá-los, criando um diálogo e não inquirindo diretamente o aluno, principalmente os mais tímidos. É preciso que o aluno leia mais; tem que trabalhar a elaboração de artigos científicos. A oficina de artigos tem dado resultados positivos em sala de aula porque o aluno é obrigado a ler. Não basta o professor se conformar que o aluno de Ciências Contábeis não lê. Propor trabalho em equipe não significa proteger a alguns; estimula o trabalho em cooperação, ou com responsabilidade, mas tudo isso tem que ser institucional; articulado.

A professora D destacou a orientação para a interdisciplinaridade como ponto forte do PPP e que considera esta bastante aplicável à realidade do Curso, já que a Contabilidade é uma ciência social aplicada, exemplificando com a disciplina que ministra: “até mesmo a disciplina Métodos Quantitativos que não está ligada diretamente à Contabilidade pode ser levada para o lado da pesquisa e com isso, para o lado sociológico, filosófico, embora isto não deva ser cobrado em prova”.

Depreende-se que as discussões sobre educação reflexiva e transformadora incomodaram de certa forma os professores, mas ninguém se sentiu individualmente

responsável por promovê-las, nem mesmo os gestores acadêmicos. A princípio poder-se-ia pensar que falta a esses professores autonomia para promover as mudanças necessárias, mas a análise que ficou para se examinar é de que se recusam a conhecer e experimentar justamente porque isso pode representar uma ameaça a essa autonomia, além de terem que abandonar certa zona de conforto de que usufruem atualmente. Autonomia ao contrário do processo de autoelaboração defendido por Contreras (2002) é entendida, assim, como a liberdade de não mudar; de não enfrentar interferências na realização do trabalho docente. A necessidade de rever esta postura subsidiou os argumentos desenvolvidos na subseção a seguir.

6.6 A superação do impasse

Pelas opiniões levantadas nas fases anteriores e nas entrevistas de explicitação, corroboradas pela análise documental realizada na primeira fase da pesquisa, foi possível pinçar no projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC alguns fragmentos de um discurso bem-intencionado que certamente não foi construído de forma compartilhada ao qual faltaram instrumentos operacionais para ser colocado em prática. Faltam-lhe componentes pedagógicos e muito mais os políticos, para que possa efetivamente ser o guia de condução do Curso.

Constatou-se por outro lado, que algumas práticas docentes ensejam aprendizagens mais significativas para os alunos que não só a memorização de conteúdos e que estas convivem com outras de caráter mais instrumental. Para o uso de cada uma destas, os professores apresentam uma razão, portanto, entende-se que têm uma racionalidade específica porque sabem atribuir estas razões ao seu discurso. Percebe-se, contudo, que falta um elo que possibilite à racionalidade pedagógica do Curso de Ciências Contábeis da UFC conferir ao PPP a efetividade necessária para promover a ação educativa em moldes coerentes com a razão comunicativa. Depreende-se que estão dissociados porque lhes falta o trabalho docente como elemento integrador, levando-a com isso a um raio de atuação que não ultrapassa a sala de aula, o que enfraquece uma análise com argumentação sólida, que a possa caracterizar, de fato, como racionalidade pedagógica genuína.

O trabalho docente no Curso precisa ser redimensionado a fim de que assuma sua característica genuína, que é a interação. Este atributo está ausente da relação professor-aluno, mas principalmente das relações do corpo docente entre si, com a Universidade e com a profissão. O processo de elaboração do PPP demonstrou isso. O não-partilhamento deste plano é causa e consequência da falta deste componente. A objetivação, subjetivação, ou melhor, o equilíbrio entre as racionalidades enseja um trabalho que resultará na definição do tipo de educação que se pretende para o Curso de Ciências Contábeis da UFC e sua consequente ação educativa.

Conforme já foi divisado nesta investigação, o trabalho docente e consequentemente, o agir pedagógico não se restringe à sala de aula. Encontra-se no âmbito da Universidade, um campo fértil para desenvolvimento de ações pelas quais o instituído esteja a serviço do instituinte. Esta estrutura, contudo tem sido subutilizada ou mesmo, tem sido colocada a serviço de uma racionalidade burocrática. Urge, portanto, que as unidades curriculares desempenhem efetivamente o seu papel de articuladoras e representantes de um processo democrático de participação nas decisões pedagógicas, assim como o departamento internamente e por meio dos canais de representação que detém nos conselhos e colegiados da Universidade. Isso implica em não utilizar esta estrutura como jogo de poder e *status*, mas como meio de vivenciar um conceito pleno de educação.

O redimensionamento do trabalho docente passa pela inauguração da epistemologia da prática como *modus operandi* destes professores. A constatação de que coexistem diferentes racionalidades e até mesmo uma determinada racionalidade pedagógica que não só justifica, mas também permite a alternância entre as demais, não é suficiente para garantir a ação educativa reflexiva e transformadora que se almeja. A coexistência paralela entre estas racionalidades é um fragmento da compartimentalização do mundo objetivo, social e subjetivo, que só será rompida pelo exercício sistemático da reflexão, levando ao surgimento da racionalidade pedagógica no sentido pleno, não aquele voltado para o sujeito, mas formado intersubjetivamente, por intermédio da comunicação e do consenso.

Trabalhar na perspectiva da reflexividade significa ainda considerar aspectos relacionados aos aspectos particulares do sujeito, entendendo que o professor não é uma ferramenta de trabalho e sim um ser dotado de outras dimensões, inclusive a emocional. Não se trata aqui de desvirtuar o sentido da reflexão, transformando-a em terapia de grupo, mas refletir sobre a prática docente, considerando os valores pessoais envolvidos nestas. Os saberes formulados na experiência, o deslocamento das identidades modernas, dentre outros aspectos, devem ser valorizados e trabalhados, a despeito da tendência nas universidades de valorizar apenas os conhecimentos disciplinares e os índices de produtividade acadêmica, que se ressalte, são importantes, mas não sobrepujantes.

