



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

JOYCE ARRAIS DE ARAÚJO ANDRADE

IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ESTUDO
DAS IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

FORTALEZA

2012

JOYCE ARRAIS DE ARAÚJO ANDRADE

IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ESTUDO DAS
IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares.

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A567i Andrade, Joyce Arrais de Araújo.
Identidade docente nos cursos de ciências contábeis : estudo das IES do município de Fortaleza /
Joyce Arrais de Araújo Andrade. – 2012.
117 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza,
2012.
Área de Concentração: Políticas públicas e gestão do ensino superior
Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.
- 1.Contabilidade – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE). 2.Contadores – Fortaleza(CE) –
Atitudes. 3.Professores universitários – Fortaleza(CE) – Atitudes. I. Título.

JOYCE ARRAIS DE ARAÚJO ANDRADE

IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ESTUDO DAS
IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: ___ / ___ / 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Profa. Dra. Maria do Socorro Souza
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

À Nossa Senhora de Fátima.

À minha mãe, Graça.

Ao meu Pai, João Augusto.

Aos meus filhos, Maria Júlia e Guilherme.

Ao meu esposo, Stenio Márcio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me concedido a vida e saúde para conseguir realizar este trabalho, um grande desafio.

À minha mãe, Maria das Graças, por ter me dado as melhores condições de educação, sempre me acompanhando em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, João Augusto, por estar sempre presente e por ser grande apoiador de todos os meus trabalhos.

Aos meus filhos, Maria Júlia e João Guilherme, por serem a razão da minha busca constante por melhorias, para que um dia eu possa ser um bom exemplo para eles.

Ao meu esposo, Stenio Márcio, por sempre compreender minhas ausências durante a elaboração da dissertação e pelo grande incentivo para a realização deste mestrado.

À minha tia, Maria da Glória Arrais Peter, pela ajuda constante, pelas orientações, pelo incentivo, sem ela a realização deste trabalho seria impossível.

Às minhas irmãs, Flávia e Gabriela, pela amizade incondicional.

Ao professor Marcus Vinícius Veras Machado, pelo incentivo e apoio constantes.

Aos diretores e amigos da ACEP, em especial, aos Professores Sérgio Vitorino, Alexandre Oliveira, e aos amigos Vânia Odete, Lígia Carla, Naida Rosa, Marcelo Costa, Carlos Hélio, Cristiane Caúla e Luciana Sales, pela amizade e apoio.

À minha orientadora, Profa. Maria Elias Soares, pelas orientações preciosas, por sua disponibilidade e por sua cordialidade em todos os momentos em que precisei de ajuda.

Ao Prof. André Haguette, por suas sugestões durante a tutoria e qualificação.

Às demais professoras participantes da banca examinadora, Profa. Socorro Souza e Profa. Ana Catrib, pelas importantes sugestões e colaborações.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e cordialidade.

Aos demais, professores, familiares, amigos, que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Não percas a tua fé entre as sombras do mundo. Ainda que os teus pés estejam sangrando, segue para frente, erguendo-a por luz celeste, acima de ti mesmo. Crê e trabalha. Esforça-te no bem e espera com paciência. Tudo passa e tudo se renova na terra, mas o que vem do céu permanecerá. De todos os infelizes os mais desditosos são os que perderam a confiança em Deus e em si mesmo, porque o maior infortúnio é sofrer a privação da fé e prosseguir vivendo. Eleva, pois, o teu olhar e caminha. Luta e serve. Aprende e adianta-te.

(Chico Xavier)

RESUMO

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis apresenta em seu corpo docente fortes características provenientes do mercado de trabalho. Muitos dos docentes deste Curso atuam em outras atividades remuneradas além da docência, fato que pode prejudicar sua dedicação ao ensino. Aliada a esta realidade, tem-se a expansão quantitativa dos cursos de graduação no Brasil, o que faz com que algumas Instituições de Ensino Superior não se preocupem com a qualidade do ensino ofertado visando somente o lucro, o que finda por prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que forma os docentes dos Cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Município de Fortaleza se identificam profissionalmente, com o intuito de perceber até que ponto a identificação destes profissionais pode refletir-se no seu desenvolvimento como professor. Se Apresenta um histórico sobre a evolução do Curso Superior de Ciências Contábeis no Brasil e da profissão contábil, aspectos sobre a formação do professor de ensino superior, de maneira geral, e especificamente da Contabilidade, bem como uma abordagem sobre a identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo utilizando-se os procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumento da pesquisa de campo, utilizou-se a entrevista. Primeiramente foi realizado o levantamento de quantas IES oferecem o Curso de Ciências Contábeis em Fortaleza. Após esta identificação, pesquisou-se quais os docentes graduados em Contabilidade e responsáveis pelo ensino de disciplinas técnicas da Contabilidade, o que totalizou 113 (cento e treze) docentes, refletindo o quantitativo dos sujeitos da pesquisa. Foram realizadas entrevistas em 10 (dez) IES de Fortaleza, as quais foram gravadas e transcritas para a análise dos resultados. Ao final, concluiu-se que a identificação dos docentes do curso de Ciências Contábeis como professor ou contador é dividida, confirmando o conflito que existe entre as duas profissões, causado pelo forte apelo da profissão contábil e pelo exercício concomitante de duas profissões pela maioria dos docentes do curso. Tendo em vista todos os aspectos estudados, verifica-se que a qualidade do ensino superior em Ciências Contábeis depende da valorização e da dedicação dos docentes à atividade de ensino.

Palavras-chave: Identidade Docente, Curso de Ciências Contábeis, Profissão Docente e Profissão Contábil.

ABSTRACT

The undergraduate course in accounting has on its faculty from strong features of the labor market. Many of the teachers of this course work in other activities besides teaching higher education institutions, which may impair their dedication to teaching. Coupled with this reality, we have the quantitative expansion of graduate programs in Brazil, which causes some Higher education institutions do not worry about the quality of education offered only seeking profit, which ends up harming the teaching learning. This research aimed to investigate how the teachers of the Accountancy Courses of Higher Education Institutions in the city of Fortaleza identify themselves professionally, in order to realize the extent to which the identification of these professionals can reflect on their development as a teacher. It presents a history of the evolution of Science Degree in Accounting in Brazil and the accounting profession, and aspects of teacher training higher education in general and specifically the accounting as well as an approach to identity in teaching courses Accounting. The research is characterized as qualitative, descriptive using the procedures for bibliographical research and field. As an instrument of fieldwork used to interview. First survey was conducted on how many Higher education institutions offer Accounting Course in Fortaleza, after this identification is investigated which teachers graduated in accounting and charge of teaching technical subjects of accounting, which totaled 113 (one hundred and thirteen) teachers reflecting the amount of research subjects. Interviews were conducted in ten (10) higher education institutions Fortaleza, which were recorded and transcribed for analysis of results. At the end it was concluded that the identification of teachers from Accounting as a teacher or accountant is divided, confirming the conflict that exists between the two professions, caused by the strong appeal of the accounting profession and the exercise concurrent two professions by most teachers the course. Considering all aspects studied, it appears that the quality of higher education in accounting and valuation depends on the dedication of the teachers teaching.

Key words: Identity Professor, School of Accounting, Accounting Profession and the Teaching Profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de cursos de Ciências Contábeis no Brasil.....	28
Quadro 2 – Resumo comparativo entre docentes de IES públicas e privadas.....	35
Quadro 3 – Estrutura do Ensino Comercial de 1905.....	42
Quadro 4 – Estrutura do Ensino Comercial de 1931.....	44
Quadro 5 – Docentes dos Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza.....	65
Quadro 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa quanto à titulação.....	67
Quadro 7 – Resumo das respostas dos docentes entrevistados.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Regime de trabalho dos docentes segundo o Censo da Educação Superior..... (2009)	32
Tabela 2 – Comparativo entre o n. de docentes em IES públicas por titulação.....	33
Tabela 3 – Comparativo da titulação dos docentes das IES privadas.....	33
Tabela 4 – Evolução da quantidade de docentes no Nordeste.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
FAC	Faculdade Cearense
FAFOR	Faculdade de Fortaleza
FAMETRO	Faculdade Metropolitana de Fortaleza
FANOR	Faculdade Nordeste
FEAACS	Faculdade de Economia Administração Atuárias Contabilidade e Secretariado
FGF	Faculdade Grande Fortaleza
FIC	Faculdade Integrada do Ceará
IDJ	Instituto Dom José
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAC	Mestrado Profissional em Administração e Controladoria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICE	União Cearense das Associações de Ensino Superior
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	19
2.1	Profissão Docente.....	19
2.2	Formação do Professor Universitário.....	27
2.3	Carreira Docente nas Universidades Públicas e Privadas.....	32
2.4	Conceito de Identidade Docente.....	35
3	O CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	41
3.1	Breve histórico do Curso de Ciências Contábeis.....	41
3.2	Evolução do Curso Superior de Ciências Contábeis no Brasil.....	44
3.3	O Desenvolvimento da Contabilidade no Brasil.....	46
3.4	Formação e atuação Docente nos Cursos de Ciências Contábeis.....	49
3.5	Formação da Identidade dos Professores dos Cursos de Ciências Contábeis....	54
4	IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE FORTALEZA.....	59
4.1	Metodologia.....	59
4.1.1	<i>Caracterização da Pesquisa.....</i>	59
4.1.2	<i>Etapas da Pesquisa.....</i>	62
4.1.3	<i>Levantamento Bibliográfico.....</i>	62
4.1.4	<i>Pesquisa Documental.....</i>	62
4.1.5	<i>Identificação dos Sujeitos da Pesquisa.....</i>	62
4.1.6	<i>Realização das Entrevistas.....</i>	63
4.1.7	<i>O Processo de Tratamento dos Dados e Análise dos Resultados.....</i>	63
4.1.8	<i>Elaboração do Relatório Final da Pesquisa.....</i>	64
4.2	Corpo Docente dos Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza.....	64
4.3	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa quanto a Titulação.....	66
4.3.1	<i>Perfil dos Docentes Entrevistados.....</i>	68
4.4	Análise e Interpretação de Dados.....	71
5	CONCLUSÃO.....	94
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO JUNTO AOS DOCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	105

APÊNDICE B – CARTA CONVITE E DE APRESENTAÇÃO DA MESTRANDA.....	108
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTA.....	109
APÊNDICE D – QUADRO COM OS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS QUE ATENDEM O PERFIL DO SUJEITO DA PESQUISA, DAS 17 (DEZESSETE) IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA CADASTRADAS NO MEC.....	110

1 INTRODUÇÃO

O Curso de graduação em Ciências Contábeis apresenta características técnicas inerentes à profissão do corpo docente, que muitas vezes atua na prática do ofício contábil, podendo ser considerados profissionais docentes. A dedicação a duas profissões diferentes pode prejudicar o desempenho de uma destas: por este motivo é relevante investigar a identidade dos professores do ensino superior contábil, pois ser “contador” pode ter um apelo muito forte na profissão, fazendo com que o lado docente fique oculto.

No Brasil, notadamente no Município de Fortaleza, muitos professores adotam o exercício do magistério como atividade complementar, cedendo às oportunidades existentes em empresas que, na maioria das vezes, remuneram o profissional melhor do que as Universidades ou Faculdades e, ainda, tornam-se, também, profissionais liberais autônomos.

No momento em que o docente passa a ter uma segunda profissão com melhor remuneração, passa a dedicar-se mais a esta, tendo em vista a conquista de objetivos materiais, financeiros e pessoais.

É relevante que as IES e os professores preocupem-se com a qualidade do ensino que oferecem. De acordo com Masetto (2003), elementos como formação pedagógica, estrutura e funcionamento do ensino superior, planejamento de ensino, psicologia da aprendizagem, métodos de ensino e técnicas de avaliação são importantes na composição do sistema de ensino. Para que um profissional tenha interesse em adquirir os conhecimentos citados é necessário, primeiramente, identificar-se como docente, observando todos os aspectos pertinentes à profissão. A probabilidade de um professor com estes conhecimentos conseguir êxito é bem maior, e, certamente, o aluno terá um aprendizado mais proveitoso.

Nesse contexto, o aumento do número de IES no Município de Fortaleza, particularmente dos Cursos de Ciências Contábeis, podem dificultar o processo ensino-aprendizagem. De acordo com pesquisa realizada por Nossa (1999), algumas instituições menos exigentes procedem à contratação de um corpo docente despreparado, oferecendo baixa remuneração e regime de trabalho horista, o que torna difícil manter profissionais dedicados somente à docência, justificando o grande número de professores que lecionam para complementar sua renda e não se identificam como docentes.

Partindo do processo de identificação como docente, ações realizadas pelo professorado engajado na profissão contribuem bastante para uma melhor atuação na docência de nível superior. Quanto mais o professor demonstra empolgação dentro de sala de aula discutindo assuntos interessantes com seus alunos, de forma dinâmica, não se atendo somente

a assuntos presentes no programa de suas disciplinas, tentando aprofundar-se por meio de ações de pesquisa e extensão, mais os alunos terão contato com as possibilidades que a profissão pode oferecer. A sua busca pelo conhecimento pode levá-los a praticar ações de educação continuada, a partir do interesse em cursar especializações, mestrado, doutorado, ou outros cursos.

Nossa (2003) destaca que, para o professor de Contabilidade, trabalhar de acordo com as exigências básicas, ou seja, dedicando-se a atividades de pesquisa, buscando especializar-se, atualizar-se e dispondo de tempo suficiente para a atividade de ensino, este deve ser bem remunerado, ter condições de se especializar, ter boas condições de infraestrutura em seu local de trabalho e, acima de tudo, ter amor à profissão.

Tendo em vista que as Instituições de Ensino Superior (IES) são entidades de suma importância para o desenvolvimento humano e profissional, é necessário que disponham de um corpo docente de qualidade para suprir os anseios dos discentes e prepará-los de forma adequada para o futuro.

Uma pesquisa que busque compreender a identidade dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis é relevante, pois a Contabilidade é a ciência que cuida do patrimônio das entidades e seu aspecto gerencial é bastante importante para as empresas, tendo em vista que suas demonstrações e relatórios são utilizados para a tomada de decisões, as quais podem garantir a continuidade da entidade.

Kounrouzan (2011) afirma que o contador realiza a coleta de todos os dados econômicos, mensurados monetariamente, registrando e gerando relatórios que auxiliam o administrador a conhecer a situação econômico-financeira da empresa, para, dessa forma, proceder à tomada de decisão adequada. Tendo em vista que todas as entidades, sejam comerciais, prestadoras de serviços, com ou sem fins econômicos e até pessoas físicas necessitam da Contabilidade para manter a organização patrimonial, ressalta-se a importância desse profissional.

Outro campo de atuação em que há grande destaque da Contabilidade é no setor público, o qual utiliza-se de serviços contábeis, que são essenciais para o funcionamento dos diversos órgãos. Dentre os trabalhos contábeis mais relevantes, pode-se destacar a realização de auditorias, consultorias financeiras, implantação de sistemas, levantamento patrimonial etc. A atuação contábil no setor público repercute, portanto, na economia do País.

Tendo em vista os aspectos citados anteriormente, percebe-se que é de suma importância que o egresso do curso de graduação em Ciências Contábeis esteja com capacidade profissional adequada para atuar na profissão.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir da observação da autora quanto à atuação de colegas docentes, em uma IES privada, os quais em sua grande maioria dedicam-se à atividade de ensino como segunda opção profissional e não se identificam como docentes, a não ser quando estão em sala de aula. Também destaca-se a percepção da autora quanto ao envolvimento de outros docentes, atuantes nas Universidades, os quais optam por lecionar no turno noturno para que no horário “comercial” possam prestar serviços de consultorias em escritórios, entidades públicas, entre outras.

Diante do exposto apresenta-se a seguinte problemática que orientará o desenvolvimento desta pesquisa: De que modo os docentes dos cursos de Ciências Contábeis se identificam profissionalmente?

Os pressupostos nos quais a pesquisa está fundamentada, baseiam-se em pesquisa anterior realizada por Nossa (2003), os quais foram identificados e relacionados a seguir:

- a) A Contabilidade é uma profissão que tem estreita vinculação com o mercado de trabalho, portanto o aspecto docente tem menos influência do que atividades comerciais e empresariais.
- b) As IES nas quais estão inseridos os docentes dos cursos de Ciências Contábeis não dispõem de planejamento pedagógico e nem exigem formação adequada do professorado, o que prejudica a identificação do professor.
- c) O exercício de uma segunda profissão pelos professores de Ciências Contábeis prejudica o desenvolvimento da sua atuação acadêmica, tendo em vista que esta é relegada a um segundo plano.

Buscando responder ao problema orientador da pesquisa, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a identidade de docentes dos 17 (dezessete) Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza, graduados em Ciências Contábeis e responsáveis por ministrar disciplinas técnicas da área de Contabilidade.

Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- a) verificar o interesse dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para atuação acadêmica;
- b) identificar aspectos relacionados à atuação profissional dos docentes de Contabilidade quanto à formação, remuneração, tempo dedicado ao ensino, práticas em sala de aula, atualização de conteúdos, realização de pesquisas e utilização de práticas pedagógicas em sua metodologia de ensino;
- c) verificar a atuação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, como profissionais da área de Contabilidade; e

d) identificar a percepção do docente sobre a própria identidade profissional.

De acordo com os objetivos a serem alcançados no desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, tendo em vista a busca por informações de aspectos subjetivos e particulares.

Realizou-se uma pesquisa de campo, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada, buscando angariar dados relacionados com a identidade dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis do Município de Fortaleza. A utilização da entrevista motivou-se pela necessidade de se obter uma investigação mais profunda, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre 294 (duzentos e noventa e quatro) docentes dos 17 (dezessete) cursos de Ciências Contábeis das IES da cidade de Fortaleza, totalizando 113 (cento e treze) professores, os quais ministram disciplinas voltadas para o ensino profissionalizante de Contabilidade em Universidades e Faculdades do Município de Fortaleza e são graduados em Ciências Contábeis. Dos 113 (cento e treze) professores que correspondiam ao perfil mínimo exigido pela pesquisa, foi selecionada uma amostra de 10 (dez) docentes.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo a presente introdução, que demonstra a justificativa, o problema da dissertação, objetivo geral, objetivos específicos e a metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo demonstra a discussão teórica sobre o problema e os assuntos pertinentes ao tema, com a finalidade de fundamentá-los nas teorias existentes, trazendo assim uma revisão dos pensamentos dos teóricos e estudiosos sobre docência, profissão docente, relação professor/aluno e formação do professor universitário. Esta seção aborda ainda, temas relacionados com identidade docente.

O terceiro capítulo apresenta um histórico sobre o Curso de Ciências Contábeis, abordando sua evolução no Brasil e no Município de Fortaleza. Destaca-se ainda, o desenvolvimento da contabilidade no Brasil, observando a importância da profissão e seu desenvolvimento ao longo dos anos. O assunto tratado ressalta a relação entre o profissional da contabilidade e sua formação acadêmica, bem como sua identidade docente.

O quarto capítulo explicita, com maiores detalhes, a metodologia do presente estudo, apresentando a classificação metodológica relacionada à abordagem, aos procedimentos e aos objetivos. Demonstra a técnica de coleta de dados adotada, o universo e as etapas da pesquisa.

Neste capítulo, evidenciam-se, ainda, todas as informações obtidas por meio da coleta de dados, das entrevistas e da análise destas informações, com o auxílio de gráficos, quadros e tabelas para melhor ilustração dos resultados.

Ao final, no quinto capítulo, consta a conclusão com as considerações finais do trabalho.

2 IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo traz um estudo do tema, apresentando, inicialmente, comentários acerca da profissão docente, para, então, demonstrar aspectos referentes à formação do professor universitário, finalizando com uma abordagem acerca da carreira docente nas Universidades públicas e privadas, em especial no curso de Ciências Contábeis.

2.1 Profissão Docente

Através da educação, os seres humanos podem inserir-se na sociedade, portanto, o ideal é que o ato de educar seja benéfico para a sociedade, no que diz respeito à diminuição das desigualdades sociais, ao desenvolvimento das diversas áreas tecnológicas, ao surgimento de novas oportunidades de emprego, e ao pré-requisito para atuação em qualquer tipo de profissão, assim como, para a convivência no meio coletivo.

Segundo Libaneo (1994), embora desvalorizado, o professor é um dos agentes mais importantes na vida do ser humano. O ensino é essencial para a vida, pois traz todas as possibilidades de melhoria intelectual e de desenvolvimento e satisfação pessoal. Uma das grandes preocupações dos pais em relação aos seus filhos é a educação que receberão, pois muitos só podem oferecer-lhes isto, e guardam neles a esperança de um futuro melhor. Por outro lado, o docente é desrespeitado e desconsiderado pela sociedade, pelos políticos e até pelos próprios alunos, o que nos leva a questionar, como um dos agentes mais importantes para o desenvolvimento da sociedade e do ser humano pode ser desvalorizado e desrespeitado.

Nossa (1999) destaca que a visão social do magistério parte de duas vertentes: desvalorização da profissão, tendo em vista a heterogeneidade da oferta de cursos e a busca dos docentes por uma maior renda, dividindo-se em inúmeros expedientes e prejudicando a qualidade de suas aulas e conseqüentemente de sua ascensão profissional, pois não há tempo disponível fora da sala de aula para desenvolvimento de outras atividades como profissionalização continuada, pesquisas ou atualização cultural. Por outro lado, o professor carrega a missão social de que pode transformar o mundo através da educação, partindo do pressuposto de que o docente prepara o aluno para além de suas perspectivas escolares, para ser um cidadão, um ser humano pronto para enfrentar as dificuldades da realidade de forma honesta, através do desenvolvimento do seu trabalho e da valorização da família. De acordo com Libaneo (1994), no desempenho da profissão, o professor deve ter em mente a formação

de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico.

Segundo Lelis (2001, p. 45):

Mais do que qualquer outra profissão, o magistério tem sido historicamente associado ao ideário social fundado no dom ou na aptidão sendo a escolha da profissão explicada pela oportunidade encontrada para por em prática habilidades adquiridas desde o nascimento.

Nas séries iniciais, até hoje, observa-se o fenômeno acima citado, no entanto, aqueles que escolhem o magistério como profissão estão em busca de profissionalização, dadas as exigências das instituições contratantes. No cenário atual, a profissionalização docente está seguindo estratégias de busca por crescimento e reconhecimento profissional, apesar das dificuldades enfrentadas, citadas por Nossa (1999), como baixos salários, falta de infra-estrutura, poucas ofertas para especializações, problemáticas na identificação docente, relacionamento com alunos, dentre outras.

Na atual conjuntura social, as profissões estão passando por um período de especialização, tendo em vista a renovação dos ofícios provenientes da diversidade de informações, da concorrência profissional e da escassez de empregos. A busca pela melhor formação leva maiores chances de sucesso no mercado de trabalho.

De acordo com Tardif (2011, p. 102):

Os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

Os profissionais em oposição aos leigos possuem autonomia para usar seus conhecimentos, partindo do pressuposto de que adquiriram conhecimentos para executar determinado serviço, diante de seu processo de formação. Para realizar determinada função, o profissional tem de possuir capacidade de adaptação, para se adequar a situações inusitadas sendo necessário, para isso, que tenha capacidade de reflexão e bom senso para resolução de problemas.

Com os docentes não é diferente, para ser bom professor tem de passar por um trabalho de desenvolvimento das qualidades de um bom profissional. Segundo Tardif (2011), em educação, a profissionalização define-se, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador,

assim como da formação para o magistério. Essa reformulação leva a uma reflexão relacionada a valores, interesses sociais, saberes adquiridos no cotidiano etc, principalmente quando o trabalho tem como elemento chave o ser humano, neste caso, os alunos. Os objetivos da busca por essas mudanças são o ganho do respeito dos alunos e o desenvolvimento pessoal do professor.

Tardif (2011) afirma que os saberes profissionais dos docentes são temporais, em três sentidos. Em primeiro lugar, o saber sobre como ensinar e os papéis do professor provêm de sua história de vida, ou seja, toda a bagagem adquirida durante o processo de formação escolar do indivíduo forma uma base importante para o desenvolvimento de seu modo de agir em sala de aula, tomando como exemplo os professores de escola. Outro ponto importante é o saber construído através da experiência nos primeiros anos de atuação docente, nos quais o professor erra e pode consertar o erro, no próprio cotidiano, adquirindo experiência válida para toda a sua caminhada como docente. Por último, destaca-se o desenvolvimento da profissão no âmbito de sua carreira, observando-se várias fases e a institucionalização das atividades, de acordo com as práticas e exigências do local de trabalho, dos demais colegas e dos diretores da Instituição, ou seja, o docente deve adaptar-se ao seu local de trabalho e não o contrário.

O trabalho do docente é considerado heterogêneo, pois deve-se ter versatilidade na sua atuação em sala de aula, tendo em vista que são necessárias muitas de habilidades para gerir a sala de aula. Regras devem ser implementadas, assim como é preciso certo “jogo de cintura” para resolver assuntos pessoais dos alunos que possam interferir no aprendizado.

A profissão docente é carregada de marcas do ser humano, pois o ensino deve atingir o indivíduo em particular, apesar da sala de aula ser parte de um coletivo, quem interessa obter conhecimento é o indivíduo, portanto, de acordo com Tardif (2011), é necessária a aquisição de uma sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos. Esta necessidade constitui uma das principais características do trabalho docente.

É benéfico para o profissional docente refletir sobre suas práticas, criticando-as, de forma que essa reflexão leve a uma melhora da aplicação das teorias. Procurando a melhor forma de transmitir conhecimento para seus alunos. Criticando sua forma de ensino, o docente pode aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e enveredar pelo ambiente acadêmico, para buscar maior conexão com a metodologia de ensino adequada, a qual pode ser alcançada mediante a otimização de práticas pedagógicas.

No campo da educação superior os profissionais de várias áreas de conhecimento iniciam a docência como decorrência natural de suas atividades e por razão de interesses

variados. Geralmente trazem consigo grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional e na maioria das vezes não se perguntam sobre o que é ser professor.

Quando os docentes se responsabilizam por ministrar determinada disciplina, em geral a ementa já está definida e estes não recebem orientações a respeito de métodos de avaliação e processos de planejamento. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é preciso destacar que embora o professor ingresse na Universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento de mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto.

Os professores universitários em sua grande maioria não são avaliados sob o aspecto pedagógico. De acordo com o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a prioridade para o ingresso do docente no ensino superior é sua titulação, adquirida em programas de mestrado e doutorado.

No Art. 43 do capítulo IV, que trata da educação superior, a referida Lei define a finalidade da educação superior:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; e
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996, p.19-20).

Para que sejam atingidos esses objetivos, o docente de nível superior precisa agregar conhecimentos técnicos relacionados com as disciplinas a serem ministradas e conhecimentos práticos, possibilitando demonstrar aos alunos exemplos reais e atualizados existentes na profissão e conhecimentos pedagógicos, o que possibilita maior aproveitamento do aluno, assim como influencia o discente em sua iniciação como pesquisador e incentiva o aprimoramento na área acadêmica.

A LDB, no Art. 13 do capítulo que explana sobre a Organização da Educação Nacional cita, em um cenário mais genérico, a incumbência dos docentes, mas não especifica se os de nível superior devem seguir o que está descrito.

Os docentes devem se incumbir de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da instituição de ensino com a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 9).

As atribuições de que trata o referido artigo da LDB destaca um ponto importantíssimo e essencial para o melhor aproveitamento dos alunos de nível superior. Infelizmente, a maior parte das Faculdades não leva em consideração a formação pedagógica dos professores, até porque a LDB não o exige.

A LDB estabelece, ainda que as Universidades deverão apresentar um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Mas é omissa em respeito dos outros estabelecimentos de ensino superior, o que pode levar à contratação de alguns professores sem preparação adequada, por faculdades recém-criadas.

