

Docência no Ensino Superior: Saberes que fundamentam a prática do professor que ministra a disciplina Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo

Edilei Rodrigues de Lames (FECAP/FAECH) - edilei.lames@ucb.org.br

Vilma Geni Slomski (FECAP) - vilma.geni@fecap.br

Claudio Parisi (FECAP) - claudio.parsi@uol.com.br

Liliane da Costa Jacobs Lames (FECAP/FAECH) - liliane.costa@unasp.edu.br

Sonia Maria da Silva Gomes (UFBA) - songomes@ufba.br

Resumo:

Essa pesquisa objetivou investigar, conhecer e analisar os saberes do professor que ministra a disciplina Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os componentes e a natureza dos conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica no contexto da universidade. Como referencial teórico optou-se por utilizar uma abordagem sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000; SHULMAN, 2004), fundamentado pelas ciências da educação (PIMENTA, 1999; 2002) adotando-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional do professor. Foi realizada uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Os dados foram coletados por meio da entrevista em profundidade. Constatou-se que os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor são de natureza diversa, abrangendo diferentes tipos e fontes sociais de aquisição, tais como: Saber pessoal; Saber dos programas, livros didáticos, exercícios, tecnologias e outros materiais e Saber técnico, disciplinar. Estes conhecimentos didático-pedagógicos do professor são também pragmáticos, estão intimamente ligados ao contexto de ação, à pessoa do professor, à profissão docente. São existenciais, orientados por crenças, valores e atitudes. Conclui-se assim, que o saber do professor possui caráter temporal e coletivo, pois a identidade dos seus atores refere-se àqueles que os precederam, que instituíram e reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura, ou seja, remete a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira docente.

Palavras-chave: *Saberes docentes. Professor de custos. Educação contábil.*

Área temática: *Metodologias de ensino e pesquisa em custos*

Docência no Ensino Superior: Saberes que fundamentam a prática do professor que ministra a disciplina Gestão de Custos em curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo

Resumo

Essa pesquisa objetivou investigar, conhecer e analisar os saberes do professor que ministra a disciplina Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os componentes e a natureza dos conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica no contexto da universidade. Como referencial teórico optou-se por utilizar uma abordagem sobre a formação do professor que privilegia a investigação do processo pelo qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000; SHULMAN, 2004), fundamentado pelas ciências da educação (PIMENTA, 1999; 2002) adotando-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional do professor. Foi realizada uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Os dados foram coletados por meio da entrevista em profundidade. Constatou-se que os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor são de natureza diversa, abrangendo diferentes tipos e fontes sociais de aquisição, tais como: *Saber pessoal; Saber dos programas, livros didáticos, exercícios, tecnologias e outros materiais e Saber técnico, disciplinar*. Estes conhecimentos didático-pedagógicos do professor são também pragmáticos, estão intimamente ligados ao contexto de ação, à pessoa do professor, à profissão docente. São existenciais, orientados por crenças, valores e atitudes. Conclui-se assim, que o saber do professor possui caráter temporal e coletivo, pois a identidade dos seus atores refere-se àqueles que os precederam, que instituíram e reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura, ou seja, remete a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira docente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Professor de custos. Educação contábil.

Área Temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos.

1 Introdução

Ao se questionar o desempenho do profissional formado pela universidade é a qualidade do ensino ministrado que concretamente está sendo objeto de avaliação. Este dado remete à reflexão sobre o papel do docente, sobre a prática do ensino universitário e sobre a construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da universidade como instituição produtora do conhecimento científico, e também, formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social. Somente a universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que professores atuem como educadores. (SLOMSKI, 2008).

Isto indica que a formação pedagógica do professor universitário é tema primordial quando se discute a melhoria da qualidade de ensino na graduação. Os estudos sobre a formação de professores investigam a genealogia da profissão docente, procurando identificar e compreender que conhecimentos e saberes a profissão docente demanda em contraposição a uma perspectiva histórica da profissão docente ligada a um fazer vocacionado, onde os conhecimentos profissionais reduzem-se ou ao conteúdo de ensino ou à idéia de missão.

A docência no ensino superior tem se manifestado de um modo reprodutivo e conservador, o professor entra em sala de aula para transmitir informações e experiências consolidadas ao longo de seus estudos e atividades profissionais, na expectativa de que o aluno as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas. Freire (2002) classifica esse modelo de educação como bancária.

É necessária uma revisão da consagrada e tradicional postura informativa do docente universitário, em que este é o sujeito do processo e o aluno é apenas um elemento receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor. Para ensinar basta ao professor dominar sua área de conhecimento, ou seja, quem detém o *saber* pode ensinar.

Na discussão sobre os saberes da ação docente Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Raymond (2000) atribuem à noção de "saber" um sentido amplo. Engloba um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, isto é, conhecimentos, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, classificado por outros autores como saber, saber-fazer e de saber *ser* professor (ZABALZA, 2004). A idéia de que a docência é um ofício feito de saberes relaciona-se às perspectivas encontradas na literatura educacional que defendem um repertório de saberes próprios da docência. (GARCÍA, 1997; SHULMAN, 2004; PERRENOUD, 1993; KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

A discussão sobre a formação de professores, especialmente os universitários, tem ocupado lugar de destaque nos centros de pesquisas e programas de pós-graduação. Há algum tempo a situação do ensino e da aprendizagem na universidade tornou-se preocupação dos pesquisadores e profissionais do ensino. Assim, o interesse em pesquisar e discutir a formação docente tem se constituído numa possibilidade de entender a atual situação de modo a encontrar caminhos que apontem meios de solucionar o problema, mesmo que a longo prazo. É dentro de tal cenário de pesquisas que a figura do professor universitário – responsável pela formação dos profissionais, inclusive pela sua própria formação – emerge como motivação para a realização desta pesquisa.

A relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam têm sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes pesquisas em educação como as de García, 1997; Shulman, 2004; Schön, 1987; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1996; Knowles; Cole; Presswood, 1994, entre outros. Estes estudos valorizam a prática de ensino como espaço de construção de saberes e o professor como sujeito do seu fazer docente. Tais estudos têm apontado para a necessidade de se investigar como os professores vão adquirindo e construindo as competências para o desempenho da função docente, fato que motivou a realização deste estudo elaborando a seguinte questão de pesquisa: **quais são os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo?**

Tomou-se como ponto de partida para realização desta pesquisa a idéia de que a aprendizagem da docência é um processo através do qual o professor aprende a ensinar no decorrer de sua atuação, porém mediado pelas ciências da educação (PIMENTA, 1999; 2002; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000). Nessa perspectiva, o professor é considerado um dos principais atores no "fazer docente", sua prática pedagógica é, assim compreendida como uma atividade que vai além de sua atuação em sala de aula, é situada num determinado tempo e espaço, deve ser compreendida considerando a ligação entre a dinâmica interna da vida escolar e as condições externas a esta. Seu conhecimento está ligado à ação desenvolvida na prática e à sua capacidade em resolver problemas advindos dessa mesma prática, o que Tardif e Raymond (2000) denominam de conhecimento prático.

Tendo em vista tal proposta e a questão de pesquisa formulada elaborou-se como objetivo **investigar, conhecer e analisar os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de**

Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo, procurando identificar os componentes e a natureza dos conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica no contexto da universidade.

Considera-se que investigar e compreender a prática docente poderá oferecer contribuições significativas em campos inter-relacionados como: o ensino ministrado pelo professor, o processo de aprendizagem dos alunos e o processo de formação dos professores universitários, em específico, dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil.

2 Referencial Teórico

Neste espaço serão discutidas questões sobre a formação do professor universitário, os saberes docentes e o ensino de Gestão de Custos.

2.1 A formação pedagógica do professor universitário: tendências e perspectivas

A formação pedagógica do professor universitário é uma das questões centrais quando se discute a melhoria da qualidade de ensino na graduação. E a quem cabe tal tarefa? Que formação se faz necessária para os profissionais do ensino superior para que de forma competente zelem pela qualidade do ensino? E por último, ainda, como e onde se pode desenvolver esta formação? A resposta a esses questionamentos conduz a discussão num primeiro momento para os cursos de pós-graduação. A formação do professor voltada ao ensino superior tem acontecido mediante programas de pós-graduação *lato e stricto-sensu*, porém, observa-se que este modelo de formação tem como base a pesquisa.

Cada vez mais se ampliam as exigências de que os professores universitários obtenham título de mestre, de doutor e neste sentido, são implementadas políticas de expansão dos programas de pós-graduação. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da didática no ensino superior. Tais constatações apontam preocupações e questionamentos acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários. Estudos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2003; PIMENTEL, 1993) apontam que os altos níveis de qualidade atingidos pelos programas de pós-graduação, não tem sido suficientes para uma melhor qualificação do professor para o exercício da docência universitária.

Cunha (2001) corrobora com essa idéia atribuindo, em grande medida, tais problemas à visão distorcida que se tem quanto ao exercício da docência, onde se acreditava (e alguns ainda acreditam) que quem sabe fazer, automaticamente está apto para ensinar, não havendo grandes preocupações quanto ao preparo didático-pedagógico daqueles que pretendem seguir a carreira docente. O exercício da docência universitária não se tem, habitualmente, exigido elementos referente à formação para o magistério. Esta formação, quando ocorre, se limita ao cursar de uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas. Constitui-se assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade, a principal experiência de sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades.

A assimetria que existe entre a realidade do fazer docente na universidade e a realidade dos saberes e habilidades trabalhadas na formação docente é um complicador relevante que, se não for amenizado, agrava a crise da qualidade da educação universitária no Brasil. Para Zabalza (2004) eixos importantes na construção da identidade docente devem ser considerados tais como a percepção do seu papel e a hierarquia nos propósitos; os centros de interesse pessoal; a satisfação que o trabalho proporciona; a carga de trabalho que implica a docência; a saúde; o stress e a autonomia. Diante de tal contexto, além de pensar em política de formação, é preciso saber quais são os saberes e competências imprescindíveis para o profissional docente. De uma forma simplificada diz-se que o professor é alguém que deve

desenvolver competência para ensinar que envolva questões como: quem ensinar? O que ensinar? Por que e para que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?

Todas estas questões fundem-se em um ponto de mudança de postura e visão do papel da educação. A questão central refere-se ao deslocamento da docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem em que os profissionais da educação se transformem em profissionais da “aprendizagem”. Em vez de especialistas que conhecem bem o assunto, considerando o aluno como único responsável pela tarefa de aprender, docentes compromissados com a aprendizagem significativa dos alunos.

