

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Mestrado em Educação

**IDENTIDADE PROFISSIONAL E PLURALIDADE DAS AÇÕES DO PROFESSOR-
CONTADOR: um estudo no Centro Universitário do Pará**

Jacira Magalhães Pessôa

Belo Horizonte
2008

Jacira Magalhães Pessoa

**IDENTIDADE PROFISSIONAL E PLURALIDADE DAS AÇÕES DO PROFESSOR-
CONTADOR: um estudo no Centro Universitário do Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e história da profissão docente e da educação escolar.

Orientadora: PROF^a. DR^a. Magali de Castro.

Belo Horizonte

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P475i Pessoa, Jacira Magalhães
 Identidade profissional e pluralidade das ações do professor-contador:
 um estudo no Centro Universitário do Pará / Jacira Magalhães
 Pessoa. – Belo Horizonte, 2008.
 142f. : il.

 Orientadora: Magali de Castro
 Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
 Gerais, Programa de Mestrado em Educação.
 Bibliografia.

 1. Professores – Formação – Brasil. 2. Ensino superior. 3. Contador.
 I. Castro, Magali de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
 Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDU:378

Bibliotecária – Eunice dos Santos – CRB 6/1515

Jacira Magalhães Pessoa

Identidade profissional e pluralidade das ações do professor-contador: um estudo no Centro Universitário do Pará.

Dissertação apresentada, em 14 de fevereiro de 2008, à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

PROF^a.DR^a. Magali de Castro (PUCMG)
Orientadora

PROF^a.DR^a. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUCMG)

PROF. Dr. Romualdo Douglas Colauto (UFMG)

Rachel, Rodrigo e Lucas, os Pessôas, que alimentam minha alma de carinho, sabedoria
e inocência.

Jô e Bruno, os Magalhães, nós merecemos o melhor da vida.

PROF^a. DR^a. Magali de Castro e o primeiro encontro.

June Vinhal e o segundo encontro.

Niura Martins e o companheirismo.

Maristela Freitas e o terceiro encontro.

Rodrigo Ribeiro, nós não somos normais.

Eliurde Elinia, a fé e a cultura.

Márcia Antônia e o quarto encontro.

Lia Pessôa e o reencontro

Contadores-professores e o CESUPA.

Eu e os plurais.

Ser contador é como se fosse uma estação de rádio: comunicar, transmitir e captar tudo que é possível (Ator5).

Ser professor-contador é contribuir com a profissão de forma mais ativa. Ensinar às pessoas a serem profissionais e, principalmente, professores (Ator1).

RESUMO

A multiplicidade de dúvidas, dificuldades e questionamentos de contadores-professores, sobre seu agir didático-pedagógico e a ausência de formação acadêmica desses profissionais justificaram a presente investigação no Centro Universitário do Pará. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de constituição, consolidação e reconhecimento da identidade profissional de professores-contadores e como objetivos específicos: detectar os motivos que levaram os contadores à docência superior, assim como as estratégias usadas durante o processo de formação de suas identidades profissionais; identificar as dificuldades e as alternativas encontradas no exercício da docência; selecionar as principais perspectivas dos atores em relação às duas profissões: professor e contador; e detectar as contribuições das práticas pedagógicas de monitoria para a formação da identidade docente. O movimento multidisciplinar entre a Sociologia, a Educação e a Contabilidade deu sentido ao jogo de combinações de imagens teóricas, que envolveram o homem plural e a multiplicidade de suas ações nessa pesquisa qualitativa. A “dupla ruptura epistemológica” (Santos, 2000), a “vigilância epistemológica” (Bourdieu, 1989) e o caleidoscópio compõem um conjunto de procedimentos metodológicos usados na análise dos depoimentos de dez contadores-professores e de um contador monitor. Esses atores narraram suas histórias e experiências profissionais por meio de questionários e entrevistas individuais semi-estruturadas. As vozes dos atores associadas às informações contidas em documentos pessoais, institucionais e educacionais e às abordagens teóricas serviram para argumentar resultados polifônicos, polissêmicos e provisórios. Analisar o processo de formação de identidade profissional docente possibilitou reencontrar contadores-professores, ouvir suas experiências e perspectivas; aproximar a realidade acadêmica e profissional dos atores aos discursos científicos; produzir conhecimento local com base em pessoas e problemas concretos. Os professores da graduação e da pós-graduação, as práticas de monitoria, o mercado profissional, a expansão de faculdades particulares e a família contribuíram para a opção e formação da identidade docente em Contabilidade. A falta de preparação pessoal e pedagógica do contador, a exigüidade de tempo, as instalações físicas e tecnológicas e a escassez de material didático caracterizam dificuldades e limitações docentes. As práticas pedagógicas na Monitoria da Graduação e na Monitoria Voluntária, as experiências docentes em cursos profissionalizantes, os cursos de pós-graduação *lato sensu* e o Mestrado constituíram estratégias para a constituição de identidade para si, enquanto as metodologias ativas, leituras técnicas, as experiências como contador, a empatia, o bom humor, a motivação e a gestão de pessoas caracterizam a identidade para o outro. Os resultados contribuem para subsidiar gestores e professores nas ações de avaliação e planejamentos políticos e pedagógicos, a fim de atender as constantes mudanças da sociedade contemporânea.

Palavras-chaves: Identidade profissional docente, contador-professor e educação superior.

ABSTRACT

The multiplicity of doubts, difficulties and questionings of accountant teachers, about his didactic-pedagogic acting and the absence of academic degree of these professionals justified the present investigation in the University Center of Pará. The research had as general objective analyze the process of constitution, consolidation and recognition of professional identity of accountant teachers and as specific objectives: detect the motives that led the accountants to the superior teaching, as well as the strategies used during the process of the formation of two professional identities; identify the difficulties and the alternatives found in the exercise of the teaching; select the main perspectives of the actors in relation to the two professions: teacher and accountant; and detect the contributions of the pedagogic practices of monitoring to the formation of the teaching identity. The multidiscipline among the Sociology, the Education and the Accountancy gave sense to the game of combinations of theorist images, which involve the plural man and the multiplicity of his actions in this qualitative research. The “double epistemologist rupture” (Santos, 2000), the “epistemologist vigilance” (Bourdieu, 1989) and the kaleidoscope compose a group of methodologist proceeding used in the analyses of the deposition of ten accountant teachers and of a monitor accountant. These actors narrated their stories and professional experiences through questionnaires and individual interviews semi-structured. The voices of the actors associated to the information contained in the persona, institutional and educational documents, and to the theoretical approach served to argue polyphonic, meaningful temporary results. Analyze the process of formation of teaching professional identity enabled to meet again accountant teachers, listen their experiences and perspectives; approximate the academic and professional reality of the actors to the scientific speeches; produce local knowledge with the base in people and concrete problems. The teachers of graduation and the post graduation, the practices of monitoring, the professional market, the expansion of private colleges and the family contributed to the option and formation of the teaching formation in accountancy. The lack of personal and pedagogic preparation of the accountant, the lack of time, the physical installations and the lack of didactic material characterize difficulties and teaching limitations. The pedagogic practices in the Monitory of the Graduation and in the Volunteer Monitory, the teaching experiences in professional courses, the courses of post graduation *lato sensu* and the Mastership constituted strategies to the constitution of identity to himself, while the active methodologies, technical reading, the experiences as an accountant, the empathy, the good humor, the motivation and the administration of people characterize the identity to the other. The results contribute to subside administrators and teachers in the actions of evaluation and political and pedagogic planning, in order to attend the constant changes of the contemporary society.

Key-words: teaching professional identity, accountant teacher and superior education.

LISTA DE SIGLAS

ANPCONT – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESUPA – Centro Universitário do Pará

CFC – Conselho Federal de Contabilidade

CRC – Conselho Regional de Contabilidade

DOU – Diário Oficial da União

FEA/USP - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisa Contábeis, Atuariais e Finanças da USP

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de aprendizagem Comercial

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa.....	11
1.2 Problema	13
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Organização de conteúdo.....	14
 2 APORTES METODOLÓGICOS	 16
2.1 Abordagem metodológica	16
2.2 Campo da pesquisa: Centro Universitário do Pará	19
2.2.1 O Curso de Ciências Contábeis	22
2.2.2 O Projeto Político Pedagógico – 1994.....	23
2.2.3 O Projeto Político Pedagógico – 2000	24
2.3 Fontes de pesquisa: orais e documentais	26
2.3.1 As fontes orais: contadores-professores e contador-monitor.....	27
2.3.2 As fontes documentais	31
2.4 Estratégias metodológicas	31
2.4.1 A coleta de dados	33
2.4.2 As estratégias de análise	34
 3 DOCÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	 37
3.1 Ser professor na educação superior: especificidades.....	37
3.2 Considerações sobre a docência em Ciências Contábeis	41
3.2.1 Os cursos superiores de Ciências Contábeis e a formação do professor de Contabilidade no Brasil: retrospectiva	43
3.2.2 A docência em Ciências Contábeis no Brasil: situação atual.....	47
 4. OS CONCEITOS DE HABITUS E DE CAMPO.....	 52
4.1 <i>Habitus</i> e hábitos em Bourdieu e Lahire	58
 5 IDENTIDADE: UMA POLISSEMIA CONCEITUAL E CONTEXTUAL	 64
5.1 O homem plural	66
5.2 Identidades pessoal e social	67
5.3 Identidade profissional do professor.....	71
5.4 Identidade institucional	80
 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: UMA POLIFONIA NAS VOZES DOS ATORES.....	 83
6.1 Contabilidade e docência: motivos e estratégias.....	84
6.1.1 De contador a docente no ensino superior: motivos.....	85
6.1.2 A docência em Contabilidade: estratégias.....	89
6.2 O exercício da docência: dificuldades, alternativas e perspectivas.....	93
6.2.1 As dificuldades.....	93

6.2.2 <i>As alternativas</i>	98
6.2.3 <i>As perspectivas</i>	99
6.2.4 <i>O olhar dos atores sobre a docência em Contabilidade</i>	102
6. 3 A monitoria: contribuições para a formação da identidade docente	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS RESULTADOS POLISSÊMICOS ÀS NOVAS QUESTÕES	119
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES.....	140

1 INTRODUÇÃO

O tema identidade tem sido discutido no domínio psicológico, antropológico e sociológico, com significações peculiares em cada área científica, reveste-se de uma polissemia conceitual sobre identidades individual, social, profissional e institucional que, dependendo do autor e da abordagem, apresenta relações tênues e conflitantes. Os estudos de Dubar (2005), Lahire (2002), Bourdieu (1989), Hall (2000 e 2006), Morosini (2001), Pimenta (1997, 2000 e 2003) e Anastasiou (2003) delimitaram as abordagens sociológica e educacional desta pesquisa.