É importante ressaltar também que na Lei de Diretrizes e Bases não foram contempladas a oferta de cursos de mestrado e doutorado, plano de capacitação de docentes, infraestrutura para ensino e pesquisa e institucionalização da pesquisa pura e aplicada. Tal fato pode ser prejudicial para o desenvolvimento dos docentes e das instituições de ensino superior, assim como para o aprendizado do aluno, pois os cursos funcionam de acordo com sua normatização interna, que muitas vezes deixa a desejar. No longo prazo, a sociedade poderá ser prejudicada pela falta de preparo dos profissionais de Instituições de Ensino que visam apenas ao lucro, preocupando-se somente em atender a demanda de alunos.

Os principais critérios para exercer o magistério superior são os definidos pelo Art.5 da Resolução n. 20/77, do Conselho Federal de Educação, que estabelece:

Para aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou, ainda, título de Livre-docente obtido conforme legislação específica;
- b) exercício efetivo de atividade técnico profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante o mínimo de dois anos;
- c) trabalhos publicados de real valor (BRASIL, 1996, p.2)

O Conselho Federal de Educação estabelece que, para o exercício da profissão de magistério no ensino superior, o docente deve buscar especializar-se em sua área, em cursos de doutorado, mestrado ou especialização, assim como devem adquirir, também, experiência

em atividades práticas, ou seja, seria ideal a junção entre a especialidade teórica e prática em sua área de atuação. Além dos requisitos citados, para a valorização do docente, é relevante a atividade de pesquisa, momento em que o docente busca aprofundar-se em assuntos pertinentes ao seu desenvolvimento profissional como professor, quando são desenvolvidos temas de interesse para alunos e professores. O reconhecimento dessas atividades se dá pela publicação de trabalhos, os quais podem colaborar para o aumento do conhecimento nas áreas específicas.

São inúmeras as características básicas para definir o professor universitário. Segundo Gil (2007) são desejáveis: qualidades físicas e fisiológicas (resistência à fadiga, capacidade funcional do sistema respiratório, clareza vocal, acuidade visual e acuidade auditiva), qualidades psicotemperamentais (estabilidade emocional, versatilidade, iniciativa, autoconfiança, disciplina, paciência, cooperação, estabilidade de ritmo e atenção difusa) e qualidades intelectuais (inteligência abstrata, inteligência verbal, memória, observação, raciocínio lógico, precisão de raciocínio, imaginação, discriminação, associação, orientação, coordenação e crítica). Essas características não são totalmente indispensáveis, existem aqueles que têm vocação para o magistério e conseguem atuar de forma absolutamente eficiente sem possuir todas essas características.

Ao longo da vida, o professor adquire conhecimentos que carrega em sua atuação como docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), quando chegam à Universidade os docentes trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquirem como discentes de diferentes professores ao longo de sua vida escolar, provenientes também de sua vida particular, de exemplos familiares.

Ser professor universitário também exige conhecimento técnico de seu campo específico de ensino, mas este conhecimento não deve resumir-se somente à sua área de atuação. Como o público universitário é heterogêneo, é importante que o professor entenda as particularidades de cada turma, utilizando-se do estudo do perfil dos alunos, objetivando otimizar o aprendizado.

Em consideração de Pimenta e Anastasiou (2002), a finalidade do trabalho do professor universitário, de caráter coletivo e interdisciplinar tendo como objetivo o conhecimento, é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Dentro deste contexto, pode-se afirmar que educar na universidade é abrir novos horizontes aos alunos, apresentando-lhes conhecimentos com os quais irão conviver durante anos de sua vida. Para isso, precisam incorporar o assunto por ora

vivido, estudando com afinco e desenvolvendo a matéria estudada em todos os seus aspectos para tirar proveito no futuro, ainda que sejam necessárias atualizações.

Um dos grandes desafios do docente do ensino superior é conseguir fazer com que o aluno se interesse por sua disciplina, mesmo com todas as dificuldades impostas a eles, como por exemplo, falta de infraestrutura para dar aulas, turmas muito numerosas, falta de planejamento pedagógico da instituição, recursos instrucionais, motivação financeira, dentre outros. É preciso que o professor realmente valorize sua profissão para que consiga superar estes problemas e não se torne mais um docente “apenas de sala de aula”, presente somente nos momentos de instruir os alunos e ausentes no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à pesquisa, o perfil do professor também é variado. Existem aqueles que se dedicam à pesquisa com bastante afinco e muitas vezes esquecem de lecionar e utilizar metodologias mais adequadas dentro de sala de aula, causando uma certa deficiência em relação à sua atividade de ensino.

De acordo com Demo (2006, p. 13):

Existe a soberba do pesquisador exclusivo, que já considera o ensino como atividade menor. Esta dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática: o pesquisador descobre, pensa, sistematiza, conhece. Cabe a outra figura, sobretudo a decisores assumir a intervenção na realidade.

Ainda segundo Demo (2006, p. 15):

A dedicação exclusiva à atividade de pesquisa pode acarretar estigmas, tais como:

- a) cultivo do distanciamento útil e mesmo recaída na neutralidade farsante, comodista e elitista;
- b) contradição flagrante entre discurso crítico, por vezes radical, e o desvinculamento da prática, replicando conservadorismo gritante;
- c) função de “bobo da corte”, reduzindo o conhecimento, sobretudo crítico, na prática a estratégias de controle e desmobilização social;
- d) apropriação do saber, que passa sobretudo a manobra de acesso ao poder, afastando-se da função de transmissão socializada;
- e) favorecimento da alienação acadêmica no sentido de atividades tão especulativas, que nunca se sabe bem para que servem na prática, principalmente no cotidiano das pessoas e da sociedade.

A dedicação à pesquisa é fundamental, porém, é importante a socialização desta, vislumbrando-se a influência positiva que pode trazer para uma disciplina e até mesmo para o curso superior, a partir do momento de sua disseminação e do conhecimento de seus benefícios por outras pessoas participantes da academia.

Por outro lado, existem os professores que estudam a grade curricular de sua disciplina uma vez e levam somente aquele conteúdo para sala de aula, ficando alheios a

constantes atualizações que devem ser feitas, podendo apresentar deficiência na sua atuação como docente.

Demo (2006) ressalta que “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa pode ser elitista, privilegiado e acomodado”. A afirmativa do autor é forte e não deve ser generalizada, porém trata-se de um assunto que merece atenção, devido àqueles que se encaixam nessa situação, mas para ter certeza de onde o docente deve se encaixar necessita-se de maiores informações acerca de sua formação e das atividades desenvolvidas ao longo de sua carreira.

A pesquisa é importante para que o aluno não se torne um mero ouvinte, mas para que adquira autonomia em suas ações. O interessante é que o aluno participe em conjunto com o professor para que não apareça sempre como um subalterno do professor. O ideal é que o docente não se limite somente a um livro que considere importante para sua disciplina e o copie para dar aulas. Agindo assim, o aluno será mais um a copiar o tal livro e assim sucessivamente.

É relevante que o professor tenha interpretação própria, o que demonstra que seu conhecimento é mais aprofundado e sua forma de ensinar será eficiente. A inclusão de uma forma própria de ensinar traz maior segurança e caracteriza o professor pelo exercício da profissão docente. A partir desse entendimento por parte do professor, é mais fácil ter autonomia em sala de aula.

Segundo Demo (2006), a profissão docente deve ser recriada, o professor deve passar de mero ensinador a mestre, para o que é essencial retomar a atitude de pesquisa, assumindo que sem ela não há como ser professor em sentido pleno. O aluno tem benefícios relacionados com o aprendizado mais forte, atualizado e autoral, no qual o professor assume as rédeas do seu entendimento em relação à matéria e abre oportunidades para os alunos experimentarem seu lado autoral.

Observam-se dificuldades em relação a este assunto em algumas IES, nas quais não se exige nem mesmo um trabalho de conclusão de curso realizado individualmente pelo aluno, no qual este teria oportunidade de exercitar sua capacidade de produção e pesquisa. Muitas destas instituições não exigem o trabalho, ou quando o exigem este é realizado em dupla, ou em grupos maiores.

A problemática dessa ocorrência é o lançamento de profissionais no mercado que não sabem escrever, embora, muitas vezes, sua profissão exija essa habilidade no seu dia-a-dia. Além da dificuldade profissional, eles também podem ser prejudicados em processos de educação continuada. Ao realizarem cursos de especialização, mestrado ou doutorado, terão

de se adaptar à realização de trabalhos que necessitam de uma boa escrita, interpretação e produção própria.

Estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da profissão docente têm sido tema de produções relevantes para a área. Destaca-se o trabalho desenvolvido por McKeachie (1986) e Goodyear (2001) *apud* Gil (2008, p. 22), que identifica alguns dos papéis mais importantes a serem desenvolvidos pelos professores, visando ao sucesso da profissão, dentre os quais citam-se os mais importantes:

Administrador: o professor desempenha essa atividade tendo em vista que suas atividades envolvem planejamento, organização, monitoração e avaliação do processo ensino-aprendizagem; Aprendiz: para que o professor esteja apto a lecionar, deve manter-se em constante atualização, pois a ciência e as técnicas evoluem, portanto a busca por novas situações deve ser contínua; Educador: o educador tem papel diferenciado do professor, pois essa situação é adquirida ao longo do tempo, mediante algumas experiências vividas e bastante aprendizado extraído destas; Facilitador da aprendizagem: hoje em dia o professor não é visto somente como aquele que passa informação em sala de aula, e sim como o agente que ensina o estudante a aprender; Agente de socialização: o professor deve passar a seus alunos valores sociais de cidadania e ética profissional; e Pesquisador: o professor desenvolve pesquisas bibliográficas e de campo, muitas vezes, com ajuda de seus alunos, e acabam publicando suas pesquisas ou participando de eventos onde seu trabalho pode ser divulgado, agregando conhecimento para outras pessoas e trazendo o reconhecimento para a Instituição de Ensino da qual faz parte.

A boa educação e a condição de assimilar conhecimentos evolui, a ponto de gerar novas ideias, fato que contribui para o progresso cultural, econômico e intelectual da sociedade, daí vem a grande importância da boa formação docente, pois seus ensinamentos fazem parte de um ciclo que terá fortes reflexos no futuro.

2.2 Formação do Professor Universitário

Em pesquisa realizada por Nossa (2002), observa-se que nos últimos anos, a partir de 1950, houve um crescimento acelerado de Instituições de Ensino Superior, particularmente dos cursos de Ciências Contábeis, porém esse crescimento deu-se de forma quantitativa. Em sua pesquisa, o autor afirma que, segundo dados do Ministério da Educação e do Desporto, a quantidade de cursos superiores de Contabilidade quase dobrou no período de dez anos (1986 à 1996). Do último período verificado aos dias atuais verifica-se um aumento de quase três vezes, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Ano	1973	1976	1986	1996	2012
Quantidade de Cursos	131	166	194	384	956

Fonte: Nossa (2002) e Brasil (2012).

Nossa (2002) afirma que a qualidade dos cursos e dos docentes contratados foi esquecida, com ênfase na busca do lucro. A forma de obter menor custo é oferecendo um serviço de qualidade duvidosa, o que vem acontecendo, constantemente, na educação superior.

Para um indivíduo atuar como professor universitário, é necessário ter apenas graduação na área em que irá ministrar a disciplina ou mesmo em outras áreas, desde que tenha cursado a disciplina que pretende ministrar. Aspectos como a formação pedagógica do professor não têm valor perante algumas IES. Considera-se apenas que o fato de o professor ter formação em determinada área e prática adquirida no decorrer da profissão são suficientes para que desenvolva um bom conteúdo acadêmico e consiga dar aulas, porém este fato é preocupante.

De acordo com Nossa (1999, p. 23):

Nem a antiga LDB nem a atual, bem como a resolução do CFE mencionam qualquer exigência sobre a formação didático-pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior. E ainda, quanto à titulação, basta que o professor tenha curso de graduação na área para concorrer à vaga docente. Resta a cada Instituição determinar o seu nível de exigência na contratação.

Em relação à formação pedagógica, é claro que o desconhecimento dentro do campo da docência do ensino superior pode prejudicar seus usuários. Conforme Libâneo (1994), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sóciopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Conforme Mizukami (1986, p. 14):

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela instituição de ensino e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.

O professor é o comandante da sala de aula, é o detentor do conteúdo que será utilizado para gerar conhecimento para o aluno. Tendo em vista que os alunos estão presentes nas IES com expectativa de adquirir conhecimentos teóricos e práticos acerca de assuntos que serão úteis para desenvolver sua profissão no futuro, o “comandante” deve se preparar para executar esta missão.

O docente que não possui conhecimento acerca de metodologias de ensino utilizadas em sala de aula pode traduzir seu conteúdo através de metodologias padronizadas e antiquadas, levando à sala o conteúdo pronto, para o aluno limitar-se a escutá-lo, atuando como agente passivo no decorrer da aula. O professor que se preocupa em “saber ensinar” vai em busca de inovações metodológicas, para despertar o interesse do seu aluno em determinada disciplina, através de ações como realização de seminários, debates e pesquisas. Estas ações precisam estar em sintonia com as regras metodológicas que podem ser utilizadas em sala de aula para que o professor consiga conquistar o interesse do aluno e para que este possa participar de forma ativa no processo de aprendizagem, tendo em vista o objetivo de se formar para conquistar um bom lugar no mercado de trabalho.

O ensino é uma atividade dinâmica, o professor deve apresentar ao aluno aquilo que está em vigor. Para tanto é necessário constante atualização do docente, considerando que o professor é um eterno estudante. Como exemplo podem-se citar os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, que necessitam atualizar-se por conta da própria matéria contábil que constantemente é modificada. Em busca da melhor formação, seria ideal a junção da teoria, com o conhecimento prático da matéria e com os aspectos pedagógicos que devem ser utilizados em sala de aula.

Pimenta e Anastasiou, (2002, p. 37) comentam:

Geralmente, os professores universitários recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem do curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios [...]

Percebe-se deficiência nas exigências por parte da IES, o que leva à falta de motivação do docente em busca de melhor formação.

Com o crescimento quantitativo das IES, verifica-se um aumento nas contratações de professores, sem maiores preocupações com a experiência desses profissionais, causado pela falta de exigência das instituições relacionadas aos resultados promovidos pelos

professores. Os docentes, geralmente são individualistas, esquecem que participam de um grupo, o qual deveria atuar em sintonia.

Sabe-se que o grau de qualificação é essencial para qualquer profissão, especialmente na educação, que é dinâmica. As novas vertentes contemporâneas, através do desenvolvimento tecnológico estão exigindo maior qualificação profissional, tendo em vista a requalificação como condição essencial para permanência no mercado de trabalho. Este fato provoca a expansão de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O Decreto 2.207/97, publicado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina que, no segundo ano de vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. Através do citado Decreto tem-se maior abrangência relacionada às demais IES, tendo em vista que a LDB cita apenas Universidades.

Observa-se que a LDB e o Decreto citado não remetem a qualquer tipo de formação voltada para a atuação no ensino superior, mostra-se necessário somente a titulação do docente. Tal fato demonstra a inexigência da prática pedagógica, porém, alguns cursos de especialização *lato sensu* possuem em sua grade curricular a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, voltada para a formação docente.

Para exercer a docência, o educador deve ter algumas competências específicas, que segundo Scarpin (2002), são aspectos necessários a um professor de sucesso comprometido com o processo de ensino-aprendizagem. Estas competências relacionam-se com a formação técnico-científica, prática, política e pedagógica.

Scarpin (2002, p. 7) especifica as principais competências a serem observadas por docentes comprometidos;

- a) técnico-científica: o docente deve ter domínio técnico do conteúdo que será ministrado. Além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e efetivar já nesse momento um processo de iniciação científica em seus alunos, estimulando-os a buscarem novos conhecimentos para antigos aprendizados;
- b) prática: deve haver também o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados, o relacionamento entre teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício da docência;
- c) política: a educação deve ser vista como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência. O docente deve estar preocupado também com as questões que o cercam, o meio social e humano, precisa reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio em que ele vive; e
- d) pedagógica: a formação didático-pedagógica vai muito além de simplesmente dar aulas, abrange aspectos do planejamento de ensino, objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina que irá lecionar, da caracterização dos alunos, do

conhecimento do mercado de trabalho, dos objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem, da seleção de conteúdos, das atividades e recursos do ensino-aprendizagem, da avaliação de aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação professor aluno.

Observa-se que para um indivíduo exercer a docência são necessários diversos elementos. O professor deve atuar unindo conhecimento e disposição para ser verdadeiramente compreendido por seus alunos. As considerações acerca da formação técnico-científica, traz a necessidade do conhecimento profundo do docente sobre a teoria do conteúdo que vai ministrar. Este conhecimento vai gerar segurança ao docente, fazendo com que seu nível de aceitação pelos discentes seja satisfatório.

A formação prática é grande aliada do docente, no sentido de que aquele que vive o que ensina tem uma visão mais ampla e atualizada do assunto. Trazendo exemplos práticos para a sala de aula, o professor desperta interesse e atenção do aluno, facilitando seu aprendizado, além de ter um maior respaldo perante as perguntas formuladas por alunos durante as aulas.

A formação política também é indispensável ao docente. Cada aluno tem pensamentos, educação, nível social e história de vida diferente, portanto são seres individuais. O docente deve estar atento para as dificuldades e para o ponto forte de cada um, pois desta forma poderá atuar de maneira ética, evitando discriminações e insatisfações em sala de aula, buscando extrair o melhor de cada aluno.

Finalmente, destaca-se a necessidade da formação didático-pedagógica, pois através dela o docente irá posicionar-se da melhor forma em sala de aula, buscando utilizar-se da melhor metodologia de ensino, dos tópicos mais importantes a serem abordados, da melhor forma de avaliar os alunos, quais recursos instrucionais devem ser utilizados, como planejar a aula etc. O docente que adquire esta formação, ou que no mínimo preocupa-se com ela tem chances de alcançar seu maior objetivo que é ensinar aos seus alunos sem deficiências no decorrer de suas exposições em sala de aula.

Este processo contém elementos importantes e alguns deles até indispensáveis para a formação docente. Perseguindo estas técnicas e aperfeiçoando-as o educador poderá valer-se de inúmeras possibilidades para melhorar sua atuação dentro das perspectivas esperadas e conseguir realizar-se profissionalmente como docente, pois o bom profissional é aquele que consegue se destacar no âmbito de sua profissão.

2.3 Carreira Docente nas Universidades Públicas e Privadas

Culturalmente, observa-se uma diferença entre os docentes atuantes em IES públicas e privadas. Na maioria das vezes os docentes das instituições públicas são considerados mais dedicados à profissão de professor, devido a melhores salários, estabilidade na profissão, regime de trabalho em tempo integral, *status* de servidor público, etc. Já o docente que atua em instituições privadas é considerado menos dedicado à profissão de professor, pois geralmente trabalha como horista, recebe baixos salários e pouca estabilidade na instituição. Esses motivos algumas vezes levam o profissional a buscar outras fontes de renda, fato que pode prejudicar sua identificação como professor.

Através da pesquisa realizada pelo MEC/INEP que gerou o censo da educação superior de 2009 e de 2010, podem-se extrair alguns dados comparativos entre IES públicas e privadas, que confirmam a afirmativa acima.

Aspecto relevante, apurado no censo da educação superior do INEP, referente ao ano de 2009, é a situação do regime de trabalho dos docentes em IES públicas e privadas no Brasil. De acordo com a pesquisa, 87,5% dos docentes das IES públicas, com destaque para as Federais, trabalham em tempo integral. Em relação às IES privadas, encontram-se 53% do corpo docente atuando em regime de trabalho horista e apenas 21,5% trabalhando em tempo integral. A Tabela 1 demonstra os percentuais, comparando IES públicas e privadas.

Tabela 1 – Regime de trabalho dos docentes segundo o censo da educação superior (2009)

Tipo de IES	Quantidade de docentes atuando em Tempo integral	Quantidade de docentes atuando em Tempo parcial	Quantidade de docentes atuando como Horistas
Pública	63.215 (87,5%)	7.985 (11,1%)	1.028 (1,4%)
Privada	46.894 (21,5%)	55.574 (25,5%)	115.372 (53%)

Fonte: Censo da Educação Superior 2009 (INEP, 2012).

A caracterização do tempo dedicado à docência também é importante na identificação docente, tendo em vista que quanto mais o professor está disponível para suas atividades de ensino, mais ele vai incorporar essa profissão, realizando trabalhos de pesquisa e extensão, atuando como agente inovador em sua instituição através da busca de novos cursos para aperfeiçoamento do corpo docente e discente, enfim, atuando na contribuição efetiva para a melhoria do ensino e da formação de seus alunos.

As dificuldades encontradas pelos docentes não são poucas. Em pouco tempo a oferta de cursos de ciências contábeis aumentou tornando-os muito heterogêneos, o que

dividiu a identidade dos professores. Aqueles docentes que atuam em universidades têm características diferentes dos que atuam nas demais IES, são elas, respectivamente: salários condizentes com o trabalho, horários adequados para dedicar-se somente à profissão docente (dedicação exclusiva), participação em projetos de extensão universitária, participação em projetos de pesquisa, aprovação na universidade através de concurso público (no caso das universidades públicas), dentre outras. Já os que atuam nas demais IES privadas, geralmente, são remunerados por regime de trabalho horista, dedicam-se à docência somente para complementar sua renda, não possuem conhecimentos pedagógicos, foram admitidos na IES por indicação, não têm preocupação com o processo de aprendizagem do aluno, dedicam-se mais à sua profissão fora da IES, ainda que seja na área contábil, do que à profissão docente.

Dados referentes à região Nordeste evidenciam a evolução da titulação dos docentes das IES públicas:

Tabela 2 – Comparativo entre o n. de docentes em IES públicas por titulação

Ano	Especialistas	Mestres	Doutores
2001	47,9%	30,9%	21,2%
2006	39,8%	31,2%	29%
2010	28,5%	34,1%	37,4%

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2012).

Observa-se que nas IES públicas, no período de dez anos, houve uma evolução discreta da titulação de mestres. Em relação à titulação de doutor a evolução foi considerável, observando-se um aumento de quase de 100% no período observado. Esses dados demonstram a preocupação dos docentes de IES públicas em relação à continuidade de seus estudos, fato que ajuda a traçar um perfil do docente da IES pública como mais dedicado à sua atuação como professor, mais motivado na busca por seu aperfeiçoamento, provavelmente, por ter mais tempo a ser dispensado na sua atividade docente.

Na Tabela 3, pode-se analisar dados referentes à região Nordeste que evidenciam a evolução da titulação dos docentes das IES privadas.

Tabela 3 – Comparativo da titulação dos docentes das IES privadas

Ano	Especialistas	Mestres	Doutores
2001	57,7%	35,1%	7,2%
2006	54,5%	37,6%	7,9%
2010	48,4%	41,9%	9,7%

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010).

O comportamento dos docentes das IES privadas demonstra um perfil diferente do apresentado nas IES públicas. Percebe-se que houve uma queda em relação à evolução da titulação de especialistas cronologicamente, porém docentes com especialização continuam sendo os de maior quantidade nas IES privadas, tendo em vista a exigência mínima desse título para atuar como docente. Em relação à obtenção do título de mestre pode-se considerar que cronologicamente, houve uma evolução discreta, mas quantitativamente a representação de mestres está praticamente igual à de especialistas, fato que pode justificar-se pelo aumento da oferta de mestrados profissionais, em sua maioria, com funcionamento noturno, o que facilita a participação de alunos de diversos segmentos. Já em relação ao doutorado, percebe-se uma pequena evolução, pois a obtenção desse título exige tempo e dedicação, elementos que não condizem com o perfil da maioria dos professores que atuam, também, em outras atividades profissionais.

A quantidade de profissionais em busca de maior titulação está aumentando por ser pré-requisito em concursos de Universidades públicas e pelas exigências estabelecidas pelo MEC em relação ao mínimo de professores com titulação de especialistas, mestres e doutores, participantes do corpo docente das IES.

Diante dos dados observados acima, percebe-se a evolução docente relacionada à obtenção de títulos. O número de doutores teve a maior taxa de crescimento durante o período observado. No ano de 2010, há predominância de doutores nas IES públicas, totalizando 37,4% dos docentes, enquanto nas IES privadas, a maioria dos docentes tem titulação de especialistas, apesar da evolução no número de mestres e doutores ao longo do período observado. No quantitativo total, há 71,5% dos docentes com titulação de mestres e doutores nas IES públicas e 51,6% nas IES privadas, ou seja, a maioria dos docentes com titulação de doutor encontra-se em IES públicas e dos mestres em IES privadas.

A evidência da busca por educação continuada do professor é um dos aspectos mais importantes para medir o grau de importância que ele dá à profissão docente e a sua identificação como tal, pois sua procura por especialização demonstra investimento objetivando incrementar seu conhecimento. Mais uma vez, observa-se a predominância de professores com maior titulação e conseqüentemente com identificação docente em IES públicas.

O censo da educação superior de 2010 destaca o perfil dos docentes atuantes em IES públicas e privadas. Segundo as pesquisas realizadas, nas IES privadas predomina docentes mais jovens do que nas públicas, fato que pode influenciar no grau de titulação, tendo em vista que a maioria dos docentes de maior idade têm mais tempo de profissão.

Segundo o Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2012), o típico docente vinculado às IES públicas é do sexo masculino, tem em média 45 anos, nacionalidade brasileira, doutorado e atua em regime de trabalho de tempo integral. Já o típico docente das IES privadas é do sexo masculino, tem em média 33 anos, nacionalidade brasileira, mestrado e atua em regime de trabalho horista.

O Quadro 2 demonstra o resumo das informações citadas acima:

Quadro 2 – Resumo comparativo entre docentes de IES públicas e privadas

Aspecto	Perfil IES pública	Perfil IES privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	45 anos	33 anos
Nacionalidade	Brasileira	Brasileira
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Horista

Fonte: MEC (BRASIL, 2012).

As informações apuradas no estudo demonstram diferenças marcantes entre docentes de IES públicas e privadas. Tais diferenças podem contribuir para que o docente considere ou não sua atividade no âmbito acadêmico importante, ou seja, a dedicação do profissional vai contribuir para sua identificação.

2.4 Conceito de Identidade Docente

A identidade docente no ensino superior traz à tona o questionamento sobre como os professores se identificam profissionalmente. Os profissionais que atuam na docência do ensino superior, formados nas mais diversas áreas, como engenheiros, dentistas, médicos, administradores, contadores, podem identificar-se de acordo com sua formação na graduação, como professor universitários ou podem utilizar-se das duas profissões.

Quando um profissional se apresenta como autônomo e como professor universitário, a tendência é que este tenha uma maior valorização perante a sociedade, pois além do exercício de uma profissão à parte, ainda exerce o magistério, o que traz a expectativa de um excelente profissional. Partindo do pressuposto de que é professor universitário, imagina-se que sabe muito da área em que atua. Tal afirmativa pode ser contraditória, quando se observa que, culturalmente, politicamente e financeiramente a profissão de professor não é valorizada.

O profissional unicamente professor universitário tem menor valorização, pois a primeira vista dá a ideia de professores secundários e primários. De acordo com Lelis (2001, p. 44):

Considerando que as transformações de estilo de vida acabaram por atingir a subjetividade e sociabilidade destes agentes sociais se compararmos com décadas passadas, a imagem pública dos professores revela-se problemática, pois, ao lado da representação social de pouco competentes ou pouco qualificados para o exercício da profissão, o imaginário social está fundado ainda na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação.