Esta abordagem remete a questionar-se o fato de que se com este processo, a autonomia dos professores não estaria ameaçada. Entende-se que não, pois o conhecimento que gera autonomia também é construído pelo entendimento das razões dos outros, pela compreensão das suas dificuldades e pela socialização dos êxitos. Na educação e, principalmente, na educação promovida pela universidade pública, não cabe o comportamento de guardar para si os louros e de esconder os fracassos ou mesmo transferi-los para o departamento, para a faculdade, para a universidade, para o governo. Existe uma responsabilidade pública com a educação que precisa ser discutida, pois amplos interesses ideológicos e sociais estão envolvidos. Logo, autonomia não é sinônimo de trabalho isolado ou mesmo abertura para intervenções externas ou impróprias, mas a definição coletiva de uma ação educativa e as bases para solução dos conflitos que eventualmente surjam.

Há de se pensar que a racionalidade pedagógica é responsável pelo equilíbrio das diferentes racionalidades e não se limita a apenas intercalar uma e outra, e isto é verdade. A racionalidade pedagógica até então restrita à sala de aula, no entanto, só terá reflexos sobre o projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC se o trabalho docente for desenvolvido de forma não mecânica, solidária e coletiva, permitindo intervenções e tendo por base a realidade do ambiente, ou seja, é preciso que a ação pedagógica viabilizada por um processo constituído nas bases da racionalidade comunicativa, e desta impregnada, preceda à ação educativa reflexiva e transformadora que se almeja.

7. CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi analisar, por intermédio do currículo e do relato das práticas docentes, quais os aspectos da racionalidade pedagógica dos professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal que propiciam ao projeto político-pedagógico fundar a ação educativa em princípios de uma compreensão reflexiva e transformadora.

A LDB e as mudanças no cenário da profissão contábil, advindas do processo de convergência com as normas internacionais, projetam um profissional mais articulado comunicativamente, cujo cabedal técnico que já era bastante dinâmico, e é hoje ainda mais complexo, fortalecendo o debate sobre o planejamento da sua educação. Ensejou-se ainda, discutir estas questões no contexto e por aqueles que são em última instância, os responsáveis pela formação desses profissionais. Lamentavelmente, a orientação trazida por esta lei, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao contrário do espírito de liberdade que procurou implementar, representou tão somente uma regra a ser aplicada sem a devida ponderação e adequação à realidade da instituição e da região. A compreensão acerca do que seria uma formação integral, na visão dos que trabalharam no currículo, pareceu se reduzir ao rol de conhecimentos que deveriam ser adquiridos.

Elegeu-se, com efeito, o projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal como elemento catalisador desta análise, não se prendendo ao teor do documento e sim aos diversos elementos que o delineiam e que fazem a transversalidade da ação educativa, restringindo-os, para fins desta pesquisa, ao currículo, às práticas docentes, ao trabalho docente e à racionalidade, tendo a racionalidade pedagógica como o fluido que circula e interliga estes elementos, por intermédio da estrutura capilar propiciada pelo trabalho docente.

A peculiaridade da ação educativa que a pressupõe como um ato político que, conseqüentemente, não pode ser reduzida a uma análise cartesiana, motivou a adoção da pesquisa colaborativa como forma de enfrentamento de um desafio que não é apenas deste

Curso; é um desafio contemporâneo, qual seja, o de emancipar o ser humano das amarras de uma educação excessivamente tecnicista que o impede de um desenvolvimento pleno, dando-lhe autonomia para reinterpretar o mundo com base na intersubjetividade, integrando ou pelo menos aproximando desta, pela comunicação, os aspectos objetivos e subjetivos que no conjunto formam o conhecimento.

Assim, na sequência da pesquisa bibliográfica que produziu a primeira parte deste trabalho, composta pelas categorias conceituais e teórico-metodológicas, foi realizada a análise documental do PPP. Buscando o aprofundamento da análise da racionalidade pedagógica dos docentes, a segunda parte adentrou a pesquisa colaborativa, pelo qual foram realizadas inicialmente entrevistas com grupos focais, e depois sessões reflexivas seguidas de entrevistas de explicitação. Nota-se nos parágrafos seguintes a compilação dos resultados obtidos por esta investigação.

Retomando as categorias de análise, pode-se entender que um projeto político-pedagógico deve ser construído no sentido de uma intencionalidade definida com arrimo nos sujeitos que o elaboram e na perspectiva dos sujeitos que são alvos da ação educativa. Entende-se, ainda, que currículo como formador de identidades não se resume à estrutura curricular, implicando o combate à manutenção das diferenças sociais e a participação ativa dos professores na sua elaboração. As práticas docentes que, por fatores estruturais, são afetadas pelas próprias contradições da identidade múltipla desses sujeitos, não deveriam encontrar nas políticas governamentais e institucionais, dentre outros aspectos, o cultivo e a perpetuação de uma ideia equivocada sobre a formação do docente universitário.

A inovação das práticas pela inserção de metodologias que propiciam mais autonomia ao aprendiz; a integração da teoria com a prática e a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão precisam ser fortalecidas. O habitual conservadorismo do meio universitário tem feito com que a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se esgote no discurso, perpetuando limites entre estas que favorecem a reprodução, em detrimento da produção de conhecimentos. As políticas acadêmicas, no lugar de fomentarem um trabalho docente isolado, e até mesmo competitivo dentro da própria instituição, deveriam favorecer

a solidariedade, a cooperação, enfim a interação. Por fim, acrescente-se que a racionalidade pedagógica deve ser trilhada no sentido de engendrar processos que permitam que o homem não permaneça escravo da razão, mas se torne senhor dela.