O desejo pessoal e acadêmico para investigar a identidade do contador, professor universitário, vem da prática docente da pesquisadora no Curso de Ciências Contábeis por mais de vinte anos, nas seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Pará, Universidade da Amazônia e Centro Universitário do Pará. A multiplicidade de anseios, dúvidas, dificuldades e questionamentos de contadores-professores, sobre seu agir didático-pedagógico, resumem situações problemáticas no exercício da docência superior em Contabilidade.

A necessidade de conhecimentos relacionados à pedagogia, à didática e às metodologias do ensino no curso de bacharelado em Contabilidade pode ser caracterizada como pré-requisito para atuar no ensino superior. Pode-se observar as dificuldades dos contadores-professores para correlacionar conhecimentos contábeis com as realidades do mercado e da academia universitária; planejar os conteúdos de acordo o plano institucional e o tempo em sala de aula; e desenvolver métodos de aprendizagem, de motivação e de melhor relacionamento entre alunos-alunos e alunos-professores.

Essas circunstâncias presentes na educação superior em Contabilidade são dinâmicas e constantes e refletem inquietações durante o exercício da docência. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº. 9394/1996 no art. 66 refere-se à formação do professor universitário, preferencialmente em Mestres e Doutores. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os docentes são vistos como responsáveis pela formação tanto de profissionais liberais quanto de professores, a qualificação acadêmica docente têm sido pouco valorizada por algumas instituições de educação superior.

Belém do Pará abre as portas para a riqueza da fauna, da flora e dos recursos minerais Amazônia, entretanto, a distância geográfica dos centros de formação acadêmica e educacional de maior relevância no Brasil dificulta e posterga a qualificação *stricto sensu* de seus profissionais. O sistema educacional paraense apresenta conotações específicas para qualificar e admitir professores para o ensino superior. A Universidade Federal do Pará, a Universidade do Estado do Pará e a Universidade Particular da Amazônia foram as maiores responsáveis pela formação acadêmica e profissional local, até a década de 1970. Atualmente, outras faculdades particulares convivem no mesmo espaço.

1.1 Justificativa

A expansão de faculdades particulares desde a década de oitenta, em Belém do Pará, ampliou a demanda por novos professores, sem que houvesse alternativas institucionais viáveis para a qualificação de professores universitários, inclusive contadores-professores. Os problemas locais são reflexos das mudanças de paradigmas sociais e científicos e suscitam crises de identidades pessoais e profissionais. A formação acadêmica e profissional de contadores-professores caracteriza um problema educacional que requer soluções mais políticas e institucionais, que individuais. Ser contador-professor em época de transitoriedade alude dinâmicas constantes de aprendizado e de interação com outras áreas do conhecimento, quer acadêmica ou pragmática.

Inquietações, presentes tanto nos professores que já atuavam nas instituições, quanto nos recém-chegados, principalmente os docentes em início de carreira, foram observadas durante o processo de mobilização profissional e de atuação nos campos acadêmicos. Supõe-se que a formação de contador não contempla conhecimentos específicos para o exercício da docência superior. Esses fatos circunstanciais justificaram pesquisar o processo de formação da identidade docente, a fim de desvendar *habitus* e hábitos incorporados, dificuldades encontradas e estratégias criadas na dupla atividade de ser contador e professor.

A continuidade e a qualidade dos cursos de Contabilidade suscitam questionamentos sobre a formação de contadores-professores durante a graduação,

assim como ocorre nas áreas de Auditoria e de Controladoria. Os cursos de bacharelado em Contabilidade dispõem de Programas de Monitoria como estratégias de aprendizagem, de ações pedagógicas e de pesquisa para incentivar a formação de contadores-professores. Pesquisar sobre egressos contadores que atuam na docência superior e sobre a relevância das práticas de monitoria acadêmica adquire características e relevâncias científica, acadêmica e social.

Trabalhar com egressos como sujeitos do processo de formação de identidade profissional docente em um campo acadêmico de Contabilidade possibilita reencontrar profissionais que a própria instituição disponibilizou para o mercado. As percepções, as vivências e experiências de cada sujeito permitem reavaliar os planos políticos e pedagógicos, bem como planejar outras ações inovadoras a fim de adequar ou mudar estratégias para atender a realidade científica, num contexto de mudanças da sociedade contemporânea.

O professor a partir das últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI ocupa a centralidade dos processos investigativos na Educação. As mudanças mundiais envolvem os seres humanos em todos os setores: pessoais, sociais, culturais, acadêmicos, pedagógicos, políticos e econômicos, interferem na constituição da identidade profissional do professor. As pesquisas sociais tendem a valorizar os problemas locais, a partir do senso comum, em busca de respostas em curto prazo para situações nunca antes vivenciadas.

As Instituições da Educação Superior conectam-se ao mercado por meio dos profissionais que qualificam e pelo caráter dinâmico da profissão como prática social e como experiência viva no contexto histórico. A experiência prolonga e completa a aquisição do saber, mas o saber novo sempre corresponde a uma inscrição em seu passado, a uma volta à casa paterna (Marques, 2003). Essas instituições, ao reencontrarem os egressos, além do caráter acadêmico-social, buscam o *feedback* daqueles que a instituição lançou no mercado, com o objetivo, não somente, de reavaliar o curso, mas planejar outras ações pedagógicas (MARION, 1999).

O Centro Universitário do Pará, fundado em 1986, atua nas áreas de Saúde, Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas para promover qualidade à comunidade acadêmica. O Curso de Ciências Contábeis com ênfase em Informática constitui o campo empírico para os desvendamentos do “como” um curso de Bacharelado contribuiu para a formação da identidade de contadores-professores, no período de 1999 a 2006. Investigar, neste campo, significa interligar três gerações docentes,

considerando as limitações locais para a formação da identidade profissional de professores de Contabilidade.

As relevâncias sociais, acadêmicas e científicas desta investigação se justificam no sentido de reencontrar egressos contadores, obter-se o *feedback* profissional e mercadológico dos professores de Contabilidade, atuantes em instituições particulares de educação superior, reavaliar o curso de Contabilidade do CESUPA, planejar outras ações pedagógicas e contribuir para a continuidade da qualidade do curso de Ciências Contábeis.

1.2 Problema

Esta pesquisa teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: Que motivos levaram os contadores à docência superior e que estratégias foram usadas no processo de formação de suas identidades profissionais? Quais as dificuldades, as alternativas encontradas e as perspectivas sobre a docência em Contabilidade? Quais as contribuições das práticas de monitoria para a formação da identidade de contadores-professores? Questões concretas vividas por um corpo específico de docentes, que expressa, talvez, a realidade da educação superior no Brasil.

Pretende-se desvendar como os contadores-professores se reconhecem no exercício da docência, quais suas perspectivas e comprometimentos com o fazer docente e de que modo as Instituições de Ensino Superior podem reaprender com os egressos. Como uma espécie de validação do conhecimento acadêmico na vida profissional, o “educando egresso da universidade deve voltar a ela, sempre e de novo, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que os educadores possam, com os egressos, redescobrirem-se e interrogarem-se a si mesmos” (Marques, 2003, p.210) e reaprenderem com eles o que lhes ensinou.

Os questionamentos de professores-contadores sobre o agir didático-pedagógico no início de carreira docente, suas dificuldades para correlacionar conhecimentos contábeis com o campo acadêmico e o com o mercado e a demanda por novos de professores de Contabilidade, desde a década de oitenta, em

instituições particulares na cidade de Belém/Pará, suscitaram traçar os seguintes objetivos.

1.3 Objetivos

Objetivo geral:

Analisar o processo de formação da identidade profissional de professores-contadores em três momentos: constituição, consolidação e reconhecimento.

Objetivos específicos:

- Detectar os motivos e as estratégias que levaram os contadores à docência superior;
- Identificar as dificuldades e as alternativas encontradas no exercício da docência no ensino superior;
- Selecionar as principais perspectivas dos contadores-professores em relação à carreira docente aliada à profissão de contador;
- Detectar as contribuições das práticas pedagógicas de monitoria para a formação da identidade de contadores-professores.

1.4 Organização do conteúdo

A busca de novas imagens sobre a identidade profissional de contadores-professores, que se constrói na relação direta com discentes e, indiretamente com outros profissionais da educação e da contabilidade, determinou a metáfora do caleidoscópio que permitiu formar uma rede de relações e informações entre os dados percebidos e revelados. A integração entre polissemias e polifonias possibilitou estruturar esse trabalho nos seguintes itens:

- APORTES METODOLÓGICOS - esse item apresenta abordagens sobre teorias da pesquisa qualitativa e procedimentos metodológicos, campo da pesquisa, fontes orais e documentais e estratégias de coleta e análise de dados;
- DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - considerações sobre o professor na educação superior, o contador-professor e a docência em Ciências Contábeis foram apresentadas nesse item, que apresenta também, uma breve retrospectiva dos cursos superiores em Ciências Contábeis e da formação do professor de Contabilidade e, finalmente, reporta-se à docência em Ciências Contábeis na atualidade brasileira;
- CONCEITOS DE *HABITUS* E DE CAMPO - notas teóricas e reflexivas sobre as concepções de campo, *habitus* e hábitos em Bourdieu e Lahire, como base teórica para análise do processo de formação da identidade docente em Contabilidade;
- IDENTIDADE: UMA POLISSEMIA CONCEITUAL E CONTEXTUAL - refere-se às teorias do homem plural e da identidade nos aspectos pessoal e social; às identidades profissionais do contador e do professor; e à identidade institucional;
- AS VOZES DOS ATORES: UMA POLIFONIA NAS ANÁLISES DAS IDENTIDADES - os achados da pesquisa foram organizados nos seguintes eixos: Contabilidade e docência - motivos e estratégias; O exercício da docência - dificuldades, alternativas e perspectivas; A monitoria - contribuições para a formação da identidade docente;
- RESULTADOS POLISSÊMICOS: DAS NOTAS CONCLUSIVAS ÀS NOVAS QUESTÕES - a título de conclusão, múltiplas imagens produzidas por meio de um caleidoscópio refutaram e acataram identidades docentes anteriores para construir novas identidades. As percepções da pesquisadora sugeriram concepções sobre a identidade profissional de professores-contadores, num contexto de novas indagações.