A realidade dos docentes pode ser diferente, pois quem convive de perto com estes profissionais percebe claramente sua importância e seu esforço para permanecer na profissão.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 76), a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor modifica-se de acordo com as exigências da sociedade, ou seja, é uma profissão dinâmica, que se molda de acordo com as realidades sociais.

Destacando Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77):

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre teorias e práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem sua vida de professor...

A identidade profissional é construída a partir do *status* que é conferido à profissão, assim como na observação da sociedade em relação ao desenvolvimento profissional, que normalmente baseia-se em suas tradições, mas que podem ser modificados no decorrer do tempo, acompanhando as evoluções sociais e tecnológicas. A profissão contábil é exemplo destas alterações, pois tradicionalmente reconhecia-se o contador como “guarda-livros”, ou aquele profissional, responsável por pagar os tributos das empresas. A evolução tecnológica facilitou o trabalho do contador através da criação de sistemas contábeis, evitando a escrituração manual e oferecendo mais tempo para que o profissional que atua nessa área tenha oportunidade de buscar atualização e especialização.

Pereira e Forte (2008) afirmam que o *status* da profissão contábil mudou, pois o contador é considerado elemento essencial nas empresas, onde pode exercer variadas funções como: consultor, gerente/tomador de decisões, controlador, analista das demonstrações contábeis, auditor, dentre outros.

A identidade docente constitui um conjunto de elementos dinâmicos e estáticos, no sentido de que o docente será identificado de acordo com o momento social em que está inserido, o que pode ser mutável, e também carrega em si uma bagagem adquirida ao longo de sua trajetória de vida, angariando verdades que partem da maneira como foi educado, dos exemplos de outros professores durante sua formação, do seu grau de exigência pessoal, de sua interação com outros colegas, enfim, de aspectos que estão profundamente marcados em sua personalidade.

De acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54):

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmo e de suas funções, estabelecendo consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca desta profissão, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Para que o docente se identifique profissionalmente, é necessário um ato reflexivo de sua parte, envolvendo suas ações em sala de aula e fora dela, assim como as verdades que já estão incorporadas em seu subconsciente. O ato de se auto-criticar também é válido para identificação docente, e para uma reconstrução profissional.

Os traços pessoais do professor podem definir como ele é visto por seus alunos e demais membros de sua instituição de ensino. Em trabalho escrito por McEwan (2002), *apud* Gil (2008), destacam-se três traços que caracterizam o profissional que realmente considera-se professor. São eles: é apaixonado e dirigido para a missão, na qual o docente sente que tem vocação para ensinar e tem paixão em ajudar o aluno a aprender e crescer; é positivo e real, onde demonstra qualidades de humanidade, empatia, respeito e justiça no relacionamento com os demais agentes da educação e é um professor-líder, na medida em que afeta positivamente a vida dos estudantes e de seus colegas.

Docentes com características como essas podem ser considerados apaixonados e dedicados por sua profissão, no entanto, tais características demonstram certa tendência para o indivíduo que já nasce com vocação para ensinar. Pode-se considerar que tal indivíduo existe,

mas também existem aqueles que descobrem sua profissão ao longo do tempo e possuem características semelhantes, não deixando a desejar em seu estilo de ensinar.

A identidade do professor também pode ser avaliada, a partir de seu relacionamento com os estudantes, com os colegas e com suas responsabilidades dentro da própria instituição. As ações demonstram os valores pessoais dos professores, que vão ao encontro de sua real personalidade e da forma como irão agir em sala de aula.

O fato de o professor exercer certo “poder” em sala de aula pode levá-lo a tomar atitudes incompatíveis com o exercício de sua função. Para tanto, é importante que sejam observadas questões éticas no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

De acordo com Gil (2008), os professores detêm notável poder sobre a vida dos estudantes. Cabe-lhes, portanto, responsabilizar-se por esse considerável poder e assegurar-se de que seja usado com a finalidade de auxiliá-los no alcance dos objetivos educacionais.

A relação entre a identidade docente e a ética dessa profissão pode ter uma lacuna, por conta dos docentes que atuam em tempo parcial e geralmente possuem outra profissão, algumas vezes caracterizadas como principal, por causa da carga horária ou dos rendimentos financeiros. Nesses casos, o professor deve orientar-se pelo código de ética que rege a profissão que considera como principal.

Para o professor agir de forma ética, é fundamental que evite algumas ações como: discriminar alunos dentro ou fora de sala de aula, agir com indiscrição no ambiente de trabalho, tratando mal colegas de trabalho ou alunos, favorecer alunos em suas avaliações por questões de amizade ou parentesco, não expor de forma pública as avaliações pessoais de alunos, evitando constrangimento, obedecer a regras da IES em que trabalha, oferecendo confiança à Instituição.

Os professores passam por ciclos de vida na profissão, relacionados à sua idade cronológica. A cada etapa da vida, a atuação profissional é praticada com diferentes percepções, fato que acarreta mudanças significativas na identidade do docente. De acordo, Huberman (1989) *apud* Gil (2008), os professores podem ter diferentes atitudes de acordo com ciclos de vida:

a) Entrada na carreira (corresponde ao período de 1 a 3 anos): considera-se o período de descobrimento da profissão. O professor vai criar seu estilo de ensinar e pode criar vínculos positivos ou negativos com os alunos e a instituição de ensino. Geralmente é o período no qual o professor tenta demonstrar o melhor de seu trabalho, para conseguir garimpar posições dentro das IES, assim como confiança dos alunos.

b) Estabilização (corresponde ao período de 4 a 6 anos): etapa em que demonstra maior estabilidade na profissão, na qual o professor adquire maior confiança em suas atitudes em sala de aula, e seu estilo de ensino deve estar consolidado. Nesse período, o docente tem tendência de preocupar-se mais com a metodologia de ensino oferecida para seus alunos.

c) Diversificação, ativismo ou questionamento (corresponde ao período de 7 a 25 anos): a fase de diversificação é caracterizada pela melhoria nos métodos de ensino; já a fase do ativismo demonstra a busca do docente por um cargo administrativo, no qual possa ter maior poder de decisão dentro da IES, e a fase de questionamento, corresponde à dúvida que alguns docentes adquirem em relação a suas condições de trabalho, as melhorias que deveriam ter conquistado ao longo da sua carreira e a realização de trabalhos paralelos para tentar sair da rotina de sala de aula.

Serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo (corresponde ao período entre 25 e 35 anos): nessa fase os docentes podem dividir-se em dois grupos, no primeiro destacam-se os docentes que estão em fase de distanciamento afetivo dos alunos, por se sentirem cansados ou com a “missão cumprida”. Por ser um período muito longo de exercício do magistério, o docente tem maior serenidade para lidar com o distanciamento das salas de aula. Já o segundo grupo, do conservadorismo, são mais saudosistas, o que os torna resistentes a mudanças e atualizações tecnológicas, assim como ao comportamento dos alunos, fazendo sempre comparações entre as turmas atuais e passadas.

d) Desinvestimento (corresponde ao período de 35 e 40 anos): essa etapa corresponde à libertação do docente de sua profissão, em detrimento de sua dedicação a si mesmo, aos interesses fora da IES e a uma vida social e familiar mais intensa.

A mudança das percepções dos docentes em cada fase da sua atuação profissional confirma a afirmativa de que a profissão do professor é dinâmica, tanto em relação a sua atualização na teoria e na prática, como em relação à sua vida pessoal que passa por fases diferentes, com necessidades diferentes e com amadurecimento de opiniões ao longo de sua trajetória.

A vivência do docente na profissão traz muitas experiências que podem contribuir para seu aperfeiçoamento profissional e para sua identificação como professor, fazendo com que ele ame ou deixe de exercer o professorado. Tudo vai depender do íntimo de cada um, o que torna o assunto muito subjetivo e dependente da história de vida de cada professor.

Nas Instituições de Ensino Superior, a docência está em processo contínuo de construção da identidade, em que se confrontam os saberes práticos adquiridos com a experiência profissional e os saberes da área de conhecimento na qual os docentes atuam. As

transformações serão possíveis a partir da análise e reconhecimento de erros e acertos, partindo do próprio docente, podendo colaborar para a melhoria da instituição no âmbito do planejamento pedagógico e da melhoria curricular.

3 O CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O presente capítulo trata do histórico do curso de Ciências Contábeis, o qual evoluiu ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento econômico do País. Também destaca-se a criação e evolução do curso superior de Contabilidade, que surgiu a partir da necessidade do mercado por profissionais com maior qualificação. Realiza-se uma abordagem sobre o cenário atual dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, concluindo o capítulo com aspectos inerentes às características e formação da identidade dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis.

3.1 Breve Histórico do Curso de Ciências Contábeis

De acordo com pesquisa realizada por Araújo (2002), a formação profissional do contador teve sua origem em 1754, quando foi criada uma aula de Comércio, funcionando sob a supervisão da Junta de Comércio de Lisboa. O ensino organizado de Contabilidade no Brasil surgiu somente no final do século XIX e início do século XX, por iniciativa dos Guarda-Livros de São Paulo, que vislumbravam a oficialização da profissão. A partir de então, aprendia-se Contabilidade, realizando escriturações nas entidades já existentes, sendo os responsáveis pela atividade os Guarda-Livros.

Com o desenvolvimento do comércio e o fortalecimento da economia, os comerciantes, servidores públicos, comerciários, que viviam intensamente o crescimento de suas atividades, sentiram a necessidade de um maior conhecimento na área, para que conseguissem comandar e ampliar seu próprio negócio.

Destaca-se, também, a existência dos comerciantes empreendedores, que pensavam em desenvolver seu negócio e, ao mesmo tempo, tinham a vontade de revolucionar a economia de sua Cidade e de seu Estado. Estes já sonhavam em destacar-se no Brasil, pois seus pensamentos iam além do senso comum, sua visão empreendedora buscava a evolução. Para conquistar seus objetivos buscavam novas ferramentas, opiniões importantes, modelos de sucesso já existentes, que tentavam implantar na sua realidade.

Dessa forma, iniciou-se a criação de escolas de comércio, com o intuito de formar profissionais com maiores conhecimentos, para conseguir lidar com a expansão da economia brasileira.

De acordo com Machado (1982), em 20 de abril de 1902, foi fundada a Escola de Comércio Álvares Penteado, primeira escola de comércio brasileira, inicialmente,

denominada Escola Prática de Comércio, passando a ser chamada de Escola de Comércio de São Paulo até ser oficialmente registrada com a denominação Álvares Penteado, em homenagem ao apoio e colaboração do Conde que tinha esse nome.

Nessa mesma época, a partir do Decreto Federal n. 1.339, de 09 de janeiro de 1905, considerado um marco na organização do ensino comercial do Brasil, esse curso foi reconhecido oficialmente como de utilidade pública. Dessa forma foram organizados, também, os cursos da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio de São Paulo.

A estrutura dos cursos era simples, organizados em curso Geral e Superior. Segundo Machado (1982), o curso Geral compreendia disciplinas de: Português; Francês; Inglês; Aritmética, Álgebra, Geometria; Geografia, História, Ciências; reconhecimento de drogas; tecidos e outras mercadorias; noções de Direito Civil e Comercial; legislação aduaneira e fazendária; prática jurídico-comercial; caligrafia; desenho e escrituração mercantil. Já o curso Superior, tinha como disciplinas mais relevantes: Geografia Comercial; Estatística; História do Comércio e da Indústria; Tecnologia Comercial e Mercantil; Direito Comercial e Marítimo; Economia Política; Finanças; Contabilidade do Estado; Direito Internacional; Diplomacia; Alemão; Italiano; Espanhol; Matemática Superior; Contabilidade Mercantil e Banco Modelo. Para participar do curso Superior, era pré-requisito o Curso Geral.

O Quadro 3 sintetiza a estrutura do Ensino Comercial brasileiro, nas primeiras décadas do século XX.

Quadro 3 – Estrutura do Ensino Comercial de 1905

Tipo de Curso	Pré-requisitos	Habilitação	Direitos adquiridos pelos diplomados
Geral	Idade mínima de 12 anos;	Guarda-livros; Perito Judicial; Empregados do Tesouro nacional.	Dispensa de concursos e outras provas para exercer as funções.
Superior	Idade mínima de 16 anos e conclusão do Curso Geral;	Agentes Consulares; Funcionários do Ministério das Relações Exteriores; Atuários de Companhias de seguros; Chefe de Contabilidade de bancos; Chefe de Contabilidade de grandes empresas comerciais.	Dispensa de concursos e outras provas para exercer as funções.

Fonte: Machado (1982).

De acordo com Machado (1982), no início da década de 1920, o grupo de profissionais formados pelas escolas de comércio e aqueles atuantes no ramo há certo tempo, passaram a preocupar-se com o ensino comercial. Na opinião deles, não havia fiscalização do

governo, portanto, o ensino se desenvolvia sem a regulamentação da profissão. Além disso, outras escolas passaram a existir sem apresentar os requisitos necessários para uma boa aprendizagem, o que gerava concorrência desleal, tendo em vista que algumas pessoas preferiam a forma mais fácil de se formar.

Com vistas a regulamentar o ensino comercial, foi publicado o Decreto Lei N.º 17.329, de 28 de maio de 1926, obrigando os estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente a manter um Curso Geral por quatro anos, o qual outorgava o título de contador, sendo exigido um exame de admissão para ingresso. Já o Curso Superior, com duração de três anos, tinha como pré-requisito o Curso Geral e os concludentes recebiam o título de Graduação em Ciências Econômicas e Comerciais. Os estabelecimentos de ensino ainda poderiam oferecer curso de especialização, destinados a profissões específicas, como Atuário e Perito Contábil.

Em relação à fiscalização desses cursos, foi criada uma equipe de fiscais, diretamente vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha como atribuições fiscalizar e regular o funcionamento das aulas; a execução dos programas; a aptidão do corpo docente; a veracidade das provas e exames; a estrutura da escola; o provimento de vagas e os diplomas conferidos. Machado (1982, p. 23) registra que o decreto incluiu um grupo de disciplinas, dentre as quais podem-se citar: Contabilidade, Contabilidade Mercantil – métodos de classificação de papéis e sistemas de fichas, Contabilidade Agrícola e Industrial, Contabilidade Bancária e de Companhias de Seguros e Contabilidade Pública (classificação de despesa e receita) para o curso geral e superior, as quais destacavam-se por ser diretamente ligadas à prática contábil.

Segundo Machado (1982), em 30 de junho de 1931, o Decreto N.º 20.158 regulamentou a profissão de contador, determinando que só poderia exercer a profissão quem estivesse devidamente qualificado. Foi criado o Conselho Consultivo do Ensino Comercial e reformulada a Superintendência de Fiscalização dos estabelecimentos de ensino comercial que passou a chamar-se Superintendência do Ensino Comercial, tendo como função fiscalizar os estabelecimentos de Ensino Comercial, reconhecidos ou em fase de reconhecimento, e registrar os diplomas.

A estrutura do ensino comercial, definida pelo Decreto N.º 20.158, passou a contemplar sete cursos, conforme citado no Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura do Ensino Comercial de 1931

Tipo de Curso	Tempo de Curso	Tipo de Seleção	Titulação
Propedêutico (Formação Geral)	3 anos	Exame de Admissão.	Certificado de Conclusão
Cursos Técnicos - Guarda-livros - Atuário	2 anos (Guarda-livros) 3 anos (Atuário)	Curso Propedêutico ou aprovação na 5. Série do curso secundário.	Guarda-livros Atuário
Perito-Contador	3 anos	Curso Propedêutico ou aprovação na 5. Série do curso secundário.	Perito-Contador
Secretário	1 ano	Curso Propedêutico ou aprovação na 5. Série do curso secundário.	Secretário
Administrador-vendedor	2 anos	Curso Propedêutico ou aprovação na 5. Série do curso secundário.	Administrador-Vendedor
Curso Superior de Administração e Finanças	3 anos	Perito-contador ou Atuário.	Bacharel em Ciências Econômicas e Doutor em Ciências Econômicas se defender tese
Curso Elementar de Auxiliar de Comercio	2 anos	Exame de Admissão.	Certificado de conclusão

Fonte: Machado (1982).

Os cursos citados no Quadro 2 dispunham de currículos diversificados. O Propedêutico era mais geral, com disciplinas como Português, Inglês, História, Geografia, Matemática e outros idiomas. Já os cursos técnicos davam maior enfoque na contabilidade profissional, abordando técnicas de datilografia, disciplinas de contabilidade voltadas para a prática do comércio, com influência das legislações comerciais. O curso superior de Administração e Finanças tinha uma organização de disciplinas mais complexas, proporcionando ao estudante, a cada ano, condições de trabalhar com interdisciplinaridade, conhecendo assuntos diversos considerados importantes na época.

Em 28 de dezembro de 1943, houve mudanças na estrutura dos cursos de ensino comercial. O curso propedêutico foi extinto e foram instituídos o Curso Comercial básico e Cursos Comerciais técnicos, criando o Curso de Contabilidade, posteriormente, alterado para Técnico em Contabilidade. Tais cursos já foram criados objetivando um ensaio para a criação posterior do Curso Superior de Ciências Contábeis.

3.2 Evolução do Curso Superior de Ciências Contábeis no Brasil

A criação do Curso Superior em Ciências Contábeis justificou-se por dificuldades encontradas nos Cursos Comercial Básico e Comercial Técnico, como: carência de bons

professores, quantidade excessiva de alunos em sala de aula, deficiência no ensino dos cursos, dentre outros. Também surgiram evidências que colaboraram para a criação do Curso Superior, como as citadas por Herrmann Júnior (1943, p. 15).

Os Cursos de Contabilidade Superior, em que serão formados contadores deverão desenvolver altos estudos de contabilidade, de organização e de economia [...]
[...] Somente as Universidades, como indica a experiência de outros povos, oferecem o clima necessário para a formação de técnicos com alta cultura científica...
[...] O país está a caminho de rápida industrialização... terá por isso que organizar-se para enfrentar os grandes problemas agrários, industriais, econômicos e financeiros que fatalmente sobreviverão à guerra atual.

O autor citado ressalta a importância da organização do Ensino Superior de Contabilidade objetivando o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, tendo em vista o crescente processo de desenvolvimento do país, fato que iria gerar uma demanda por conhecimentos mais especializados.

Percebe-se que, com a evolução industrial do Brasil, a necessidade por um grupo de profissionais mais especializados surgiu de forma muito tempestiva e natural, pois o desenvolvimento econômico do país deveria ser acompanhado da evolução cultural e científica. Outro fato relevante foi o interesse em utilizar-se de exemplos de outros países mais desenvolvidos, onde já havia Universidades, como ambientes específicos para o desenvolvimento intelectual e profissional das pessoas.

Segundo Ribeiro (2001), o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais foi criado juntamente com o Curso de Ciências Econômicas, no ano de 1945, por meio do Decreto Lei n. 7.988, de 22 de setembro. Ainda de acordo com Ribeiro (2001), no ano em que foi criado, o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais não tinha muita procura. A partir de 1948, começou a aumentar a demanda, mas foi somente em 1949 que teve início a primeira turma de Ciências Contábeis e Atuariais, na Fundação Álvares Penteado, em São Paulo.

Segundo Araújo (2002), em 1951, a Lei n. 1.401, de 31 de julho, desvinculou o Curso de Ciências Contábeis do Curso de Ciências Atuariais, possibilitando a titulação dos egressos como Bacharéis em Ciências Contábeis.

No ano de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, que também criou o Conselho Federal de Educação (CFE), trazendo várias inovações dentre as quais a reforma curricular, que instituiu o currículo mínimo para cada curso superior.

A Resolução de 08 de fevereiro de 1963, do CFE, fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Ciências Contábeis, totalizando 2.700 horas, distribuídas em quatro anos. De acordo com Araújo (2002), a grade curricular do curso ficou estancada por 30 anos, quando foi estabelecida a Resolução n. 03, de 05 de outubro de 1992, do Conselho Federal de Educação, que determinou a duração mínima do curso de 2.700 horas, com o tempo máximo de sete anos e o mínimo de quatro anos (para curso diurno) e cinco anos (para curso noturno).

De acordo com MEC (BRASIL, 2012), atualmente está em vigor a Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis. De acordo com a resolução, as IES deverão estabelecer a organização curricular para os cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, obedecendo aos seguintes aspectos: perfil esperado do formando; suas competências e habilidades; componentes curriculares; sistema de avaliação do estudante e do curso; estágio supervisionado; oferta de disciplinas; outros aspectos relevantes; atividades complementares e monografia, que passou a ser componente opcional da Instituição de Ensino.

A Resolução n. 2 do CNE/CES, de 18 de junho de 2007, estabelece carga horária mínima para os cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas, na modalidade presencial. No caso do curso de Ciências Contábeis estabelece a carga horária mínima de 3.000 horas.

A partir de então, os cursos de Ciências Contábeis têm evoluído, adequando-se, basicamente às necessidades do mercado e às atualizações das legislações contábeis, dentre as quais pode-se citar como mais relevante a criação da Lei n. 11.638/2007, que altera algumas demonstrações contábeis e harmoniza a contabilidade brasileira aos padrões internacionais.

3.3 O Desenvolvimento da Contabilidade no Brasil

A primeira fase de desenvolvimento da contabilidade no Brasil, de acordo com Schmidt (1996b), foi marcada pela intervenção das Leis Governamentais e pela influência de Escolas Italianas. Para Iudícibus (1997), a influência do governo deve-se à inoperância da classe contábil que permitiu que o governo tomasse para si as responsabilidades, de forma que o Estado se antecipava aos acontecimentos e criava a Lei, sem a colaboração ou o conhecimento da classe contábil.

Segundo Araújo (2002), a segunda fase teve início em 1964, com a introdução de uma metodologia nova para o ensino da contabilidade baseada nas Escolas Norte Americanas, mais especificamente no livro “Introductory Accounting”, de Finney e Miller. O livro

Contabilidade Introdutória, publicado por professores da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, foi baseado na Escola Norte Americana e é utilizado, até hoje, praticamente em todas as faculdades brasileiras.

A partir da década de sessenta, a contabilidade no Brasil começou a se desenvolver de forma crescente, tendo em vista as exigências do mercado, a criação de novas leis governamentais e previdenciárias. Esse novo cenário criou a necessidade de maior controle nas empresas, o que influenciou na regulamentação, em 1972, do profissional Auditor Independente, através da Resolução 220, do Banco Central do Brasil.

Um dos principais momentos do desenvolvimento da contabilidade, considerado como marco, foi a criação da Lei 6.404/76, (Lei das Sociedades por Ações). Durante muitos anos, foi a Lei mais utilizada por contadores, pois dedica 137 artigos à Contabilidade, principalmente no que diz respeito a Demonstrações Contábeis, porém, foi alterada, em 2007, pela Lei 11.638.

No ano de 1981, aconteceu um dos fatos mais relevantes para a história da Contabilidade no Brasil, a aprovação das Normas Brasileiras de Contabilidade e dos Princípios Fundamentais da Contabilidade. A partir desse acontecimento, o país passou a ter sua própria normatização, podendo adequar-se à sua realidade.

A partir de então com o desenvolvimento e aprimoramento da Ciência Contábil, os cursos de ensino superior também passaram por uma adaptação, que levaram em conta todas as mudanças no campo da prática contábil. Algumas facilidades percebidas para abertura de cursos de Contabilidade colaboraram para a criação desses cursos em inúmeras IES e, dessa forma, foram aumentando as opções de instituições para aqueles interessados em adquirir formação de nível superior.

Como há vários núcleos de ensino superior da contabilidade, existe a heterogeneidade do corpo docente e discente, da infraestrutura e dos planos de ensino. No entanto, é claro que o ensino contábil evoluiu, não se pode afirmar se de forma adequada, mas cada instituição tem suas particularidades e colabora para o aumento da procura nos cursos de nível superior.

Ao longo do tempo, houve a necessidade de aprimoramento nos estudos de Contabilidade, tendo em vista o aumento da responsabilidade do profissional dessa área. Na década de 1990, a profissão contábil passou por uma sensível mudança de *status*. Tal mudança valorizou os contadores, fazendo com que estes deixassem de ser apenas a pessoa responsável por impostos e escrituração da empresa, para serem considerados peças-chave no desenvolvimento da entidade. Através da elaboração, análise e interpretação das

demonstrações contábeis, o contador passou a ser o responsável pela saúde financeira da empresa, colaborando e respondendo, formalmente, por tomadas de decisão baseadas no estudo da situação financeira da empresa.

Daí em diante, inúmeras oportunidades surgem para o ramo da contabilidade. O mercado de trabalho é bastante vasto, dentre as opções destacam-se: seleções públicas, próprio negócio, docência, auditoria, gerência financeira de empresas de diversos ramos, dentre outras atividades, que podem ser muito bem remuneradas.

A diversidade de oportunidades que surgiu no ramo contábil, com o incremento de cursos em faculdades particulares, gerou uma forte demanda para o ingresso nos cursos superiores de Ciências Contábeis. Segundo Nossa (2003), a quantidade de cursos superiores em Contabilidade quase dobrou no período de dez anos. No ano de 1986, havia 131 cursos e em 1996 o número foi para 384 cursos. Esse crescimento rápido e intenso fez com que a qualidade de ensino de alguns cursos estivesse aquém das reais necessidades de um bom profissional.

A falta de qualidade no ensino de Contabilidade chamou a atenção de docentes que se preocuparam com a deficiência dos cursos e a partir de então passaram a discutir a necessidade de mudanças para garantir o ensino adequado aos cursos de Ciências Contábeis.

Segundo Marion e Robles Junior (1998), o Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo, em 1994, objetivando interpretar a nova situação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, fez um trabalho de aproximação de diversas instituições de ensino, visando aperfeiçoar a qualidade destes. Trabalhos na forma de *workshops* foram apresentados e seus resultados compilados na forma de *papers*, contendo os principais pontos abordados durante os encontros. Desde então, vários encontros regionais tratam de assuntos prioritários para a melhoria da qualidade do ensino de Contabilidade.

Durante os debates promovidos nesses encontros, temas como: aspectos pedagógicos no ensino da contabilidade, ausência de projeto institucional nas IES brasileiras, ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores do ensino superior de Contabilidade, ensino continuado para docentes de contabilidade, divisão da contabilidade entre teoria e prática, dentre outros, foram bastante discutidos, pois tratam de uma grande deficiência dentro das IES.

Sendo a Contabilidade considerada a “Profissão do Futuro” por alguns especialistas da área, sabe-se que ainda há muito a fazer pelo ensino superior, pois grande parte das instituições visam somente ao lucro e parte dos docentes ensinam somente o que aprendeu na graduação em conjunto com conhecimentos práticos adquiridos ao longo da

profissão, esquecendo-se de passar aos alunos as reais perspectivas da profissão escolhida por eles, deixando-os desmotivados em relação ao aprofundamento das disciplinas, buscando, apenas, o objetivo de conseguir um diploma de ensino superior.

Diante do exposto, fica clara a existência de duas vertentes: a profissão contábil está em ascensão, trazendo inúmeras oportunidades para o mercado de trabalho, o profissional está sendo valorizado, porém, sua qualificação é exigida. Em contrapartida a maioria das IES não oferecem condições de estudos adequadas, pontuando variadas deficiências.

Em recente estudo, Kounrouzan (2011) realizou uma comparação entre o exame de suficiência realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade, com o intuito de autorizar o bacharel em Ciências Contábeis a exercer a profissão de contador através do registro no respectivo Conselho Regional, entre os períodos de 2000 a 2004, quando foi suspenso, e março de 2011, quando foi retomado, em decorrência da Lei 12.249/2010. Os resultados do estudo mostram que, em 2004, o índice de aprovação foi de 72,47%, enquanto que em 2011 o percentual caiu para 30,83%. Segundo a autora, esses números demonstram um quadro preocupante para a qualidade do ensino de Ciências Contábeis.