Enfim, diante de todas estas reflexões preliminares a respeito da formação docente destacam-se alguns compromissos primordiais que o professor deve assumir diante da docência: a) compromisso com a sua pessoa, concretizado por meio da formação continuada; b) compromisso com a profissão: revelado por meio da aquisição de conhecimento didático-pedagógicos e da melhoria do ensino; c) compromisso com os alunos: demonstrado quando se propicia a aprendizagem, considerando as diferenças em sala de aula; d) compromisso com a instituição em que trabalha: gerador de um outro, que é o compromisso com a construção do projeto pedagógico do curso e com o trabalho coletivo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Neste sentido, autores como Vasconcelos (1998); Masetto (2003); Pimenta e Anastasiou (2002), defendem as seguintes dimensões para a qualidade da docência:

1) a dimensão **técnico-científica**, isto é, o domínio de seu campo específico de atuação, aqui é importante o domínio dos conteúdos conceituais e da pesquisa, pois esta ancoragem é necessária para as demais dimensões da qualidade do profissional;

2) a dimensão **humana**, que enfatiza as relações interpessoais presentes na tarefa educativa, a presença da sensibilidade e da afetividade;

3) a dimensão **prática**, que supõe que o docente tenha conhecimento da prática profissional, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem;

4) a dimensão **ética**, que se relaciona à orientação da ação, baseada no princípio do respeito e da solidariedade, do convívio e da realização de um bem coletivo;

5) a dimensão **pedagógica** do docente, vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, do processo de ensino aprendizagem, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno;

6) a dimensão **política-social** que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres;

7) a dimensão **didática**, que envolve o domínio dos fundamentos do processo de ensino aprendizagem, seus objetivos, suas metodologias, suas formas de avaliação e o domínio da tecnologia aplicada à prática da sala de aula.

Estas exigências não são apenas operacionais, mas uma visão crítica da educação, mudança de cultura e do modo de pensar e agir na educação superior.

2.2 Os saberes do professor

Esta pesquisa tem como foco os componentes dos saberes docentes. Neste sentido foram eleitos para uma interlocução os estudos de Maurice Tardif e seu grupo de pesquisa (1991, 1999, 2000). Justifica-se a escolha, pelo fato de encontrar nas reflexões destes autores a possibilidade de melhor conhecer e compreender os saberes do docente em estudo caracterizando os componentes e a natureza dos diferentes saberes necessários ao exercício do magistério superior. O eixo das discussões dos autores centrou-se na premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes (*saberes disciplinares ou específicos, saberes profissionais para o magistério, saberes curriculares e saberes da experiência*).

Os *saberes disciplinares* correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, história, etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Enquanto os *saberes profissionais para o magistério* referem-se ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São os saberes oriundos das Ciências da Educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Já os *saberes curriculares* são relativos à área da didática. Tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela didática para a operacionalização dos saberes disciplinares. A partir dessa compreensão da matéria, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos a aprendem, como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhores incluídos no currículo. Sendo influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o saber curricular emerge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando os propósitos de ensino.

Por outro lado os *saberes da experiência* referem-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, capazes de contribuir para o ensino. Tais saberes são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica. Tais saberes, ao serem validados por ela, incorpora-se à prática profissional sob a forma de “habitus”, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, hábitos, saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “metiér” docente. O saber-fazer do professor deve expressar todos esses domínios de saberes: “O (a) professor (a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

Os saberes docentes são também temporais, ou seja, são adquiridos através de processos de aprendizagens e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Neste sentido, muitos dos saberes são produzidos fora do ofício de ensinar, provêm de lugares sociais anteriores à carreira docente, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. (TARDIF; RAYMOND, 2000). Estes autores destacam a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente, cuja síntese encontra-se descrita no Quadro 1.

Categoria de Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais.	Família, sociedade, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes da formação escolar anterior.	Formação primária e secundária, os estudos não especializados.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes da formação profissional para o Magistério.	Instituições de formação de professores, estágios, cursos de capacitação, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” de trabalho: programas, livros didáticos, exercícios, etc.	Pela utilização e adaptação dos instrumentos de trabalho às tarefas de ensinar.
Saberes da experiência na docência (sala de aula).	O exercício da docência na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela realização do trabalho de sala de aula e pela socialização profissional.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215)

Considerando-se todos esses aspectos, Tardif e Raymond (2000), ressaltam que os saberes que servem de base para o ensino não se referem somente ao *sistema cognitivo*, mas dependem também do contexto de ação e das histórias anteriores. Os autores ressaltam também que na realidade os fundamentos do ensino são a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos*. Quanto ao nível *existencial* destaca que o pensamento do professor envolve a sua própria vida, suas experiências. Os professores pensam a partir de sua história de vida (intelectual, afetiva, pessoal e interpessoal). Quanto ao nível *social*, diz que os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Quanto ao nível *pragmático* explica que os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Saberes ligados às funções dos professores. Estes elementos constituintes dos saberes dos professores estão relacionados a uma característica temporal dos saberes docentes, que conforme Tardif e Raymond (2000, p. 237):

essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmo temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e de carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de práticas, de situações de trabalho.

Pode-se dizer então que conhecer e compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira que remetem a várias etapas de socialização e de recomeços. Alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil.

É fato que a realidade acadêmica na área Contábil traz poucas referências sobre os saberes que fundamentam a prática de ensino dos professores. No entanto, as recentes investigações sobre o conhecimento prático do professor têm oferecido contribuições não só para a valorização das competências e saberes que o professor vai construindo na sala de aula, como o reconhecimento de que a sobrevalorização do conhecimento técnico científico em relação ao conhecimento prático do professor pode impedir que as políticas de formação de professores sejam efetivas e as mudanças na prática de ensino e na qualidade da educação universitária ocorram.