2 APORTES METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem metodológica

Os procedimentos metodológicos nortearam o movimento multidisciplinar entre a Sociologia, Educação e a Contabilidade, como um caleidoscópio a dar sentido ao jogo de combinações de imagens teóricas multidisciplinares que associam disciplinas a um projeto ou um objeto comum, em que a técnica especializada de uma resolve problemas de outra, ou interagem com o mesmo objeto ou projeto (Morin, 2001). Esses fragmentos aliados à polifonia das vozes dos atores possibilitaram a elaboração de novas concepções identitárias obtidas nas “relações entre a pluralidade de trocas incessantes de diferentes momentos e fases de transformação do ser [...] que atravessam a vida acadêmica e profissional” do professor de Contabilidade (MOITA, 1995, p.114).

Um conjunto de teorias científicas entra em ação para justificar o procedimento metodológico não convencional usado nessa pesquisa qualitativa com abordagens sociológica e educacional. As “ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala e usa a mesma linguagem de base que socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer” (Santos, 2000, p. 31). Adotar métodos convencionais às pesquisas, quando o objeto é o próprio sujeito, pressupõe desrespeitar sua subjetividade em prol da ciência.

A “dupla ruptura epistemológica” (Santos, 2000), a “vigilância epistemológica” (Bourdieu, 1989) e o “caleidoscópio” (Lévi-Strauss, 1989), elementos teóricos e simbólicos que dispostos de modo estratégico, compõem os procedimentos metodológicos, dessa pesquisa. O primeiro concebe o reencontro da ciência com o senso comum, enquanto o segundo depende do controle do cientista em cruzar as investigações entre vários critérios disponíveis no campo de análise. O terceiro direciona a investigação para novos conhecimentos. Esses procedimentos restringem as condições sociais ao momento investigado e, como quaisquer outros, acessam limites no rigor e na objetividade exigidas para produzir ciência.

O caleidoscópio, um utensílio cilíndrico, contém sobras e pedaços de vidros por meio dos quais se realizam arranjos estruturais, cuja configuração produz um

infinito número de imagens. Os fragmentos são obtidos num “processo de quebra e destruição, em si mesmo contingente, mas sob a condição de que seus produtos ofereçam entre si certas homologias: de tamanho, de vivacidade de cor e de transparências” (Lévi-Strauss, 1989, p.52). Esses fragmentos não apresentam mais um ser próprio em relação aos objetos manufaturados que falavam uma linguagem da qual se tornaram frações indefiníveis.

Os fragmentos, entretanto, mantêm a essência suficiente para participar da formação de um novo tipo de ser, que “consiste em arranjos nos quais, por meio de um jogo de espelhos, os reflexos equivalem a objetos, nos quais signos assumem o lugar de coisas significadas” (Lévi-Strauss, 1989, p.52). Os entendimentos sobre identidade, sob a ótica do caleidoscópio, foram apresentados a partir dos primeiros fragmentos sociais adquiridos na família e das possíveis combinações, rupturas e criações de *habitus* e hábitos, como resultado de movimentos individuais e coletivos que contribuíram para o processo de formação de identidade profissional docente.

O caleidoscópio além de representar um instrumento metodológico que conduz o olhar investigativo para o conjunto de conceitos polissêmicos associados à polifonia das vozes dos atores, concebe um encontro de múltiplos aspectos que formaram novas imagens conceituais. As concepções sobre identidade profissional revelam subjetividades das relações internas ao ser individual e objetividades expressas pelos contextos sociais, condicionados os fatores externos ao profissional, numa ação coletiva (Dubar, 2005). O “maior ou menor uso das analogias e das metáforas não deixa intacto o conhecimento científico que por elas ou sem elas se expressa” (Santos, 2000, p. 116). Esse conhecimento perpassa por paradigmas modernos e pós-modernos.

As ciências modernas simbolizam o paradigma dominante presididas pela racionalidade, “há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais” (Santos, 1987, p. 18). As ciências pós-modernas anunciam um paradigma emergente, uma nova perspectiva de fazer ciência que “tende a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções [...] tais como natureza/cultura, natural/artificial, observador/observado, subjetivo/objetivo e coletivo/individual” (SANTOS, 1987, p. 39).

O diálogo entre dualidades teóricas e científicas, práticas profissionais e elementos metodológicos caracteriza um constante vigiar processual na formação

da identidade de contadores-professores, que se mobilizam profissionalmente numa “época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma [...] chamado ciência pós-moderna” (Santos, 2000, p. 11). O termo pós-moderno foi substituído pela terminologia contemporânea, a fim de evitar interpretações paradoxais ainda implícitas nas teorias sobre a pós-modernidade social.

A teoria da ação conduz à unicidade do ator, à sua fragmentação interna, à heterogeneidade e multiplicidade de sistemas de hábitos incorporados, ligados aos domínios de práticas existentes nos universos sociais e profissionais, às vezes contraditórios. As análises revelam o contador-professor na sua “visão de mundo, sua relação com o mundo ou com a forma geradora de suas práticas e a multiplicidade dos conhecimentos e do saber-fazer incorporados, das experiências vividas no universo social e profissional” (LAHIRE, 2002, p. 17).

A teoria do ator plural está relacionada à constituição da identidade do contador-professor no início da carreira docente, que requer conhecimentos universitários e extra-universitários, teóricos e práticos. As diferentes lógicas de ação podem estar ligadas ao senso prático e à reflexividade da ação docente. As experiências individuais e coletivas foram incorporadas num processo de socialização em diferentes contextos passados (familiar ou de trabalho) e aguardam novos desencadeadores de mobilização profissional no momento presente (LAHIRE, 2002).

Os professores-contadores adquiriram a conotação de atores no sentido de agente da ação, para designar o profissional nas formas de vida social, que no desempenho de “atividades semelhantes, criam disposições correspondentes, mas em situações conflituosas, as maneiras de agir de uns e de outros são diferenciadas” (Lahire, 2002, p. 14). Captar a pluralidade interna desses atores significa observá-los em circunstâncias determinadas e limitadas ao campo acadêmico e extensivo ao campo administrativo. A “teoria teórica” e a “teoria das práticas” relacionadas aos conceitos de *habitus*, de campo e de capital cultural e econômico (Bourdieu, 1983) subsidiam a “dupla ruptura epistemológica” (SANTOS, 2000).

As entrevistas e os questionários semi-estruturados constituem técnicas de coleta de dados que podem ser reveladores de pequenas contradições de heterogeneidades comportamentais que passam despercebidas pelos atores, no sentido de manter a coerência de si mesmos. Podem facilitar a percepção sobre em

que medida certos esquemas de ação passam ou não passam de uma situação a outra, assim como podem revelar *habitus* incorporados, modificados ou construídos pelos atores durante socializações anteriores.

A “investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre a pesquisadora, os autores” e os atores (Bogdan e Biklen, 1994, p.51), considerando as experiências profissionais do ponto de vista de cada contador-professor e as diferenças pessoais incorporadas em “universos sociais no passado, posto no presente para vislumbrar um futuro possível” (Santos, 1987). Os atores, embora não estejam situados em uma única cena social, delimitam os resultados esperados a essa categoria profissional, pois há de se considerar o espaço e o tempo histórico, nos quais estão inseridos. “Todo conhecimento é total e local” (SANTOS, 1987).

Nos procedimentos metodológicos, as questões éticas tornaram-se convenções pré-estabelecidas na relação com o outro. A ética, na investigação qualitativa, está relacionada ao “consentimento informado e à proteção dos sujeitos, que devem estar cientes dos perigos e obrigações que envolvem a natureza da pesquisa, a que se submetem, ao ingressar, voluntariamente nos projetos de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.75).

2.2 Campo da pesquisa: Centro Universitário do Pará

O Centro Universitário do Estado do Pará, um estabelecimento educacional particular de educação superior e integrante do sistema federal de ensino, foi criado em 1986. Atua nas áreas de Ciências Exatas e Tecnologia, da Saúde e das Sociais Aplicadas, na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*, ao lado de programas de pós-graduação *stricto sensu*, mediante convênios de cooperação interinstitucional. Constitui um espaço dinâmico com regras próprias de organização e de hierarquia social, no qual os indivíduos agem segundo sua posição no espaço delimitado, com vistas à consecução de seus objetivos nas relações estabelecidas.

O campo, no sentido restrito, representa o local das socializações de trabalho, com dinâmicas de interação entre gerações do passado e do presente. No universo profissional, o Campo Acadêmico e o Campo Econômico possuem estruturas diferentes, mas há entre eles um cerne comum de conquista, de afirmação e poder,

que entram no processo de constituição da identidade. A permanência no campo profissional implica escolher e ser escolhido, aceitar e ser aceito (BOURDIEU, 1989).

Os campos sociais podem ser comparados aos mercados onde se trocam bens específicos, materiais ou simbólicos, que produzem benefícios de acordo com regras particulares. Em cada campo pertinente ao social, a estrutura equivale fundamentalmente a formas dessimétricas, mas não somente desiguais (Dubar, 2005). As diferenças entre um e outro campo ocorrem pelo sistema de troca, nos campos acadêmicos há permuta de bens simbólicos entre docentes e discentes, enquanto nos campos empresariais há troca de bens materiais e de serviços, entre contadores e empresários.

Os matizes identitários, individual e coletivo, decorrem das relações ocorridas nos múltiplos campos, que reproduzem capitais diferenciados, em função da finalidade de cada um. O Campo Acadêmico produz bens intangíveis ou capital cultural, representado pelos diplomas de bacharéis em Contabilidade, enquanto o Campo Empresarial está voltado para a produção de bens tangíveis, capital econômico e financeiro. Aspectos sociológicos, econômicos e educacionais mesclam-se em dois campos, nos quais os contadores-professores labutam em dupla jornada, em tempo e espaços circunscritos ao próprio ser.