Urge, portanto, que aqueles que fazem parte do “mundo da contabilidade” façam uma reflexão para que o engajamento, objetivando melhorias dentro da área, torne-se questão de séria discussão.

3.4 Formação e atuação Docente nos Cursos de Ciências Contábeis

A Contabilidade desempenha um importante papel na sociedade. Qualquer tipo de entidade necessita de organização financeira e cuidados com seu patrimônio para que alcance a continuidade. Pessoas físicas e jurídicas necessitam da contabilidade: hospitais, supermercados, indústrias, instituições de ensino, igrejas, mercearias etc, necessitam do profissional de contabilidade. Para atender a praticamente todos os ramos da sociedade é necessário formar profissionais adequados, que possam suprir a demanda do mercado de trabalho, com qualidade.

De acordo com Schmidt (2000), *apud* Scarpin (2002), a Contabilidade se manifestou antes de o homem desenvolver a civilidade. Assim como o homem progrediu, também a Contabilidade, necessária ao progresso da humanidade, perseguiu essa evolução. Portanto, é indiscutível a importância de os docentes dos cursos de ciências contábeis se identificarem como tal, para que possam transmitir os conteúdos adequadamente, despertando o interesse e motivando seus alunos para que entendam a importância da profissão.

A afirmativa acima pode ser identificada e analisada sob distintas perspectivas, conforme se verifica na opinião de alguns autores sobre o assunto, as quais são, a seguir, apresentadas.

Profissionais da contabilidade iniciam no campo da docência com conhecimentos adquiridos ao longo de seu exercício como profissionais especializados em seu campo de atuação e, muitas vezes, não incorporam a profissão docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), as IES que recebem os docentes já dão por suposto que estes o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los professores. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e acordam professores, processo que, muitas vezes, causa danos ao ensino e seus resultados.

O surgimento repentino da profissão de professor traz a dificuldade de dedicação do profissional, como pessoa, relacionado à docência, pois geralmente em sua visão ele ainda é o profissional contador que atua em outra área e leva tempo para se acostumar com sua nova atribuição.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105) destacam a formação da identidade docente:

A construção da identidade docente com base em uma profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Quando o profissional é oriundo de áreas da educação, tem contato com matérias relacionadas a metodologias de ensino, mas quando é proveniente de outras áreas, muitas vezes atua na docência e nem atenta para esse fato. A construção de sua identidade inicia-se durante o curso de graduação, quando terá professores que podem transmitir exemplos positivos ou negativos. Posteriormente, o aprofundamento de sua identidade ocorre em processos de continuação dos seus estudos, como nos cursos de mestrado e doutorado, os quais, tendo em vista o interesse pela profissão docente, estão oferecendo uma disciplina, voltada para metodologia do ensino superior.

Os autores citados afirmam que a dificuldade da identificação do docente tem uma parcela de participação das IES, tendo em vista que não existem exigências de processos de formação docente, ou seja, o profissional é avaliado por sua experiência na prática da profissão, sem levar em consideração a questão do saber pedagógico. Vale ressaltar que, de acordo com a literatura educacional, apenas o conhecimento técnico acerca de determinada disciplina não é fator de sucesso garantido para o exercício da docência. Evidentemente, nos

cursos de Ciências Contábeis encontram-se disciplinas teóricas e outras práticas, porém deve-se aliar o saber técnico ao pedagógico.

Segundo Nóvoa (1995), na construção da identidade docente três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para consecução de seus objetivos profissionais; e o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente. Para obtenção de um processo de profissionalização continuada, necessita-se destes três elementos.

Destaca-se, desta forma, a importância do interesse das instituições de ensino e do professor para a busca de desenvolvimento na área da docência, ou seja, deve haver empenho mútuo para vencer as dificuldades relatadas ao longo do texto.

Para Carlin e Martins (2006), existe outro aspecto relevante na formação dos professores da área contábil. Tendo em vista o crescimento econômico e a evolução de vários setores da economia, o mercado de trabalho torna-se mais exigente e, conseqüentemente, os profissionais estão em busca de melhor qualificação para conseguirem ser absorvidos pelo mercado. Os requisitos para alcançar uma vaga no mercado estão em constante crescimento, acarretando um aumento da demanda pelo ensino superior.

Nesse contexto, observa-se que o papel do professor muda de acordo com o perfil do aluno. Tendo em vista a maior exigência dos alunos, é importante que os professores acompanhem as mudanças através de reciclagens e atualizações, para que possam atender o público mais exigente.

Ainda conforme Carlin e Martins (2006), caso haja uma falta de atualização didática dos docentes ao novo cenário da educação, poderá ocorrer um desequilíbrio entre os métodos e técnicas de ensino e o perfil dos alunos, prejudicando o ensino da Ciência Contábil.

De acordo com Feracini (1990, p. 36): “Os professores vivem o que realizam. Isso revela que a metodologia, praticada em sala de aula, deixa transparecer toda uma mentalidade, um estilo de vida, um sistema de valores, uma cosmovisão. Em suma, a filosofia de vida do educador.”

A citação reflete a importância da identidade docente, pois aquilo que é exposto em sala de aula parte do sentimento verdadeiro e internalizado pelo indivíduo, conseqüentemente a relação ensino-aprendizado tem a tendência de melhorar.

Nossa (2002) questiona se diante do desenvolvimento de novas tecnologias, os professores de Contabilidade estão preparados para atender a esse avanço, tendo em vista o pouco tempo que possuem para estudar.

O autor levanta relevante questão relacionada com a formação do professor e, conseqüentemente, a adoção de sua identidade como tal. A deficiência na formação de alunos tem como uma das causas mais importantes o despreparo dos professores.

Segundo Nossa (2002), muitos professores ingressam na atividade docente, escolhidos entre recém-graduados ou entre profissionais de mercado. Essa realidade faz com o que o docente não apresente, em sala de aula, o desempenho esperado.

Segundo dados apurados no resumo técnico do censo da educação superior de 2010, realizado pelo INEP/MEC, a evolução do número de docentes em exercício na região Nordeste foi considerável. Pode-se analisar essa evolução, de acordo com a tabela 4:

Tabela 4 – Evolução da quantidade de docentes no Nordeste

Ano	Número de docentes em Universidades	Nº de docentes em Faculdades Integradas e Centros Universitários
2001	23.397	7.932
2006	27.082	25.715
2010	35.680	32.331

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2010).

Percebe-se que a quantidade de docentes atuantes em universidades aumentou bastante no período de dez anos, acompanhando o aumento da procura por cursos de nível superior. O mesmo ocorreu nas demais IES, as quais tiveram um aumento considerável para o período observado, acompanhando o crescimento do número de matrículas. A presente situação representa o crescimento quantitativo do Ensino Superior.

Em relação ao curso de Ciências Contábeis, observam-se dados relevantes no censo da educação superior realizado pelo INEP, os quais confirmam o aumento no número de matrículas para o referido curso ocorrido entre os períodos de 2005 e 2009, que foi de 34%. O ano de 2005 teve cerca de 175.205 matrículas, enquanto que em 2009 o número de matrículas totalizou 235.274. Esse crescimento fez com que o curso de Ciências Contábeis estivesse entre os dez cursos de graduação com maior número de matrículas no ensino superior do Brasil no ano de 2009, ficando em sétimo lugar nessa classificação.

Os dados apurados pelo Ministério da Educação, confirmam que a afirmação de Nossa (2002) referente à deficiência na formação do docente de Ciências Contábeis, que tem como uma das principais causas a proliferação quantitativa dos cursos de Ciências Contábeis, fato que contribui para a falta de dedicação de alguns professores, motivada pela inexigência de algumas Instituições.

As opiniões coletadas acima podem levar à interpretação de que, quando questionados sobre sua profissão, os docentes que atuam em Universidades se identificarão como tal, porém os docentes de Faculdades se identificarão como profissionais autônomos atuantes no ramo contábil em primeiro lugar, podendo até deixar de mencionar que é professor, fato que será analisado durante a pesquisa.

No Município de Fortaleza, conforme pesquisa realizada por Araújo (2002), o primeiro curso superior de Ciências Contábeis do Município de Fortaleza foi criado na Universidade Federal do Ceará, em 04 de janeiro de 1949. Inicialmente, o curso contava com cinco docentes, selecionados entre os membros da comunidade profissional cearense pelos seus conhecimentos e méritos profissionais.

Somente no ano de 1973, foi implantado o segundo curso superior de contabilidade no Município de Fortaleza, por ocasião da instalação da Universidade de Fortaleza, de acordo com (UNIFOR, 2012). Em 05 março de 1975, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, segunda Universidade pública do Estado do Ceará, sendo o curso de Ciências Contábeis também um dos pioneiros nessa Instituição.

Durante alguns anos, o Município de Fortaleza contava apenas com três Instituições de Ensino Superior oferecendo curso de Ciências Contábeis, citadas anteriormente, até que, em 1993, a Faculdade Christus iniciou suas atividades, oferecendo dentre seus primeiros cursos o de graduação em Ciências Contábeis (FACULDADE CHRISTUS, 2012).

Ratificando o exposto, Moura *et al.* (2005) afirmam que, até o ano de 1994, Fortaleza possuía apenas duas instituições públicas, que ofereciam o curso de Ciências Contábeis: Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará e duas instituições privadas: Universidade de Fortaleza e Faculdade Christus.

Em pesquisa realizada por Pereira e Forte (2008), evidencia-se que muitas mudanças ocorreram após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, das quais podem ser citadas como principais: autorização de cursos sequenciais, liberdade de seleção de ingresso de alunos, abertura de instituições não universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores e centros tecnológicos), estímulos a investimentos da iniciativa privada, dentre outras. Dessa forma, justifica-se a proliferação dos cursos superiores de Ciências Contábeis na cidade de Fortaleza.

Atualmente, o Município de Fortaleza dispõe de 17 (dezessete) Instituições de Ensino Superior, com o curso de Ciências Contábeis cadastrado, alguns dos quais já estão reconhecidos e outros autorizados (BRASIL, 2012).

3.5 Formação da Identidade dos Professores dos Cursos de Ciências Contábeis

Os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, em sua maioria, iniciam a carreira atuando na prática contábil, como profissionais autônomos ou fazendo parte de empresas desempenhando atividades relacionadas à Contabilidade. Por isso, é comum que os profissionais da Contabilidade ao ingressarem na carreira docente permaneçam também em outros empregos. Dependendo do profissional, tal situação pode acarretar prejuízo na sua atuação como professor, pois, como a atividade de ensino tem uma carga-horária mais flexível, o professor pode deixar seus afazeres em segundo lugar, pois para ele pode constituir menos obrigação.

Outra parte dos professores de Contabilidade buscam o aperfeiçoamento da carreira docente. Independentemente de atuar em IES pública ou privada, buscam o conhecimento pedagógico, aprofundamento nas teorias, educação continuada, atualização de suas aulas, ações que chamam a atenção do aluno e colaboram para seu melhor rendimento.

De acordo com Nossa (1999, p. 108), alguns professores podem ter sua formação prejudicada, por causa dos seguintes fatores:

- a) expansão extraordinária do número de cursos de Ciências Contábeis;
- b) círculo vicioso existente no ensino (falta de compromisso entre escola, professor e aluno) e o descaso com a educação por parte do governo, dos alunos e das próprias IES;
- c) falta de investimentos por parte das instituições;
- d) falta de pesquisas na área contábil e de conhecimentos em cultura geral;
- e) maior atratividade por parte do mercado profissional contábil e falta de incentivo à carreira acadêmica;
- f) falta de reflexão do conteúdo ministrado na sala de aula, principalmente pelos professores ligados ao mercado profissional;
- g) falta de critérios adequados para contratação de professores pelas instituições, etc.

Os fatores citados contribuem para dificultar a autoafirmação dos professores de contabilidade como educadores e formadores de profissionais. São muitas dificuldades

encontradas no processo de relação entre aluno, professor e instituição. Além disso, tem-se, ainda, o fator sociedade e cultura, que contribui de forma decisiva para a aceitação das dificuldades mencionadas.

Marion (1999), comenta que a maioria das IES, especialmente na área de Contabilidade, são verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população. Instituições que atuam dessa forma não contribuem para a formação de profissionais de valor e conseqüentemente o docente não se preocupa com sua atuação em sala de aula.

Outra questão polêmica relacionada aos docentes de Ciências Contábeis, é a necessidade de maior conhecimento e formação teórica ou prática para o ensino da Contabilidade. Alguns autores têm opiniões diferenciadas acerca desse assunto.

De acordo com Franco (1996), os professores de Contabilidade, em especial, precisam complementar seu saber teórico com experiência prática e conhecimentos técnicos atualizados.

Iudícibus e Marion (1986) opinam explicando haver necessidade de um professor eminentemente teórico, com ampla cultura geral para disciplinas mais teóricas, como Teoria da Contabilidade, e do professor que também tem experiências práticas, para disciplinas que utilizam-se da técnica contábil, como Auditoria e Contabilidade de Custos.

Segundo Nossa (2002), na área de Ciências Sociais Aplicadas, na qual a Contabilidade está inserida, é fundamental que se tenha um relacionamento que favoreça a troca de experiências entre os ambientes interno e externo da academia, pois em alguns casos é muito importante o conhecimento prático do professor para exemplificar e tirar dúvidas dos alunos durante suas exposições em sala de aula. O autor explica ainda, que o ideal é que uma parte do professorado tenha tempo integral, para atuar na área de pesquisa e assessorar o aluno, e a outra parcela dos professores atuando em tempo parcial, para ter condições de buscar experiências reais fora da academia.

O profissional da Contabilidade não atua somente na escrituração contábil e tributária. Hoje, ele pode ser controlador de empresas e utiliza sistemas contábeis como ferramentas, pois o sistema é capaz de escriturar, mas o contador deve saber analisar as informações adequadamente para tomar decisões e contribuir para o sucesso do empreendimento.

Para que a necessidade do mercado relacionada a esse profissional seja suprida, é necessária formação adequada para tal. O agente responsável por essa formação, em grande parte, é o professor, pois ele tem de passar para seus alunos a importância de ter habilidades

técnicas, ou seja, conhecimento da matéria estudada e habilidades pessoais, que relacionam-se com a maneira de o indivíduo se reportar a terceiros, a forma como gerencia suas atividades dentro da empresa, como passar confiabilidade em relação às suas atividades pessoais e profissionais.

Daí, tem-se a percepção da necessidade de professores capacitados e engajados na atividade de ensino. Segundo Nossa (1999), na sua formação identitária, o professor de Contabilidade deve buscar uma percepção clara da sociedade, que se encontra em rápida evolução. Deve compreender a realidade em que vive, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Em outras palavras, o professor deve ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais.

O principal agente da formação da identidade é o próprio sujeito, que vai em busca de seu aperfeiçoamento, de acordo com suas metas de formação. Ao longo do processo de formação pessoal e profissional, a identidade do indivíduo não é fixa, pode sofrer mudanças, de acordo com o contexto em que está inserido em cada momento.

Para o profissional que atua como docente, é de suma importância sua identificação, como tal, pois no momento em que se considera professor ele ganha características mais fortes para assumir essa posição, o que traz o interesse para atuar da melhor forma, sempre em busca da superação de seus objetivos. O professor deve ensinar o aluno a aprender a aprender. À medida que o docente assume sua posição, a tendência é que ele se destaque em relação aos que não se identificam, pois sua atuação será mais efetiva e entusiasmada, o que vai gerar resultados positivos ao longo de sua carreira.

De acordo com Ibernón (2010), a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável na mão de outros.

Quando a formação continuada é dirigida a professores sem identidade profissional, embora estejam implícitas, estes podem tornar-se dependentes de outras pessoas, muitas vezes aceitando opiniões e teorias que não concordam, mas aceitam por respeitarem uma hierarquia. Portanto, é importante a identificação profissional do docente para que assuma suas próprias ideias, permita-se a opinar e debater com os demais colegas e se torne sujeito de sua formação.

Day (2006, p. 68) *apud* Ibernón (2010, p. 78),

Na bibliografia sobre a formação dos professores, os conceitos de eu e de identidade são frequentemente utilizados de forma intercambiável. Como conceito, a identidade

está intimamente relacionada com o conceito de eu. Ambos são construtos complexos e isso deve em grande parte ao fato de estarem baseados em importantes áreas teóricas e de pesquisa da filosofia, da psicologia, da sociologia e da psicoterapia.

Percebe-se que a opção do profissional de se identificar está fortemente relacionada com seu intelecto. A identidade de um profissional está relacionada com suas características psicológicas, culturais, sociais, familiares, etc. Em outras palavras, é preciso se conhecer para assumir um papel profissional perante a sociedade e seguir com sua formação dentro dessas perspectivas.

De acordo com Ibernón (2010, p. 79),

O reconhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem.

Ainda segundo o autor, é importante que sejam feitas algumas perguntas para que os docentes reflitam sobre sua identidade:

- a) Qual é a identidade profissional dos professores quando participam de um processo de formação?
- b) Existem concepções diferentes da identidade docente, individual ou coletiva?
- c) As diferentes concepções criarão tensões ou alianças?
- d) Como reconstruir as identidades docentes?
- e) Que processo utilizará a formação para debatê-las e colocá-las em comum?
- f) A formação ajudará a novas identidades docentes?

Tais perguntas podem ajudar a reduzir a incerteza pessoal e coletiva, já que a identidade profissional não é estática, podendo se diferenciar de acordo com as considerações de cada sujeito. A identidade é a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores etc, elementos que se modificam no decorrer do tempo.

É importante ressaltar a identidade coletiva e cultural dos profissionais de cada instituição. Cada local apresenta características formadas pelo coletivo e por aspectos culturais inseridos em seu espaço. Esse fato também contribui para a formação da identidade, juntamente com aspectos relacionados a salários, estruturas, níveis de decisão, participação, motivação, clima organizacional, legislação laboral etc.

A formação continuada ajuda o desenvolvimento da identidade docente, pois com o passar do tempo novas ideias surgem e possibilitam a troca de experiências entre

profissionais, o contato com novos pensamentos, o que faz com que a identidade se altere e ajude o indivíduo a refletir sobre si mesmo.

Para que o professor esteja pronto para ensinar adequadamente é preciso que tenha convicção da necessidade de atualização constante. O professor nunca deixa de estudar e deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico sem deixar de lado os aspectos importantes como a pesquisa. Demo (2009) defende que a pesquisa é essencial tanto para o docente como para o discente. Ser professor não é dar aula, mas cuidar para que o aluno aprenda. E assim repassam conteúdos aos seus alunos, sem busca por aprofundamento nas suas matérias, sem “vontade” de ensinar.

O professor que teve formação para atuar em sala de aula e lidar com as mais diversas situações geradas pela heterogeneidade de seus alunos tem firmeza para impor ao aluno a busca pelo interesse no estudo. Sabe colaborar com o entendimento dos alunos de forma positiva para que a matéria a ser estudada seja investigada de tal forma que fique impresso na mente dos alunos o assunto estudado, mas sem imposição por parte do professor. Um dos métodos mais utilizados para o sucesso dessa ação é a pesquisa. A realização de trabalhos de autoria própria, baseados em teorias estudadas tem o poder de gravar na memória dos alunos o assunto que interessa, além de ensinar também, a realizar pesquisas científicas e mostrar e que eles têm capacidade para atuar também como autores e até descobrir novos fatos através de análise de dados, contribuindo para pesquisas de futuros interessados.

4 IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE FORTALEZA

O presente capítulo aborda os procedimentos metodológicos adotados no estudo, envolvendo a caracterização da pesquisa, definição dos sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, bem como, apresenta critérios de tratamento dos dados e análise dos resultados, descrevendo os dados coletados por meio de pesquisa documental e das entrevistas. Ao final, realiza análise relacionada com o que foi discutido no referencial teórico procurando responder à questão de pesquisa.

4.1 Metodologia

4.1.1 Caracterização da Pesquisa

De acordo com os objetivos propostos, a presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Quanto aos procedimentos adotados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Richardson (1999 *apud* BEUREN, 2003, p. 47) menciona que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa permite um maior entendimento da situação atual do grupo pesquisado. Utilizando-se desta técnica consegue-se captar de forma mais completa o pensamento do indivíduo em determinado momento, tendo em vista as variadas opiniões que são em sua maioria dinâmicas.

De acordo com Flick (2009), o interesse pela pesquisa qualitativa obteve crescimento ao longo das últimas décadas, dada sua importância no estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.

A pesquisa qualitativa, segundo Demo (2011), é necessária para dar conta de dinâmicas intensas, complexas e não lineares da realidade.

Assim, a utilização da pesquisa qualitativa no presente estudo justifica-se pela necessidade de entender e captar com maior profundidade a identidade dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis, partindo das particularidades e opiniões de cada indivíduo,

relacionadas aos aspectos envolvidos com sua história de vida familiar, sua formação cultural, influências recebidas por pessoas marcantes ao longo de sua vida, situação econômico financeira, objetivos pessoais e profissionais, enfim, variáveis bastante particulares que fazem parte da estrutura da identidade de cada indivíduo.

Bulgacov e Vizeu (2011), consolidam o pensamento exposto nos parágrafos anteriores, ao afirmarem que a prática da pesquisa deve ser compreendida na complexa relação da atividade psicológica do homem em relação ao seu objeto de conhecimento: outro homem – relação situada histórica, social e concretamente, na qual se compartilham significados tanto do pesquisador, como do pesquisado. Não considerar esses aspectos psicossociais parece ser uma visão reducionista da produção de conhecimento.

A pesquisa qualitativa pode identificar elementos subjetivos captados através da emoção. De acordo com Bulgacov e Vizeu (2011), é preciso considerar a ideia de indissociabilidade entre a razão e a emoção no processo de conhecer. A medição da emoção é inevitável.

Acredita-se que pesquisas realizadas na área de educação devem buscar descrever, interpretar e avaliar práticas discursivas, possibilitando a participação de todos os agentes envolvidos, partindo da ideia de que a melhor forma de perceber algum acontecimento em um ambiente dinâmico e mutável é através da narrativa daqueles que são investigados.

Sobre pesquisa descritiva, Gil (2007, p. 67) comenta que esta visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários, entrevista e observação sistemática. Na presente pesquisa, tal característica está presente na busca pela definição da identidade dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis, usando como fonte de coleta de dados a entrevista.

Quanto aos procedimentos, como já comentado, adotou-se a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Cervo e Bervian, (1983, p. 55):

Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizado independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Por ser de natureza teórica, a pesquisa bibliográfica é elemento obrigatório em qualquer tipo de pesquisa, pois é por meio desta que se toma conhecimento da produção científica existente sobre o tema pesquisado.

No presente estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica com intuito de construir um embasamento teórico, mediante pesquisas focadas em teorias de diversos autores, utilizando-se de livros, artigos, dissertações e teses, relacionadas ao tema central da pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, esta foi necessária para obtenção de dados acerca da situação do Ensino Superior no Brasil, mais especificamente dos Cursos de Ciências Contábeis. Para Lakatos e Marconi (1991), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se chama de fontes primárias.

Outro procedimento presente nesta pesquisa é o estudo de campo, que, na visão de Gil, (2007, p. 53):

[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa. No estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social.

O procedimento da pesquisa de campo foi realizado nas IES onde cada sujeito da pesquisa, anteriormente selecionados, lecionam.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista, definida por Gil (1999, p. 113) como: “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. Sendo, portanto, uma forma de interação social.”

A entrevista permite que o entrevistador interrogue individualmente o entrevistado, de forma que seja possível esclarecer as dúvidas em relação ao que foi perguntado, e ainda sondar o motivo pelo qual aquela resposta foi dada.

Optou-se pelo tipo de entrevista semi-estruturada, para facilitar o processo de interpretação e descrição dos dados pesquisados, permitindo evidenciar, com maior profundidade, as opiniões dos docentes, possibilitando compará-las de forma mais completa. Segundo Gil (1999), esse tipo de entrevista se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, são representados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis, elegendo-se para serem investigados docentes que atuam em Universidades e Faculdades do Município de Fortaleza, que ministram disciplinas voltadas para o ensino profissionalizante de Contabilidade e são graduados em Ciências Contábeis.

A pesquisa desenvolveu-se atendendo a um planejamento constituído de etapas distintas, cada uma com objetivos previamente definidos, comentadas a seguir.

4.1.2 Etapas da Pesquisa

Com o intuito de atingir os objetivos da presente pesquisa, realizou-se um estudo direcionado pelas seguintes etapas: levantamento bibliográfico e documental, elaboração do roteiro da entrevista, identificação dos sujeitos da pesquisa, realização das entrevistas, tratamento dos dados, análise dos resultados e conclusão.

4.1.3 Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico abordou questões relacionadas ao histórico do curso de Ciências Contábeis e sua evolução, à docência no ensino superior, à profissão docente, às características e formação da identidade docente no Curso de Ciências Contábeis, dentre outros aspectos relevantes, com o objetivo de fundamentar a análise dos dados.

4.1.4 Pesquisa Documental

Utilizou-se na pesquisa documental o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior dos anos de 2009, 2010 e 2012, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Foram analisados, ainda, os currículos *Lattes* de todos os professores das dezessete IES cadastradas no site do MEC, que atendiam ao perfil definido para os sujeitos da pesquisa. No apêndice D é apresentado um quadro contendo nome completo, titulação e situação de disciplinas de todos os docentes que poderiam participar da entrevista, conforme o estabelecido como perfil para os sujeitos da pesquisa.

Analisou-se a lista de docentes do Curso de Ciências Contábeis fornecidas por algumas IES, as quais não disponibilizam a relação no respectivo endereço eletrônico.

4.1.5 Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma:

- a) Identificação das IES que oferecem cursos de Ciências Contábeis no Município de Fortaleza, através de consulta ao *site* do MEC.

- b) Levantamento preliminar através de contatos telefônicos e consultas aos endereços eletrônicos dos coordenadores das IES identificadas, assim como, realização de consultas aos respectivos *sites* e visitas *in loco*, com o objetivo de obter a quantidade de docentes de cada instituição, para direcionar a pesquisa de campo.
- c) Após identificar o corpo docente do curso de contabilidade de cada IES, realizou-se pesquisa através de consulta aos currículos *Lattes* de todos os professores das IES para verificar quais possuíam o perfil desejado para os sujeitos da pesquisa.
- d) Seleção dos docentes como sujeitos da pesquisa, considerando-se a melhor forma de obter um público respondente heterogêneo visando alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

4.1.6 Realização das Entrevistas

Para realizar as entrevistas foram definidas etapas que otimizassem a fase da pesquisa de campo, as quais estão dispostas a seguir.

- a) Elaboração do roteiro da entrevista, apresentada no apêndice A;
- b) Agendamento das entrevistas junto à Coordenação ou Departamento em que o professor participante é lotado, encaminhando Ofício com solicitação de disponibilidade de horários.
- c) Visitas *in loco* para realização das entrevistas com os docentes selecionados, as quais foram gravadas, objetivando-se dar maior precisão aos registros. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 (quarenta) minutos.

Após a realização das entrevistas deu-se início ao processo de tratamento dos dados e análise dos resultados.

4.1.7 Processo de Tratamento dos Dados e Análise dos Resultados

Como já comentado, as entrevistas foram gravadas com o devido consentimento dos entrevistados, havendo então o processo de transcrição e análise das respectivas falas. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados é um processo complexo, tendo em vista a diversidade de informações e as particularidades de cada entrevistado. Acredita-se que para realizar uma análise completa é necessário que o pesquisador mantenha o foco no

objetivo global da pesquisa, buscando através da observação participante aprofundar alguns assuntos particulares dos entrevistados que podem enriquecer a pesquisa.

A apresentação dos dados obtidos foi realizada de maneira descritiva, elaborando-se comentários comparativos entre o que foi respondido pelo entrevistado e o contexto geral da entrevista, buscando acrescentar a análise ao assunto focalizado.