Acrescentar-se-ão aqui, os principais pontos levantados durante as sessões reflexivas que em conjunto com a síntese das entrevistas com os grupos focais, já exposta no Quadro 1, corroborarão as conclusões postas nesta seção. Nas duas primeiras sessões reflexivas cujo sentido foi estabelecer as bases para as reflexões, os pontos são os seguintes:

- Os professores seguem padrões bem tradicionais tanto no planejamento quanto nas formas de transposição da matéria e na avaliação.
- O planejamento não contempla uma revisão das práticas docentes a partir das avaliações que realizam a cada semestre, mas sim uma revisão do conteúdo.
- Os professores desconhecem o teor do conteúdo projeto pedagógico e têm um conhecimento fragmentado do currículo;
- Alguns professores sinalizam para práticas menos voltadas para fixação de conteúdos.
- As avaliações, os professores utilizam basicamente provas, em média as duas avaliações previstas nas normas da UFC.
- O contato dos professores com o currículo se dá pelas disciplinas que ministram e no máximo se estendem aos pré-requisitos necessários para cursá-las, ou quando muito, os que são representantes de unidades curriculares, conhecem as disciplinas que estão ligadas pela Unidade.
- Não houve um trabalho coletivo, integrado, consciente para a elaboração do PPP.
- Percebeu-se a falta de sentido prático do currículo no cotidiano dos professores.
- A heterogeneidade das turmas não afeta a forma de condução das disciplinas e em alguns casos se observa uma concepção reduzida da heterogeneidade. Isto faz com que uma significativa parcela de alunos e um importante rol de problemas de aprendizagem sejam ignorados no cotidiano desses professores;

- Há uma visão do aluno como um recipiente vazio que precisa ser preenchido pelo conhecimento. Não são consideradas outras dimensões humanas na prática docente, que não a cognitiva.
- Encontrou-se, também, professores que procuram se aproximar um pouco mais das necessidades da turma, mas sempre sob a ótica do desempenho acadêmico medido pelas avaliações, que em geral, exigem reprodução de conhecimentos.
- Aspectos como capacidade de análise e síntese ficam prejudicados e isto reforça o perfil instrumental do Curso e conseqüentemente do profissional em formação.
- Os professores têm dificuldades em lidar com a quebra de formalidade em sala de aula;
- O entendimento geral é que a melhor forma de avaliar está sempre vinculada à oportunidade de promover a fixação dos conteúdos.
- Um dos grandes obstáculos para viabilização das melhorias que todos sentem ser necessárias é o entendimento de que em alguns casos, dependem de uma ação institucional sistematizada que só pode ser executada por intermédio de um órgão acadêmico como a Coordenação;
- Tratam com cautela aspectos ligados ao Currículo, tal como a sobreposição de conteúdos, informando que comunicam o fato à coordenação para que esta tome as providências cabíveis.
- Os professores acreditam ser o currículo, um documento inócuo e imune às ideologias do mundo do trabalho e da cultura dominante.

As duas últimas sessões reflexivas, nas quais se procurou identificar os princípios fundantes da ação educativa e reavaliar a formação contábil do Curso, foram levantados os seguintes pontos:

- O princípio do Reconhecimento, Respeito e Valorização das características individuais dos alunos não se reflete habitualmente na prática dos professores. Tem sido usado como princípio de solidariedade humana ou até mesmo para resolver problemas que extrapolam a capacidade de solução do professor, nunca como princípio educativo.

- Há um claro entendimento acerca do sentido do princípio da Autonomia, mas não apresentaram práticas que desenvolvam essa capacidade de aprender e de buscar conhecimento com esforços próprios.
- Alguns professores além de apresentarem dificuldades em identificar o princípio da Cooperação na sua prática, pareceram não entender exatamente o conceito de aprendizagem cooperativa. Alegaram dificuldades de natureza institucional para justificar a ausência desta nas suas práticas.
- O princípio da Problematização para a vida, em síntese foi identificado com o controle do aspecto comportamental dos alunos pelo aumento do rigor disciplinar. Não tem sido pensado em termos de estratégia para construção do conhecimento de forma dialogada e crítica.
- O princípio de Inovação das práticas é entendido por alguns como a mudança de recursos didáticos.
- O princípio da Não Neutralidade do conteúdo foi identificado pelos professores como vinculado às práticas que utilizam leitura e discussão de notícias em jornais e revistas. Uma parcela dos professores entendeu a não neutralidade como a construção de uma postura cidadã e outros como a crítica a correntes de pensamento.
- A ética é um aspecto com o qual os professores não lidam adequadamente na condução das disciplinas, por não ser entendida ainda, como um conhecimento transdisciplinar.
- Em linhas gerais, acreditam que a Responsabilidade Social é um valor a ser trabalhado em disciplinas específicas e o associaram à arrecadação de impostos e distribuição de riqueza. Entenderam, contudo, que a própria discussão sobre a ética da informação é uma forma de trabalhar este valor.
- A independência foi associada à qualidade da formação e à ética. Por conseguinte, nenhuma forma de reconstrução da prática neste sentido foi sinalizada.
- Observou-se que há desestímulo por parte dos professores em trabalhar esses aspectos, pois um contingente significativo de alunos adentra o curso com a intenção de se preparar para os concursos de carreiras mais promissoras, ou seja, não querem seguir a profissão.

- Os professores não procuram despertar os alunos para as demais potencialidades da profissão, por fatores tais como, qualificarem os alunos que optam pela profissão como desprovidos de espírito empreendedor e aos fatores econômicos regionais.
- A falta de estratégia da carreira por parte dos alunos é atribuída a uma inserção precoce, porém importante, no mercado de trabalho, motivada apenas pela remuneração.
- Há um entendimento de que houve acentuada valorização da profissão, mas não do profissional. A baixa autoestima é decorrente desta desvalorização.
- A valorização do profissional deve vir da formação profissional e alguns conseguiram identificar práticas que estimulam a autoestima do aluno pela valorização do seu esforço. Este aspecto tem que ser objeto de reflexão também pelos professores enquanto profissionais da docência. Observou-se que efetivamente este é um dos grandes desafios para condução do Curso.
- O não desenvolvimento de habilidades de comunicação se tornou um gargalo para conclusão da monografia. Alguns consideram que não há tempo para trabalhar estes aspectos, pois perderiam em termos de transmissão de conteúdos.
- Muitos identificaram os Seminários com a concomitante elaboração de um trabalho escrito, como práticas que vêm trabalhando a deficiência dos alunos em termos de habilidades comunicativas.
- Ficou evidenciado também que problemas de interação e comunicação permeiam o trabalho do corpo docente do Curso de Ciências Contábeis da UFC. Logo, não há como se pensar um projeto político-pedagógico, se os próprios professores não compreendem isso nas suas práticas, dentro e fora da sala de aula.
- Em se tratando de saber trabalhar em equipe, entende-se que o isolamento é uma característica do trabalho contábil e, considerando que o trabalho docente em uma universidade pública não é diferente, este aspecto tem que ser objeto de reflexão também pelo corpo docente. Como forma de superar, foram propostas atividades planejadas com um sentido mais integrador que apenas a mera divisão da turma em equipes, pois na prática ao invés de trabalhar em conjunto, eles dividem as tarefas entre si e trabalham isoladamente. O resultado é um trabalho fragmentado do qual cada um só conhece a parte que lhe coube. Foram relatadas estratégias como as de