Pesquisar no próprio campo de atuação profissional suscita questionamentos quanto à validação dos resultados. A opção por um campo conhecido traz, de um lado, aspectos positivos, devido à familiaridade com sua história e seus processos dinâmicos, mas, de outro lado, pode tornar-se um complicador, pela relação e convivência profissional com os atores. Cabe a constante vigilância ética, técnica e epistemológica para manter o rigor e a objetividade científicos no processo de argumentação.

Na pesquisa em que o sujeito é objeto torna-se complexo manter métodos habituais de investigação, uma vez que a fluidez e a subjetividade das informações não se confundem com rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção. A seriedade e o rigor científicos não devem ficar privados deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições metodológicas (BOURDIEU, 1989). A “liberdade extrema que eu prego, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância epistemológica das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego” (BOURDIEU, 1989, p. 26).

A familiaridade com o campo acadêmico e a convivência com os atores exigem flexibilidade e rigor na coleta, transcrição, transcrição e análise dos dados. Tornou-se necessária “a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes sobre o objeto estudado e com tudo aquilo que ela menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ela procura conhecer” (BOURDIEU, 1989, p. 51).

O Centro Universitário do Pará, responsável pela formação dos onze bacharéis em Contabilidade, atores desta pesquisa, contratou cinco desses egressos para o exercício da docência. Um fato intencional de valorização profissional e outro circunstancial de substituições de docentes justificaram as admissões. Um tipo de ambigüidade construída no ir e vir dos atores para o mesmo campo institucional, que formou contadores e contratou professores de Contabilidade, ou uma situação que reflete simetrias e assimetrias de imagens variegadas nos movimentos de constituição e consolidação e reconhecimento de identidade profissional.

O direcionamento do foco do caleidoscópio permitiu perceber os matizes pedagógicos implícitos nas interações dos atores com o Curso de Contabilidade, a fim de analisar como uma educação de natureza crítica pode se revelar na trajetória profissional de profissionais fomentadores de transformações sociais e econômicas. Pressupõe-se matizar o quadro teórico sugerido para análises, num campo acadêmico que se amplia para o campo administrativo, não para detalhar suas especificidades, mas para observar de que modo um e outro interferem na formação da identidade de atores plurais.

O princípio de apreensão dos atores enquanto objeto de pesquisa sugeriu considerar, de um lado, suas percepções individuais e coletivas sobre os campos universitário e empresarial, e de outro, os projetos político-pedagógicos do Curso de Contabilidade como referência da apresentação dos atores. Pretende-se manter “distância entre a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que é. A dupla verdade, objetiva e subjetiva, que constituirá a verdade” (BOURDIEU, 1989, p. 51).

2.2.1 O Curso de Ciências Contábeis

O Curso de Ciências Contábeis com ênfase em Informática foi autorizado em 1994, conforme decreto nº. 1.333 de 08/12/1994. Atualmente, privilegia formar bacharéis em Contabilidade com habilidades técnico-científicas para uma eficiente utilização dos recursos e instrumentos disponíveis em seu meio, a fim de melhor gerenciar recursos organizacionais. Ao lado disso, privilegia a dimensão humanística da formação profissional, na crença de que o ser humano, por natureza, constitui o sujeito primeiro do fenômeno organizacional.

A ênfase concedida à informática, com disciplinas específicas dessa área de conhecimento e a utilização de recursos computacionais no aprendizado de disciplinas técnicas constituem o diferencial do curso de Contabilidade. As disciplinas de Sistemas de Informação permitem a inter-relação entre teoria-prática e a tecnologia constitui instrumento facilitador para o gerenciamento das informações contábeis. O curso busca sintonia com o mercado, sem abrir mão de sua autonomia de produção de conhecimentos tecnológicos, técnicos e científicos.

O Programa de Monitoria Acadêmica, a partir do Projeto Político Pedagógico de 2000, vem ganhando espaço no ensino universitário como uma prática possível de aprendizagens didática, científica e pedagógica. As ações pedagógicas de monitoria possibilitam a inserção do aluno em programas de iniciação científica e pedagógica; aproximam alunos e professores numa relação pedagógica direta e horizontal e contribuem para a iniciação do aprendizado na docência, com atividades compatíveis ao seu conhecimento. Esses recursos técnicos e pedagógicos podem ser elementos constitutivos da formação da identidade profissional.

As ações pedagógicas do curso consideram as condições socioculturais do Estado do Pará, relacionadas ao crescimento econômico regional, que exige uma dinâmica empresarial que atenda às pressões de uma sociedade em constantes transformações científicas, culturais e tecnológicas. Nesse contexto contemporâneo de “incertezas e contradições, de alienações e dominações, não há como desconsiderar a falta de uma política educacional e econômica em prol do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões” (ZANETTE, 2003, p. 29).

O Projeto Político Pedagógico equivale a um organismo vivo, referencial e norteador de “ações efetivas na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão,

decorrentes das decisões político-pedagógicas do coletivo de professores, alunos, técnicos e demais envolvidos com a melhoria do ensino de Ciências Contábeis” (Laffin, 2004, p.86). Integra princípios legais e especificidades locais, numa ação coletiva e de revisão contínua como estratégia para a consecução dos objetivos de curso superior de Ciências Contábeis em Belém do Pará.

Vislumbrar a identidade profissional de contadores-professores condiciona uma visão convergente para os reflexos produzidos pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis como “mediação dialética e contínua capaz de produzir significados e sentidos às ações realizadas de modo participativo, construir novas identidades individuais e coletivas [...] e estabelecer novos paradigmas pedagógicos e novos compromissos com a educação, na amplitude de seu contexto” (ZANETTE, 2003, p.30).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Contabilidade assume relevância, nesta pesquisa, à medida que busca atualizações com base na legislação educacional vigente, na realidade e necessidades locais e regionais, e, sobretudo, porque compõe um dos critérios de aproximação entre os aspectos objetivo e subjetivo da vigilância epistemológica, na consecução dos resultados. Apresenta duas versões, a primeira em 1994, início do curso, e a segunda no ano 2000, com vistas às exigências contemporâneas na primeira década do século XXI e ao que prevê LDB nº. 9394/1996.

2.2.2 O Projeto Político Pedagógico de 1994

O Projeto Político Pedagógico do CESUPA do ano de e 1994 propôs a formação de profissionais de Contabilidade capazes de se integrarem aos planejamentos estratégicos e operacionais das empresas, contribuindo para estruturar e operacionalizar o sistema de informações de natureza econômico-financeira. Profissionais aptos para gerenciar a dinâmica contábil de uma empresa com apropriada percepção de alternativas essenciais aos processos decisórios, sempre atentos às transformações do mercado de trabalho; ter visão abrangente e integrada da profissão habilitados a enfrentar e solucionar problemas de maneira ética e criativa.

O Curso de Contabilidade, voltado para o diferencial tecnológico, definiu suas especificidades ao ofertar disciplinas com conteúdos direcionados para desenvolver sistemas operacionais e metodologias de programação correntes; definir, analisar e construir sistemas de informação contábil e de banco de dados. O Projeto Político Pedagógico refere-se a “identidade profissional visada” (Dubar, 2005) no sentido de atender as expectativas dos egressos diante da complexidade do mundo dos negócios, com embasamento teórico-científico, a fim de sejam agentes nos projetos sociais.

A identidade profissional foi projetada para formar contadores aptos a desenvolver, analisar e programar ações específicas da área de sua formação, a fim de que atendam às especificidades da Amazônia, utilizando diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Profissionais hábeis para transformar conhecimentos em soluções de problemas, mediante a prestação de serviços especializados à comunidade, numa relação de reciprocidade, exercendo suas atividades com ética, compromisso e proficiência. (Projeto Político Pedagógico, CESUPA, 1994)

Os contadores egressos da primeira turma vivenciaram o momento de transição no ambiente da educação superior no Brasil, considerando os paradigmas sociais, culturais e políticos de um mundo em mudanças, na entrada do terceiro milênio. O corpo docente, nesse momento inicial do Curso de Ciências Contábeis com ênfase em Informática, constituiu-se de contadores-professores remanescentes de outras Instituições de Educação Superior, principalmente, da rede pública federal. A LDB nº. 9394/1996 traçou novas configurações pedagógicas para o século XXI.

2.2.3 Projeto Político Pedagógico de 2000

A segunda versão do Projeto Político Pedagógico, no plano macro, ratifica a educação como fenômeno humano, que se renova com a mudança e a diversidade do próprio homem. No plano micro, a participação efetiva dos alunos, professores, gestores e representantes da sociedade civil, a partir de questionamentos permanentes sobre o processo de aprendizagem, no planejamento pedagógico do

curso traduz a missão de educar profissionais aptos a criar, inovar e mudar paradigmas.

Essa nova configuração política e pedagógica contextualizou o curso de Contabilidade no universo coletivo nos espaços institucionais, geográfico e social e projetou nova “identidade institucional” (Dubar, 2005), com base em variáveis internas e externas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, à compreensão e apropriação do trabalho educacional acadêmico (Laffin, 2004). Ajustou as diretrizes curriculares e os conteúdos interdisciplinares compatíveis com a missão do curso, além de definir metodologias de ensino e o sistema de avaliação continuada.

A identidade institucional foi reestruturada na área de tecnologia e de sistema de informação contábil, considerando as múltiplas abordagens ética, econômica, sistêmica, comportamental, sociológica, legal e de comunicação da Contabilidade. O curso propõe-se a formar profissionais conscientes e conhecedores da realidade local, nacional e internacional e de seu papel na sociedade, a fim de que possam atendê-la com modernas técnicas, métodos e ferramentas na área de software e de sistemas de banco de dados aplicados na contabilidade, mantendo uma visão humanística e cidadã (Projeto Político Pedagógico, CESUPA, 2000).

Os atores participaram dos fóruns de discussões, reflexões e sugestões para os procedimentos de mudanças do Projeto Político-Pedagógico, no ano de 2000. A identidade institucional visada para o terceiro milênio privilegia a formação de profissionais de modo integrado e participativo, em sintonia com os aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea. Enfatiza o domínio da linguagem em suas variadas formas, do conteúdo contábil e das inter-relações com as áreas afins e domínio do raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas.