Durante a transcrição das entrevistas os entrevistados e as IES não aparecem com seus nomes verdadeiros, sendo codificados com o uso de letras do alfabeto.

4.1.8 Elaboração do Relatório Final da Pesquisa

O relatório final da presente pesquisa foi elaborado a partir das transcrições das respostas obtidas durante as entrevistas, onde foi possível observar as opiniões dos docentes, e sua comparação com o referencial teórico do trabalho, verificando, dessa forma, a identidade dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza.

4.2 Corpo Docente dos Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza

Conforme explicitado anteriormente, em Fortaleza, foram identificadas dezessete com a oferta de Curso de Graduação em Ciências Contábeis, conforme apresentado no Quadro 5, relativo à quantidade de docentes que ministram disciplinas específicas da área contábil e são graduados em Contabilidade, evidenciando os sujeitos da pesquisa.

Quadro 5 – Docentes dos Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	TOTAL DE PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA IES	PROFESSORES GRADUADOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS RESPONSÁVEIS POR DISCIPLINAS TÉCNICAS DE CONTABILIDADE
Universidade Federal do Ceará - UFC	26	21
Universidade Estadual do Ceará - UECE	12	4
Faculdade Integrada do Ceará - FIC	19	10
Faculdade Christus	25	8
Universidade de Fortaleza - UNIFOR	37	20
União Cearense das Associações de Ensino Superior - UNICE	8	7
Faculdade Sete de Setembro – FA7	27	6
Faculdade Metropolitana de Fortaleza - FAMETRO	27	3
Faculdade Nordeste - FANOR	Não forneceu a informação	Não forneceu a informação
Faculdade Ateneu	20	5
Faculdade Lourenço Filho	27	9
Faculdade Cearense - FAC	33	13
Instituto Dom José - IDJ	Não forneceu a informação	Não forneceu a informação
Faculdade Stella Maris	Não forneceu a informação	Não forneceu a informação
Faculdade Grande Fortaleza - FGF	20	3
Faculdade de Fortaleza - FAFOR	8	3
Faculdade Mauricio de Nassau	5	1
TOTAL	294	113

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Observou-se que em alguns cursos de Ciências Contábeis há uma quantidade pequena de professores em seu corpo docente, outras IES possuem muitos professores, fato que demonstra uma heterogeneidade entre os cursos. Mediante esta informação, pode-se questionar sobre a qualidade de ensino das IES, pois a diferença é significativa. A IES que possui o menor número de professores representa menos de 25% do corpo docente da IES que possui maior quantidade de professores. Entretanto, vale ressaltar que essa diferença, apesar de significativa, não é definitiva para qualificar um curso. Existem outras variáveis que devem ser consideradas, como o porte da IES, quantidade de alunos, número de semestres ofertados, tempo de atuação no mercado, dentre outros.

Outro fato relevante observado diz respeito à discrepância entre a quantidade de professores dos Cursos de Ciências Contábeis das IES com graduação em Ciências Contábeis, fato que deve ser levado em consideração, pois também pode comprometer a qualidade do ensino. Algumas IES possuem vários professores em seu corpo docente, porém com um percentual, de apenas 11% de profissionais graduados em Ciências Contábeis.

Destaca-se, ainda, que 3 (três) das 17 (dezesete) IES que oferecem o curso de Contabilidade em Fortaleza não informaram o corpo docente do curso. A FANOR alegou que somente com autorização da diretoria poderia divulgar o nome dos professores do curso, porém o acesso aos diretores foi negado. O Instituto Dom José informou que o responsável pela informação estava de licença e, logo após, entraria em período de férias, portanto, não tinha como fornecer os dados solicitados. Já a Faculdade Stella Maris encontrava-se fechada nas duas tentativas de visita *in loco* realizada pela pesquisadora.

4.3 Perfil dos Sujeitos da pesquisa quanto a titulação

A partir da informação obtida, através das IES que disponibilizaram o nome dos professores que fazem parte do corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis, procurou-se realizar um levantamento da respectiva titulação, cujo resultado encontra-se no Quadro 6.

Quadro 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa quanto à titulação

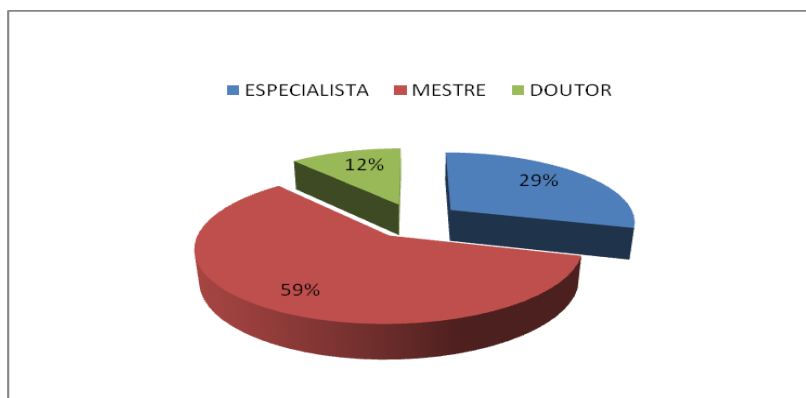
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	GRADUADO	ESPECIALISTA	MESTRE	DOUTOR
Universidade Federal do Ceará (UFC)	0	0	12	9
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	0	0	4	0
Faculdade Christus	0	2	6	0
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	0	5	13	2
Estácio (FIC)	0	5	5	0
União Cearense das Associações de Ensino Superior (UNICE)	0	4	3	0
Faculdade Sete de Setembro (FA7)	0	1	5	0
Faculdade Metropolitana de Fortaleza (FAMETRO)	0	1	1	1
Faculdade Ateneu	0	1	4	0
Faculdade Lourenço Filho	0	1	8	0
Faculdade Cearense (FAC)	0	10	2	1
Faculdade Grande Fortaleza (FGF)	0	1	2	0
Faculdade de Fortaleza (FAFOR)	0	1	2	0
Faculdade Mauricio de Nassau	0	1	0	0
TOTAL	0	33	67	13

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

De acordo com a análise documental, realizada mediante consulta ao currículo *Lattes* dos professores selecionados, pode-se confirmar que a informação obtida no Censo da Educação Superior INEP/MEC realizado no ano de 2010, na região Nordeste, tem a mesma realidade do Município de Fortaleza, onde a maioria dos docentes de Ciências Contábeis tem a titulação de mestre.

O gráfico 1 ilustra a titulação dos docentes, os quais fazem parte do grupo de sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 – Titulação dos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2012).

Os docentes com titulação de especialistas totalizam 33 (trinta e três), os que têm mestrado somam o total de 67 (sessenta e sete) e os doutores são apenas 13 (treze), do quantitativo total dos docentes de Contabilidade das IES de Fortaleza. Estes números confirmam que a maioria dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis concluiu Mestrado, porém, o número de especialistas ainda é considerável.

Observa-se ainda, que a maioria absoluta dos docentes com título de doutor concentra-se na Universidade Federal do Ceará, as demais IES, em sua maioria não possuem professores doutores.

Sabe-se que na cidade de Fortaleza houve a criação de alguns mestrados profissionais com funcionamento em período noturno, o que facilitou o acesso dos docentes a esta titulação. O reflexo da oferta dos mestrados está no quantitativo predominante de mestres nas IES, fato positivo para o ensino da Contabilidade, pois o Mestrado é um momento de aprofundamento nos estudos, com ênfase em pesquisas e produção de artigos. Observou-se durante a pesquisa que a maioria dos professores realizaram seus mestrados no Curso de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, conforme indicado nos respectivos currículos. Outro fato que chama atenção é a inexistência de docentes que possuem somente graduação, o que leva a entender que os docentes estão em busca de aperfeiçoamento.

4.3.1 Perfil dos Docentes Entrevistados

Conforme definido na metodologia, para realização das entrevistas foram selecionados, dentre os docentes das dezessete IES que ofertam o Curso de Ciências Contábeis em Fortaleza, que ministram disciplinas técnicas de Contabilidade e são graduados

em Ciências Contábeis, um sujeito de cada IES, com a preocupação de não realizar entrevistas com vários docentes da mesma IES de forma a evitar a formação de um perfil direcionado para as IES e não para o docente.

A seleção das IES foi motivada primeiramente por seu grau de importância e influência na Comunidade Acadêmica fortalezense. Considerando-se ainda, a disponibilidade do docente para participar da entrevista, as quais, em sua maioria, foram marcadas por intermédio dos Coordenadores dos cursos e realizadas no período de 19 de junho de 2012 a 09 de julho de 2012 .

O roteiro de entrevistas no Bloco I apurou algumas informações sobre os docentes entrevistados durante a pesquisa. Estes dados, apresentados no Quadro 7, são relevantes para traçar o perfil dos docentes entrevistados, possibilitando maior entendimento da sua formação identitária.

Quadro 7 – Perfil dos docentes entrevistados

DOCENTE	Sexo	Idade	Tempo de Magistério	Regime de Trabalho	Outras Experiências no Magistério	Titulação	Formação para docência
P1	F	Entre 41 e 60 anos	de 11 à 20 anos	Horista	Cursos de especialização na área contábil	Mestre Controladoria	Obtida na especialização
P2	F	Entre 41 e 60 anos	Mais de 20 anos	40 horas	Cursos de especialização na área contábil	Doutor em educação	Obtida no doutorado
P3	M	Entre 31 e 40 anos	de 3 à 10 anos	Horista	Cursos de especialização na área contábil	Mestre Controladoria	Obtida na especialização
P4	M	Entre 41 e 60 anos	de 11 à 20 anos	40 horas	Cursos de especialização na área contábil	Mestre Controladoria	Obtida no mestrado
P5	M	Entre 31 e 40 anos	de 3 à 10 anos	Horista	Cursos de especialização na área contábil	Mestre Controladoria	Obtida na especialização
P6	F	Até 30 anos	Até 2 anos	Horista	Não possui	Mestre Administração	Obtida no mestrado
P7	F	Entre 41 e 60 anos	de 3 à 10 anos	40 horas	Cursos de especialização na área contábil	Doutor em educação	Obtida no mestrado
P8	M	Entre 41 e 60 anos	de 3 à 10 anos	Horista	Cursos de especialização na área contábil	Especialista em Auditoria	Obtida na especialização
P9	F	Mais de 60 anos	Mais de 20 anos	Horista	Cursos de especialização na área contábil	Mestre Controladoria	Não possui
P10	M	Entre 41 e 60 anos	Mais de 20 anos	40 horas	Cursos de especialização e mestrado na área contábil	Doutor em Educação	Não possui

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados observados no Quadro 7, percebe-se que não há predominância de sexo masculino ou feminino entre os docentes entrevistados, ou seja, 50% dos entrevistados são do sexo masculino e 50 % do sexo feminino.

Em relação à idade, percebe-se, que em sua maioria, os docentes distribuem-se entre 41 e 60 anos. Podem-se destacar dois extremos, um docente com idade até 30 anos e outro com mais de 60 anos, porém, no geral, os participantes da entrevista têm idade variando entre 30 e 60 anos. Confrontando com as informações obtidas através do Censo da Educação Superior de 2010, os dados coincidem com a média de idade registrada pelo Censo que é de 45 a 60 anos.

Pode-se afirmar que os professores participantes das entrevistas atuam no magistério há no mínimo 3 (três) anos. Suas informações demonstram períodos de atuação variados, porém, a maioria tem experiência de 3 (três) a 10 (dez) anos. Somente um docente atua há apenas 2 (dois) anos como professor na graduação.

Quanto ao regime de trabalho, observa-se que a maioria dos docentes trabalha como horista. Esta informação confirma o que foi afirmado anteriormente, através de informações coletadas no Censo da Educação Superior, em relação a grande maioria dos docentes atuantes em IES particulares e sua situação funcional.

Ao serem questionados sobre sua participação em outras atividades relacionadas ao magistério, além das aulas de graduação, 90% respondeu que ministra disciplinas em Cursos de Especialização. Geralmente, estes cursos ocorrem na mesma IES em que lecionam na Graduação. Somente um professor afirma lecionar em Cursos de Mestrado, o que pode ocorrer devido ao pré-requisito de ter titulação de doutor para lecionar em cursos *Stricto Sensu*. A atuação em cursos de Especialização demonstra interesse dos professores pelo aprofundamento nos estudos das disciplinas que ministram, o que é positivo para seu desenvolvimento no magistério.

Quanto à titulação, os docentes participantes da entrevista possuem, na maioria, o título de mestre. Confrontando a titulação dos entrevistados com a de professores da região Nordeste, percebe-se que eles possuem o nível de titulação correspondente com a média da região, na qual a quantidade de mestres é maior e a titulação de doutor está evoluindo. A quantidade de doutores superou a de especialistas, o que confirma o fato de que no período de 10 (dez) anos o número de doutores teve a maior taxa de crescimento em IES públicas.

Em relação à preparação específica para atuar no magistério, 70% dos docentes afirma que participou da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos Cursos de Especialização ou Mestrado. Sabe-se que esta disciplina tem a carga horária de no máximo 32 (trinta e duas) horas-aulas, tempo insuficiente para preparar um professor com todos os requisitos necessários para atuar em sala de aula. Dois professores afirmam que não têm a preparação para docência no ensino superior, situação preocupante, porém bastante comum nos Cursos de Ciências Contábeis.

O perfil dos docentes traçado através dos questionamentos do Bloco – I da entrevista confirma os dados estudados no referencial teórico acerca dos professores dos Cursos de Ciências Contábeis e ajudam a traçar a identidade destes docentes com a junção com suas respostas aos questionamentos presentes no Bloco II da entrevista.

4.4 Análise e Interpretação de Dados

O motivo pelo qual o professor escolheu graduar-se em Ciências Contábeis foi abordado logo na primeira questão, com o intuito de obter a percepção sobre o primeiro contato do profissional com a Contabilidade.

A professora “P1” afirmou que sempre pensou em trabalhar no setor financeiro das empresas, e na época ficou na dúvida se prestava vestibular para Administração ou Ciências Contábeis, mas como seu pai era comerciante a incentivou, ela declara: “resolvi fazer Contabilidade porque julgo que toda empresa necessita de um contador, eu adoro o Curso de Contábeis, para mim foi uma excelente escolha”.

A professora “P2”, entrevistada na mesma data afirma que o que pesou na sua escolha foi a facilidade para conseguir emprego, mas a Contabilidade não era a profissão que ela gostaria de seguir, ela declara:

E aí nessa seleção restaram para mim Economia e Contabilidade, na época que prestei vestibular passei nas duas. A minha opção por contabilidade foi motivada pela informação que obtive sobre a facilidade de emprego, já se falava naquela época da dificuldade do mercado de trabalho para o economista, aí eu fiz a opção por ciências contábeis, mas depois, como eu gostava muito da área de economia fui fazer o que eu realmente queria. (P2)

Como P2, a maior parte dos entrevistados afirma que o que mais os atraiu para graduar-se em Ciências Contábeis foi o mercado de trabalho, conforme algumas das verbalizações.

Minha escolha foi pautada pela perspectiva que observei em relação à profissão de contabilidade, imaginava que contabilidade seria a profissão do futuro e teria um bom mercado de trabalho. (“P3”).

Por conta do mercado de trabalho, meu pai era técnico em contabilidade, eu queria fazer ciências da computação, mas era um curso diurno e eu precisava trabalhar como já tinha feito o técnico em contabilidade e eu poderia continuar trabalhando e fazer o curso de contabilidade optei dessa forma. Achava que o curso iria contribuir para minha empregabilidade. (“P4”).

Inicialmente eu trabalhava em um escritório de contabilidade, minha primeira experiência de trabalho foi na contabilidade e o mercado de trabalho é muito vasto. (“P5”).

Por gostar de números, pelo mercado de trabalho e pela curiosidade de conhecer a ciência desde sua origem até os dias atuais. (“P7”).

Por conta da atividade comercial, mercado de trabalho. (“P8”).

Acreditava no mercado de trabalho promissor. (“P9”).

Apenas dois dos entrevistados, além da entrevistada P1, afirmam que escolheram graduar-se em contabilidade por conta da influência familiar.

Isso já vem de muito tempo, meu pai e irmãos são contadores, cresci em um escritório de contabilidade, desde 12 anos auxilio meu pai na contabilidade. Tive muita influencia familiar. (“P6”).

Porque meu pai era da área e eu tinha maiores chances para estagiar. (“P10”)

As afirmativas dos entrevistados confirma o fato de que a Contabilidade é uma profissão com um campo de atuação muito vasto. O mercado de trabalho oferece boas opções para os profissionais que possuem boa qualificação.

No segundo questionamento da entrevista, aborda-se a participação do docente em projetos de pesquisa, extensão ou algum tipo de produção científica, característica considerada essencial para o desenvolvimento da profissão docente e para o processo ensino-aprendizagem. Através da inserção do docente na pesquisa percebe-se seu interesse em se manter atualizado e disponível para estudar. Através de atividades de extensão o professor pode oferecer ao aluno maior participação no mundo acadêmico, além de colaborar com o processo de educação continuada da IES onde trabalha.

As respostas da metade dos entrevistados demonstram que falta oportunidades ou interesse deles na participação de atividades de pesquisa, extensão ou produção científica. Percebe-se que eles participam de alguns projetos, porém são atividades isoladas, nas quais não existe um processo contínuo de produção, seguindo as respostas apresentadas abaixo.

Costumo participar de alguns encontros anuais promovidos pela IES onde atuo, realizando avaliação de trabalhos científicos, porém, confesso que preciso me dedicar mais à produção de artigos. (“P1”).

Esse ano tive um artigo que vai ser publicado na revista brasileira de contabilidade, comecei a me inserir nessa área a partir de 2011, mas não tenho uma frequência regular para realizar atividades de pesquisa. (“P3”).

A IES em que atuo tem projetos voltados para a área prática, posso afirmar que 80% do corpo docente participa, mas muitos não participam por não ter tempo. A pesquisa demanda leitura, etc. Muitos professores atuam somente na área prática. A IES incentiva financeiramente professores que participam de pesquisas, motiva o professor em viagens para participação de congressos, seminários, etc. (“P5”).

Tive um artigo apresentado na conferencia de contabilidade e um artigo que foi aprovado no México e convidado para ser capítulo de um livro. Entrei na atividade de pesquisa a partir do mestrado, mas confesso que não tenho muito tempo para produzir. (“P6”).

Na IES em que atuo não. Mas fora costumo preparar minicursos, palestras. (“P8”).

Somente alguns artigos científicos, com média frequência. (“P9”).

Para outros docentes entrevistados a realidade é diferente, eles afirmam que costumam participar com frequência de projetos de extensão e produção científica. Fato que colabora como elemento determinante no fortalecimento da personalidade do professor. Eles relatam que:

Sempre participo. Várias vezes no ano. (“P10”).

Atuo com maior intensidade na extensão, mas também tenho boa experiência com a pesquisa, atualmente coordeno muitos projetos de extensão e a tendência exigida pela atividade docente é que eu me oriente mais para a realização de pesquisa. (“P2”).

Sempre tive esse envolvimento, desde a graduação procurei participar desses projetos, apesar da dificuldade de estar trabalhando e estudando, assim que terminei a faculdade busquei especialização e mestrado, sempre estive nos meus planos pessoais de formação. Coordenei projetos de monografia, iniciação científica... Entendo que a pesquisa consolida, amplia é um espaço para formar futuros docentes e para dar continuidade a essa área. (“P4”).

Sempre participo de seminários, congressos, promovo cursos de extensão preparatórios para o exame de suficiência, etc. (“P7”).

As respostas dos entrevistados deixa claro que todos estão cientes da importância de sua atuação em projetos de pesquisa, extensão e produção científica, apesar de não participarem destes com frequência. Vale ressaltar que dos quatro docentes que afirmam que participam com frequência destes projetos, dois são de IES públicas. Tal fato foi comentado anteriormente quando realizou-se um comparativo entre IES públicas e privadas e constatou-se que professores de IES públicas têm mais tempo para dedicar-se a atividades da academia.

Em relação à atuação do docente em outra atividade remunerada, assunto abordado na terceira questão da entrevista, os docentes afirmam:

Além de lecionar, sou funcionária pública estadual e exerço a função de Auditora na Controladoria Geral do Estado do Ceará, dedicando oito horas diárias para essa outra atividade. (“P1”).

Esporadicamente, lido com outras atividades remuneradas. Nesses períodos, a dedicação nunca ultrapassa quatro horas diárias porque priorizo a atividade de ensino. (“P2”).

Sou servidor público do estado. Dedico seis horas por dia a esta atividade. (“P3”).

Sempre compartilhei meu tempo. Atividade docente com atividades em empresas. Geralmente dedico quatro horas por dia às outras atividades. (“P4”).

Sou auditor independente e consultor de cinco empresas na área tributária. Dedico de seis a oito horas por dia. (“P5”).

Trabalho como contadora em uma multinacional de energia eólica. Dedico oito horas por dia. (“P6”).

Trabalho como consultora autônoma e dedico geralmente quatro horas por dia. (“P7”).

Acompanho a situação contábil de outras empresas, faço auditorias como profissional liberal. Não consigo me desligar e ficar afastado da prática contábil. Dedico quatro horas por dia. (“P8”).

Não exerço outras atividades remuneradas. (“P9”).

Exerço consultoria e advocacia (esporadicamente) e sempre assumo cargos públicos. Quando estou afastado para cargo público me dedico integral ao cargo. Quando estou na IES me dedico por volta de dez horas semanais a outras atividades. (“P10”).

As respostas demonstram que nove dos dez docentes entrevistados exercem outra atividade remunerada além da docência. Esse comportamento é comum para os docentes dos Cursos de Contabilidade. Como comentado no referencial teórico, a grande maioria dos docentes atua em outra atividade remunerada em horário comercial e dedica-se ao ensino somente no período da noite, fato que contribui para dificultar sua identificação como professor.

A quarta questão da entrevista, aborda a importância da associação da teoria e da prática em sala de aula. Existe certa polêmica acerca desse assunto: alguns estudiosos consideram importante essa associação, principalmente na área contábil, que possui fatos reais que podem ser demonstrados em sala de aula, outros consideram que a teoria deve estar em primeiro lugar, tendo em vista que é a base de sustentação para qualquer tipo de explicação. Ao serem questionados sobre esta relação os docentes se posicionam da seguinte forma:

Às vezes as pessoas querem muito a prática e quando fazemos os exercícios já estamos praticando, ou seja, associando, portanto, entendendo bem a teoria os alunos conseguem resolver os problemas. Por exemplo, quando eu passei no concurso público eu nunca tinha trabalhado com a contabilidade pública, mas como tinha uma base muito boa da teoria da contabilidade facilmente eu desenvolvi compreendendo os mecanismos, porque se você não tem uma base teórica fica difícil ir direto à prática e quando surge uma coisa nova fica muito mecânico e você não saberá lidar ou sair daquela situação, já que não sabe por que está fazendo aquilo, a origem. Diferente de quando se entende os princípios contábeis e em momentos adversos você consegue resolver os problemas porque entende o que faz. Por exemplo: você vai lançar as receitas automáticas, no momento que surge o fato gerador do bem ou serviço, mas não sabe qual é o princípio contábil que rege essa ação, e mesmo que só receba daqui a sessenta dias, registra-se na ocasião que a venda é realizada, obedecendo ao princípio contábil da competência. A pessoa que não tem a teoria faz esse procedimento automático, mas não sabe exatamente por quê? Surgiu uma mudança, então ela não saberá raciocinar porque executou daquela forma. (“P1”).

A associação da teoria com a prática é bastante positiva, pois apesar da defesa de alguns colegas da área pela prática não tem como o aluno aprender somente com a teoria ou com a prática, já que uma das técnicas sozinhas não é autossuficiente. É como fazer a casa sem a base, não adianta construir porque cai rápido. Eu tento, nas minhas disciplinas, zelar pelas duas coisas. (“P2”).

A teoria e prática são importantes para que o aluno saiba o que vai fazer quando sair da faculdade acho que devemos seguir a ementa determinada para o curso e nos

direcionar para questões do ENADE, mas a prática é importante para que o aluno escolha em que área vai atuar quando sair da faculdade. (“P3”).

Com certeza. A área de conhecimento faz parte das ciências sociais aplicadas, nosso propósito é gerar soluções para as questões do dia a dia das organizações, então é preciso ter o entendimento teórico que dá sustentação aos modelos aplicados, mas precisa da aplicação para provar e criar situações para testar e aprimorar os modelos teóricos demonstrados. (“P4”).

Muitos professores devem trazer situações reais, fora do que está nos livros, pois já está muito passado. Acredito que a prática mostra a realidade para o aluno do que vai encontrar no mercado de trabalho. Acredito que o aluno deve pegar situações fora das propostas existentes nos livros. É como andar de bicicleta, se eu souber a teoria posso tentar, mas vou cair, a prática é bem mais difícil. Acredito que a teoria é para fundamental, mas a prática é mais importante. (“P5”).

É muito importante demonstrar a prática para o aluno para a aula se tornar interessante, pois o aluno chega cansado e é preciso prender sua atenção. (“P6”).

Acredito que para o aluno fixar o conteúdo as demonstrações de exemplos práticos são essenciais. A prática é uma das melhores formas de associar ensino-aprendizagem. (“P7”).

Quando faço esse link o aluno exige e questiona a prática a aula não tem fim, fica interessante. (“P8”).

Absolutamente necessário, pois a teoria é o alicerce para uma boa prática. Usando as palavras de um dos grandes mestres da contabilidade José Carlos Marion, uma prática utilizada sem base na teoria é como um barco à deriva sem uma bússola. (“P9”).

Óbvio. O docente só teórico é incapaz de dar exemplos concretos que unem a teoria e a prática. (“P10”).

De acordo com os discursos dos docentes fica clara a divisão de opiniões. Todos concordam que teoria e prática devem ser associadas em sala de aula, porém alguns consideram mais importante a prática, enquanto outros consideram que a teoria deve estar em primeiro lugar por ser base fundamental do assunto a ser tratado.

A quinta pergunta da entrevista aborda a sua situação funcional dos docentes na IES em que atua. Acredita-se que o curso de Ciências Contábeis possui professores com poucas horas de dedicação a atividades acadêmicas, tal fato se deve à expansão quantitativa dos cursos superiores e à falta de exigência de algumas IES perante a atuação dos profissionais que contrata. Pode-se verificar a situação funcional dos docentes conforme suas respostas:

Sou professor horista, mas tenho interesse em aumentar meu tempo de trabalho para integral ou parcial. (Entrevistado “P3”).

Hoje sou um dos gestores da IES, tenho carteira assinada. (Entrevistado “P4”).

Sou professora contratada em tempo integral, pois exerço outras funções na IES, como coordenadora do curso de graduação em ciências contábeis e do Curso de especialização em Auditoria e Controladoria. (Entrevistado “P7”).

Professor horista. Aqui nessa IES não possui nenhum incentivo, nenhuma perspectiva de melhoria salarial. (Entrevistado “P8”).

Os respondentes em sua maioria são professores horistas, fato comum que pode prejudicar a qualidade de ensino da IES, já que o professor horista só está na IES na hora de sua aula, o que dificulta sua participação em outros projetos dentro da Instituição e até mesmo seu contato com os alunos. Os que não são horistas justificam que trabalham como gestores na IES e por conta disso possuem outro tipo de contratação. Pode-se destacar o comentário do professor “P8”, onde parece insatisfeito com sua situação na IES. Esta situação reforça a atuação dos profissionais docentes como uma segunda opção.

O tempo de atuação dos docentes entrevistados em suas respectivas IES, são em sua maioria superior a três anos, mas fazendo uma relação com o questionamento anterior, destaca-se que, apesar de um longo tempo de atuação na IES, a situação funcional dos professores é estática, sempre trabalhando como horistas. Tal realidade pode demonstrar falta de planejamento funcional das IES, o que provavelmente influencia na dedicação do docente.

