



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15629 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT11 - Política da Educação Superior

CARTOGRAFIA DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE

Elcimar de Oliveira Lima - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Ana Lucia Gomes da Silva - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

CARTOGRAFIA DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE

1 INTRODUÇÃO

O progresso de uma nação está intrinsecamente ligado ao ensino universitário, sendo este um dos pilares fundamentais para o seu desenvolvimento. A qualidade desse ensino é diretamente influenciada pelas habilidades e dedicação dos professores ao longo do seu desenvolvimento profissional, que desempenham um papel crucial no aprimoramento da competência técnica e profissional.

O docente de Contabilidade, que não teve formação formal para lecionar no ensino universitário, diante da situação de pandemia se viu comprometido em refletir sobre suas práticas de ensino, para a continuidade das suas aulas através do ensino remoto. É possível afirmar que a pandemia trouxe desafios para os/as professores/as de contabilidade, a partir do momento que surge a necessidade de adaptar suas atividades para lidar com as limitações impostas pelo distanciamento social e criar mecanismos para a continuidade do ensino e fazer a inserção da comunidade acadêmica em um ambiente relativamente novo, ou seja, do ensino remoto.

O professor de contabilidade é o Bacharel em Ciências Contábeis, com experiência na sua área de formação, que atua como docente no curso universitário de Ciências Contábeis, mas que não teve formação pedagógica específica para atuação docente. Assim, neste ensaio o objetivo central é discutir, através da cartografia, como os professores de contabilidade que não tiveram uma

formação formal para lecionar no ensino universitário, habitam à docência e acionam as experiências para interrogar e desenvolver os saberes docentes nas atividades acadêmicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contador-Professor ou Professor-contador?

A popularização do ensino universitário, em virtude das políticas para a educação no país, tem causado alterações no sistema educacional. As regras e padrões das universidades, impostas aos docentes têm provocado impacto no perfil profissional desses educadores.

O professor tem se mostrado figura determinante no processo educativo. Sobre ele incide uma grande responsabilidade na formação de outros profissionais. É esperado que o docente detenha certa capacitação e qualificação para o exercício profissional e conseqüente desenvolva seu trabalho com qualidade.

Os professores universitários de contabilidade são os bacharéis em Ciências Contábeis que não possuem formação pedagógica específica para o desenvolvimento das atividades docentes. São profissionais que tiveram formação voltada para o mercado de trabalho, sendo que alguns destes foram introduzidos no universo docente, como forma de melhorar sua renda, sem, no entanto, se preocuparem com os fundamentos que norteiam o processo do ensino, pois o curso de bacharelado forma profissionais para atuarem de forma mais ampla no mercado de trabalho.

2.2 Pandemia do Novo Corona Vírus

A Pandemia do Novo Corona Vírus ocasionou profundas mudanças no comportamento da sociedade, da saúde, da economia e da educação, inclusive no processo de ensino entre alunos e professores do ensino universitário em âmbito mundial.

Segundo Váldina Gonçalves da Costa *et al.* (2023, p.71):

os múltiplos fatores e as pressões da sociedade parecem ignorar as condições de trabalho e desafios enfrentados pelos docentes de todo país, sobretudo com a trágica pandemia da Covid-19. Tragédia que transformou as nossas casas em home school, no mundo e no Brasil, cuja (re)invenção da docência acionou conteúdos didático-pedagógicos, interdisciplinares, da cultura e das artes, do sentido da existência que, com sensibilidade, empatia, realizou a intervenção profissional na prática social, sendo centralidade na vida dos estudantes em formação inicial e em exercício.

Costa *et al.* (2023, p.72), argumentam que:

Foram os docentes deste país que, corajosa, artística e eticamente comprometidos, deram respostas mais rápidas à crise instalada com a suspensão das aulas presenciais em virtude da Covid-19. Importa ressaltarmos que, em todo o Brasil, os dados da pandemia revelaram um acirramento da precarização do trabalho docente, péssimas condições objetivas de trabalho, com o mínimo apoio de políticas públicas de formação, equipamentos e infraestrutura para o ensino remoto, desprestígio da profissão, excessiva carga de trabalho e a insularização da prática pedagógica, causando adoecimento, estresse e desgastes físicos e psíquicos.

Além dos problemas psicológicos causados por conta da pandemia, houve a necessidade de criar mecanismos para a continuidade do ensino e fazer a inserção da comunidade acadêmica em um ambiente relativamente novo do ensino remoto. Nesse momento de dificuldade de adaptação as novas ferramentas tecnológicas, das limitações de recursos físicos e de equipamentos por parte dos alunos, é que o professor de contabilidade precisou refletir sobre suas ações e como o processo de ensino proposto por este docente pode ser um diferencial para a transmissão de conhecimento eficiente ao discente.

2.3 Saberes Docentes do Professor Universitário

A formação dos docentes universitários tem sido objeto de debates, visto que, os professores ingressam na docência do 3º grau com diferentes modos de habitar este território, ou seja, a formação pessoal de acordo com suas vivências e experiências, a formação profissional baseadas no domínio de um currículo técnico e científico de uma determinada área de conhecimento, a formação docente, para atuação no ensino universitário, no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado, e a formação adquirida no âmbito da prática profissional dos professores do 3º grau.