Os professores acumulam um conhecimento que é resultado de um processo de aquisição que se deu ao longo da vida e que é expresso no seu modo de pensar, escrever, verbalizar e fazer. Por outro lado, há um conhecimento que se revela por meio de um discurso sobre uma prática ou um modo de agir. É sobre esse conhecimento que os pesquisadores têm se debruçado e usado o termo concepção epistemológica, ou conhecimento da prática.

Uma das primeiras pesquisas neste sentido foi realizada pela investigadora canadense Elbaz (1983) que a partir de uma abordagem interpretativa se propõe a descrever que tipo de conhecimento os professores adquirem e desenvolvem. A autora afirma que o conhecimento do professor tem um caráter fundamentalmente prático. É um conhecimento que se forma para exercer a prática pedagógica, a qual lhe vai dando corpo. O próprio conhecimento da disciplina, adquirido de forma teórica, é desenvolvido e refinado durante as experiências de ensino. Elbaz (1983) considera duas possíveis origens do conhecimento prático do professor, a teoria e a experiência. Não negando o papel da primeira, ela valoriza a prática no desenvolvimento do saber.

Neste sentido, a pesquisa de Caldeira (1995), evidenciou a preocupação em investigar os saberes implícitos, construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal. Partindo dessa suposição (de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar), a autora procurou descrever e analisar a prática docente

de uma professora do ensino fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. Ressalta a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores.

O estudo desenvolvido por Borges (1995) procurou analisar a construção do saber docente junto a professores de Educação Física. Focalizou especificamente a trajetória profissional de dois professores de Educação Física a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Pôde identificar que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar.

Já Guarnieri (1997) investigou a atuação de professores iniciantes. O autor parte da idéia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente. Revisando as novas perspectivas de pesquisa que analisam a questão da competência para ensinar, enfatiza que esses novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores "uma epistemologia da prática" que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

A pesquisa de Pimenta (1999) identifica três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

A partir dos estudos apresentados, percebe-se que, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, na investigação sobre os saberes é importante considerar não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

2.3 Ensino de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis

A contabilidade como uma Ciência Social Aplicada tem como objeto de estudo o patrimônio das entidades, sendo assim, seu objetivo primordial é gerar informações de natureza econômico-financeira, física, de produtividade e social, de forma inteligente e estruturada, a cerca da composição e das mutações que ocorrem no patrimônio dessas entidades, que sejam úteis para tomada de decisões. (IUDÍCIBUS, 2004).

Iudícibus (2004, p. 35), ilustra este cenário quando diz que “os conceitos e metodologias da Contabilidade, associadas ao foco do negócio, garantem sua utilidade como ferramenta para a tomada de decisão”. Para este autor a Contabilidade é um instrumento de que dispõe o administrador para o apoio ao cumprimento de suas funções. “É muito importante lembrar que a Contabilidade, embora tenha sido definida, classicamente, como a ciência do patrimônio, apesar da importância desse objeto da Contabilidade, nasceu gerencial, isto é, o dono era também o administrador do negócio”. (IUDÍCIBUS, 2007, p. 1).

Este entendimento indica que as mudanças do contexto empresarial, e consequentemente dos modelos de gestão exigem adequação e evolução também na área contábil. Os avanços no campo gerencial foram necessários para ampliar o leque de informações sobre a situação econômico-financeira das organizações.

Particularmente, em relação ao gerenciamento dos custos, as empresas têm demonstrado preocupações com a competitividade global colocando a Contabilidade de Custos numa posição central (PAIVA, 2000). Neste novo ambiente empresarial são

necessárias informações de custos cada vez mais detalhadas e aprimoradas. Cardoso; Pereira e Guerreiro (2007) ressaltam que dentre as diversas áreas da Ciência Contábil, a área de custos, vem se renovando constantemente e sendo cada vez mais entendida e utilizada como uma poderosa ferramenta de gestão. O eixo da centralidade em contabilidade se desloca do cálculo do custo de produtos e controle de mão-de-obra e materiais diretos para o processo decisório dentro das empresas.

Esta pesquisa está voltada para o estudo da prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no contexto universitário. Esta disciplina é obrigatória no curso de Ciências Contábeis. O seu conteúdo, entretanto, é subdividido e trabalhado em duas, três, ou mais disciplinas que recebem nomes diversos, a saber, os mais comuns: Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial, Análise de Custos, Contabilidade de Gestão, Gestão de Custos, Gestão Estratégica de Custos.

Para Leone (2000, p. 19) a Contabilidade de Custos “é um ramo da contabilidade que se destina a produzir informações para os diversos níveis gerenciais de uma entidade, como auxílio às funções de determinação de desempenho, de planejamento e controle das operações e de tomadas de decisões”. Já Shank e Govindarajan (1997, p. 4) avançam ainda mais e definem-na como sendo estratégica: “Gestão Estratégica de Custos é uma análise de custos vista sob um contexto mais amplo, em que os elementos estratégicos tornam-se mais conscientes, explícitos e formais”. Nesse sentido, a Gestão Estratégica de Custos tem como objetivo obter vantagem competitiva e sustentável. São incorporados a ela elementos de gestão e estratégia administrativa.