exigir conteúdos completos dos seminários nas provas e sorteio de apenas um membro da equipe para apresentar todo o trabalho.

Nas entrevistas de explicitação, destacaram-se estes pontos:

- Unanimidade dos entrevistados ao responderem que do período em que finalizou a pesquisa até aquela data, não procuraram conhecer o PPP e nem o currículo.
- Constatou-se a formação de dois grupos de pensamento: um grupo que refutou a possibilidade de orientarem suas práticas pelo documento e outro que considerou que em tese, tal orientação fosse possível.
- Em linhas gerais, entenderam que faltam propostas de viabilização para os fundamentos e objetivos do PPP, mas notou-se a ausência de uma visão mais crítica em relação ao Projeto.
- Embora as discussões sobre educação reflexiva e transformadora tenham incomodado de certa forma aos professores, o eixo principal das preocupações ainda está nos conteúdos e na satisfação dos ditames do mercado.
- Faltam ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC, componentes pedagógicos e muito mais os políticos para que possa efetivamente ser o guia de condução do Curso e pelas ações adotadas pela Coordenação no período que sucedeu às sessões reflexivas, a dinâmica do PPP continua fluindo de forma autoritária para se adequar ao mercado.
- Ninguém se sentiu individualmente responsável por promover ações no sentido das mudanças que se mostraram necessárias durante as sessões, pois isso, se acredita, pode representar uma ameaça ao que entendem por autonomia.

Tomando por base as concepções do grupo de colaboradores, identificou-se certa perplexidade no fazer-acadêmico do corpo docente do Curso, resultante de fatores diversos. Encontram-se, de um lado, professores que receberam uma significativa influência da formação tecnicista e uma formação pedagógica inicial bastante superficial, que, diante dos próprios saberes da experiência, vêm utilizando, de forma intuitiva, métodos menos tradicionais de ensino e, do outro lado, aqueles que nas mesmas circunstâncias, por

convicção, permanecem arraigados às suas metodologias tradicionais. Embora legitimem sua prática, ambos os grupos se debatem com o mesmo problema, qual seja, de convergir o método de ensino para aprendizagens exitosas. Embora consigam justificar suas práticas e fazer uso oportuno destas em sala, consoante os diferentes contextos, o que a princípio sinaliza para uma racionalidade pedagógica, na verdade, constitui-se uma variação da racionalidade técnica ou mesmo uma racionalidade pedagógica que pode ser entendida como própria.

Em suma, estes professores estão se apropriando de elementos de uma racionalidade pedagógica que, pela essência, é comunicativa, nos mesmos moldes da racionalidade instrumental. Este quadro faz com que mesmo utilizando práticas mais condizentes com a razão comunicativa, amarguem resultados similares aos que se sustentam nas tradicionais, ou no máximo consigam parecer fazer algo diferente, mas, salvo exceções, repetem as velhas fórmulas. Este comportamento, que se apresenta inconsistente, longe de ser má fé ou inabilidade dos professores, expõe a existência de um embate das racionalidades. Em meio à predominância da racionalidade técnica, aflora, sob um novo paradigma, a racionalidade pedagógica autêntica. O uso de novos meios, que representa o reconhecimento das necessidades e o anseio de mudança, sem que os princípios sejam objeto de reflexão e revisão, caracterizam essa situação, que apesar da perplexidade causada é um indicador positivo.

Outro componente que subjaz a esta perplexidade é o papel de meros executores do currículo. Acostumados apenas a sugerir ementas para as disciplinas que ministram, quase nenhum esforço foi esboçado pelos colaboradores no sentido de conhecer as demais disciplinas e estabelecer as possíveis conexões, exceto no tocante aos prerrequisitos. Este suposto desinteresse, individualismo ou alienação, pareceu bastante claro nas entrevistas de explicitação quando ratificaram o desconhecimento do PPP, seis meses depois das sessões reflexivas. O agravante é que esta circunstância parece não causar incômodo, pois, pelo que se infere, é mais confortável atribuir estas responsabilidades aos chefes de departamento e coordenadores de curso, ou mesmo aos representantes de unidades curriculares. Estas

instâncias, por sua vez, parecem ignorar a amplitude do papel participativo que devem desencadear e exercer.

A perplexidade tomou dimensões tão amplas que os currículos são praticamente ditados pelo órgão de classe, num processo relativamente pífio de participação, para o qual os coordenadores de curso são convidados e, pelo menos na experiência da UFC, estes não ouvem os professores. Acreditam, pois, que esta forte ingerência do Conselho Federal é legítima, ignorando que o papel deste órgão é regular o mercado de trabalho, tendo como foco o profissional, e não o homem. As propostas resultantes desse processo, geralmente, são absorvidas passivamente, sem nenhuma crítica. Explica-se a naturalidade com que esta situação é vista quando é mencionado o processo de elaboração do PPP como participativo, enaltecendo o percentual de cerca de 60% de participação, embora todos tenham afirmado desconhecer o projeto. Observa-se aqui mais uma variável significativa para compreensão da dificuldade dos professores em encontrar saídas para os impasses que se apresentam nas questões mais amplas que envolvem o Curso.