A sétima questão aborda o entrevistado em relação a quantas e quais disciplinas eles lecionam atualmente. Acredita-se que, por causa da atuação do docente em outras atividades remuneradas fora da docência, ele não pode dispor de tempo para lecionar mais de três disciplinas, pois cada disciplina exige uma preparação diferenciada, no que diz respeito à elaboração ou revisão de ementas, objetivos das disciplinas, recursos instrucionais utilizados, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas para atualização dos assuntos abordados, enfim, são inúmeros detalhes que devem definir o sucesso da transmissão do conhecimento ao aluno. Sobre esta situação os professores respondem:

Atualmente ministro cinco disciplinas: Contabilidade de Custos, Introdução à Contabilidade, Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis, Controladoria e Orçamento e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o TCC é ótimo porque são diversos assuntos diferentes e acabamos aprendendo com os alunos. (“P1”).

Leciono três disciplinas, Contabilidade Gerencial, Auditoria e Contabilidade Geral. (“P2”).

Estou com seis disciplinas: Análise de Custos, Ciências Atuariais, Administração Financeira, Contabilidade e Legislação Tributária, Contabilidade Empresarial e Planejamento e Orçamento Empresarial. (“P3”).

Leciono quatro disciplinas. Controladoria, Custos, Teoria da Contabilidade e Sistemas de Informações Contábeis. (“P4”).

Hoje somente uma disciplina, Contabilidade de Custos. (“P5”).

Atualmente sou responsável por três disciplinas: Contabilidade Comercial, Estágio Supervisionado, Metodologia de Pesquisa. (“P6”).

Ensino duas disciplinas. Contabilidade Introdutória e Controladoria. (“P7”).

Leciono seis disciplinas. Contabilidade Geral, Noções de Contabilidade para Administração, Perícia Contábil, Laboratório Contábil, Auditoria e Contabilidade Governamental. (“P8”).

Estou com três disciplinas, Contabilidade Empresarial, Marketing de Serviços Contábeis e Ética Profissional do Contador. (Entrevistado “P9”).

Leciono quatro disciplinas. Contabilidade Governamental, Planejamento e Orçamento Público, Projeto de Monografia e Ética Profissional. (“P10”).

De acordo com a resposta dos entrevistados, a maioria leciona no mínimo três disciplinas. Pode-se destacar a situação dos professores “P1” e “P3”, que são responsáveis, respectivamente, por cinco e seis disciplinas e ainda atuam como servidores públicos estaduais.

Os professores são responsáveis por muitas disciplinas, todas com um alto grau de importância para o curso superior de Contabilidade. Essa realidade reflete-se na queda da qualidade do ensino do curso em questão, tendo em vista que é muito difícil, após um dia inteiro de trabalho o professor conseguir dar uma aula de qualidade, considerando a quantidade de disciplinas pelas quais são responsáveis.

A oitava pergunta trata sobre o turno no qual o professor leciona. Acredita-se que os professores de Contabilidade preferem atuar no turno da noite, já que têm outros empregos em horário comercial.

As respostas mostram que metade dos docentes entrevistados leciona no turno da noite, metade leciona nos turnos manhã e noite e nenhum leciona somente pela manhã. Chama atenção a situação da professora “P1”, que afirma ensinar somente a noite, mesmo sendo responsável por cinco disciplinas.

Relacionando as questões cinco, seis, sete e oito da entrevista, pode-se concluir que a qualidade do ensino superior de contabilidade está em uma situação difícil, pois os professores trabalham em regime horista, não passam por mudança de *status* funcional apesar do tempo de trabalho dedicado à IES, são responsáveis por diversas disciplinas e atuam principalmente no turno noturno, o que caracteriza o professor que frequenta a academia somente para dar suas aulas e receber sua remuneração ao final do mês, provavelmente não encontrando tempo para nenhuma outra atividade pertinente ao professor de nível superior.

A falta de exigência das IES em relação ao seu corpo docente está a cada dia mais evidente, principalmente nas instituições privadas, onde a maioria dos docentes são

contratados por indicação. A nona questão da entrevista pergunta aos docentes de que forma eles foram selecionados para lecionar nas IES.

Na minha época, após a ter concluído, como aluna, a primeira turma de especialização em Controladoria desta IES, fui convidada para ser professora. Atribuo o convite a participações em sala de aula, atuação como monitora e interesse pelos assuntos acadêmicos. Hoje em dia eu coordeno este curso de especialização. (“P1”).

Participei de um concurso público. (“P2”).

Minha seleção foi através de análise curricular e uma aula com banca examinadora. (“P3”).

Na época entrei como indicação e houve uma entrevista, pois a instituição estava nascendo e havia uma carência de docentes, então o processo de indicação tinha um peso muito forte. (“P4”).

Houve um convite, mas mesmo assim participei de um processo seletivo. Geralmente os professores da casa podem indicar algum conhecido. (“P5”).

Houve a seleção, e apresentei uma aula em quinze minutos de um tema voltado para a disciplina. (“P6”).

Fui indicada, mas participei de uma seleção com análise curricular, prova, entrevista e uma aula para banca com três examinadores. (“P7”).

Apresentei uma aula para uma banca e análise curricular. (“P8”).

Por conta de experiências anteriores, fui convidada a atuar nesta IES. (“P9”).

Participei de concurso público. (“P10”).

Conforme as respostas dos entrevistados o convite e a indicação foram determinantes para sua contratação como docentes, fora aqueles que participaram de concursos públicos, os demais foram indicados. Geralmente ocorre o que afirma o entrevistado “P5”: os professores da IES indicam conhecidos para atuar como docentes.

Durante a revisão de literatura, destacou-se a questão da elaboração das ementas das disciplinas dos cursos de Contabilidade, as quais, geralmente, são planejadas pelos professores de forma solitária, sem a opinião de um conjunto de profissionais que poderia ser válida para torná-las mais completas e atualizadas. Outra situação corriqueira é que o professor recebe a ementa de sua disciplina já definida pela coordenação do curso.

Sobre este assunto, os entrevistados foram questionados na décima questão da entrevista, que pergunta se o docente participa da elaboração das ementas que ministra e em caso negativo, quem elabora. A resposta dos professores é apresentada abaixo:

Geralmente fazemos uma discussão com os professores que irão ministrar a disciplina, nunca um professor elabora sozinho, três ou quatro professores reúnem-

se para discutir as ementas, sempre tem revisão dos projetos de ensino, mas não temos datas exatas para discussões. (“P1”).

Quando houve a formatação do projeto político pedagógico os docentes participaram da elaboração das ementas das disciplinas, hoje a gente recebe as ementas prontas, que é resultado das discussões dos professores, mas em 2006 nós participamos da preparação diante da exigência da LDB. (“P2”).

A faculdade sugere uma ementa e o professor tem a liberdade de alterar, mas planejo só e envio a coordenação. Não tem colegiado para a discussão. (“P3”).

Quando o professor entra já recebe um plano estruturado e pronto, de acordo com nosso empenho na IES podemos fazer parte de um colegiado, do núcleo docente estruturante que produz matrizes curriculares para cada disciplina. Já recebi ementas prontas, já fui membro do colegiado, participei da elaboração de várias matrizes curriculares. Hoje em dia o professor recebe a ementa e o plano da aula que ele vai dar no dia prontos, para facilitar a vida do professor, nem todos acham bom, acham que a IES está tirando sua autonomia, mas no pensamento da direção da IES isso serve para garantir a qualidade da aula que vai ser dada. Sobre esse material o professor pode agregar seus conhecimentos, mas ele deve seguir no mínimo o plano de aula que foi passado pela IES. Acreditamos que isso é uma forma de evitar que o professor perca tempo planejando aulas, ele já pega o material pronto e pode complementar com a vivência dele. (“P4”).

Toda ementa é feita pelo professor da disciplina. O professor também deve elaborar o plano da cada aula antes do início das aulas, todas as aulas do semestre. Depois é submetido a coordenação para sugestões. A IES tem líderes de salas “representantes pedagógicos” para avaliar os professores. (“P5”).

O professor prepara as ementas e passa pela validação da coordenação. (“P6”).

Participo da elaboração da estrutura do conteúdo programático, caso precise alterar a ementa o professor tem liberdade para sugerir, mas já recebemos pronta. (“P7”).

Recebo pronta. Nessa IES não me envolvi no processo de formar ementas, ou alterá-las, por falta de valorização desse trabalho pela IES. Fiz um balanço entre minha dedicação e o reconhecimento da IES, e vi que não vale a pena. As ementas são elaboradas pela coordenação. (“P8”).

Os professores recebem a ementa pronta e elaboram o plano da disciplina que irão lecionar. (“P9”).

Sou da comissão e sempre elaborei das minhas disciplinas. (“P10”).

De acordo com as respostas dos entrevistados, percebe-se que não há uniformidade em relação à elaboração de ementas de disciplinas. Alguns professores recebem as ementas prontas, outros elaboram ou tem liberdade para alterá-las, porem, sozinhos. Poucos são aqueles que participam de um colegiado para discutir a elaboração das ementas e do plano de curso, e quando participam a frequência de reuniões é baixa, sem datas definidas como afirmam os entrevistados “P1” e “P2”.

Pode-se destacar a declaração do entrevistado “P4”, o qual afirma que em sua IES os professores recebem a aula pronta, com todas as indicações do que devem passar para os

alunos. Um fato curioso que pode demonstrar certa desconfiança da IES em relação aos seus professores e ao conteúdo por eles ministrados.

Outro destaque cabe ao comentário do entrevistado “P8”, que afirma não se envolver com a elaboração das ementas por não haver reconhecimento por parte da IES, diante dessa situação pode-se perceber o quanto é importante a valorização do profissional pela empresa que o emprega, principalmente quando se trata de instituições de ensino, que estão cuidando da formação de futuros profissionais.

A décima primeira questão da entrevista trata sobre a existência de atividades voltadas para a prática pedagógica nas IES. Sabe-se que os docentes de Ciências Contábeis, por serem provenientes do mercado de trabalho e ter prática adquirida na profissão de contador, acham que atividades pedagógicas não são necessárias para atuar como docentes, porém, muitas vezes, estes professores deixam a desejar no processo de ensino aprendizagem, pois não conseguem transmitir adequadamente o conteúdo para os alunos.

Sobre o assunto os professores entrevistados relatam que:

Na IES em que atuo acontecem encontros pedagógicos aos sábados pela manhã, nos quais contratam palestrantes e ainda existem os encontros de cada Centro da IES. (“P1”).

Apesar de a IES promover estes encontros, ao ser questionada sobre a participação dos demais professores, a professora “P1” afirma que existe certa resistência e que muitos docentes não comparecem. Em relação à IES, ela afirma que não há cobrança pela participação nestes encontros.

A IES não promove atividades voltadas para a prática pedagógica, mas temos 32 horas/aulas de treinamento dedicadas à Didática do Ensino Superior, somente no momento do ingresso na IES, no meu caso foi há vinte e um anos atrás. (“P2”).

A IES não promove nenhuma atividade voltada para a prática pedagógica. (“P3”).

Temos em cada semestre um momento de discussão das práticas pedagógicas, temos o sistema de gestão do conhecimento que propõe melhorias. O docente não é obrigado a participar ele é convidado. Percebo que o profissional já consolidado acha que já está capacitado para ensinar. O ideal é a conscientização do professor para o lado pedagógico. Geralmente o professor não tem tempo para participar, é uma eterna negociação. Como aqui existe avaliação do desempenho do professor, existe inclusive um incentivo financeiro para aquele que é bem avaliado, quem participa dos cursos tem uma pontuação. Os professores mais bem avaliados ganham um salário adicional no final de cada ano em função de seu desempenho. (“P4”).

A resposta do entrevistado “P4” reflete exatamente a percepção do docente de Ciências Contábeis, quando ele afirma que “o profissional já consolidado acha que já está capacitado para ensinar” e que “é uma eterna negociação” para o professor participar dos

encontros. Nesse caso, a IES promove uma discussão de práticas pedagógicas, mas existe resistência dos docentes quanto a participar desses. O ponto forte é a cobrança e o incentivo da IES para a participação, como relatado pelo professor, ou seja, há incentivo financeiro e de pontuação para quem participa dos encontros. Nesse caso, a adesão dos docentes deve ser bem maior.

Temos encontros pedagógicos, semestrais. Além desse surgiu a necessidade de um encontro pedagógico por curso, para discutir o ensino da contabilidade, onde se trabalha a interdisciplinaridade. Existe a coordenação pedagógica institucional, que auxilia a coordenação, para discutir quais as melhores ferramentas para o professor repassar a matéria. Geralmente a IES espera que os professores sinalizem alguma dificuldade. (“P5”).

Não a IES não promove nada voltado para a prática pedagógica. Acho que seria importante para o professor, como uma forma de preparar o professor. (“P6”).

Todos os semestres acontece durante três dias o encontro pedagógico com professores e também existem reuniões do gestor acadêmico com os docentes. (“P7”).

Existem encontros pedagógicos, mas que fogem completamente do objetivo de uma conversa entre os professores sobre suas dificuldades, etc. (“P8”).

Existem reuniões semestrais voltadas para o assunto, e a oferta de um curso de especialização em Docência do Ensino Superior, porem, o curso não é gratuito para os professores da casa. (“P9”).

Nunca participei. Mas tenho conhecimento que pratica para novos docentes. (“P10”).

As respostas confirmam a falta de preocupação da maioria das IES em relação à formação pedagógica do professor, assunto considerado de extrema importância por autores renomados na área de educação. Através da entrevista constatou-se que existem três dificuldades principais, a primeira é o de a IES não oferecer atividades pedagógicas, a segunda é a IES oferecer a atividade, mas não cobrar a participação dos docentes e não incentivá-los, o que resulta na baixa adesão dos docentes aos encontros, e a terceira é a falta de interesse dos docentes em participar deste tipo de atividade.

A décima segunda questão da entrevista pergunta aos participantes se sua postura em sala de aula foi influenciada por algum professor que teve no passado. De acordo com os estudos realizados na revisão de literatura, afirma-se que a postura de alguns docentes em sala de aula pode ter sido influenciada por professores que eles tiveram no passado e que foram marcantes positiva ou negativamente. O professor é o espelho do aluno, dessa forma a construção da identidade docente pode ter a colaboração de algum professor “modelo”. Sobre o assunto, os participantes responderam:

Não lembro de nenhum professor que tenha me marcado durante a infância. Na minha graduação tive muitas referências negativas, ou seja, via no professor exatamente aquilo que jamais faria. Porém, tive alguns professores que me marcaram durante a vida acadêmica por sua boa postura em sala de aula durante a graduação e incentivaram minha carreira docente, tais como Prof. Coelho, Prof. Pedro Paulo Monteiro e Profa. Jeanne Marguerite. (“P1”).

Os docentes da graduação não desempenham tanta influência como os do nível fundamental, a minha postura em sala de aula foi influenciada, mas não lembro ao certo para definir quais foram os principais incentivadores, apenas que os professores primários serviram de referência e ainda lembro-me com carinho de alguns, talvez por conta da fantasia infantil de querer ser parecida com os professores, por conta de muitas vezes serem tidos como amigos ou parentes queridos, conhecidos no vulgo “tios(as)”, contudo os da graduação apresentaram uma referência inversa, pois eu já tinha perdido aquele sonho infantil e não queria mais ser igual aos mesmos, tinha-os como profissionais e não como pessoas próximas e queridas que servem de exemplo para formar o meu caráter. (“P2”).

Na universidade pública tive dois professores que me marcaram por conta da proximidade com o aluno, um professor dizia “vamos aprender juntos, vamos construir juntos”. Mas tive muitas referências negativas, professores que jogavam a matéria e deixavam por isso, ele fingia ensinar e os alunos fingiam aprender. (“P5”).

Tive muita referência negativa, tento fazer o contrário do que muitos professores que tive. (“P6”).

Não tive influências positivas, mas negativas tive muitas, principalmente na época da graduação. (“P8”).

O relato dos docentes acima revela que eles foram marcados de forma negativa por alguns professores, por unanimidade, no período de graduação. Eles afirmam que tiveram uma influência inversa, ou seja, praticam em sala de aula o oposto do que observaram em seus professores, situação que demonstra que os problemas com os docentes dos cursos de Contabilidade vêm-se prolongando ao longo do tempo.

Apesar dos relatos acima, encontram-se também professores que tiveram a felicidade de encontrar influências positivas para sua profissão, conforme relatos abaixo:

Tive professores que me influenciaram positivamente, no Mestrado e na Graduação. Eles me influenciaram a exercer a profissão de contador. No tempo de infância não lembro. (“P3”).

Tive bons professores que me influenciaram na docência, posso citar minha primeira professora da UFC, Profa. Graça, Profa. Glória que me deu vários exemplos bons e Prof. Eduardo que apesar de ser durão tinha uma personalidade muito boa. (“P4”).

Com certeza tive influências positivas. Contudo, fiz adaptações ao meu próprio estilo. (“P10”).

Destaca-se ainda, a opinião dos docentes que afirmam não ter recebido influência alguma.

Não tive nenhum tipo de influência, era um sonho que eu tinha e consegui realizar. (“P7”).

Não tive influências. Fui construindo esta postura ao longo do tempo, sempre na tentativa de melhorar cada vez mais. (“P9”).

Pode-se observar que a postura de cada docente depende de fatores subjetivos: para alguns, marcaram mais seus piores professores, outros encontraram professores que foram capazes de influenciá-los positivamente na profissão de contador e de professor, também há os que não receberam influência alguma, porém, o que se observa em todos aqueles que foram influenciados de alguma forma é que o período mais marcante foi o da graduação. Isso reflete o grau de importância do professor de nível superior, a forma como ele atua fica impressa na mente de seus alunos por muitos anos, daí confirmar-se a necessidade de bons profissionais docentes.

Outra influência que pode ser levada em conta na formação do professor e na sua identificação é a familiar. Muitos docentes começam a ensinar por influência de algum parente que já atua nesta profissão. Os depoimentos extraídos das entrevistas ilustram essa influência.

A família não influenciou na decisão da escolha da profissão docente, não possuo familiares atuantes na docência somente meu marido, mas quando o conheci já era professora universitária, inclusive conheci meu marido aqui na IES. (“P1”)

Tenho somente uma irmã pedagoga, mas tive incentivos da família, sim. Na verdade, eu nunca quis e nem pensei ser professora, sempre cogitei trabalhar nas empresas, nos escritórios, mas a minha avó sempre falava, por influência do tempo antigo, no qual as mulheres só trabalhavam fora na função de professoras. Ela sempre dizia que a neta dela iria ser professora, então quando eu passei no concurso refleti: foi “praga”... rsrs. Eu não queria ser, mas minha avó falava muito, era um sonho dela que eu fosse professora, já que naquele tempo para uma mulher trabalhar fora tinha que ser nessa ocupação. Eu resolvi ser por acaso, quando estava fazendo economia na UFC e passando pelos corredores vi lá o edital do concurso, naquela época eu trabalhava em empresa privada, como falei antes, nunca quis ser e nem fiz nada para ser, aí eu me escrevi e passei. (“P2”).

O depoimento da entrevistada “P2” relembra uma cultura em que a profissão de professor era mais exercida por mulheres, há alguns anos atrás. Tanto que ela foi influenciada por sua avó que sempre alimentou esse “sonho”.

Tenho duas tias (ensino médio e superior) e minha falecida mãe, mas a questão salarial delas é muito restrita, posso dizer que em relação ao amor pela profissão elas estão satisfeitas, mas em relação à questão financeira elas não são bem sucedidas. Fui influenciado pela minha mãe, ela foi minha inspiração. (“P3”).

No meu caso tenho um exemplo em casa com minha mãe, professora do estado de nível fundamental, que me influenciou bastante com sua dedicação ao ensino. (“P4”).

Minha irmã é pedagoga, mas não houve influencia familiar. (“P5”).

Minha mãe é professora de ensino fundamental. Minha mãe achava que eu era louca de ir para a área contábil, mas quando uni com a docência ela ficou mais satisfeita, portanto, houve influencia dela. (“P6”).

A maioria dos meus irmãos atua na docência no ensino superior e por coincidência nas áreas de contabilidade e economia. (“P7”).

Não houve influencia familiar. Não tenho ninguém da família que atue na docência. (“P8”).

Tive influencia familiar, tenho vários irmãos e sobrinhos que atuam na docência, no ensino superior. (“P9”).

Tenho quatro irmãos e todos são professores, a família é de professores. (“P10”).

As respostas dos entrevistados demonstram que a influência familiar foi relevante para a escolha da docência. O que chama mais atenção é o fato de que a maioria dos professores teve influencia de suas mães, ou seja, a figura da mãe que é uma das principais referencias do ser humano e o fato dela exercer a profissão de professora foi decisiva para a maioria dos entrevistados.

Objetivando aprofundar mais a relação dos docentes com a profissão, a décima quarta questão da entrevista pergunta sobre o motivo pelo qual o docente escolheu lecionar. Acredita-se que de acordo com as respostas transcritas abaixo, pode-se extrair a afinidade do entrevistado com a profissão docente.

Tudo começou após a conclusão do curso de Especialização em Controladoria, quando aceitei o convite para lecionar, não pensava em ser professora mas aceitei como um desafio. (“P1”).

O concurso foi por acaso, não pensava em ser professora, mas depois que comecei percebi que eu gostava de fazer isso, eu achava muito bom ensinar alguma coisa para alguém, principalmente quando me comparava ao tempo da Universidade, como eu falei o professor apresentava uma referência inversa, eu dizia assim: fulano ensinava dessa forma e eu procurava demonstrar diferente, então na minha visão se eu não conseguia aprender daquela forma, provavelmente iria conseguir que alguém aprendesse porque eu estava fazendo de outro jeito, então isso me deixava realizada de conseguir fazer alguém aprender porque eu fazia diferente de como fizeram comigo. O segundo motivo é pela comodidade, conveniência, como tenho filhos, apesar do desgaste da docência ser grande, eu tinha mais condições de ficar em casa e acompanhar meus filhos de perto. (“P2”).

Acredito que foi coisa de Deus. Como servidor do estado poderia me acomodar, mas não deixo de ser professor, estou muito satisfeito com a profissão. Não acho que ter dois empregos atrapalha em sala de aula, como estamos na ativa somos o espelho do aluno influenciando-o a seguir carreira publica. (“P3”).

Escolhi lecionar por dois motivos, primeiro essa referencia de casa. Meu pai era contador, minha mãe professora, então agradei aos dois. A possibilidade de ter uma renda complementar, possibilidade de estar sempre se atualizando. Sou obrigado a estudar por ser professor. (“P4”).

Por conta das referências negativas que tive. Sempre quis fazer diferente do que meus professores fizeram comigo. (“P5”).

Sempre busco agregar. Estava exercendo a profissão contábil, mas sempre quero algo mais, sempre tive vontade de ensinar. Ser só contador não basta, o mercado está saturado, então tenho que procurar um destaque a mais. O fato de ser professora dá maior confiança ao cliente, principalmente com estrangeiros, pois no exterior academia e profissão andam juntas. (“P6”).

Tive influência familiar, pois muitos irmãos já atuavam como professores e se especializavam através de mestrados, doutorados, etc. Sempre tive muita vontade de seguir essa carreira. Iniciei nesta atividade dando cursos de extensão realizados no Cetrede, trabalhava lá, em outra área e um dia fui convidada para ministrar um dos cursos de extensão, foi daí que comecei a atuar em sala de aula. (“P7”).

Recolocação no mercado, eu já tinha uma aptidão desde a época de aluno, quando o professor solicitava ajuda sempre me prontificava. Eu era auditor financeiro e sentia a deficiência dos servidores, pediram que indicassem um funcionário para dar palestras e cursos em um órgão da Prefeitura de Fortaleza para os servidores. Depois disso recebi um convite para lecionar em IES e gosto demais. (“P8”).

A docência proporciona flexibilidade de horários, além de ser minha profissão de coração. (“P9”).

Surgiu concurso para lecionar na disciplina que eu tinha vasta experiência e aí senti que podia passar este conhecimento para outras pessoas. (“P10”).

Os motivos pela escolha da docência são diversificados, alguns destacam a flexibilidade de horário, recolocação no mercado de trabalho, influência familiar, busca de destaque na profissão, referências negativas de professores, enfim, são vários os motivos pelos quais os entrevistados escolheram lecionar, mas percebe-se que todos eles são relevantes para a vida destes professores. Mesmo aqueles que começaram a lecionar por acaso, consideram a profissão de professor importante.

A décima quinta pergunta busca aprofundar mais uma auto reflexão do professor, pois é quando se questiona sobre sua vocação para ser professor. Acredita-se que o fato de o professor achar que tem aptidão para o ensino, fortalece a sua identificação com a profissão.

A professora “P1” não respondeu à pergunta de imediato e comentou: “essa pergunta é muito difícil!” Mas, após algum tempo refletindo, ela julga que tem aptidão para o ensino e que confirma o fato relatando a reação dos alunos com ela.

Meus alunos tornam-se amigos. Mesmo quando termina minha disciplina eles me procuram, conversamos sobre outros assuntos, nos tornamos verdadeiros amigos. Acredito que este fato é uma reação positiva deles e significa que fui uma boa professora. (“P1”).

Acho que não tenho vocação para ser professora. Não posso afirmar que sou professora sem ter a formação pedagógica, não acho legítimo afirmar isso. (“P2”).

Com certeza acredito que seja um dom, tenho muita vocação. (“P3”).

Acredito que tenho essa vocação pela reação dos meus alunos durante as aulas, percebo que consigo passar o conteúdo e eles aprendem bem. (“P4”).

Sim tenho vocação. Gosto de ser professor, muitos professores não são professores e sim estão professores. Muitos professores cobram demais, porém, não ensinam. No meu caso busco construir o conhecimento junto com os alunos. (“P5”).

Até hoje consegui passar conteúdos aos alunos e eles me dão retorno positivo, então acredito que tenho vocação por conta disso. (“P6”).

Sim. Gosto muito do ato de educar, me preocupo bastante com a formação dos meus alunos, com a metodologia de ensino. (“P7”).

Gosto de lecionar acho que é uma coisa de alma, vocação mesmo, eu me envolvo profundamente. (“P8”).

Com certeza, pois tenho muito amor pela profissão de professor. Acho, inclusive, que é a profissão mais importante de todas! (“P9”).

Totalmente. Meus alunos gostam das minhas aulas, interagem, aprendem e muitos deles já se tornaram professores. (“P10”).

Dos docentes entrevistados, apenas a professora “P2” considera que não tem vocação para ser professora por não ter formação específica na área. Os demais entrevistados afirmam que têm vocação e em sua maioria percebem isto por causa da resposta positiva dos alunos em relação às suas aulas. Percebe-se que, quando o professor domina a turma ministrando uma aula de qualidade, a resposta positiva de seus alunos é imediata e sua aptidão para o ensino pode ser confirmada.

Um fato corriqueiro na vida de vários indivíduos é ser questionado sobre qual é sua profissão. No caso de professores e contadores é uma questão que gera conflitos, mas cuja resposta pode revelar como eles se auto definem. A décima sexta pergunta da entrevista aborda esse assunto, com o intuito de investigar como os professores se identificam. Os entrevistados explicam:

Eu respondo que sou contadora e estou professora, caso precise comentar mais alguma coisa, complemento explicando que sou professora universitária, mas meu diploma é de contadora. (“P1”).