Esta visão é enfatizada por Martins (2010, p. 315) quando diz que “a expressão Gestão Estratégica de Custos têm sido utilizada nos últimos tempos para designar a integração que precisa existir entre o processo de gestão de custos e os demais processos da empresa”. Essa mudança de posicionamento para a Gestão de Custos parece ser uma forma de diferenciar e evidenciar a percepção de que tem havido preocupação da contabilidade em manter-se atual e imprescindível aos processos de tomada de decisão. Não se pode mais lecionar o conteúdo de Gestão de Custos da mesma forma que era feito há 10, 15 ou mais anos atrás. Desejando que o contador se prepare para o mundo dos negócios, a academia e a realidade das empresas precisam andar em consonância.

Para que a Gestão de Custos (Contabilidade de Custos) possa efetivamente alcançar seu propósito, é imprescindível a formação de professores pesquisadores e conhecedores do conteúdo específico e também da didática desta disciplina, professores reflexivos, atualizados, que estabeleçam a relação entre teoria e prática diversificando seus métodos de ensino, refletindo sobre sua ação enquanto professor e profissional. Nesta direção caminham os estudos de Cardoso (2006); Lames e Almeida (2009) que indicam que o professor precisa perceber que o cenário econômico mundial está em constantes mudanças e os egressos dos cursos de Ciências Contábeis se encontram em maior quantidade trabalhando em áreas administrativas, comerciais e de serviços do que em indústrias.

3 Metodologia

Tendo em vista o objetivo de investigar os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo, entendeu-se que a melhor estratégia seria a pesquisa exploratória, que segundo Minayo (2008) permite conhecer e caracterizar melhor o assunto investigado conduzindo o pesquisador a descobertas de enfoques, percepções e terminologias novas, contribuindo significativamente para que seu próprio modo de pensar e agir sejam modificados.

Este estudo delimitou-se a uma IES do estado de São Paulo, localizada na região metropolitana de Campinas. A escolha deu-se em função da acessibilidade, visto que o

pesquisador possui acesso direto aos professores. A população deste estudo foi constituída por professores do curso de bacharelado em Ciências Contábeis oferecido pela IES pesquisada, os quais totalizam 20 professores. Dentre estes selecionou-se o professor que é efetivo e ministra a disciplina há mais tempo.

Os dados foram coletados por meio de entrevista, sendo que esta é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, através da conversa de natureza profissional com outra pessoa (MARCONI E LAKATOS, 2008) e permitir a averiguação de fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação e conduta do pesquisado. (SELLTIZ, 1965).

Para uma melhor orientação da entrevista elaborou-se um roteiro com questões semi-estruturadas objetivando delinear o saber do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos no curso de Ciências Contábeis oferecido pela IES investigada. A primeira parte do roteiro tem como objetivo um levantamento do perfil demográfico do professor a partir de questões como: sexo, estado civil, idade, formação acadêmica, tempo de atuação no ensino superior, atuação na área Contábil. A segunda parte do roteiro procurou levantar dados sobre o conhecimento que o professor possui sobre o projeto político e pedagógico do curso de Ciências Contábeis onde o professor atua com questões, a saber: objetivo do curso, perfil do egresso, matriz curricular, disciplinas que leciona e sua adequação ao curso. A terceira parte procurou caracterizar a forma como o professor pensa a disciplina e atua em sala de aula, por meio de macro-questões como: *Quem ensinar* (identificação do curso, da disciplina, da carga horária, período e ano que leciona a disciplina)? *Para que ensinar* (que aluno formar, para viver em que sociedade)? *Porque ensinar* (objetivo a alcançar e as competências, habilidades e valores a desenvolver)? *O que ensinar* (conteúdos a desenvolver)? *Como ensinar* (métodos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino)? *Como acompanhar e adequar o ensino* (avaliação)? Que fundamentos teóricos utilizar (referências bibliográficas utilizadas).

Para a realização da entrevista fez-se um contato pessoal com o professor investigado explicando os objetivos da pesquisa, informando-lhe que escolhesse um dos tópicos da disciplina de Gestão de Custos que leciona e organizasse uma aula, onde seguindo um plano de ensino, fizesse um breve relato de como este tópico é desenvolvido. A entrevista realizou-se na sala dos professores da própria IES, após assinatura do termo de consentimento pós-esclarecido e teve duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista foi gravada, transcrita e enviada ao professor colaborador para autorização. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo para o qual Bardin (2004, p. 37) prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise; 2ª) A exploração do material; e, 3ª) O tratamento dos resultados.

4 Resultados e discussão

Os resultados são apresentados seguindo o roteiro de entrevista que voltou-se para questões didático-pedagógicas e buscou caracterizar o conhecimentos do professor. Os dados foram organizados em categorias delineadas no modelo de Tardif e sua equipe e prevêem questões que abarcam aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor que cobrem aspectos relacionados aos (1) saberes pessoais; (2) saberes provenientes da formação escolar; (3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; (4) saberes provenientes dos programas, materiais e livros didáticos; (5) saberes provenientes da experiência na profissão.

4.1 Um perfil do professor colaborador

O professor colaborador desta pesquisa tem 42 anos de idade e é casado. Possui formação em Ciências Contábeis com MBA em gestão empresarial e é mestrando em um curso de pós-graduação em Ciências Contábeis. É professor da disciplina de Custos no curso de graduação em Ciências Contábeis da IES investigada. Possui experiência profissional na

área de custos, onde trabalhou por mais de vinte anos, em cargos de gerência contábil e controladoria em empresas do ramo industrial e financeiro.