O forte componente técnico da profissão praticamente elimina a condição de professores como produtores de conhecimento. A legislação e os regulamentos, bem como as normas profissionais emanadas do Conselho Federal de Contabilidade, que interpretam os dispositivos legais e codificam condutas, fazem do profissional da Contabilidade e conseqüentemente do docente contador, consumidores de conhecimento e reprodutores, respectivamente. Há pouco espaço para criação em um ambiente no qual uma densa e confusa regulamentação é imposta pelo governo cujo descumprimento é sujeito a pesadas sanções. A rigor, a regulamentação não impede a crítica, mas sobra pouco tempo para isso, já que a rotina é exaustiva. Na esfera acadêmica a pesquisa e a extensão abrem canais para essa crítica, mas se observa é que o produto destas atividades não é usado, pelo menos de forma institucional, para promover a qualidade do ensino, principalmente pelo isolamento e compartimentalização do trabalho docente.

A atuação das chefias, coordenações e representações de unidades curriculares fecha este círculo, pois destes se esperam os encaminhamentos que muitas vezes não se

concretizam, porque estão imersos nas atividades da burocracia universitária. Acrescente-se o fato de que o componente político de indicação para essas funções, muitas vezes, os tornam reféns dos próprios cargos, isto para não se falar dos difíceis trâmites e das dificuldades para obtenção de recursos. Aliando-se a omissão de alguns desses gestores à descaracterização da atividade docente descrita anteriormente, cria-se uma situação muito propícia para a quase total imobilização, no que diz respeito às necessárias e cíclicas rupturas às quais a ação educativa deve ser submetida, ou no mínimo para um providencial *álibi* para isso.

A racionalidade pedagógica neste prisma é limitada, evidenciando-se ser capaz de dar conta apenas dos microaspectos do cotidiano da sala de aula. Como os contextos das salas de aula estão submetidos a regras adotadas espontaneamente pelos professores, ou até mesmo criadas por estes, este tipo de racionalidade propicia uma coerência com os objetivos estabelecidos por parte de cada professor, pelo que conseguem justificá-las satisfatoriamente. Quando questões de maior abrangência ocorrem, os professores se mostram despreparados para agir porque em situações de incertezas, envoltas em ambiguidades, nas quais as regras não foram formuladas ou ajustadas ao seu processo racional. O pensamento fragmentado, reforçado pelo alijamento da elaboração do PPP e do currículo, não lhes permite sequer encontrar as razões para entender a realidade.

No que tange ao problema desta pesquisa, alcançou-se a compreensão de que foram encontrados, muito embora não estejam sedimentados numa reconfiguração de saberes, aspectos de racionalidade que propiciam a instauração de processos educativos baseados nos princípios de uma ação educativa reflexiva e transformadora. Nesta perspectiva, elencam-se a defesa consistente de suas práticas, consoante a realidade na qual estão inseridos; a conexão com o universo profissional, por meio dos trabalhos técnicos que realizam e das constantes atualizações de conteúdos que se alia à preocupação com a transposição didática e a concepções próprias, desenvolvidas na experiência solitária da sala de aula, as quais excedem às suas restritas formações docentes. Estes aspectos identificados, no momento, são apenas potencialidades que se concretizarão quando forem

trabalhados e desenvolvidos mediante uma prática reflexiva de forma sistemática, coletiva e emancipadora, sob a égide de outra racionalidade pedagógica.

Destaca-se que fato de a racionalidade pedagógica aqui vislumbrada é diferenciada, pois, na perspectiva epistemológica ao mesmo tempo em que esta estabelece o consenso e a solidariedade, não nega a individualidade, orientando em direção a novas configurações do saber. Permite, ainda, a retomada da valorização do trabalho docente pelo entendimento que se trata de um trabalho produtivo concebido em uma práxis ética que, conseqüentemente, enseja conhecimento e agrega valor.

Por fim, confirmaram-se os pressupostos do domínio da racionalidade técnico-instrumental nas práticas docentes como responsável pelo foco nos conteúdos, ressaltando-se o fato de que componentes de uma racionalidade comunicativa também foram encontrados; além da constatação de que estes componentes não foram desenvolvidos o suficiente para garantir que o PPP e o currículo efetivamente ressignificassem estas práticas. Estas constatações permitem observar o quanto é pernicioso o distanciamento dos processos educacionais daqueles que fazem a educação, desviando-a dos seus propósitos maiores de promover mudanças sociais, desnudar ideologias e reduzir as diferenças.

Assim, foram analisados, com subsídio em diversos autores, os componentes que se cruzam no projeto político-pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFC, permitindo levantar a tese de que é possível promover uma formação contábil menos voltada para os resultados pre-estabelecidos e mais preocupada com o atingimento dos ideais de realização humana, tendo por limites a realidade situada e histórica. A estruturação do trabalho docente do Curso por intermédio de um processo de reflexão sistemática, não pode prescindir que este processo extrapole a sala de aula e seja conseqüentemente coletivo, possibilitando que os professores sejam capazes de determinar o produto de seu trabalho, os fins e os meios para constituí-los. Os sujeitos mostraram-se receptivos para a pesquisa colaborativa, contrariando expectativas pessimistas quanto à viabilidade da investigação. Isto posto, o percurso metodológico pode ser analisado como congruente com os objetivos e resultados esperados. No caso em estudo, o agir

comunicativo até então latente se tornou, pela pesquisa colaborativa realizado, iminente, dependendo tão só do agir estratégico advindo dos gestores acadêmicos.

Conclui-se que aspectos da racionalidade pedagógica que podem ser sintetizados na capacidade de justificar as suas práticas, no equilíbrio das diversas racionalidades que se fazem presentes e imprescindíveis na formação do aluno de Contabilidade, o qual permite inclusive, a elaboração de concepções próprias sobre a prática docente, propiciará por intermédio do projeto político-pedagógico, do currículo e das práticas docentes uma ação educativa reflexiva e transformadora. Para tanto, pleiteia-se uma nova racionalidade pedagógica, visto que a identificada atualmente precisa alcançar um patamar epistemológico, fundando um trabalho docente lastreado em saberes resultantes da práxis pedagógica.