Tomei consciência disso quando fiz doutorado em Educação porque questionam muito isso: o ser professor, eu sempre respondia contadora e ainda acho um pouco isso que sou contadora que tá no momento exercendo a função de professora, ensinando o que aprendi. Na Faculdade de Educação criticam e veem como demérito, creio que não seja, pois não posso afirmar que sou professora sem ter a formação pedagógica para esse fim, agora tenho, mas antes não, então não achava legítimo dizer que era pedagoga e me definia como contadora, mas até hoje acho que estou correta porque dou aula de Contabilidade. Acho que sou contadora e estou no momento como professora. Sou uma contadora e dou aula de Contabilidade. (“P2”).

Sempre respondo que sou contador, pois acredito que ainda falta muito para eu ser professor, pois é preciso muita experiência. Mas se perguntar como eu quero me aposentar é como professor, quero morrer em uma sala de aula. Acompanho turmas

de ensino médio, que não tem a ver com a contabilidade, mas tem a ver com a docência. (“P5”).

Contadora. Porque acho que o contador pode ser professor mas o professor não pode ser contador. Acredito que o contador engloba as duas profissões. (“P6”).

Os entrevistados acima identificam-se como contadores. Acredita-se que, por sua formação de nível superior ter sido em contabilidade, alguns consideram mais legítimo se identificarem como tal.

Quando o professor exerce, também, a profissão contábil, é natural que ele se identifique como contador, pois a profissão tem um apelo muito forte no mercado de trabalho. Por ser uma profissão que exige muita prática, o dia- a -dia do indivíduo fica marcado pelas atividades que ele realiza com maior intensidade. Isso pode prejudicar a qualidade do ensino, pois geralmente esses profissionais não dão a devida importância à docência.

O comentário da professora “P2” demonstra o conflito que o professor de contabilidade vive ao se identificar profissionalmente. Por não ter formação em Pedagogia, ela acredita não ser professora, mas ela exerce a profissão de ensino, o que permite colocar em dúvida, se o pensamento dela está correto ou não.

A identidade do professor é formada por diversos fatores, como sua história de vida, a forma como foi educado, o retorno financeiro que a profissão lhe proporciona, a exigência da IES em que leciona, enfim, depende da situação atual de cada indivíduo.

Os demais entrevistados provavelmente devem ter um apego mais forte pela docência, pois, apesar de graduados em Ciências Contábeis, identificam-se como professores.

Digo que sou professor e as outras funções caso seja necessário completar, mas prefiro dizer que sou professor. (“P3”).

É um conflito, mas dificilmente coloco contador, pois nunca exerci efetivamente a Contabilidade. Sempre vivenciei a Contabilidade através da criação de sistemas de gestão contábil, mas nunca fui aquele contador que assinava pela empresa. Sou professor porque essa é minha atividade de coração. (“P4”).

Respondo que sou professora, pois considero como atividade principal em minha vida profissional. Nunca exerci a Contabilidade propriamente dita, então me identifico mais como professora. (“P7”).

Digo que “estou” como professor do curso de Ciências Contábeis. Meu envolvimento hoje é tão grande com o magistério que em primeiro lugar me identifico como professor, depois vêm as outras atividades. (“P8”).

Respondo que sou professora. Porque há muitos anos exerço essa profissão e a contabilidade não exerço, apesar de ser graduada. (“P9”).

Respondo que sou advogado e professor universitário. Não costumo me identificar como contador. (“P10”).

Percebe-se que os profissionais que se identificam como docentes, dificilmente exercem efetivamente a profissão de contador, daí a profissão de professor ter um apelo mais forte na vida deles. A probabilidade de que estes docentes consigam trabalhar melhor na academia, com maior afinco e dedicação é maior do que a dos que não se identificam como professores. Essa questão tem impacto direto na qualidade do ensino de Contabilidade.

A décima sétima pergunta da entrevista aborda a principal preocupação do docente em relação a sua atuação dentro dessa profissão. Através dessa questão é possível perceber o quanto eles se importam com a profissão, conforme o relato dos entrevistados apresentados abaixo.

Minha maior preocupação brota quando os alunos não absorvem o conteúdo das aulas, eu vejo que muitos alunos estão estudando menos, isso me preocupa, tomara que eu esteja conseguindo transmitir o conhecimento. (“P1”).

A minha única preocupação é não conseguir transformar os alunos quando saem, não gostaria nem de ouvir e saber que entraram e não adquiriram nada de conhecimento. Gosto quando o aluno afirma: professora a senhora quase me matou de estudar, significa que ele teve que se dedicar a minha matéria. (“P2”).

As minhas principais preocupações são a falta de estabilidade, a concorrência desleal entre as próprias instituições, o que pode causar um prejuízo para o professor. Eu não vejo perspectiva de futuro em relação às instituições privadas não vejo futuro como docente. Procuro sempre deixar claro quem é o professor e quem é o aluno, ter postura profissional, atualização, tirar dúvidas, pois os alunos são exigentes e querem uma resposta rápida e correta, tratar o aluno com ética, procurar ser amigo, porém demonstrando os limites. (“P3”).

O que me deixa mais feliz é quando saio da sala de aula e percebo que os alunos conseguiram assimilar o que foi exposto. Consigo ver no brilho dos olhos dos alunos nos seus comentários fico satisfeito. (“P4”).

Minha maior preocupação é saber se o aluno está aprendendo, a aula deve ser dada com qualidade, com calma, para que todos os alunos aprendam. Dependendo do plano de aula é melhor que nem seja dado por completo caso os alunos não estejam aprendendo, é melhor voltar a matéria. Acredito que ensino não é quantidade e sim qualidade. (“P5”).

Ensinar de forma que os alunos não sintam medo de aprender. Nada é impossível, tudo pode ser visto de uma forma mais simples, clara e objetiva. (“P6”).

Me preocupo com o processo ensino-aprendizagem associado à educação continuada. (“P7”).

Procuro despertar interesse pelo assunto que estou abordando, tento provocar o aluno, trazer o aluno para dentro da sala. (“P8”).

Ser um educador e não apenas um transmissor de conteúdo. (“P9”).

O aluno não entender o que estou ensinando. (“P10”).

Analisando-se as respostas, percebe-se que a maior preocupação dos professores entrevistados é o aprendizado do aluno, o que é muito positivo, pois essa preocupação faz com que ele busque dar uma aula de qualidade e realmente transmitir o conteúdo para que os alunos aprendam de verdade.

Vale ressaltar o depoimento do entrevistado “P3”, ele define de forma mais completa a realidade dos professores de algumas IES privadas de Fortaleza, no momento em que cita a concorrência desleal entre as IES, a falta de estabilidade e a falta de perspectivas futuras para a profissão. São preocupações que interferem diretamente na qualidade de ensino e que são reais e atuais.

A décima oitava questão da entrevista pergunta se o docente leciona para complementar sua renda ou se o salário de professor seria suficiente para se manter financeiramente. Considera-se relevante o questionamento, pelo fato, descrito no capítulo 3 de que a maioria dos professores atuam como docentes somente para complementar a renda, o que pode causar menos dedicação ao ensino. Sobre o assunto, os professores respondem:

Se cancelasse alguma das minhas rendas daria para viver bem, se fosse preciso escolher em qual profissão gostaria mais de permanecer, escolheria a docência como primeira opção em termos sentimentais e de satisfação. A renda mais importante para mim falando de coração, não é de servidora pública e sim de docente. Se eu ganhasse na mega sena eu não deixaria de ser professora, pois é o que eu mais gosto de fazer. (“P1”).

Nem uma coisa nem outra, não acho o salário suficiente, mas não é só complemento, o salário deveria ser melhor. (“P2”).

É um complemento, o que ganho é pra pagar meu imposto de renda. Jamais daria para viver como principal. No Brasil viver só como professor é muito difícil. (“P3”).

Eu seria leviano se afirmasse que o salário de professor seria suficiente para meu padrão de renda de hoje. Se eu quisesse ser professor em tempo integral poderia ter um padrão de renda médio, mas se quero mais tenho que me envolver mais. Hoje o valor agregado na remuneração do docente em IES pública é mais significativo, mas ainda assim o professor quer mais ele tem que buscar ser coordenador, chefe de departamento, etc. (“P4”).

Se fosse pra escolher uma das duas áreas daria para viver. Tanto como docente como auditor. A área da docência veio mais por conta da pesquisa, por conta de gostar de estudar. (“P5”).

Hoje leciono por *hobby*, pois a renda de professor não chega a 1/3 do que o mercado está pagando, mesmo que eu pegasse mais disciplinas o valor pago ao contador é muito maior. Ensino porque gosto e não quero me desvincular. (Entrevistado “P6”).
Serve de complemento, mas se fosse para viver só com o salário de professor, acho que seria possível também. (“P7”).

Como complemento, o salário dessa IES não é bom, mas meu objetivo é que minha renda como docente seja dominante, pois quero um retorno dos meus estudos. (“P8”).

Sempre tive a docência como principal fonte de renda, iniciei minha carreira como docente em 1982 e até hoje continuo trabalhando nessa atividade. (“P9”).

No meu caso, o salário de professor é o meu principal, os outros é que são complemento. (“P10”).

As respostas refletem que a maioria dos entrevistados considera a renda de professor como complemento, apesar de que a vontade de alguns deles é que essa renda seja dominante, como revelam os participantes “P1” e “P8”. Na realidade, o salário de professor está muito abaixo do que deveria ser, pois as exigências junto ao profissional docente são muitas. O professor é também um educador, tem influência direta na vida de seus alunos, deve buscar se especializar através da educação continuada, trabalha em casa e ainda assim deve ter outra profissão para conseguir ter um bom padrão de renda.

As respostas dos participantes “P6” e “P3” demonstram uma triste realidade para a categoria de professores de Ciências Contábeis, destacando-se que a renda de professor é minimamente aproveitada na composição da renda total destes docentes.

Sobre a pretensão de investimentos futuros na carreira docente, a penúltima questão da entrevista busca investigar quais os objetivos dos participantes na perspectiva da docência.

Não pretendo investir na carreira docente em nível mais avançado como, por exemplo, realizando um doutorado, mas pretendo estudar mais por causa das mudanças que ocorrem no decorrer do tempo, quero me aprofundar mais na área contábil, o que mais preciso no momento é me atualizar. (“P1”).

Depois do doutorado quero me direcionar mais para a área de pesquisa. Como a contabilidade vê muito a prática, sou mais voltada para área de extensão, agora vou tentar atuar na área de pesquisa. (“P2”).

Gostaria de fazer um doutorado, o Governo do Estado dá uma bolsa de 50% para o doutorado, mas estou analisando, pois são quarenta e oito meses de dedicação, estou analisando o custo benefício, pois precisa de muita dedicação. Fazendo o doutorado não darei aula em faculdade particular, irei tentar o concurso para a IES pública, pois na IES privada não temos nenhum retorno financeiro. (“P3”).

Estou lutando há quatro anos para fazer o doutorado. Faz dez anos que terminei o mestrado, acho que já estou maduro para tentar o doutorado, pois já tenho uma experiência de vida regular. Na área contábil existem apenas cinco Instituições que oferecem doutorado. Já participei de três seleções e não passei, pois lá eles dão preferência para professores de IES públicas e eu sou da iniciativa privada. {*O professor ficou emocionado*}. Todos os professores da banca eram meus colegas e afirmaram que eu não tinha tempo por ser da iniciativa privada. Sempre passam os professores de instituições públicas. É muito difícil fazer com que eles acreditem que o professor de IES privada tenha interesse no doutorado. Mas não vou desistir esse ano vou novamente, mas estou construindo outras alternativas em tentar talvez outro doutorado, talvez em outra área. Tenho a meta de ser doutorando até o próximo ano. (“P4”).

A minha meta é concluir o doutorado e quem sabe tentar o pós-doutorado. Gosto de desafios. Gostaria de me especializar em psicopedagogia. Acredito que se o aluno não aprende grande parte da responsabilidade é do professor, por isso procuro buscar novos métodos de ensino. (“P5”).

Quero fazer o doutorado em Administração. (“P6”).

Através do processo de educação continuada e do meu engajamento em pesquisas. (“P7”).

Preciso fazer um mestrado, busco uma oportunidade financeira para arcar com o curso, pois não tenho condições. (“P8”).

Continuo investindo na carreira, estou sempre estudando para reciclar os conhecimentos. (“P9”).

Não tenho mais o que investir. Faltam nove anos para minha aposentadoria e pretendo fazer meu pós doutorado para coroar minha carreira. (“P10”).

A maioria dos professores entrevistados afirma que pretendem investir na carreira docente, ingressando em cursos de doutorado, mestrado, realização de pesquisas, reciclagens, etc. Diante das respostas, o cenário mostra-se favorável para a vontade de se desenvolver como docente, apesar de todos os contratempos transcritos nesta entrevista.

Durante a entrevista, o professor “P4” ao comentar sua vontade em fazer um doutorado ficou bastante emocionado. De acordo com sua declaração, as bancas de doutorado não o aprovam porque ele atua em IES privada. Acredita-se que o docente de IES privada não tem tempo para se dedicar a um doutorado, tendo em vista que ele só leciona para complementar sua renda, mas, de acordo com o professor, se ele está se propondo a fazer o doutorado é porque ele vai ter tempo para se dedicar de forma adequada.

Outra declaração que chama atenção é a do professor “P3”, ao afirmar que gostaria de fazer uma especialização em psicopedagogia. O caso dele é uma exceção ao grupo no qual ele está inserido, pois são raros os professores de Contabilidade que se preocupam com a questão pedagógica.

A última pergunta do questionário interroga o professor sobre seu sentimento de orgulho em relação à profissão docente. O questionamento é feito com o intuito de captar o aspecto mais emocional do profissional em relação à docência.

Fico muito feliz e orgulhosa ao saber que ex-alunos estão bem nas empresas ou passaram em concursos públicos porque os mesmos reconhecem que os seus conhecimentos foram desenvolvidos por meio da minha ajuda profissional e assim ganho muitos amigos, gosto muito de ser reconhecida na rua e fico contente em saber que ajudei na formação desses profissionais, me orgulho por eles. (“P1”).

Me orgulho, pois estou em uma função muito especial, tento trabalhar dentro de minhas limitações da melhor forma possível. Faço da melhor forma possível, posso não ser boa professora mas, não faço nada com negligência e isso me deixa bastante orgulhosa e feliz. (“P2”).

Acho que o professor tem a grande missão de ser educador e procurar preparar um ser humano para evoluir, crescer, buscar seu espaço no mercado de trabalho, não tem preço. Saber que estou formando profissionais para a vida não tem preço. (“P3”).

Com certeza, minha maior satisfação é chegar e dizer que sou professor, pela minha história e pela história de minha mãe. Não tenho pudor nenhum em dizer isso, pelo contrário faço isso com orgulho. Valorizo muito o bom professor. Reconheço que tenho que melhorar sempre. (“P4”).

Eu acho que orgulho acaba sendo pretencioso, realmente tenho grande satisfação em ver que um aluno meu se deu bem na vida, tem um bom emprego, o fato de contribuir de alguma forma para o sucesso de um aluno. Isso que me dá muito orgulho e prazer. (Entrevistado “P5”).

Tenho muito orgulho, pois para ser professor é necessário ter muito conhecimento, estar atualizado, preparado e participar da formação de pessoas, ver alunos formados é muito satisfatório. Em sala de aula existe uma dinâmica muito grande, nunca o professor vai estar parado. Em empresas ficamos muito parados, às vezes até alienados. (Entrevistado “P6”).

Ser professor é dominar a profissão do saber, no momento em que estou em sala de aula ensinando, também estou aprendendo com as mais diversas situações, não só no que diz respeito à disciplina que leciono, mas lições que podem servir para minha vida pessoal. (“P7”).

Tenho orgulho em ser professor, porque estou despertando nas pessoas o seu crescimento profissional e pessoal, isso me deixa alimentado. Quero crescer como professor. Gosto de assumir os desafios. (“P8”).

Tenho muito orgulho, pois a docência é um dom. Deus me atribuiu este dom e eu sinto que a minha missão é contribuir para a formação dos jovens que serão o futuro da nossa nação. (“P9”).

Tenho muito orgulho. Por que sinto que agrado aos alunos, sou próximo deles e faço questão de ajudar depois como profissional e sempre dou oportunidade a dezenas de jovens de iniciarem a carreira. (“P10”).

As respostas dos professores entrevistados demonstram, por unanimidade, que todos se orgulham de ser professor. Ao responderem essa pergunta todos os entrevistados demonstraram sentimento e emoção, tornando perceptível o envolvimento deles com a profissão docente. Esse fato demonstra que os professores gostam de ensinar, procuram se especializar, se preocupam com o aprendizado dos alunos, tiveram influências familiares para atuar como docentes, ou seja, está em suas histórias de vida a questão do “ser professor”. Infelizmente, no Brasil, o profissional da educação não é valorizado como deveria ser e esta cultura se alastra de tal forma que contamina todos os envolvidos nas atividades da academia. Mas é importante e satisfatório ter a percepção de que os professores, mesmo diante de tantas dificuldades, dos aspectos culturais, políticos e sociais se orgulham em afirmar “eu sou professor”.

Para possibilitar uma visão sintética das falas dos entrevistados buscou-se apresentar, no Quadro 7 os principais pontos captados das respostas durante as entrevistas.

Quadro 7 – Resumo das respostas dos docentes entrevistados

DOCENTES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
ESCOLHA DO CURSO	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Influencia familiar	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho	Influencia familiar
PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO	Considera que precisa dedicar-se mais	Atuo com maior intensidade na extensão.	Não tem frequência regular	Sempre tive envolvimento.	A maioria dos professores não participa por falta de tempo	Não tenho muito tempo para produzir	Sempre participo de congressos e seminários.	Na IES em que atuo não participo.	Frequencia média.	Sempre participo várias vezes ao ano.
ATUAÇÃO EM OUTRAS ATIVIDADES	Sim.	Esporadicamente.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Não.	Sim.
IMPORTÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA	Sim, mas considero a teoria mais importante.	Sim, considero a teoria como base.	Sim, considero a prática muito importante.	Sim, mas a teoria é mais importante.	A prática é mais importante.	A prática é muito importante.	Exemplos práticos são mais importantes.	A prática é mais interessante.	A teoria é o alicerce.	Os dois são igualmente importantes.
SITUAÇÃO FUNCIONAL NA IES ONDE LECIONA	Horista.	Adjunta.	Horista.	Integral.	Horista.	Horista.	Integral.	Horista.	Horista.	Quarenta horas.
HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA IES	Quatorze anos.	Vinte e um anos.	Quatro anos.	Onze anos.	Três anos.	Dois anos.	Seis anos.	Três anos e meio.	Dezesseis anos.	Quatorze anos.
QUANTAS DISCIPLINAS LECIONA	Cinco disciplinas.	Três disciplinas.	Seis disciplinas.	Quatro disciplinas.	Uma disciplina.	Três disciplinas.	Duas disciplinas.	Seis disciplinas.	Três disciplinas.	Quatro disciplinas.
TURNO QUE LECIONA	Noite.	Manhã e noite.	Manhã e noite.	Noite.	Noite.	Noite.	Noite.	Manhã e noite.	Manhã e noite.	Manhã e noite.
PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NA IES	Convite.	Sim.	Sim.	Indicação.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Não.	Sim.
ELABORAÇÃO DE EMENTAS DE DISCIPLINAS	Participo da elaboração.	Participei somente em 2006.	Recebo pronta.	Recebo pronta.	Eu elaboro a ementa.	Eu elaboro a ementa.	Recebo pronta.	Recebo pronta.	Recebo pronta.	Eu elaboro.
ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADAS PELA IES	Sim.	Não.	Não.	Sim. Semestralmente.	Sim. Semestralmente.	Não.	Sim. Semestralmente.	Sim, mas não atende aos objetivos.	Sim, semestralmente.	Não.
INFLUÊNCIA DE PROFESSORES DO PASSADO	Sim, durante a graduação.	Sim, professores primários.	Sim, no mestrado e graduação.	Sim, durante a graduação.	Sim.	Sim, referencias negativas.	Não.	Sim, referencias negativas.	Não.	Sim.
PESSOAS DA FAMÍLIA QUE ATUAM NA DOCÊNCIA	Não.	Sim. Minha avó.	Sim. Minha mãe.	Sim. Minha mãe.	Sim.	Sim. Minha mãe.	Sim. Meus irmãos.	Não.	Sim. Irmãos e sobrinhos.	Sim, meus irmãos.
PORQUE ESCOLHEU LECIONAR	Desafio.	Por acaso.	Coisa de Deus.	Referencia da mãe.	Para fazer diferente.	Para agregar.	Influência de meus irmãos.	Recolocação no mercado.	Flexibilidade de horários.	Passar conhecimentos.
VOCAÇÃO PARA PROFESSOR	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
COMO SE IDENTIFICA PROFISSIONALMENTE	Contador.	Contador.	Professor.	Professor.	Contador.	Contador.	Professor.	Professor.	Professor.	Professor.
QUAL SUA PREOCUPAÇÃO COMO DOCENTE	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Falta de estabilidade.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.	Aprendizado dos alunos.
ATUA COMO DOCENTE PARA COMPLEMENTAR A RENDA	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Não.	Leciono por hobby.	Sim.	Sim.	Não.	Não.
INVESTIMENTOS NA CARREIRA DOCENTE	Não pretendo.	Sim.	Sim. Doutorado.	Sim. Doutorado.	Sim. Doutorado.	Sim. Doutorado.	Sim.	Sim. Mestrado.	Sim.	Sim. Pós-doutorado.
ORGULHO DE SER PROFESSOR	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

5 CONCLUSÃO

Dentre os fatores que contribuem para a qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis, o presente trabalho teve como objetivo investigar a identidade do docente dos 17 (dezesete) Cursos de Ciências Contábeis das IES de Fortaleza, graduados em Ciências Contábeis e responsáveis por ministrar disciplinas técnicas da Contabilidade.

Por meio de estudos preliminares, verificou-se que a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis atua em outras atividades, tendo em vista o forte apelo da profissão contábil, deixando a função docente para segundo plano, o que prejudica a qualidade do ensino.

Visando ao alcance do objetivo proposto, realizou-se primeiramente um estudo bibliográfico, no qual foram abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento do Curso de Ciências Contábeis e da Contabilidade no Brasil, bem como sobre a profissão docente e a identidade docente, de maneira geral, e depois mais especificamente dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Em seguida foi realizado um levantamento de dados referente ao corpo docente dos Cursos de Ciências Contábeis do município de Fortaleza, através de consultas aos *sites* das IES e a documentos coletados nas Instituições. Outros dados pertinentes ao assunto foram coletados via internet, como, por exemplo, o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP/MEC, dos anos de 2009, 2010 e 2012 e os currículos *Lattes* dos docentes. Foi realizada ainda uma pesquisa de campo, para responder às questões da pesquisa, por meio de entrevistas individuais com docentes dos Cursos de Ciências Contábeis.

O ensino superior no Brasil teve grande expansão nas décadas de 60 e 70, com os Cursos de Ciências Contábeis não foi diferente. Em Fortaleza, esta expansão se deu a partir da década de 1990, com a criação de diversos cursos de graduação. Esse crescimento quantitativo não foi acompanhado pela boa qualidade de ensino dos cursos, prejudicando a formação de futuros profissionais.

A profissão contábil tem um apelo prático muito forte, por causa da sua forma de operacionalização e de sua relevância mediante a tomada de decisões das empresas, fato que faz com que os docentes sejam provenientes do mercado de trabalho, e sem experiências em metodologia de ensino, assim como sem dedicação integral à docência.

Os entrevistados, em sua maioria, afirmaram ter optado por graduar-se em Ciências Contábeis por causa das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Os participantes também declararam, que praticam outras atividades remuneradas fora da academia, dedicando de quatro a oito horas a estas atividades. Isso reafirma a opinião de

Nossa (2002), de que os docentes de Contabilidade desenvolvem outras atividades remuneradas e muitas vezes deixam o ensino em segundo plano, prejudicando a qualidade das aulas. A maioria dos professores entrevistados considera o salário de docente como complemento, e afirmam que seria impossível ter uma situação financeira confortável somente com a remuneração das IES.

Outro questionamento interessante relaciona-se à quantidade de disciplinas que os participantes lecionam. Em média, eles são responsáveis por quatro disciplinas, alguns são responsáveis por até cinco disciplinas, lecionam somente no período da noite e ainda praticam outras atividades fora da docência. Pode-se concluir que estes docentes terão dificuldades para preparar aulas, corrigir provas e aprofundar seus estudos nas Instituições de Ensino.

As questões abordadas pela entrevista objetivaram sondar os participantes sobre fatos que podem identificá-los como docentes. Acredita-se que professores engajados em programas de produção científica, pesquisas e extensão têm maior possibilidade de se identificarem como docentes, por dedicarem mais tempo a projetos ligados aos estudos, ao contrário daqueles que se identificam como contadores, porque passam a maior parte de seu tempo dedicando-se a outras atividades e comparecem à IES somente para dar aula.

Em relação à participação nestes projetos, os entrevistados confirmam que participam, porém sem frequência regular. Os projetos em sua maioria são aleatórios, “quando aparecem” ou “quando é exigido” por cursos de mestrado ou doutorado.

A polêmica na área contábil sobre a importância da teoria e da prática em sala de aula é constante. Como a maioria dos professores são provenientes do mercado de trabalho, conhecem muito bem a prática o que consideram suficiente, porém a teoria deve servir como base para o que é ensinado. Os entrevistados consideram que é importante associar teoria e prática, mas observa-se uma tendência que considera a prática mais importante, até porque, devido às inúmeras tarefas que os profissionais professores acumulam, fica difícil dedicar algum tempo para estudos teóricos. Esta situação pode prejudicar o nível de ensino, pois o professor ensina o como fazer e não o porquê fazer.

A questão relativa à atuação dos professores em regime de trabalho horista tem relação com a situação citada anteriormente e contribui para sua formação identitária. Dos professores entrevistados, a maioria afirma que trabalha em regime horista, ou seja, estão na IES somente nos horários das aulas, quando o ideal seria ter parte dos professores atuando em regime integral para fortalecer atividades de pesquisa e até mesmo atividades pedagógicas. Sabe-se que quanto mais tempo o professor dedica à IES, maior é sua tendência para se

identificar como docente e, através desse reconhecimento, a qualidade do ensino prestado por ele provavelmente será melhor do que os daqueles que não se identificam como professores.

Aspectos relacionados com a relevância de práticas pedagógicas para os professores de Contabilidade foram investigados, pois a partir do momento em que o docente se preocupa com sua metodologia de ensino, está demonstrando que se importa com o ensino. Os participantes das entrevistas, ao serem questionados sobre a realização de atividades pedagógicas pelas IES em que lecionam, responderam, em sua maioria, que as IES promovem encontros pedagógicos, mas com pouca frequência e baixa adesão dos docentes de Contabilidade. A falta de exigência de algumas IES também influencia bastante o comportamento do professor. A partir do momento em que a Instituição cobrar a participação do docente em reuniões, motivando-os de alguma forma a participar, a adesão será maior e o reflexo destas atividades será positivo em sala de aula.

O crescimento quantitativo das IES refletiu-se em uma queda na qualidade do ensino de Contabilidade. Várias IES visam somente ao lucro e esquecem que os alunos estão à procura de uma boa formação. Uma das consequências deste descaso é a forma como os planos de ensino das disciplinas são elaboradas. Conforme citado no levantamento bibliográfico, muitos professores elaboram solitariamente seus planos de ensino, ou já os recebem prontos, podendo alterá-las, mas sempre solitariamente. Na entrevista, constatou-se que este fato é corriqueiro, a maioria dos professores recebem os planos de ensino prontos, têm liberdade para alterá-los, mas não contam com uma discussão em grupo que poderia gerar sugestões eficazes para o desenvolvimento do plano de curso. Durante a entrevista, percebeu-se que havia dois extremos, um dos entrevistados afirma que nunca se envolveu no processo de elaboração de ementas porque a IES não valoriza este trabalho, enquanto outro afirma que recebe não só as ementas prontos, como também cada aula que vai ministrar. De acordo com sua explicação, isso ocorre para que a IES tenha certeza de que o professor vai dar o conteúdo específico naquela aula, é uma forma de garantir que o professor vai trabalhar corretamente. No entanto, o professor demonstra insatisfação com essa forma de trabalho e afirma que se sente “vigiado”.