Segundo o autor Marcos Tarsciso Masetto (1998, p.11),

os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Para Maria Isabel da Cunha e Maria Janine Dalpiaz Reschke (2024, p.75), o campo de formação do professor universitário é relativamente recente e parte inicialmente da avaliação dos cursos e das mudanças que a ciência pedagógica tem implementado sobre esse campo. As autoras afirmam que “o saber para ensinar – saber próprio das ciências da educação – por muito tempo foi visto como um simples complemento dos saberes disciplinares, no qual as aprendizagens e os saberes próprios à docência foram desconsiderados”, supondo uma aprendizagem na prática, no fazer, partindo da condição que o domínio de determinado conhecimento é condição necessária para o saber ensinar, ou seja, “uma naturalização da docência sem propor sua profissionalização”.

Nesse sentido, antes do professor desenvolver uma proposta pedagógica e de suas atividades docentes, deve conhecer e aplicar os saberes inerentes a prática docente. A prática docente não se constitui apenas em um campo de estudo das ciências da educação, mas é também uma atividade que mobiliza um conjunto de conhecimento técnico e pedagógico. Esses saberes surgem através de reflexões sobre a prática pedagógica, conduzindo as atividades educativas.

Para Maurice Tardif (2014, p.60), “a noção de “saber” remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Selma Garrido Pimenta (2012, p.16), discute os conceitos dos saberes docentes considerando uma perspectiva de repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas, juntamente com o entendimento da construção da identidade do professor.

Clemont Gauthier *et al.* (2006), apresenta um “reservatório” no qual o docente se “abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Classifica o reservatório de saberes em: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Pimenta (2012), considera a construção da identidade do professor, apresentando os seguintes saberes: os saberes da docência – a experiência, os saberes da docência – o conhecimento e os saberes da docência – saberes pedagógicos.

Maria Isabel Cunha (2010), apresenta os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Tardif (2014, p. 18) elucida que o saber docente é “[...]plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos de um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”, classificando os saberes em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Dermeval Saviani (1996) classifica os saberes docentes da seguinte forma: Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e

saber didático-curricular.

É notório, a partir da análise das categorias apresentadas acima, que os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência são referências para a grande maioria dos autores, por mais que não exista unanimidade com relação a terminologia, mas os tipos de saberes e conhecimentos basicamente dizem respeito ao desempenho das atividades que envolvem o ensino. Na pesquisa em desenvolvimento nos importa destacar e inventariar através da cartografia os saberes pedagógicos e experienciais dos docentes de contabilidade.

2.4 Cartografia

A origem semântica da cartografia, vinculada à geografia e aos mapas, pode ser compreendida como a responsável pela representação visual do espaço geográfico. A cartografia não se limita apenas a mapas e geografia em sua construção. A cartografia pode ser vista também como um método de pesquisa.

Flavia Liberman e Elizabeth Maria Freire de Araújo Lima (2015, p. 183) afirmam que “a cartografia só pode ser pensada como método se entendermos método como aquilo que nos faz compreender a nossa potência de conhecer”. Abordam a cartografia como o espaço no qual o pesquisador se imerge na geração de dados a partir de encontros e experiências vividas com os sujeitos da pesquisa, além de uma cartografia que é construída pelos afetos e sensações originados nesse contexto. Deste modo, os saberes experienciais dos docentes de contabilidade, serão tomados como formação, a fim de oportunizar a reflexividade da docência universitária, acionando as experiências para interrogar e desenvolver os saberes docentes nas atividades acadêmicas.

Deste modo, ao adotar a cartografia como método rizomático, o fazemos a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (1995, p.14) , que nos apresentam o rizoma como parte da lógica de que [...] “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. Um rizoma é heterogêneo, conectado de modos diversos. Envolve a multiplicidade, a teoria/ciência do ser, onde todas as coisas são desde sempre e para sempre moventes.

O método cartográfico advoga a imersão na pesquisa qualitativa, promovendo uma conexão entre o pesquisador e os participantes, com o objetivo de acompanhar e investigar sem necessariamente traçar um caminho linear em direção a um objetivo final (Passos *et al.*, 2015). A cartografia emerge como uma alternativa para analisar fenômenos de natureza mais subjetiva, demandando do pesquisador a exploração de diversos territórios, com o intuito de transformar para compreender, como observado na geração de conhecimento por meio de pesquisas participativas, como a pesquisa-intervenção, onde sujeito e objeto

coexistem na mesma experiência, dessa forma o conhecimento é concebido como um ato criativo e a pesquisa é sempre vista como uma forma de intervenção.

Ressaltamos que o método cartográfico não se vê como algo pronto e acabado, com regras gerais para serem aplicadas (Kastrup e Barros, 2015), nesse sentido, utilizam-se pistas como “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no percurso da pesquisa” (Passos *et al.*, 2015, p. 13).