Há cinco anos iniciou sua trajetória como professor (Ciências Contábeis) e, em paralelo à docência, exerceu cargo administrativo. Atualmente mantém-se apenas na área acadêmica com dedicação integral. Essa é a segunda instituição que leciona, sendo a anterior, uma IES do Estado de São Paulo maior que a atual.

Como é comum na docência no ensino superior, o professor não frequentou cursos na área da didática do ensino superior, diz que “aprendeu a ensinar ensinando”, ou seja, pela experiência, reforçada pela vivência na profissão com apoio dos livros didáticos e com seus próprios alunos. Esse dado corrobora o raciocínio de Tardif e Raymond (2000); Masetto (2003) e Pimenta e Anastasiou (2002), que dizem que comumente os professores são selecionados para o magistério superior, levando-se em consideração a sua especialização no assunto, onde, muitas vezes se pré-concebe a idéia de que basta saber fazer para saber ensinar.

O curso de Ciências Contábeis no qual o professor colaborador atua é oferecido no período noturno e possui turmas com média de quarenta alunos, onde, grande parte deles já possui vivência profissional na área ou em áreas correlatas, trabalhando nas empresas, comércio e ramo de serviços da região. O curso divide o conteúdo de Gestão de Custos em três disciplinas: Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e Análise de Custos, as quais são oferecidas nessa mesma ordem a partir do terceiro semestre.

4.2 Em busca do perfil desejado de aluno: quem, para que e por que ensinar?

A universidade tem a função de formar profissionais capazes de inserção social e profissional, bem como contribuir para o desenvolvimento social. Os conhecimentos que visam esta formação são selecionados e socializados por meio do currículo. Cada disciplina desempenha um papel no interior do currículo e no alcance da capacitação profissional desejada.

O professor revela o Conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, seu valor e sua utilidade

Nesta etapa da entrevista questionou o professor sobre a importância da sua disciplina no currículo. O professor passa a tecer comentários com base no projeto pedagógico, nos programas de ensino, nos livros didáticos, recursos e outros materiais que utiliza. Ele revela o conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, comentando sobre a proposta pedagógica do curso seu valor e sua utilidade. Ele parece ter ciência do papel deste conhecimento na formação do aluno, no entanto, sua visão ainda é isolada das demais áreas do conhecimento, é um olhar ainda **técnico** sobre o ensino, ligado ao exercício da profissão, conforme se pode conferir:

“É a primazia da contabilidade, com ela você consegue mensurar a realidade de uma empresa. A contabilidade de custos é de suma importância no aprendizado do aluno porque com ela é que ele vai conseguir fornecer relatórios para a tomada de decisão. [...] se retirar a disciplina do curso, o aluno fica manco. (DADOS DA ENTREVISTA).

Este dado revela a necessidade de se estabelecer a organização curricular por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e do currículo interdisciplinar a fim de alcançar o perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades próprias e adequadas ao atual cenário econômico, em que a formação dos profissionais possa responder aos desafios que o mundo lhes coloca (LDB, 1996).

A ideia ainda fragmentada da disciplina no currículo é reforçada pela proposta disciplinar do currículo e pela ausência da oportunidade para interagir com as outras disciplinas e professores, este fato pode ser visto quando o professor diz:

“Aqui eles fazem a matriz curricular de forma gradativa. Acredito que é uma forma mais fácil tanto para o professor coordenar o que vai lecionar como também para o aluno assimilar melhor o conhecimento que lhe é passado de forma gradativa [...] Colocando gradativamente o conhecimento você consegue aumentar a possibilidade de aprendizado.” (DADOS DA ENTREVISTA).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 8) explicam que os professores comumente não são considerados gestores do conhecimento curricular, seu conhecimento sobre o ensino é proveniente dos programas e livros didáticos usados no trabalho uma vez que mantém uma relação exterior a este saber, sua aproximação acontece mais no nível de execução e menos no de gestão, pois eles:

mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...] Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Este fato pode ser confirmado pelo que diz o professor quando deixa claro sua relação com a totalidade do saber que compõe o currículo:

“O projeto pedagógico do curso daqui é bem claro, eles mandam para a gente... a gente estuda esse roteiro e... a idéia macro, trazendo para o micro é transformar o aluno, fazer ele vislumbrar oportunidades potenciais que existem no mercado e também na carreira acadêmica”. (DADOS DA ENTREVISTA).

Outra categoria de saber didático do professor pode ser constatada quando o professor relata experiências coletivas, troca de experiências entre os professores bem como o uso de recursos e de estratégias de ensino. Esse saber pode ser classificado como um saber dos programas, materiais e livros didáticos. O professor diz:

“Temos um projeto que se chama projeto integrador. Nós o desenvolvemos da seguinte forma: São quatro ou cinco disciplinas, eu sou o coordenador desse projeto e, o aluno vai até uma empresa e vai analisar o que eles viram na sala de aula [...] No caso de custos, primeiro semestre, então ele (o aluno) vai ver matéria-prima, como é feito o processo de linha de produção, como são absorvidos os custos, toda essa diversidade. Aí ele apresenta um seminário no final. [...] E fora isso temos projetos de pesquisas, inclusive dentro da área de custos. A gente trabalha com pesquisas [...] são os alunos que fazem e são contemplados com bolsas de estudo PIBIC e nós orientamos e coordenamos”. (DADOS DA ENTREVISTA).

Estas falas mostram um saber ligado à experiência dos pares à reflexão e à prática. Esta fonte social refere-se ao exercício da docência na universidade, na sala de aula denominado de *saber da experiência*.