Conforme citado no referencial teórico, a identidade docente é formada por vários fatores: a forma como o indivíduo foi educado, influências familiares, influências de professores, sua situação financeira, suas perspectivas futuras, dentre outros. Sobre a influência de sua postura em sala de aula por professores durante sua vida escolar ou acadêmica, os interlocutores afirmam que tiveram bons exemplos de professores na época da graduação, mas chamam atenção as respostas de alguns participantes que se referem a

influências negativas de professores da graduação. Muitos afirmam que evitam trabalhar como os professores que os influenciaram negativamente, e destacam ainda que escolheram ser professores para fazer diferente com seus alunos. A partir dessas colocações, percebe-se o alto grau de importância do comportamento de um professor em sala de aula e como seu comportamento pode refletir de forma positiva ou negativa na formação de seus alunos. Com relação à influência familiar, destaca-se nas respostas dos participantes o exemplo de suas mães, eles afirmam que se inspiraram nelas por serem professoras, mesmo de nível fundamental, outros familiares como avó e irmãos também foram citados pelos entrevistados. A resposta vai ao encontro da afirmativa de que a identidade docente é formada a partir da criação e da educação de cada um, percebe-se que a presença familiar é bastante motivadora para o engajamento na profissão docente.

Um dos maiores conflitos para professores contadores é responder qual é sua profissão, tendo em vista a relação entre a formação acadêmica, a atuação no mercado de trabalho e a docência. A maioria dos entrevistados afirma que se identificam como professores, justificando que não exercem efetivamente a profissão contábil. Os que se identificam como contadores acreditam que “estão” professores no momento, mas que sua formação de origem é em Contabilidade.

Ao serem questionados sobre a vocação para ser professor, nove dos dez entrevistados afirmam que a possuem, alguns até se emocionam ao comentar o assunto e enfatizam que percebem isso no momento em que sentem um retorno positivo de seus alunos. Apenas um dos entrevistados considera que por não ter formação específica na área docente não pode se considerar professor. Quando o professor consegue passar novos conhecimentos para os alunos e os acompanha no processo de aprendizagem percebendo resultados positivos em seu desenvolvimento, é provável que ele tenha vocação para lecionar, porém, são necessários esforços também por parte dos alunos.

Diante dos resultados e respondendo ao problema da pesquisa, foi possível concluir que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis têm opinião dividida em relação à sua identificação profissional. Alguns se identificam profissionalmente como professores, outros, como contadores, o que confirma a existência de um conflito para aqueles que atuam nas duas profissões.

Os pressupostos, nos quais a pesquisa está fundamentada confirmam-se a partir do conjunto de respostas, pois se comenta que a contabilidade é uma profissão com fortes influências do mercado de trabalho e muitas vezes os aspectos docentes são menos valorizados, daí o conflito entre o “ser professor” e o “ser contador”. Outro fato que influencia

na identificação docente, também descrito nos pressupostos, é a falta de exigência das IES para com os docentes, o que leva a concluir que a atividade que exige mais do profissional, recebe maior atenção. Apesar de todas as dificuldades relacionadas à profissão docente, expostas no decorrer da pesquisa, percebe-se que a profissão docente é valorizada pelos participantes da entrevista, no momento em que são questionados sobre futuros investimentos na carreira docente, eles afirmam que querem investir na carreira docente, através de participação em projetos de pesquisas, cursando mestrado, doutorado, atualizando-se na matéria contábil.

Conclui-se ainda, que todos gostam de ser professor, mas fica clara a impossibilidade de maior dedicação à docência por falta de incentivos financeiros. É unânime a opinião dos entrevistados de que sua principal preocupação como professor tem relação com o aprendizado dos alunos, todos se orgulham de ser professores, principalmente pelo fato de encontrarem seus alunos formados e bem sucedidos.

Acredita-se que quando o professor está em sala de aula porque gosta, ele tem a tendência de se esforçar para construir seus conhecimentos junto com os alunos. A grande problemática está na desvalorização da educação, inclusive pelas próprias instituições de ensino. Seria excelente para o professor ter um bom salário e condições de se dedicar integralmente ao ensino, mas como essa possibilidade é remota, os professores trabalham com amor, mas não podem se dedicar da forma desejável, pois é preciso ganhar mais para ter conforto financeiro. Neste contexto os alunos podem se prejudicar por conta da baixa qualidade de ensino, pois a profissão Contábil possui uma variedade de opções para atuação no mercado de trabalho, mas a qualificação dos profissionais recém-graduados não é compatível com as exigências das empresas.

As Instituições de Ensino Superior devem assumir seu papel e dar a valorização adequada aos professores, criando oportunidades para capacitação e atualização. É imprescindível que as IES façam cobranças aos docentes, mas também os motive para a realização de um trabalho conjunto que pode refletir-se no desenvolvimento dos alunos, das próprias IES e da sociedade. Quanto aos professores, é premente a conscientização de que eles estão formando pessoas, devendo, para tanto, se esforçar para valorizar mais a profissão, através do comprometimento com os estudos e da busca por constantes melhorias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan; MARTINS, Ricardo. **LDB Comentada**. Fortaleza: Premium: Livrarias Livro Técnico, 2000.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, dez. 2008.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, Maria das Graças Arrais. **Um estudo sobre os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará**. São Paulo: USP, 2002.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 2207 de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 1996, e dá outras providências. 1997. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>>. Acesso em: 6 maio 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes a bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Ensino Superior do Município de Fortaleza**: cursos de ciências contábeis. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

BULGACOV, Yára Lucia Mazzioti; VIZEU, Fábio. A positividade da emoção na prática da pesquisa social em organizações. **Cadernos Ebape. Br. (on line)**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 488-509, 2011.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto; SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, ago 2007.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação**: agentes formais e informais. São Paulo: E.P.U., 1985.

CARLIN, Ivan Passos; MARTINS, Gilberto de Andrade. Métodos de sucesso no ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, São Paulo, ano 35, n. 157, p. 65-79, fev. 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1983.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Currículos Lattes**. Disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acessos em: 15 de junho 2012.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia científica**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 24-39, ago. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciências**: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

FACULDADE ATENEU FORTALEZA. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <<http://www.fate.edu.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

FACULDADE CHRISTUS. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <<http://www.faculdadechristus.com.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

FACULDADE DE FORTALEZA. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <www.fafor.edu.br/>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <http://www.fgf.edu.br>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

FACULDADE LOURENÇO FILHO. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <www.flf.edu.br/>. Acesso em: 16 de junho de 2012.

FACULDADE MAURICIO DE NASSAU. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <<http://www.mauriciodenassau.edu.br/>>. Acesso em: 16 de junho 2012.

FACULDADE METROPOLITANA DE FORTALEZA. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <www.fametro.com.br/>. Acesso em: 16 de junho de 2012.

FACULDADE SETE DE SETEMBRO. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <<http://www.fa7.edu.br/>>. Acesso em: 16 de junho de 2012.

FERACINI, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Hilário. A educação técnica e cultural do contador. **Revista de Contabilidade e Comércio**, Lisboa, v. 44, n. 176, p. 28-42, 1996.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERMANN JÚNIOR, Frederico. Contabilidade Superior. **Revista Paulista de Contabilidade**, São Paulo, n. 243, 1943. Entrevista concedida à Revista Paulista de Contabilidade.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. v. 14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2009, 2010 e 2012**. Disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 de março de 2012.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As Faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 50-66, 1986.

KOUNROUZAN, Marcia Covaciuc. A Qualidade do Ensino nos Cursos de Ciências Contábeis e a formação do contador para atender ao mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO UFPE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2011, Recife. **Anais...** Recife, 2011. p. 15.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.5, p. 17-38, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Jorge; RIBEIRO, José Francisco Filho; PEDERNEIRAS, Marcleide (Org.). **Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Nelson. **O ensino de contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo**. São Paulo: FGV, 1982.

MARION, Jose Carlos. Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis a contabilidade. **Revista Paulista de Contabilidade**, São Paulo, v. 8, p. 12-26, 1999.

MARION, José Carlos; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para os cursos de administração, contabilidade e economia**. São Paulo: Atlas: 2002.

MARION, José Carlos; ROBLES JUNIOR, Antonio. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, 1998, Setembro 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 7, p. 17-31, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nocoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. A perda da identidade docente no telensino cearense. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 4., 2010, Sergipe. **Anais...** Sergipe: [s.n.], 2010.

MOURA, Simone Farias; FERREIRA, Fabiana Nogueira Holanda; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo; PONTE, Vera Maria Rodrigues. O valor do intangível em instituições de ensino superior: um enfoque no capital humano. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 7, n. 18, 2005 ago. 2005.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da Contabilidade. **Revista de Contabilidade do CRC**, São Paulo, ano 3, n. 9, p. 32-50, set. 2003.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. São Paulo: USP, 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SEGRETI, João Bosco; SILVA, Glauco Peres; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, p. 19-32, jun. 2007. Edição 30 anos de doutorado USP.

PEREIRA, Maise Soares; FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcante. Visão baseada em recursos nas instituições de ensino superior de Fortaleza: uma análise *Ex-Ante e Ex-Poste* à

LDB/96. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 107-129, mar. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Ruth Carvalho de Santana. **Racionalidade e Projeto Político Pedagógico**: um olhar a partir do currículo e das práticas docentes do curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da teoria da ação comunicativa. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RIBEIRO, Lúcio Aramando de Patrício. **Faculdade de Ciências Economicas do Ceará – Incursão histórica**. Fortaleza: Editora UFC, 2001.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SÁ, Antonio Lopes de. **História geral das doutrinas da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1997.

SCARPIN, Jorge Eduardo (Org.). O ensino da disciplina de auditoria nos cursos de ciências contábeis das instituições de ensino superior de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 7, p. 13-26, 2002.

SCHMIDT, Paulo. A realidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15., Fortaleza, 1996. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 1996a. v. 3.

SCHMIDT, Paulo. **Uma contribuição ao estudo da história do pensamento contábil**. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996b.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOARES, Maria Vilani. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. Fortaleza: UFC, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, p. 15-45, 2000.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponível em: <www.unifor.br>. Acesso em: 17 de junho de 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponível em: <www.uece.br>. Acesso em: 16 de junho de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. A escolha pela docência. **Jornal da UFC**, Fortaleza, n. 40, p. 3 , set./out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade. **Histórico da FEAAC**. Disponíveis em: <<http://www.feaac.ufc.br>>. Acessos em: 15 de junho de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade. **Corpo docente do curso de Ciências Contábeis**. Disponíveis em: <<http://www.feaac.ufc.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Histórico da Universidade Federal do Ceará**. Disponíveis em: <www.ufc.br>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

VIANNA, Cláudia. Organização docente paulista: crise, identidade coletiva e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 3 , p. 17-32 , 2000.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO
JUNTO AOS DOCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**



Caro(a) professor(a),

Como aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da UFC, solicito sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa que fundamentará minha dissertação a qual versa sobre a Identidade Docente nos Cursos de Ciências Contábeis, respondendo a esta entrevista.

Agradeço antecipadamente.

Joyce Arrais de Araújo Andrade

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:

- 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;
 horista.

9. Para lecionar na IES, você participou de algum processo seletivo?
10. Você participa da elaboração das ementas das disciplinas que você ministra? Em caso negativo, quem as elabora?
11. A IES promove algum tipo de atividade voltada para a prática pedagógica?
12. Você acha que sua postura em sala de aula foi influenciada por algum professor que teve no passado?
13. Em sua família existem outras pessoas que atuam na docência?
14. Por qual motivo escolheu lecionar?
15. Você acha que tem vocação para ser professor?
16. Quando é questionado sobre qual é sua profissão, o que costuma responder?
17. Qual a sua maior preocupação em relação à sua atuação como docente?
18. Você leciona com o intuito de complementar sua renda ou o salário de professor é suficiente para você se manter financeiramente?
19. Você pretende investir na carreira docente?
20. Você se orgulha de ser professor? Por quê?

APÊNDICE B - CARTA CONVITE E DE APRESENTAÇÃO DA MESTRANDA

Fortaleza-CE, __ de junho de 2012.

Ilustríssimo (a) Senhor (a),

A presente carta tem o objetivo de convidá-lo (a) a participar de entrevista, em data, horário e local estabelecidos, conforme sua preferência e disponibilidade, ainda no mês de junho de 2012, cujo objetivo é coletar dados de acordo com a pesquisa desenvolvida pela mestranda, JOYCE ARRAIS DE ARAÚJO ANDRADE, do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC), que está realizando Dissertação com o tema “IDENTIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ESTUDO NAS IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA”, como parte integrante da obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Maria Elias Soares.

Os dados coletados nesta pesquisa servirão de fonte para identificar de forma mais profunda a opinião dos docentes dos diversos cursos de Ciências Contábeis do Município de Fortaleza sobre o desenvolvimento do seu trabalho enquanto docente, observando aspectos pessoais e profissionais. Desta forma, a sua participação, ao responder as questões da entrevista é fundamental para o sucesso e desenvolvimento da pesquisa.

Outrossim, informamos o compromisso ético assumido pela pesquisadora de que as informações coletadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para os fins aqui mencionados sendo garantido o sigilo necessário.

Desde já, agradecemos a importante colaboração.

Joyce Arrais de Araújo Andrade – matrícula 0011509

Professora Orientadora: Maria Elias Soares

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO
PARA GRAVAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTA**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, _____, abaixo firmado e identificado, autorizo a aluna do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC), Joyce Arrais de Araújo Andrade, portadora do RG _____ e CPF _____, a gravar e utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação), ou ainda destinada à inclusão em outros projetos educativos, sem limitação de tempo.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ___/___/___ à aluna do **Mestrado**, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da aluna do **Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autora de que trata o presente termo, a aluna do **Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior** assume o compromisso ético de que as informações coletadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para os fins aqui mencionados sendo garantido o sigilo necessário, resguardando meus dados pessoais e o nome da Instituição de Ensino Superior - IES da qual faço parte.

IES: _____

End. da IES: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

CPF: _____

RG: _____

**APÊNDICE D – QUADRO COM OS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS QUE ATENDEM AO PERFIL DE SUJEITO DA PESQUISA, DAS 17
(DEZESSETE) IES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA CADASTRADAS NO MEC
EM 2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Alessandra Vasconcelos Gallon	Monografia em Ciências Contábeis Contabilidade Intermediária Tópicos Avançados em Contabilidade	Doutora
Adriano Santos Gomes	Tópicos Avançados em Contabilidade Análise das Demonstrações Contábeis	Mestre
Célia Maria Braga Carneiro	Introdução à Contabilidade Teoria da Contabilidade	Mestre
Daniele Augusto Peres	Administração Financeira Contabilidade Geral I Contabilidade Geral II Matemática Financeira Orçamento Empresarial Sistemas Contábeis Informatizados	Mestre
Denise Maria Moreira Chagas Correa	Legislação Comercial Contabilidade Geral Contabilidade de Custos Contabilidade e Legislação Societária Contabilidade Fiscal e Tributária Introdução ao Estudo do Direito e Disciplinas afins Legislação e Ética Profissional	Mestre
Editinete André da Rocha Garcia	Contabilidade Geral II Contabilidade Avançada Contabilidade das empresas de construção civil Contabilidade Geral I Contabilidade Societária I Planejamento Tributário	Mestre
Jackeline Lucas Souza	Contabilidade de Custos Contabilidade Intermediária Legislação Fiscal Aplicada	Mestre
Jeanne Marguerite Molina Moreira	Estágio Supervisionado Legislação Societária e Comercial Legislação Tributária I Teoria da Contabilidade Tópicos Avançados em Contabilidade	Mestre
Jose Alberto Soares	Contabilidade Gerencial	Mestre

José Mariano Neto	Contabilidade Comercial	Mestre
Liliane Maria de Castro e Silva	Contabilidade Geral Contabilidade Gerencial	Mestre
Marcelle Colares Oliveira	Contabilidade de Custos Tópicos Avançados de Contabilidade Contabilidade Geral Análise das Demonstrações Financeiras Contabilidade e Legislação Societária Técnicas de Pesquisa em Contabilidade	Doutora
Marcia Martins Mendes de Luca	Projeto de Monografia Ética Geral e Profissional Contabilidade Básica	Doutora
Marcus Vinicius Veras Machado	Contabilidade Governamental I Contabilidade Governamental II	Doutor
Maria da Glória Arrais Peter	Contabilidade Governamental Planejamento e Orçamento Público	Doutor
Nirleide Saraiva Coelho	Contabilidade Governamental	Mestre
Paulo Pessoa de Brito	Contabilidade de Custos	Mestre
Roberto Sérgio do Nascimento	Contabilidade Governamental II Perícia Contábil	Doutor
Ruth Carvalho de Santana Pinho	Contabilidade Aplicada às Empresas Comerciais; Auditoria Contabilidade Geral	Doutor
Vera Maria Rodrigues Ponte	Contabilidade Gerencial Contabilidade Avançada	Doutor
Vicente Lima Crisostomo	Técnicas de Pesquisa em Contabilidade	Doutor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Heitor de Sá Roriz	Análise de custos Contabilidade de Custos Contabilidade Geral I Contabilidade das Instituições Financeiras	Mestre
João Bosco Nogueira	Contabilidade Geral	Mestre
José Carlos Fortes Rocha	Prática Contábil Ética e Legislação Profissional	Mestre
Samuel Leite Castelo	Finanças e Orçamento Público Contabilidade Geral análise de balanço	Doutorando

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Adriana de Oliveira Nogueira	Contabilidade de Custos Contabilidade Avançada Administração Financeira Matemática Financeira	Mestre
Carlos Andre Mota da Costa	Contabilidade avançada teoria da contabilidade	Mestre
Germana Cordeiro de Souza Chaves	Contabilidade de Custos Contabilidade Avançada Societária I Societária II	Especialista
José Livino Pinheiro Lopes	Perícia Contábil Introdução a Administração Gestão do Terceiro Setor Contabilidade Pública Estratégia Empresarial Introdução a Contabilidade	Mestre
Manuel Salgueiro Rodrigues Junior	Auditoria Contábil Contabilidade Intermediária Tópicos Avançados de Contabilidade	Mestre
Maria Araci de Lima	Orçamento Empresarial Análise de Custos Contabilidade Geral Trabalho Término de Curso II Trabalho Termino de Curso I Laboratório Contábil Contabilidade Societária	Mestre
Paulo Roberto de Carvalho Nunes	Controladoria Introdução à Contabilidade	Doutor
Rachel de Abreu Braga	Elementos da prática contábil Laboratório de Contabilidade	Mestre
Tatiana Leitao Viana Souza	Custos e Formação de Preços Contabilidade de Custos Contabilidade Intermediária Contabilidade Introdutória Jogos de Empresa Laboratório de Contabilidade Sistema de Gestão I Tópicos Avançados de Contabilidade	Mestre
Ana Paula de Oliveira Gomes	Contabilidade Governamental	Especialista
Carlos Henrique de Almeida Miranda	Contabilidade Introdutória Contabilidade Tributária Controladoria	Mestre
Eduardo Rodrigues Linhares	Teoria da Contabilidade Controladoria e Gerencia Contábil Trabalho de Conclusão de Curso II	Mestre

	Laboratório de Contabilidade I Contabilidade das Empresas de Construção Civil Contabilidade e Legislação Tributária II	
Diana Macedo Matos	Introdução a Contabilidade, Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis, Administração Financeiras, Orçamento Empresarial, Contabilidade Geral, Trabalho de Conclusão de Curso.	Mestre
Francisco das Chagas Ponte Dias	Introdução à Contabilidade	Especialista
José Emmanuel Nogueira Gomes	Contabilidade Pública	Especialista
Marcelle Colares Oliveira	Contabilidade de Custos Tópicos Avançados de Contabilidade Contabilidade Geral Análise das Demonstrações Financeira Contabilidade e Legislação Societária Técnicas de Pesquisa em Contabilidade	Doutora
Maria Ivany Gomes Araújo	Contabilidade Legislação Trabalhista Contabilidade Pública	Mestre
Paulo Roberto Uchôa do Amaral	Planejamento Tributário	Mestre
Webster Barbosa da Silva	Contabilidade Geral Teoria da Contabilidade Ética Profissional e Contábil	Especialista
Luiz Daniel Albuquerque Dias	Contabilidade Geral Contabilidade de Custos	Doutorando

FACULDADE ATENEU

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Angela Maria Furtado Arruda	Análise de Custos Contabilidade de Custos Contabilidade Avançada	Mestre
Paulo Cesar Arantes Costa	Nada consta	Mestre
Aline Pessoa Xavier	Nada consta	Mestre
Randal Glauber Santos Mesquita	Contabilidade Aplicada Controladoria Contabilidade Geral Administração Financeira e Orçamentária	Especialista
Ismael de Oliveira Brasileiro	Introdução à Contabilidade Contabilidade Geral I Contabilidade Geral II Contabilidade Aplicada Controladoria	Mestre

FAMETRO

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Fernando Cesar Sales Barbosa (coordenador)	Administração Financeira e Orçamentária	Mestre
Daniel Angelim de Alcantara	Contabilidade de Custos Contabilidade Geral II Contabilidade Geral	Especialista
Liliana Farias Lacerda	Contabilidade I	Doutora

FAFOR

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Jose Ribeiro de Souza Junior	Não consta	Especialista
Marcos Antonio Barbosa de Lima	Contabilidade Decisoria - Auditoria - Perícia - Contabilidade Comercial - Contabilidade Introdutória - Controladoria - Contabilidade Intermediária - Contabilidade Societária - Contabilidade Empresarial	Mestre
Tatiana Leitão Viana Souza (coordenadora)	Custos e Formação de Preços Contabilidade de Custos Contabilidade Intermediária Contabilidade Introdutória Jogos de Empresa Laboratório de Contabilidade Sistema de Gestão I Tópicos Avançados de Contabilidade	Mestre

UNICE

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Antonio Aderson Rocha Leite	Administração Financeira Auditoria Análise das Demonstrações Contábeis Contabilidade Avançada Contabilidade de Custos	Especialista
Francisca Ivaneide Oliveira de Sousa	Contabilidade de Custos Análise das Demonstrações contábeis	Especialista
Jose Roberto Arraes de Souza	Contabilidade Pública. Contabilidade de Custos. Auditoria. Teoria da Contabilidade	Especialista

	Contabilidade Geral	
Luciano de Sousa Pontes	Contabilidade Comercial Contabilidade das Micro e Pequenas Empresas Contabilidade e Análise de Custos Contabilidade Fiscal e Tributária Contabilidade Geral Contabilidade Industrial Contabilidade Introdutória	Mestre
Maria das Graças Arrais de Araújo	Contabilidade Geral Introdução a Contabilidade Contabilidade de Custos	Mestre
Raimunda Edna Xavier da Silva	Contabilidade Governamental Teoria da Contabilidade Análise de Custos	Mestre
Roberto Wagner Rocha Florencio	Planejamento Estratégico e Orçamento	Especialista

FACULDADE SETE DE SETEMBRO

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
José Adelito Regueira Filho	Contabilidade Tributária I Seminário de Gestão Tributário	Mestre
Ana Virginia Feitosa Martins	Auditoria Empreendedorismo Controladoria Economia	Mestre
Luciana Madeira Barros Coimbra	Contabilidade I Contabilidade II Auditoria	Especialista
Roselene Couras Del Vechio	Prática Contábil	Mestre
Stenio da Silva Moreira	Contabilidade Intermediária Contabilidade Avançada Análise das Demonstrações Contábeis Contabilidade II Contabilidade I	Mestre
Vinicius de Castro Alves Sampaio	Auditoria	Mestre

FACULDADE CHRISTUS

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Amaurinete Furtado do Amaral	Contabilidade Introdutória I e II Laboratório Contábil	Especialista
Cristiano Melo Reinaldo (coordenador)	Contabilidade de custos Auditoria Contábil	Mestre

Flavia Roberta Bruno Teixeira	Contabilidade Aplicada ao Setor Público Orçamento e Finanças Públicas	Mestre
Francisco Marcelo Avelino Junior	Contabilidade Geral Contabilidade de Custos	Mestre
José Ferreira Chagas	Auditoria Análise das demonstrações Contábeis	Mestre
Karla Jeanny Falcão Carioca	Contabilidade Internacional Sociologia e Ética Profissional TCC II	Mestre
Leonardo Aguiar Maia	Teoria da Contabilidade	Especialista
Tatiana Marcia de Saboia dos Santos	Contabilidade Ambiental Contabilidade Avançada Controladoria TCC II	Mestre

FACULDADE LOURENÇO FILHO

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Afonso Celso Frossard	Contabilidade de Custos Contabilidade Geral I	Mestre
Bruno Chaves	Orçamento Empresarial	Mestre
Christiane Sousa Ramos	Contabilidade Fiscal e Tributária Controladoria Planejamento Tributário	Mestre
Fausto Alexandre Vasconcelos Silveira	Contabilidade Pública Contabilidade Fiscal e Tributária	Especialista
Luciano Guerra de Almeida Teixeira	Contabilidade Intermediária Contabilidade Avançada Análise das Demonstrações Contábeis	Mestre
Francisco Marcelo Avelino Junior	Controladoria Perícia Contábil	Mestre
Maria Lucielma Ramos	Contabilidade Comercial Contabilidade Avançada Laboratório de Prática Contábil Estágio Supervisionado	Mestre
Paulo Henrique Pierre Pessoa	Controladoria Estágio Supervisionado Filosofia Ética geral e profissional Tópicos Avançados em Controladoria	Mestre
Vânia Freitas Lopes	Contabilidade de Custos Contabilidade Aplicada às novas tecnologias	Mestre

FACULDADE CEARENSE – FAC

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Aline da Rocha Xavier Casseb	Contabilidade Estratégica Análise de Custos	Especialista
Elenito Elias da Costa	Contabilidade Avançada	Mestre
Fausto Alexandre Vasconcelos Silveira	Contabilidade Tributária Contabilidade Pública e Orçamento	Especialista
Franciliete Cavalcante Furtado Remigio	Contabilidade Introdutória Contabilidade Intermediária	Especialista
João Queiroz Junior	Contabilidade Intermediária	Especialista
Jorge Fonseca Guimarães Filho	Contabilidade Instrumental Legislação Social e Trabalhista	Especialista
José Maria Alexandre Silva	Contabilidade Informatizada Estágio Supervisionado I e II	Especialista
Liliana Farias Lacerda	Auditoria I e II	Doutor
Márcia Maria Machado Freitas	Controladoria	Mestre
Marcos Antonio Lopes Gomes	Perícia Contábil I e II	Especialista
Mercídio Gonçalves Filho	Contabilidade de Custos	Especialista
Oswaldo Olímpio Bezerra	Análise das Demonstrações Contábeis I e II Matemática Financeira	Especialista
Savio Giuliano Moraes Ribeiro	Contabilidade Comercial I Estágio Supervisionado I	Especialista

FACULDADE GRANDE FORTALEZA - FGF

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Francisco Robério Vidal do Nascimento	Teoria da Contabilidade	Mestre
Marcelo Ramos Fialho	Laboratório Contábil I; Laboratório Contábil II; Contabilidade de Custos; Contabilidade I.	Especialista
Paulo Ernani Newlands Machado	Administração Financeira	Mestre

FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU

NOME DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE MINISTRA	TITULAÇÃO
Lucio Flavio de Oliveira Monteiro	Contabilidade Fiscal e Tributária	Especialista