As posturas ética, empreendedora e de responsabilidade social na relação com a sociedade dão sentido ao agir profissional na contabilidade, frente ao contexto de transição do mundo. As ações do professor-contador e os conhecimentos previstos nesse projeto “ultrapassam o âmbito da sala de aula e dos conteúdos específicos e vão interferir na constituição do sujeito e na subjetividade humana” (LAFFIN, 2005, p.7).

O Projeto Político Pedagógico apresenta características de transitoriedade. As identidades profissional e institucional visadas emergem de “contextos e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades”

(Pimenta, 2000, p. 18). Atualmente, esse projeto está em processo de reformulação, para isso o curso de Contabilidade instituiu fóruns de discussão com a comunidade acadêmica local e com empresários, a fim de detectar as demandas da realidade econômica e social.

2.3 Fontes de pesquisa: orais e documentais

As narrativas sobre a história individual, a inserção social e as condições profissionais no contexto sócio-político, valorizaram as vozes dos contadores-professores. Desvendaram complexidades relacionadas à subjetividade, aos valores e habilidades do professor e permitiram compreender os processos de sua formação identitária e de seu posicionamento frente aos desafios da sociedade brasileira. (Castro, 2006). Investigar a profissão docente por meio de suas experiências e vivências significa reencontrar o sujeito e reaproximar a realidade aos discursos da ciência.

Narrar é rememorar, onde há experiência no sentido estrito do termo entra em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros passados coletivos. Experiência é diferente de vivência. A experiência indica a ação refletida, rememorada e compartilhada, que permanece além do vivido, enquanto a vivência sugere uma reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização. (Perez, 2006). As vivências parecem querer ocultar uma realidade, já a experiência resgata o passado, incorpora-se ao presente e contribui para redimensionar novos caminhos.

As fontes orais validaram a linguagem e as imagens que traduziram o ser e o viver dos atores-professores, dentro de um espaço-tempo de vida, de trabalho e de aprendizagem. Os relatos de experiências legitimaram a argumentação dos resultados revelados e transformaram sujeitos em agentes de investigação. As fontes documentais valorizaram a contextualização e a complementaridade das informações. As fontes orais e documentais aproximaram as distâncias entre a realidade atual e a realidade prescrita. Presente e passado unidos numa só imagem, inseriram a pesquisadora no universo multidisciplinar de técnicas facilitadoras de coleta de dados.

2.3.1 As fontes orais: contadores-professores e contador-monitor

O Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Pará, no período de 1999 a 2006, formou 380 contadores. Entre eles, foram identificados doze contadores-professores e um contador-monitor, até março de 2007. Dez docentes e um monitor em exercício no ensino superior fazem parte da amostra dessa pesquisa. Esses atores, sob o foco de um caleidoscópio, narraram suas histórias acadêmica e profissional, na fase inicial de suas carreiras docentes.

As vozes desses contadores-professores e do monitor voluntário possibilitaram coletar dados para a argumentação dos resultados. A pesquisa qualitativa, além de permitir o contato da pesquisadora com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e retrata as perspectivas dos participantes, no contexto das investigações (Bogdan e Biklen, 1982). Os atores, em suas narrativas, revelaram o caminhar para si e o caminhar para o outro em suas trajetórias profissionais, principalmente, a docente no ensino superior.

Os atores foram identificados de acordo com o ano de conclusão da graduação, relacionados com os respectivos projetos pedagógicos de 1994 ou 2000. O “mito da identidade pessoal invariável refere-se a um si mesmo além da situação, mas um si mesmo que flutua em cada nova situação” (Lahire, 2002, p. 21). Esta interpretação sociológica requer vigilância epistemológica, a fim de evitar uma pulverização de identidade, de ações e reações, sem nenhuma espécie de ligações entre elas. As características acadêmicas e profissionais dos atores encontram-se descritas no quadro apresentado a seguir:

ATORES DAS PESQUISAS					
Projeto Político Pedagógico	Contadores- professores	Pós- graduação <i>lato sensu</i>	Tempo de docência	Atividade contábil	Conclusão
1994	Ator1	▪ Sistema de Informação ▪ Mestrando Contabilidade	5 anos	Professor Sistemas Contábeis	1999
	Ator2	▪ Auditoria e Controladoria ▪ Gestão Empresarial	3,6 anos	Contador ▪ Rural ▪ Educação	1999
	Ator3	▪ Auditoria e Perícia	2 anos	Consultor Contábil	2000
2000	Ator4	▪ Auditoria Externa	1,6 anos	Consultoria Auditoria	2002
	Ator5	▪ Gestão Financeira ▪ Controladoria e Auditoria ▪ Executivo Internacional ▪ Mestrando Gestão Empresarial	2,6 anos	▪ Gerência Contábil ▪ Tributarista Comercial	2002
	Ator6	▪ Docência do Ensino Superior	3,5 anos	Contador Banco do Estado do Pará	2003
	Ator7	▪ Auditoria e Perícia	2 anos	Contador	2003
	Ator8	▪ Docência do Ensino Superior	4 anos	Gerência Contábil	2003
	Ator9	▪ Contabilidade e Controladoria ▪ Engenharia de Projetos em Sistemas de Informação	8 meses	Gerência Contábil	2004
	Ator10	Contabilidade Gerencial	7 meses	Assessoria Contábil	2005
Contador – monitor - voluntário					
2000	Ator11	Cursando	2 meses	Contador Empresa	2006

Quadro 1: Atores da pesquisa: características acadêmicas e profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os três primeiros atores integraram a turma inicial e cinco pertenceram ao momento de transição e três ingressaram no momento de consolidação do Curso de Contabilidade. O nome próprio dos contadores-professores foi substituído pelas expressões Ator1, Ator2 e assim sucessivamente, embora o nome próprio consagre a singularidade da pessoa, evoca abstrações unificadoras em relação à diversidade da realidade social (Lahire, 2002). Uma identidade genérica ou de classe dos contadores-professores foi atribuída aos atores (Dubar, 2005). As identidades pessoal e profissional dos atores foram resguardadas, mas as percepções, expressas nas narrativas, contemplam suas individualidades.

Uma dicotomia parece existir nessa vigilância epistemológica, pois ao mesmo tempo em que se resguarda de modo objetivo e intencional a individualidade dos atores, suas narrativas revelam o que há de mais íntimo do seu próprio ser profissional, em relação a si mesmo e aos outros, indivíduos e instituições, com os quais interagem. O próprio discurso que personaliza o ator representa uma parcela do social e revela o modo como constrói sua identidade profissional no exercício da docência.

Os contadores-professores estão na faixa etária de vinte e seis a quarenta e cinco anos. O tempo de exercício na docência varia de sete meses até cinco anos. Os cinco docentes, que atuam no Centro Universitário do Pará, foram selecionados por meio de um processo seletivo de provas teóricas e práticas e de títulos, exceto dois. O ator1 foi o primeiro contratado e pertenceu à turma inicial do curso de Contabilidade e destacando-se nas atividades acadêmicas e pedagógicas, como liderança estudantil. Revelou-se um pesquisador no Trabalho de Conclusão de Curso sobre Sistemas e Tecnologia, consolidando a proposta do Curso com ênfase em Informática.

Todos os atores, exceto o monitor voluntário, cursaram pós-graduação *lato sensu*, sendo que apenas dois optaram pela especialização em Docência do Ensino Superior, enquanto os outros, preferencialmente, visaram o mercado profissional da Contabilidade. A identidade projetada para o Mestrado iniciou o momento de consolidação profissional para dois atores, que atualmente cursam a pós-graduação *stricto sensu*. O Ator1 ingressou no Programa de Mestrado em Ciências Contábeis, no Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP/SP, em setembro de 2006.

O Ator5 complementou a especialização em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria com um módulo “Executivo Internacional” na Ohio University/FGV, em

2005. Atualmente, participa do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Empresarial da Fundação Getúlio Vargas (FGV), realizado de modo interinstitucional, em Belém do Pará. O significado do Mestrado para esses atores é diferente; para o Ator1 caracteriza o momento de reconhecimento como professor, enquanto para o Ator5 representa reconhecimento como contador.

O Ator4, o segundo contratado, não participou do processo seletivo para docência, apresentou uma mobilização acadêmica relevante durante a graduação e após a especialização em Auditoria Externa. A mobilização interna inicia com o processo seletivo para o Programa de Monitoria na Graduação, desde o segundo semestre letivo do curso até o sétimo semestre. Permaneceu na monitoria por três anos e meio em disciplinas diferentes, mas visando a Auditoria, temática escolhida para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Esse ator participou de eventos acadêmicos e pedagógicos, como liderança de turma, organização de seminários, convenções e congressos patrocinados pelo Curso de Contabilidade, das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico, além de participação no Centro Acadêmico, integrando o Curso a entidades representantes da classe contábil. Fez especialização fora do Estado do Pará e, ao regressar, iniciou o Programa de Monitoria Voluntária, com o objetivo de ingressar na docência superior. Esses fatos podem justificar sua admissão no magistério, sem o concurso institucional.

As interações individuais estabelecidas entre os atores e as ações previstas no Projeto Político Pedagógico, de modo formal ou informal, revelaram identidades. No entanto, é preciso observar de que modo um currículo de Contabilidade, com atividades de estágios distanciadas da realidade da formação para a docência superior, dá “conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e gestar uma [...] identidade profissional docente” (Pimenta, 2000, p. 16). Ao bacharel em Ciências Contábeis compete exercer atividades em Contabilidade, Auditoria, Controladoria e, inclusive, a docência na Educação Superior.

2.3.2 As fontes documentais

O levantamento documental orientou a busca de informações sobre a Educação Superior em Contabilidade: leis, decretos, regulamentos, pareceres e resoluções e sobre o Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário do Pará: regulamentos, Projeto Político Pedagógico, Relatórios de Monitoria, Relatórios de Avaliação e Reconhecimento do Curso, Banco de Dados Virtuais e outros. O Banco de Talentos Profissionais é formado por currículos de contadores com identidades visadas para a docência.

Os documentos, como fontes de pesquisa, representam um “determinado tempo e contexto, fornecem informações a baixo custo e fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke e André, 1986, p. 39). As informações neles contidas permitiram a comparação com outros dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, com as atividades pedagógicas exercidas durante a vida acadêmica e com as práticas profissionais dos atores.