4.3 Explorando o conhecimento didático e pedagógico: o que e como ensinar

O conhecimento didático do professor é resultado de um processo de aquisição que se deu ao longo da vida e que é expresso no seu modo de pensar, escrever, verbalizar e fazer. Este conhecimento se revela por meio de um discurso sobre uma prática ou um modo de agir. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a docência no ensino superior está ligada à experiências no ensino, o professor “aprendeu a ensinar ensinado”, reforçada pela vivência na profissão com apoio dos livros didáticos e com seus próprios alunos conforme se expressa a seguir.

Conhecimento da matéria, do planejamento das aulas e sua organização

O professor entrevistado foi convidado a escolher um tópico da ementa para relatar como pensa e ministra sua disciplina. O tópico escolhido foi “Formas de Custeio”. Em primeiro lugar o professor deixou claro qual seria seu objetivo com este conteúdo, o aluno deveria compreender as formas de custeio e sua aplicação prática, demonstra assim um conhecimento **técnico**, conforme sua fala a seguir:

“Se você pegar na essência, você vai ver que no final eles se resumem em dois métodos: absorção e direto variável. [...] Meu objetivo é que ele saia entendendo, pelo menos, os dois métodos. [...] Na hora que ele entrar no mercado ele tem que falar assim: eu conheço isso! O nosso objetivo é que na hora de colocar no caso real, ele saiba adaptar a parte acadêmica dele para a prática.” (DADOS DA ENTREVISTA).

Percebe-se a importância que o professor atribui à aplicação prática do conhecimento. Para Tardif e Raymond (2000) este saber é **pragmático**, está intimamente ligado ao contexto de ação, à pessoa do professor e seu modo de exercer a docência. Isso pode ser verificado quando o professor explica a seqüência e o modo como trabalha o conteúdo:

“Primeiro eu faria uma introdução, onde eu abordaria a parte teórica dos custos, contaria a história, como funciona cada um. [...] Pegaria a origem do custeio, por exemplo, tem o custeio direto, por absorção, ABC, RKW, mas se você pegar a essência vai ver que só existem dois tipos de custeio: ou é variável direto ou por absorção. [...] Logo em seguida eu faria uma parte prática, onde eu vou dar um exercício e resolver junto com eles, vou dar a ferramenta e vou mostrar como se faz. Num terceiro passo, eu daria um case para eles fazerem mostrando cada custeio e sua particularidade.[...] A gente coloca um caso real, por exemplo, vamos fazer uma turbina. Que custos vai se embutir nessa turbina? Como é feito?”. (DADOS DA ENTREVISTA).

O professor menciona conceitos e fatos que acredita ser importante na disciplina e que o aluno encontra dificuldade para aprender:

“O aluno tem dificuldade de entender o que é, por exemplo, custo fixo, custo variável. Não vou generalizar, mas eles têm dificuldades de entender se algo é um custo, um gasto ou uma despesa, acho que a dificuldade está nessa essência. O custeio em si é fácil de entender depois que você conhece o conceito que está por trás.” (DADOS DA ENTREVISTA).

Estes dados mostram que os saberes dos professores abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Para Tardif (2002, p. 213), esta é uma das manifestações possíveis do saber-fazer e do saber-ser professor “bastante diversificados, provenientes de fontes variadas e provavelmente também de natureza diferente”.

Conhecimento das experiências de vida dos alunos, empatia e criatividade no ensino

O professor revela um modo de pensar e agir no ensino que é orientado por crenças, valores e saber disciplinar. Na fala abaixo o professor revela habilidades e atitudes que tem como base na sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber ensinar, conforme se pode perceber.

“O que vai impactar muito no aprendizado do aluno é a forma como você coloca aquilo. Eu acho que o professor tem que ter uma troca com o aluno, você tem que ter aquele feeling de perceber quando o aluno aprendeu ou não. [...] Eu tento responder todas as perguntas, tento trazer para o contexto que eu estou [...] eu busco diversificar minhas aulas... esse é um princípio meu. Eu não conseguiria ficar, talvez, duas horas falando a mesma coisa sem dar um caso prático e desenvolver a aula, porque eu acho aprende-se muito ouvindo, mas aprende-se fazendo na prática também.” (DADOS DA ENTREVISTA).

Neste caso os saberes são também existenciais, as falas acima corroboram com os estudos de Tardif e Raymond (2000) quando dizem que o pensamento do professor envolve a sua própria história de vida, intelectual, afetiva, pessoal e interpessoal. Pode-se dizer então que é a partir dessa compreensão do conhecimento específico da matéria que os professores adquirem conhecimento sobre como ensiná-la. Este dado corrobora com o estudo de Elbaz (1983), que afirma que o conhecimento do professor tem um caráter fundamentalmente prático, entretanto, orientado pelo conhecimento do conteúdo da disciplina. Neste sentido, a autora destaca que este conhecimento se forma para exercer a prática pedagógica, a qual vai

sendo orientada tanto por conhecimento específico, como por crenças, valores e atitudes diante da disciplina.

Deste modo, pode inferir que o professor investigado aprende com os programas, os livros didáticos e outros materiais curriculares. Este conhecimento tem um caráter fundamentalmente técnico, orientado pelo conhecimento do conteúdo, por crenças, valores e atitudes diante da disciplina, neste sentido, este conhecimento se forma para exercer a prática pedagógica e vai sendo alimentado por ela. Pode-se dizer também que é a partir dessa compreensão da matéria que os professores adquirem conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos a aprendem, como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhores incluídos no currículo.