A pesquisa cartográfica busca acompanhar processos em constante evolução, como também, exige uma ampliação da escuta e do olhar, que vão além do simples conteúdo das experiências relatadas. Isso implica em compreender não apenas o que é dito, mas também como as experiências são construídas e transformadas ao longo do tempo e em diferentes contextos. A cartografia traz dois planos da experiência, a experiência de vida e a experiência pré-refletida ou ontológica.

Segundo Silvia Helena Tedesco, Christina Sade e Luciana Vieira Caliman (2014, p. 95):

Esses dois planos não são excludentes, funcionam em reciprocidade. Caso a entrevista vise explorar exclusivamente as opiniões, crenças, atitudes e os valores dos entrevistados, ela focalizará restritamente as representações vividas, considerando apenas um dos aspectos da experiência, a dimensão de conteúdo, que, isolada do seu plano genético, aparecerá como um dado representando estados de coisas.

Acreditamos que para o atendimento dos pressupostos da pesquisa cartográfica que é acompanhar processos em constante evolução que vão além do simples conteúdo das experiências vividas, os dois planos da experiência, a vivida e a pré-refletiva deverão estar em convergência, num plano comum, coletivo de forças, em prol de objetivos comuns, do qual advêm todos os conteúdos representacionais.

A autora Suely Rolnik (2011, p. 67) afirma que “é muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este, cada cartógrafo vai definindo para si, constantemente”. Tais preocupações dizem respeito as pistas que direcionaram o trabalho do cartógrafo. Podemos citar algumas pistas para orientar na condução da pesquisa, ou seja, os territórios habitados pelo docente na sua vida pessoal, profissional e acadêmica, as referências profissionais para sua formação acadêmica, as experiências na sua atuação empresarial e acadêmica, formação específica, os dilemas pedagógicos, erros e acertos na atuação docente.

As pistas proporcionaram o estabelecimento de certo vínculo entre o cartógrafo e os participantes da pesquisa, na expectativa de mobilização de uma

criação coletiva e partilhada de sentidos, sendo necessário que entrevistador e entrevistados sintam-se confortáveis, seguros e confiantes no processo coletivo de troca, compartilhamento de experiências e produção de conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e das pistas apresentadas, é possível inferir que os docentes de contabilidade que não tiveram uma formação formal para lecionar, habitam à docência e acionam as experiências para interrogar e desenvolver os saberes docentes nas atividades acadêmicas, por meio da reflexão e ação sobre a própria prática, a interação com os pares e com o mercado profissional, as relações de escuta nos diferentes territórios habitados, através do compartilhamento de experiências, num movimento de invenção de novos conhecimentos e de rumos singulares de existência, na geração de conhecimento, tanto na objetividade quanto na subjetividade baseada na troca de experiência entre os pares.

Enfim, os professores de contabilidade habitam e desenvolvem os saberes docentes através dos territórios habitados na sua vida pessoal, no seio familiar, social e profissional, na academia, nas aulas como aluno, na troca de experiências com colegas e professores e na função docente na troca de experiências com os alunos e colegas de profissão.

O habitar e o desenvolvimento dos saberes docentes, sejam os saberes específicos, os saberes experiências e os saberes pedagógicos, são vivenciados e praticados através da troca de experiências entre os pares, dos dilemas e desafios da prática pedagógica do ser professor de contabilidade, que não teve uma formação formal para lecionar, mas que no entanto atua trazendo toda uma bagagem profissional, de formação específica, de prática contábil referenciada através dos estudiosos da área, enfim de um profissional que atua de forma ética e comprometido com seu processo de ensino num momento pandêmico e pós-pandemia, onde os professores, precisaram rever seus processos de ensino, dessa forma possibilitando aos discentes conteúdos direcionado e efetivo para o atendimento das demandas propostas pelo atual momento econômico, social e educacional.

REFERÊNCIAS

COSTA, Váldina Gonçalves da; ANDRADE, Fernanda Borges de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Profissionalidade docente na educação superior: os ateliês colaborativos e as práticas pedagógicas. In: VIEIRA, Vania Maria de Oliveira (org.). **Formação e desenvolvimento profissional docente: discussões em rede**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In Maria Isabel Cunha, organizadora. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP.: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DA CUNHA, M. I.; DALPIAZ RESCKHE, M. J. A Docência e a Aprendizagem em Cursos de Licenciaturas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 33, n. 74, p. 67–80, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p67-80. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/19990>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V. 1.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí (RS): Unijuí, 2006.

KASTRUP, V. BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 76-91(v.1)

LIBERMAN, Flavia e LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araujo. **Um corpo de cartógrafo. Interface-comunicacao saude educacao**, v. 19, n. 52, p. 183-193, 2015, Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0284>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: (org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998, p.926

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31. (v.1)

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SAVIANI. D. A. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996. p.145-155 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4442134/mod_resource/content/2/3.%20SAVI Acesso em: 17 jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L.V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer; In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. H. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 92-107. (v.2)