Conclui-se ainda, embora seja constrangedor, que as possíveis dificuldades de realizar uma ação educativa reflexiva e transformadora não advêm exclusivamente da atual racionalidade ou de problemas relativos à formação tecnicista. Os professores demonstraram um individualismo tão intenso que beira à omissão, e para perceber isso basta o reporte ao desconhecimento do PPP, não obstante muitos terem sido representantes de órgãos colegiados ou ocupantes de posições de chefia, situação que permaneceu mesmo após seis meses da pesquisa, quando foram feitas as entrevistas de explicitação.

Sugere-se, portanto, que o trabalho iniciado por esta pesquisa tenha continuidade por intermédio de reuniões reflexivas, nas quais sejam debatidos temas pertinentes ao processo educativo, entendendo-os como muito mais abrangentes do que os aspectos da profissão docente e de contador, envolvendo inclusive as especificidades dos próprios sujeitos e seu posicionamento na Universidade. Cumpre recomendar o fato de dever-se evitar que resvalem no discurso inócuo, mas desencadeiem a revisão do PPP e do currículo, ajustando-os ao contexto da Faculdade e aos anseios maiores da sociedade, redefinindo o papel que o contador egresso do Curso deverá assumir. É cabível, inclusive, promover esta discussão com órgãos reguladores e de classe, mas sempre numa posição consensual e autônoma da Universidade, sem quaisquer vestígios de subserviência ou dependência.

A revisão do PPP e do currículo deve ser a primeira etapa na trajetória do que se espera que seja uma virada no Curso de Ciências Contábeis da UFC. Esta expectativa não se prende à alteração textual dos citados documentos, mas à instauração de um processo dialogado e contínuo de discussão, pelo qual seriam reavaliados *a priori*, os princípios educacionais e, como consequência disto, os métodos e os conteúdos. Este processo não se esgotaria com a reelaboração dos documentos, mas instauraria um trabalho docente referendado na epistemologia da prática, fazendo desabrochar a racionalidade comunicativa, ainda latente entre os professores. Tendo o trabalho docente orientado por esta nova racionalidade pedagógica, vislumbra-se uma ação educativa reflexiva e transformadora que proporcione uma formação integral aos profissionais egressos da UFC.

Por fim, consideram-se os objetivos plenamente alcançados e espera-se que este trabalho possa ter contribuído para reflexão dos envolvidos e lançado sementes para o estabelecimento de uma nova realidade, promovendo processos mais integradores e uma educação mais totalizadora, na qual o educando possa romper com os limites que separam, dividem, fragmentam o conhecimento que este pode alcançar por meio do uso de todas as suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.
- APPOLINARIO, Fábio. **Metodologia da ciência**. São Paulo: Thomson, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida dos professores**. S. Paulo: Arte&Ciência, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2006.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2001.
- BRASIL. <http://www.portal.mec.gov.br/sesu> – portal sesu. Acesso em 06/05/07.
- BRASIL. <http://www.portal.mec.gov.br>. **Relatório sobre as diretrizes curriculares do curso de graduação em ciências contábeis de 12/12/2004**. Acesso em 22/01/2009.
- BRASIL. Lei 10.861/2004. Lei do SINAES.
- CASTANHO, Maria Eugenia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e elaboração do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

DESGAGNÉ, Serge. “O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos”. Revista Educação em Questão. Natal: v.29, no. 15, p. 7-35, maio/ago 2007.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v 67, n.º 156, p.351-366, maio/ago. 1986.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

FAGUNDES, Norma Carapiá. BURNHAM, Teresinha Fróes. “Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo”. Revista da FAGED - UFBA, no. 5, 2001.

FENDLER, L. “Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: historical influences and political reverberations”. **Educational Researcher** vol. 32, n.º. 3, pp.16-25, 2003. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/32/3/16.full.pdf+html> Acesso em 20/09/2010.

FERNANDES, Cleoni. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica**: ontem e hoje, São Paulo: Brasiliense, 1994.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela, HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf. Acesso em 06/05/07.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.
- GODOY, Arilda Schimidt. Ensino universitário: fatores influentes sob a óptica do aluno. In: D'ANTOLA, Arlette. **Prática docente na universidade**. S. Paulo: EPU, 1992.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HABERMAS, Jurguen. **Teoría de la accion comunicativa, I**. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003(a).
- _____. **Teoría de la accion comunicativa, II**. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003(b).
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**. Brasília: Líber Livros, 2008.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007 - 62k - Acesso em: 02/12/2008.
- LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto político-pedagógico: elaboração, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: LCR, 2004.
- LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de Contabilidade**. Florianópolis: UFSC, 2005.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem fronteiras**, v. 1, no. 2, Jul/Dez 2001.

LEITE, Denise. BRAGA, Ana Maria. FERNANDES, Cleoni. GENRO, Maria Elly. A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integralização curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**. Ijuí: Unijui, 2005.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/eLibris/, 1999. Acesso em 01/05/2009.

MASETTO, Marcos Tarcisio. O professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

MEDEIROS, Arilene M. S. de. **Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Unijui, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PACHECO, José Augusto. “Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica”. Florianópolis: UFSC, **Perspectiva**, Vol. 18, No 33, 2000.

- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINHO, Ruth Carvalho de Santana. **Cartilha de discussões sobre o projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis da UFC**. Fortaleza, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006 .
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**. Porto Alegre: EDPUCRS, 1996.
- QUELUZ, Ana Gracinda, ALONSO, Myrtes. **Trabalho docente: Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da elaboração do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A e FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 5^a.ed., Campinas: Papirus, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- _____. **Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2^a. ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- SALMASO, José Luís. FERMI, Raquel Maria Bortone. Disponível em: moodle3.mec.gov.br/mdl01/file.php/1/moddata/forum/1779/75591/Projeto_Politico_Pedagogico-ARTIGO.pdf. **Projeto político-pedagógico: uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**. Acesso em: 02/12/2008.
- SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e a organização curricular. In: VEIGA, I. P. A e FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 5^a.ed., Campinas: Papirus, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997), "Quando o local é global e vice-versa". In: RIG, Tadeu e SPOLIDORO, Vera (org.), **Porto da cidadania**. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHIMIDT Elizabeth Saraiva. www.uepg.br/proesp/publicatio/hum/2003/06.pdf. **Currículo uma abordagem conceitual e histórica**. Acesso em 06/05/07.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SILVA, Felipe Gonçalves. “Emancipação, esfera pública e direito: a Teoria Crítica de Jurgen Habermas”. **Mente e Cérebro & Filosofia**, no. 08, S. Paulo: 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. **Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer**. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO Maria Nobre (orgs.). **Artesãos de outro ofício: Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. Fortaleza: Anna Blume, 2000(a).

THERRIEN, Jacques. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. 2006(a). Disponível em www.jacquestherrien.com.br. Acesso em 01/05/2009.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula**. 2000(b). Disponível em www.jacquestherrien.com.br. Acesso em 01/05/2009.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra, LOIOLA, Francisco. **Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula**. 2007. Disponível em www.jacquestherrien.com.br. Acesso em 01/05/2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TOCHON, François V. “Trois épistémologies du bon enseignement”. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XVIII, no 2, 1992, p. 181-197. Disponível em www.erudit.org/revue/rse/1992/v18/n2/index.html. Acesso em 20/09/2010.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma elaboração possível**. 23.ed.Campinas:Papirus, 2006.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A e FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 5.ed., Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Educação Básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.

PETER, Maria da Glória Arrais. **Planejamento institucional e projeto pedagógico nas universidades federais brasileiras.** Tese de Doutorado na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2007.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967.

ZANCHET, Beatriz Boéssio Atrib. CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Caro(a) professor(a),

Como aluna do Doutorado em Educação Brasileira, da FAGED - UFC, solicito sua contribuição para o desenvolvimento da 1ª fase da pesquisa que fundamentará minha tese a qual versa sobre o ensino no Curso de Ciências Contábeis da FEAAC, respondendo a este questionário.

Agradeço antecipadamente.

Fortaleza - CE, 03 de junho de 2010

Ruth Carvalho de Santana Pinho

Bloco I – Perfil do docente

Nome do Docente (opcional) _____

1. Sexo

M F

2. Idade

- Até 30 anos
 de 31 a 40 anos
 de 41 a 60 anos
 mais de 60 anos

3. Tempo de magistério no Curso de Contabilidade da UFC

- Até 2 anos
 de 3 até 10 anos

de 11 até 20 anos

Mais de 20 anos

4. Regime de trabalho

40h DE

40h

20h

5. Outras experiências de magistério no nível superior, além da atual no Curso de Contabilidade na UFC

Graduação

Curso _____ Tempo: _____ Instituição _____

Curso _____ Tempo: _____ Instituição _____

Pós-Graduação

Curso _____ Tempo: _____ Instituição _____

Curso _____ Tempo: _____ Instituição _____

6. Formação acadêmica

1. Graduação: Curso _____ Instituição: _____

Curso _____ Instituição: _____

2. Especialização: Curso _____ Instituição: _____

3. Mestrado: Curso _____ Instituição: _____

4. Doutorado: Curso _____ Instituição: _____

5. Pós-Doutorado: Instituição: _____

7. Assinale a opção que melhor define a sua formação para o exercício da Docência em nível superior

Obtida em curso específico de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior

Obtida em cursos de pós-graduação *lato sensu* (indicar o curso): _____

Obtida em cursos de pós-graduação *strito sensu* (indicar o curso): _____

Obtida em cursos de curta duração

Não possuo formação específica para o exercício da docência em nível superior.

8. Assinale as opções correspondentes às atividades acadêmicas/técnicas que você desenvolveu nos últimos cinco anos

Ensino: Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Extensão: Cursos Eventos Projetos permanentes: Quais? _____

Pesquisa: Autofinanciada e com fins acadêmicos Financiada por órgãos de fomento
 Financiada por instituições privadas Outra. Qual? _____

Orientação de alunos: Graduação Especialização Mestrado Doutorado
 Monitoria Iniciação Científica

Produção Científica: Livros Artigos em periódicos científicos Artigos em
 anais de eventos Artigos em jornais Outra. Qual? _____

Órgãos colegiados: Participação em comissões e colegiados da UFC Membro de
 unidades curriculares Outros. Quais? _____

Trabalhos tTécnicos: Consultorias Auditorias Avaliações Manuais técnicos
 Outros. Quais? _____

9. Em relação a funções administrativas já ocupadas na UFC, assinale a(s) alternativa(s) que se aplica(m) a você:

- Ocupo(ei) Chefia de Departamento;
 Ocupo(ei) Coordenação de curso de graduação;
 Ocupo(ei) Coordenação de curso de pós-graduação;
 Outra. Qual? _____ ;
 Não ocupei nenhuma função administrativa na UFC.

10. Em relação às atividades desempenhadas antes de se tornar docente da UFC, assinale a(s) alternativa(s) que se aplica(m) a você:

- Consultor/Autônomo;
 Empregado em empresa do setor privado;

- Funcionário do setor público;
- Empresário;
- Professor;
- Não exerci outra atividade antes.

11. Assinale a alternativa que corresponde à motivação que lhe levou ao ingresso na carreira docente. Pode assinalar mais de uma opção, quando aplicável.

- Influência familiar;
- Convite de amigos;
- Autonomia de trabalho;
- Flexibilidade de horários;
- Melhoria salarial;
- Tempo disponível para mais uma ocupação;
- Descoberta de vocação;
- Oportunidade de ampliar ou compartilhar conhecimentos;
- Status* da profissão;
- Outras. Quais? _____

Bloco II - Práticas docentes

1. Em relação ao planejamento das aulas de graduação, assinale as alternativas que melhor expressam a sua prática. Assinale até duas opções, se cabível.