5 Conclusões

Esta pesquisa investigou os saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES no Estado de São Paulo. Foi possível constatar que os saberes que fundamentam prática pedagógica do professor são compostos por conhecimentos de natureza diferente, são conhecimentos que abrangem diferentes tipos e fontes sociais tais como:

a) **Saber pessoal**, proveniente de sua história de vida e socialização primária revelado quando o professor demonstra valorizar as *experiências de vida dos alunos, desenvolvendo a empatia e a afetividade no ensino e quando busca o dinamismo em suas aulas*. Estes saberes são orientados por crenças, valores e atitudes.

b) **Saber dos programas, livros didáticos, exercícios, tecnologias e outros materiais**, provém das “ferramentas” que o professor se utiliza - revelados ao demonstrar que *conhece os grandes princípios da educação e do sistema de ensino, seu valor e sua utilidade*. Este conhecimento tem um caráter fundamentalmente técnico, orientado pelo conhecimento do conteúdo, este conhecimento orienta ao mesmo tempo em que é alimentado por ela.

c) **Saber técnico, disciplinar**, proveniente da formação acadêmica – revelado pelo professor quando indica *conhecer a matéria, o planejamento das aulas e sua organização*. Este conhecimento didático e pedagógico do professor é também *pragmático* está intimamente ligado ao contexto de ação, à pessoa do professor, à profissão docente.

Esta interpretação dos saberes docentes buscou associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social. Essa abordagem mostrou-se válida para evidenciar os conhecimentos práticos do professor do ensino superior, especialmente do professor da área contábil. Este modelo teórico utilizou critérios epistemológicos que se mostraram válidos para captar o conhecimento do professor. Foram utilizadas categorias relacionadas à trajetória percorrida pelos professores para edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

Diante dos saberes identificados na prática pedagógica do professor no contexto de sua profissão docente, conclui-se que o professor utiliza conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado. Trabalha com os programas e livros didáticos, baseia-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fia-se em sua própria experiência e retêm elementos de sua formação profissional para validá-la.

Além desse quadro de referência sobre os saberes do professor de custos, pode dizer que os diversos conhecimentos por ele utilizados não são produzidos diretamente por ele, vários destes são de certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora da prática docente, como por exemplo a família do professor, a escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros ainda vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino

(programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.

Em síntese, os saberes que servem de base para o ensino, tal como são vistos pelo professor, não se limitam a conteúdos fixos e imutáveis nem dependem de um conhecimento especializado, pois abarcam diferentes objetos, questões, problemas e conflitos que estão todos relacionados com seu fazer cotidiano.

Como pesquisas futuras sugerem-se: a) o levantamento do perfil didático e pedagógico do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos nas diferentes regiões do país a fim identificar necessidades de formação e de melhoria da prática de ensino por eles ministrada; b) propor e aperfeiçoar metodologias de ensino para disciplina de Custos de forma que ela ultrapasse a visão tradicional e de mensuração para uma perspectiva de gestão.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Portugal: Edições 70, 2004.
- BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFGM, 1995.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.
- CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.
- CARDOSO, R. L. **Competências do contador: um estudo empírico**. 2006. 276f. Tese (Doutorado) – FEA/USP – Controladoria e Contabilidade, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-03042007-100732/pt-br.php>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- _____; PEREIRA, C. A.; GUERREIRO, R. Perfil das pesquisas em contabilidade de custos apresentadas no EnANPAD no período de 1998 a 2003. **Revista de Administração Contemporânea**. v.11, n.3, Curitiba, jul./set. 2007.
- ELBAZ, F. **Teaching thinking: a study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.
- LAMES, E. R.; ALMEIDA, F. S. Um estudo sobre as competências do contador versus perfil desejado pelas empresas sob a ótica dos futuros profissionais da área. In: CONGRESSO BRASILEIRO CUSTOS, 16., 2009, São Paulo. **Anais...** Fortaleza, ABC, 2009. 1 CD-ROM.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GARCÍA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. **Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 9, Jun. 1998.
- GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: O início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1997. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos - SP, 1997.
- INEP/SINAES/ENADE. **Relatório Síntese do ENADE 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>>. Acesso em: 07/06/2007.
- IUDÍCIBUS, S. **Contabilidade: entre umas e outras**. Revista de Informação Contábil. Recife, v.1, n. 1, p. 1-6, set. 2007.
- _____. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2004.

- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservative teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry.** NY: Macmillan College Publish Company, 1994.
- LEONE, G. S. G. **Curso de contabilidade de custos.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, E. **Contabilidade de custos.** 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, S. B. O processo decisório e a informação contábil: entre subjetividades e subjetividades. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, n. 123, p. 76-83, maio/jun. 2000.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas e profissão docente: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1996.
- _____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papirus, 1993.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- SELLTIZ, C. et. Al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Edusp, 1965.
- SCHON, A. D. **Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions.** San Francisco: Jossey – Bass Publ., 1987.
- SHANK, J.; GOVINDARAJAN, V. **A Revolução dos Custos: como reinventar e redefinir sua estratégia de custos para vencer em mercados crescentemente competitivos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach.** San Francisco, Jossey-Bass, 2004.
- SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. In: 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2008. 1 CD-ROM.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Quebec, CRIFPE, 1999.
- _____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, n. 4. Porto alegre, 1991.
- _____; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-94.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.