Esse procedimento metodológico aproxima a realidade à ciência e permite a “vigilância metodológica” no sentido de atender a provável neutralidade ou objetividade da pesquisa qualitativa, embora não “exista nenhuma maneira unívoca de hierarquizar resultados científicos de teorias que privilegiam a ação individual ou ação coletiva. Considerar o contrário é ofender a realidade social” (LAHIRE, 2002, p. 205). Foi possível ratificar e complementar informação, assim como refutar dados não compatíveis entre as fontes orais e documentais.

2.4 Estratégias metodológicas

As estratégias envolvem a interpretação e re-interpretação dos aportes teóricos e metodológicos e a própria experiência profissional da pesquisadora, que trabalhou como docente no Curso de Contabilidade do Centro Universitário do Pará, ministrando disciplinas de Comunicação nas Organizações, Contabilidade I e II e Metodologia da Pesquisa Científica, durante o período investigado.

O caleidoscópio permeou todo o texto produzido por meio de orações na ordem direta do discurso e remeteu a algumas proposições: primeira, buscar a coerência, a coesão e a clareza das idéias contidas nas inúmeras falas dos atores; segunda, olhar a pluralidade dos contadores-professores no exercício de duas profissões; terceira, olhar a individualidade de cada ator; quarta, definir eixos organizacionais de análise, sem perder de vista os dados adjacentes ao tema central; e quinta, fazer interações entre a oralidade expressa nas narrativas individuais e o texto escrito.

O caleidoscópio significa uma metáfora a “favor do inteligível” que “liga a dinâmica e a complexidade” dos processos de constituição da identidade individual e coletiva à pretensa neutralidade científica na arte de evidenciar o homem na pluralidade de suas ações, como centro das investigações da pesquisa qualitativa. A “palavra-chave é mediação” das dualidades para privilegiar ações integradoras deixando para trás as dicotomias e o “mito de uma linguagem unívoca”, numa “estratégia argumentativa” do discurso no mundo contemporâneo (NUNES, 2005, p. 45).

A “dupla ruptura epistemológica” aproxima o discurso da realidade social com o discurso erudito da ciência, a fim de criar uma configuração de conhecimento que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (Santos, 1989) Esse procedimento metodológico suscita a “vigilância epistemológica” (Bourdieu, 1989) para integrar a linguagem técnica, que separa a teoria dos fatos, à linguagem metafórica, que aproxima os fatos à teoria. Essa integração produz conhecimento científico de perfil diferente daquele que se obtém com métodos quantitativos e linguagem técnica (SANTOS, 2000).

As informações sobre a identidade biográfica acadêmica e profissional foram obtidas por meio de formulário semi estruturado, com “questões objetivas” e questões subjetivas “efetuadas pelo entrevistador e apresentadas numa situação face a face com os entrevistados” (Pádua, 2005, p. 73). As entrevistas semi estruturadas permitiram, à investigadora, recolher dados subjetivos na linguagem dos próprios atores, oportunizando-os a interpretar suas histórias, “uma reformulação de suas identidades na medida em que se vêem perante o outro” (LE VEN e FARIA e MOTTA, 1997, p. 220).

A “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora não se compreenda como os próprios sujeitos estruturam os tópicos discursivos”, caracteriza a entrevista semi-estruturada (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). A gravação, transcrição e transcrição dos discursos permitiram uma interpretação interativa das informações coletadas com o referencial teórico e com o Projeto Político Pedagógico. Estratégias metodológicas como a “dupla ruptura epistemológica”, a “vigilância epistemológica”, o caleidoscópio, a polissemia conceitual e a polifonia textual desempenharam o “papel de técnicas de ruptura entre a intuição aleatória e os processos de análise” (BARDIN, 1977, p. 10).

2.4.1 A coleta de dados

Os contatos iniciais com os egressos ocorreram, principalmente, por meio virtual, por telefone e pessoalmente. Os alunos concluintes e os contadores-professores atuantes na instituição trouxeram suas colaborações cedendo listas de e-mails e de números de telefones celulares e profissionais. O Curso de Ciências Contábeis convidou 250 contadores egressos para o “I Encontro dos Antigos Alunos do Curso de Ciências Contábeis do CESUPA” realizado no dia 15 de março de 2007. Esse evento proporcionou um encontro direto com os atores da pesquisa.

Convites, *folder* e *banner* foram criados pelo setor de comunicação da instituição. A internet, o orkut e o sistema de telefonia foram tecnologias utilizadas para os contatos iniciais. O evento foi divulgado nos principais jornais impressos da sociedade, no sentido de alcançar o maior número possível de participantes. O vice-reitor e os representantes da área de Ciências Sociais Aplicadas, Coordenação da Graduação, Coordenação Pedagógica e Coordenação do Curso de Ciências Contábeis estiveram presentes no evento.

Sessenta e dois contadores compareceram ao evento, sendo cinquenta e cinco contadores, seis contadores-professores e um contador-monitor voluntário, que foram recepcionados pelos professores do Curso e pelos alunos concluintes do oitavo período. Os contadores-professores e o contador-monitor foram convidados para compor a amostra desta investigação, posteriormente mais cinco contadores

foram localizados como docentes em outras instituições particulares de educação superior.

A coleta de dados sobre a identidade biográfica profissional ocorreu por meio de um formulário semi-estruturado preenchido no momento que antecedeu à entrevista individual com onze atores. As entrevistas foram realizadas no próprio campo investigado, exceto para um ator, que fez suas narrativas na residência da pesquisadora. Há dezesseis horas e quarenta e cinco minutos de entrevistas, em média de uma hora e vinte e três minutos, individualmente.

As informações qualitativas foram cruzadas com os dados dos currículos profissionais disponíveis no “Banco de Talentos” da instituição e com os obtidos por meio do questionário semi-estruturado. A “coleta e a análise de dados orais e documentais não representam divisões estanques”, é possível recorrer sempre e de novo às mesmas fontes, desde que haja “exigência de novas buscas” (Triviños, 1987, p. 131), o que possibilita manter a “vigilância epistemológica”, além de interligar a subjetividade dos atores com o referencial teórico.

Os atores assumiram diferentes configurações identitárias e os sentidos dos discursos especificaram e institucionalizaram condições individuais e profissionais em dois campos de atuação: o educacional e o empresarial. Nesse aspecto, “nenhum discurso é individual ou essencialmente universal, há nele marcas disseminadas pelo coletivo-social e traços que o caracterizam como produto de condições específicas e localizadas” (Mari, 2004, p. 13). Os atores representam lugares determinados na sociedade nos quais atribuem a si mesmos e aos outros, as imagens que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (CARDOSO, 1999).

2.4.2 As estratégias de análise

As estratégias mais usuais nas pesquisas em educação são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. A “Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem como finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 1977, p. 19). A “Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o

homem e a realidade natural e social. O discurso é palavra em movimento, observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2001, p. 15).

As perspectivas para a Análise de Discurso, com base nos dados qualitativos, apresentam uma atividade de interpretação que consiste em desvelar o “não aparente, o potencial de inédito, a vigilância crítica [...] e o emprego de técnicas de ruptura de intuições” (Bardin, 1977, p. 9). A “Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (Orlandi, 2001, p. 16), seja como atores ou autores de uma categoria profissional.

A Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso são concepções que se complementam entre si e, neste contexto de análise, constituem técnicas específicas de tratamento de dados como pontos de interseções para a construção de um texto polifônico. Essa análise leva em conta o que os contadores-professores disseram de si e dos outros sobre suas questões de trabalho. Identifica os atores nas suas individualidades, na singularidade de viver a docência em Contabilidade por meio da multiplicidade de suas ações e estratégias na busca incessante de uma educação de qualidade. A combinação de técnicas de análise das narrativas aproxima os aspectos pessoais dos aspectos sociais, históricos e profissionais dos atores.

A polifonia reuniu as vozes dos atores, em sintonia com a polissemia teórica. Vozes independentes, mas com a mesma tonalidade temática, delimitaram três eixos de análise com base nos objetivos específicos: Contabilidade e docência - motivos e estratégias; O exercício da docência - dificuldades, alternativas e perspectivas; A monitoria e suas contribuições para o processo de formação da identidade de contadores-professores. A polifonia, nessa investigação, caracteriza um “tipo de texto que deixa entrever muitas vozes, por oposição ao texto monofônico que esconde os diálogos que o constituem” (Barros, 2003, p. 6).

O dialogismo e a polifonia são aspectos da Análise de Discurso presentes no texto, na sua organização, na interação verbal, no contexto e no intertexto. O dialogismo concebe o “espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Nesse sentido, a palavra traz em si a perspectiva de outra voz” (Barros, 2003, p. 2). A polifonia mostra muitas vozes sociais em oposição à monofonia que mascara o diálogo em apenas uma voz (BARROS, 2003).

A homonímia opõe-se à polissemia, o primeiro termo “significa a igualdade entre os significantes de duas ou mais palavras que possuem diferentes significados, enquanto o segundo concebe a reunião de vários significados em uma só palavra” (Linn, 1991, p. 57). As concepções teóricas sobre identidade são polissêmicas. Polissemia e polifonia; individual e coletivo; unicidade e pluralidade; contador e professor; acadêmico e profissional; moderno e pós-moderno, além de outras dualidades, por vezes dicotômicas percorreram toda a produção textual.

O foco do caleidoscópio fundamenta-se em Dubar (2005) e Lahire (2002), com suporte nas teorias de *habitus* e campo de Bourdieu (1989), para apresentar concepções mais objetivas sobre identidades reais, porém interinas, que aguardam novos desencadeadores de mobilização profissional. A identidade é “resultado a um só tempo estável e provisório, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem a instituição” (DUBAR, 2005, p. 136).

Os discursos foram combinados, ao modo dos fragmentos de um caleidoscópio, para mostrar múltiplas identidades individuais e coletivas associadas entre si. A identidade para si e a identidade para o outro se encontram em interdependência e a distinção entre uma e outra ocorre por condições meramente metodológicas. Os discursos foram integrados na produção textual, ora de modo original, ora com adaptações, considerando que apenas uma voz não seria capaz de constituir o processo descritivo da formação da identidade docente em Contabilidade. Os procedimentos de análise se consolidam na prática, mas não devem afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade.