- Procuo cumprir o programa da disciplina, atentando rigorosamente para os objetivos e os conteúdos propostos.
- Procuo cumprir o programa da disciplina, ajustando-o às necessidades da sala de aula.
- Procuo planejar as aulas em função dos conhecimentos que domino e das competências e habilidades que possuo.
- Procuo improvisar, porque ensinar é uma arte.

2. Assinale a alternativa que indica a principal estratégia que você utiliza para o planejamento das aulas da Graduação e com que frequência isto ocorre. Pode assinalar mais de uma opção, quando aplicável.

- Aplicação dos conteúdos definidos nos programas: Sempre Às vezes
- Identificação dos conhecimentos mais atuais para atualização dos programas:
 Sempre Às vezes
- Identificação das expectativas da turma, mediante discussões: Sempre Às vezes
- Análise das conexões curriculares entre os conteúdos da minha disciplina e das demais:
Sempre Às vezes
- Discussão com outros colegas visando a uma articulação entre os diversos conteúdos e disciplinas: Sempre Às vezes
- Outras. Quais? _____: Sempre Às vezes

3. Assinale a alternativa que melhor define o seu objetivo de ensino na graduação.

- Viso à assimilação eficiente dos conteúdos
- Viso a uma formação integral e autônoma
- Viso à motivação para a aprendizagem dos conteúdos
- Viso à inserção bem-sucedida no mercado de trabalho

4. Assinale a opção que indica a estratégia de ensino que você mais utiliza nas aulas de graduação e com que frequência isto ocorre. Pode assinalar mais de uma opção, quando aplicável.

- Aulas expositivas: Sempre Às vezes
- Aulas expositivas seguidas de exercícios de fixação: Sempre Às vezes
- Leituras de textos: Sempre Às vezes
- Seminários: Sempre Às vezes
- Estudos de caso: Sempre Às vezes
- Visitas: Sempre Às vezes
- Debates: Sempre Às vezes
- Pesquisas: Sempre Às vezes
- Outras. Quais? _____: Sempre Às vezes

5. Quais recursos didáticos você utiliza com maior frequência na graduação? Pode assinalar mais de uma opção, quando aplicável.

- Quadro branco e pincel

- Textos
- Vídeos
- Retro-projetor
- Data-show
- Softwares
- Internet
- Outros. Quais? _____

6. Quando se trata de subsidiar à formação de conhecimentos pelos alunos da graduação, quais são suas práticas mais frequentes? Assinale até duas opções, se cabível.

- Procuo ser fiel aos conteúdos dos livros e publicações, estimulando a memorização destes;
- Busco adaptar os conhecimentos científicos à linguagem dos alunos;
- Com base nos conhecimentos científicos, estimo a elaboração de conceitos próprios por parte dos alunos;
- Estimulo a formação de conhecimentos pela observação da prática.

7. Como você estabelece a relação teoria-prática na condução das disciplinas que ministra na graduação?

- Proponho exercícios práticos após cada conteúdo teórico
- Ênfase a prática, pois a considero mais importante para formação profissional
- Ênfase a teoria, pois a prática será adquirida na experiência
- Procuo articulá-las durante todo o processo de ensino, pois entendo que são indissociáveis

8. Assinale a alternativa que contém o tipo de avaliação que você mais utiliza na graduação e com que frequência isto ocorre. Pode assinalar mais de uma opção, quando aplicável.

- Para identificação do nível de conhecimento da turma: Sempre Às vezes

- Durante o processo de aprendizagem para aferir se as práticas de ensino estão tendo êxito: Sempre Às vezes
- Para identificar os melhores aproveitamentos: Sempre Às vezes
- Para definir o conceito final com base em tudo que o foi observado e anotado durante o processo: Sempre Às vezes

9. Assinale a(s) alternativa(s) que indica(m) os instrumentos de avaliação mais utilizados por você na graduação.

- Prova objetiva
- Prova dissertativa
- Prova pesquisada
- Artigos
- Trabalho em grupo
- Seminário
- Relatório Individual
- Auto-avaliação
- Observação
- Outros. Quais? _____

10. Assinale a alternativa que melhor indica o modo como você concebeu as suas práticas docentes na graduação. Assinale até duas opções, se cabível.

- Observação de professores que conheci antes/durante (d)a carreira docente
- Conhecimentos teóricos que adquiri na trajetória profissional
- Experiência obtida durante o próprio exercício da carreira docente
- Outro. Qual? _____

APÊNDICE B

Questões para os Grupos Focais

Nota: Iniciar a reunião comentando a “recente” elaboração do PPP e conseqüentemente do currículo. Explicar que a finalidade da pesquisa não é analítica, mas de levantamento das percepções dos docentes. Explicar mais detalhadamente o que está sendo formulado e o que a tese busca alcançar.

1. O que significa para você projeto político-pedagógico?
2. O que é para você currículo?
3. Como você compreende hoje o processo de elaboração tanto do PPP quanto do currículo em particular no Curso de C.C. da UFC?
4. Qual é a sua lembrança de participação nesse processo? Como ocorreu?
5. Você conhece bem (por inteiro) os documentos que contêm o PPP e o currículo do Curso de Ciências Contábeis da UFC?
6. Hoje, após esse período inicial de implementação, o que você diz a respeito do nosso PPP?
7. Hoje, após esse período inicial de implementação, o que você diz a respeito do nosso currículo?
8. Como você consegue adequar suas práticas em função destes dois documentos? Houve a mudança na carga horária? Nas estratégias de ensino? Nas avaliações?
9. O que significa para você trabalho docente? Transmitir conhecimentos? Intermediar o saber?
10. Como você definiria/caracterizaria o trabalho docente no Curso de C.C. da UFC? Qual é a relação desse trabalho com o PPP, com o currículo, com os colegas, com as chefias? Enfim, e com a Universidade?