3 DOCÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

3.1 Ser professor na educação superior: especificidades

A educação superior no Brasil pode ser considerada recente, se comparada à história da universidade no mundo, principalmente nos países da Europa, desde o século XII. A primeira universidade brasileira surgiu na segunda década do século XX, no Rio de Janeiro. Suas crises de identidade, a dicotomia entre ensinar e produzir conhecimento, sua autonomia, organização interna diante das demandas externas continuam até a atualidade. Falar em universidade desde a Idade Média, até a época contemporânea é:

“[...] referir-se à instituição nascida do interesse da sociedade para atender suas necessidades, à elitização, fermentação intelectual, cientificidade, criticidade, discussão, construção do saber, por meio da investigação, para uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais culta, mais educada e com melhor qualidade de vida para o cidadão e para a humanidade” (LAMPERT, 1999, p. 33).

As “estruturas organizacionais da universidade e as relações de poder interno tendem a reproduzir as estruturas e relações da sociedade global” (Wanderley, 1986, p. 60). As tentativas de se construir algo novo delinearam os princípios que deveriam presidir as reformas administrativas da universidade brasileira. A Reforma Universitária de 1968 inicia, à primeira vista, as tendências de mudanças na educação superior no Brasil, com “um projeto articulado [...] à nova fase do desenvolvimento capitalista no País, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais [...] que indicavam a necessidade da ampliação do acesso ao ensino de 3º Grau” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, 177).

Esse modelo educacional possibilitou uma mudança na forma de ascensão social da classe média. Na década de 70, a expansão do ensino superior ocorreu de modo acelerado, com predomínio da iniciativa privada, na graduação e pós-graduação *lato sensu*, o que gerou uma espécie de dualidade educacional entre o público e privado, de grandes universidades, de um lado, e de faculdades isoladas, de outro. As instituições de ensino superior precisavam construir um novo modelo

identitário organizacional. Uma das razões para essa situação “relaciona-se com a mudança do significado de se possuir um diploma na sociedade brasileira” (OLIVEN, 1989, p.106).

Na década de 1980, razões estruturais, especificidades da gestão acadêmica e perigo do processo de desvalorização do diploma apontam para ajustamentos e acomodações do ensino superior privado. Ensino, pesquisa e extensão entram nos questionamentos sobre a qualidade do ensino particular, em detrimento das produções científicas. A “educação superior brasileira, nesse momento, encontrava-se em estado de instabilidade e fragilidade. A sociedade brasileira exigia reformulações nesse nível de ensino” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, 192).

Um dos limites do sistema de educação superior está vinculado à aplicabilidade da legislação condicionada à realidade do País. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394, sancionada pelo Presidente de República em 20 de dezembro de 1996, “reflete orientações internacionais e inúmeras normalizações que dão um caráter determinante às relações Estado e Universidade” (MOROSINI, 2001, p. 17).

A LDB nº. 9394/1996, ao definir e qualificar as Universidades determina a formação de seus professores, no artigo 52 e incisos: “As universidades são instituições que se caracterizam por um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. A Lei nº. 10861/2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, conforme previsto no artigo primeiro, tem como “finalidade a melhoria da qualidade da educação superior [...] por meio da afirmação da autonomia e da identidade institucional”.

As competências didáticas e pedagógicas, aliadas ao domínio da área de conhecimento do professor universitário, além de valores éticos, contribuem para determinar a eficácia do sistema de educação superior e a identidade profissional docente. Os avanços, os recuos e o maior ou menor envolvimento docente nas atividades acadêmicas dependem da importância que cada profissional dá às suas múltiplas ações dentro do sistema educacional, inclusive à sua formação e qualificação acadêmica.

A constituição da identidade individual, coletiva e institucional está atrelada ao caráter público da educação superior, mas cerceada pela própria legislação educacional que impõe condições ao exercício da docência por meio de Mestres e

Doutores, preferencialmente sem, contudo ampliar as possibilidades para a ocorrência desse fato. A formação acadêmica e profissional do professor universitário, quase sempre constitui um esforço individual, sem a participação efetiva do Estado e das Instituições de Educação Superior. Há uma espécie de “crise de identidade” no próprio sistema educativo.

A LDB nº. 9394/1996 no parágrafo primeiro do artigo 48 prevê a existência de universidades e de “instituições não-universitárias”. O Decreto nº. 5225/2004 modifica esse artigo e classifica as instituições de educação superior do Sistema Federal de Ensino em: “Universidades; Centros Federais de Educação Tecnológicas e Centros Universitários; e Faculdades integradas, faculdades de tecnologias, faculdades, institutos e escolas superiores” (Frauches e Fagundes, 2005, p. 63). Cada instituição possui cultura, missão e mantenedora específicas, seja pública ou privada, nos diversos contextos social, econômico e político.

O estabelecimento onde o professor exerce suas atividades representa mais um condicionante na docência universitária. O pensar e o fazer a docência são diferentes. O professor se expõe às mais diferentes pressões, conforme o tipo de instituição em que atua. Na universidade, se atua num “grupo de pesquisa sua visão docente terá condicionante de investigação, mas se atua num centro universitário, sua visão terá condicionante de ensino sem pesquisa, ou de ensino com pesquisa” (Morosini, 2001, p. 22). A cultura da instituição e a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

O docente universitário constrói sua identidade, como todo educador, num contexto de transformação educacional, embora com características muito peculiares que o singularizam. Essas características, de maneira paradoxal, estão relacionadas à sua centralidade como ator no campo das decisões institucionais e, ao mesmo tempo, ao escasso reconhecimento social sobre a necessidade de sua formação acerca do ensino e do pedagógico em seu conjunto (Lucarelli, 2000). A carência de cursos de Mestrado ou de Doutorado torna-se mais um complicador para a educação superior no Brasil, dependendo da região onde o professor atua.

Os professores de outros níveis do sistema educativo têm uma tradição em programas acadêmicos voltados à formação da docência como prática profissional. Seus diplomas delimitam as incumbências, os conteúdos e o preparo para os aspectos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da formação inicial. A identidade de profissionais liberais, na educação superior, ainda não está claramente

estabelecida, pois no exercício do magistério, eles se reconhecem por sua profissão de origem e identifica-se com o título que lhe foi outorgado na graduação.

A legitimidade profissional de suas práticas como médico, engenheiro, bioquímico ou contador é indiscutível, pois ela se origina em um conhecimento acadêmico reconhecido pelas instituições de educação superior e conta com maior ou menor grau de aprovação, conforme tenham transcorrido as negociações e as lutas no seio da respectiva comunidade profissional. “Poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico” (LUCARELLI, 2000, p. 66).

O professor universitário nas suas práticas educativas conhece bem o seu campo profissional. Adquire status social, um diferencial qualitativo no mercado de trabalho, tem prazer de ser docente, considera a atividade gratificante, apesar das dificuldades. Reconhece uma carreira imediatista, de renda complementar, num período difícil da vida ou ainda pode significar uma estratégia de reconhecimento na profissão liberal, quando no início de carreira. Ser profissional liberal confere maior prestígio que a docência (VASCONCELOS, 1996, 36).

A profissão liberal “confere maior prestígio ao indivíduo, mesmo aquele que, exercendo exclusivamente a docência como profissão, segue não se intitulando professor.” (Vasconcelos, 1996, p. 36). A falta de interesse em revelar a profissão docente pode estar vinculada à inexistência de motivação salarial ou à falta de tempo para melhorar suas performances intelectuais. As universidades, faculdades e centros formadores de docentes vivenciam uma situação de desconforto e um desejo de acertar em programas de formação e capacitação profissional do professor universitário.

Esse é um problema geral de muitas instituições de formação do professorado. Um exercício pessoal da reflexão e o compromisso institucional faltam para os formadores de futuros mestres, no sentido de elaborar propostas formativas para a docência superior (Zabalza, 2004). Os estudos científicos brasileiros refletem as tendências educacionais, sociais, políticas e econômicas do mundo globalizado e as abordagens científicas assumem características interdisciplinares. A ciência da educação busca desvelar a essência subjetiva do ser professor e a objetividade de sua formação, como profissional, agente de transformação sociocultural.

A responsabilidade pela “formação das novas gerações, compete às instituições educacionais, que só se faz efetiva e relevante, se significar a

autoformação da universidade como comunidade de educadores sempre educados". (Marques, 2001, p. 195). O interesse por uma discussão sobre aspectos políticos e econômicos da educação superior no Brasil não condiz com os propósitos desta pesquisa, portanto foram destacados, tão somente, momentos históricos mais relevantes que antecederam à criação do campo empírico investigado.

3.2 Considerações sobre a docência em Ciências Contábeis

O conhecimento pedagógico, as competências e as habilidades para lidar com o novo, além dos conhecimentos técnico-científicos, específicos de Contabilidade constituem requisitos inerentes ao exercício da docência superior, além da titulação de bacharel, especialista, mestre ou doutor. "A amplitude do ensino superior é maior do que simplesmente o mercado de trabalho, pois ela busca a preparação do homem e não só de profissional" (FERREIRA 1999, p. 34).

Segundo Fávero (1999), até o final do século XX, a maioria dos professores de Contabilidade não se dedicou, exclusivamente, à docência. Em geral, esses professores desempenhavam outras atividades profissionais paralelamente ao magistério como empreendedores nos serviços de Contabilidade ou como assessores e consultores nas empresas comerciais e industriais, nas entidades públicas ou no terceiro setor.

[...] o fato de mais de 80% dos professores da área contábil exercer outras atividades profissionais por si mesmo não seria problema para o ensino de Contabilidade. Entretanto, a sobrecarga de serviços não permite que o professor prepare adequadamente as aulas, nem tampouco participe de cursos, seminários, congressos, palestras e outros eventos visando o aperfeiçoamento profissional, prejudicando dessa forma o nível de ensino (FÁVERO, 1999, p. 31).

Esse fato foi confirmado pela pesquisa realizada com professores-contadores em início de carreira, como se pode observar no item 6.2.3, p. 100, entre os onze atores entrevistados, apenas um professor-contador tem dedicação exclusiva para a docência, enquanto os outros exercem atividades de profissionais liberais, paralelamente ao magistério. Destacam-se os aspectos sociais, históricos e

as especificidades do campo pesquisado: Centro Universitário do Pará, no período de 1999 a 2007.

Na atuação do contador que virou professor, outras situações circunstanciais estão envolvidas no processo educacional, no qual destacam o status social do professor no mercado profissional e a interferência deste nos conhecimentos científicos e acadêmicos, que interligam teoria e prática contábil, num duplo sentido, em prol do docente e do discente. O contador vê no magistério a possibilidade e a necessidade de ampliar cada vez mais seus conhecimentos teóricos, enquanto os discentes vivenciam com o professor a sua prática do fazer técnico-contábil, adquirindo confiança e percebendo a expressão da materialidade científica.

Os profissionais liberais que exercem simultaneamente as atividades de professor e de contador e aqueles que são professores em dedicação exclusiva compartilham a opinião de que é possível conciliar a vantagem das duas atividades (Laffin, 2005). As vantagens pessoais, sociais e econômicas vêm acompanhadas de limitações e ambigüidades que reforçam a imagem do professor numa segunda atividade, exercida depois de uma jornada de trabalho como contador. Essas tendências no exercício da docência superior em Contabilidade continuam presentes no campo desta pesquisa empírica.

Os onze atores investigados herdaram das gerações anteriores de professores-contadores a identidade docente de trabalhar simultaneamente em duas profissões. Oito entre dez professores-contadores são empresários intelectuais e apenas uma exerce de modo exclusivo a docência e o outro é funcionário de uma instituição bancária. O monitor voluntário também trabalha em uma instituição comercial, além das atividades desenvolvidas como pré-professor. Convém ressaltar que todos os atores exercem a docência em faculdades ou em centros universitários particulares. “Todo conhecimento é total e local” (SANTOS, 1989).

3.2.1 Os cursos superiores de Ciências Contábeis e a formação do professor de Contabilidade no Brasil: retrospectiva

Os estudos comerciais no Brasil datam de 1804, quando José da Silva Lisboa publicou “Princípios de Economia Política” (Peleias e Bacci, 2004, p. 41) e de 1809, quando José Antonio Lisboa foi nomeado o primeiro professor de Contabilidade da Escola de Comércio do Rio de Janeiro. A regulamentação da profissão de Contabilista ocorreu no século XIX, com a edição do primeiro Código Comercial Brasileiro, por meio da Lei nº. 556 de 25 de junho de 1850. Nessa época, não se falava em diplomados e não-diplomados, os Contabilistas ou guarda-livros eram práticos e exerciam a profissão de forma empírica (PELEIAS e BACCI, 2004).

O Decreto Imperial nº. 4475/1870 reconheceu os Guarda-Livros da Corte como os primeiros profissionais liberais no Brasil e, em 1890. A Escola Politécnica do Rio de Janeiro com a disciplina “Direito Administrativa e Contabilidade” ampliou o pioneirismo nos cursos de comércio associando a Contabilidade ao Direito, em 1890 (Peleias e Bacci, 2004). A Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em 1902, iniciou o ensino superior de Contabilidade em seguida o Decreto Federal n.1339 de 09 de janeiro de 1905 validou o curso geral e os diplomas conferidos pelas Academias de Comércio do Rio de Janeiro, ao lado do curso superior destinado a funcionários do alto escalão governamental.

Art. 1º A Academia de Commercio do Rio de Janeiro, fundada em 1902, destinada à educação superior do commercio, é declarada instituição de utilidade publica, sendo reconhecidos como do character official os diplomas por ella conferidos.

§ 1º A Academia de Commercio manterá dous cursos: um geral, habilitando para o exercício das funcções de guarda-livros, perito judicial e empregos de Fazenda e o outro, superior, habilitando mais para os cargos de agentes consulares, funcçionarios do Ministério das Relações Exteriores, actuarios de companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e grandes empresas commerciaes.

O professor de Contabilidade assume *status* acadêmico no ensino superior, ao mesmo tempo em que convive com ensino de natureza técnica para atender as demandas governamentais, bancárias e comerciais. Na década de 1940, os cursos superiores de Ciências Contábeis surgiram em vários Estados brasileiros, desse modo, a abordagem científica ganhou mais espaço no sistema educacional.

Entretanto, o Decreto Lei nº. 6141, de 28 de dezembro de 1943 estabeleceu novas bases de organização e de regime do ensino comercial de segundo grau, reforçando a abordagem tecnicista. A crise de identidade da educação em Contabilidade tem aspectos legais.

Os cursos superiores de Ciências Contábeis foram oficializados por meio do Decreto Lei de nº. 7988, de 22 de dezembro de 1945. O Curso de Contador no ensino superior era ministrado em quatro anos, com acesso por concurso vestibular. O grau de bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais era outorgado aos alunos concluintes, que após dois anos da graduação e com produção relevante na área profissional, poderiam defender tese para obtenção do título de Doutor:

Art. 1º O ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais far-se-á em dois cursos seriados, a saber: 1. Curso de ciências econômicas; 2. Curso de ciências contábeis e atuariais.

Art. 4º - Do candidato a matrícula inicial [...] no curso de ciências contábeis e atuariais, exigir-se-á [...] que prestem concurso vestibular.

Art. 5º - Aos alunos que concluírem o curso de ciências contábeis e atuariais, conferir-se-á o grau de bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais.

Parágrafo único – O título de doutor será conferido ao candidato que dois anos pelos menos depois de graduado, defender tese original de excepcional valor.

O professor de Contabilidade parecia à deriva dos dispositivos legais. A formação de bacharel com significantes produções técnicas foi voltada para as exigências do mercado e habilitava o contador à defesa de tese para obtenção do título de Doutor, que apresentava características mais profissionais do que acadêmicas. Os contadores-professores desempenhavam atividades técnicas com status acadêmico de Doutor, condição de notório saber, aptos para atender às demandas da economia da época, o que comprometia as produções científicas.

Em 1945, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo instituiu o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais e o primeiro Núcleo Brasileiro de Pesquisa em Contabilidade, sob influência da cultura empresarial norte-americana. Os contadores-professores trabalhavam em regime de dedicação integral e concentravam suas atividades na pesquisa e não somente na docência (SILVA e MOURA, 2006).

A Lei nº. 1401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o conhecimento contábil nos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais. Os professores de contabilidade envolvidos, nesse processo de mudanças legais, assumiram a incumbência de ajustamentos e redimensionamentos das identidades instituídas, conforme o Art. 2º - “O Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, criado pelo Decreto-lei referido no artigo anterior, poderá ser desdobrado, sendo os diplomas, respectivamente, de bacharel em ciências contábeis e de bacharel em ciências atuariais”.

As legislações federais que trataram sobre o ensino de Contabilidade na educação superior até o início da década de 1950 enfatizaram a estrutura curricular, as disciplinas e o tempo de duração do curso, mas não privilegiaram os professores. O conteúdo curricular apresentava “caráter eminentemente prático e servil às normas instituídas [...] um ensino da contabilidade sem visão humanística [...] sem prever e favorecer a formação do ser humano multidimensional” (Laffin, 2005, p. 111). Os contadores-professores construíram suas identidades como autodidatas sob os aspectos didático-pedagógicos.

Significativas mudanças incidiram no curso de Ciências Contábeis, em função da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação, com atribuições de fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Propôs modificações no ensino superior, destacando “o controle e o poder normativo do Conselho Federal de Educação; a composição das universidades; a manutenção do sistema de cátedras e a garantia de representação estudantil nos órgãos colegiados” (LAMPERT, 1999, p.37).

Os professores-contadores enfrentaram mais uma crise identitária por meio dos Projetos de Lei de nº. 2461/1964 e o nº. 1784 /1968, que pretendiam delegar ao técnico de nível médio a titulação de contador, sem realizar o curso superior. Essa influência ficou implícita, posteriormente, no projeto de Lei nº. 2504/1979, para equiparar os técnicos de nível médio aos contadores. Significa que os professores de contabilidade e os “bacharéis de qualquer campo perdem, quando são confundidos com profissionais de segundo grau” (LAFFIN 2005, p.113).

A Lei nº. 5540/1968 propôs a reforma no ensino universitário a fim de modernizar a universidade brasileira. Os “profissionais da área contábil mostravam raro interesse para a educação [...] sendo-lhes mais rentável [...] trabalhar em

escritórios ou departamentos de Contabilidade das empresas” (Kraemer, 2005, p.65). Os contadores optaram pela profissionalização contábil, que de certo modo, contribuiu para aumentar a lacuna de professores de contabilidade comprometidos pela continuidade e qualificação de novos contadores, principalmente de novos professores nessa área de conhecimento.

As inovações tecnológicas, propiciadas pelos acelerados avanços científicos na década de 1970, trouxeram inseguranças e questionamentos éticos para o cenário mundial. No Brasil, o Ministério de Educação e Cultura reconheceu o primeiro Mestrado de Contabilidade na Universidade de São Paulo. A expansão dos Cursos de Mestrado e Doutorado, embora de modo limitado, em relação à demanda de professores universitários, ocorreu nos grandes centros educacionais, no eixo sul e sudeste. Os cursos de especialização *lato sensu*, entretanto, expandiram-se por todo o Brasil.

O ensino superior de Contabilidade conviveu sob a interferência cultural da escola italiana até 1945 e a partir dessa data, a escola americana deixou sua marca no território brasileiro, influenciando na elaboração da Lei das Sociedades Anônimas nº. 6404/1976. Esse aspecto legal mudou o enfoque da Contabilidade para “atender aos usuários externos, investidores e credores” (Martins e Lisboa, 2005, p. 61). O professor de Contabilidade enfrentou o duplo desafio de aprender e ensinar o processo dialógico entre os fatores internos e externos ao indivíduo, ao trabalho e à intervenção cultural no conhecimento contábil.

Houve um “crescimento quantitativo nos cursos de Contabilidade de 1973 a 1976, principalmente no sistema privado de ensino superior” (Nossa, 1999, p.7). Os cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* em Contabilidade proliferaram, sem que houvesse a preocupação com a qualidade do curso. A demanda por contadores-professores para atender essa realidade também aumentou e a formação docente para o ensino superior inicia uma fase de questionamentos. Os órgãos de classes e associações ligadas à profissão de contador atuaram “na emissão de pronunciamentos sobre assuntos contábeis e também sobre os profissionais e o ensino superior” (KRAEMER, 2005, p.70).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados em profusão começaram a ser discutidos qualitativamente na década de 1980. A educação, até então interpretada sob o enfoque econômico, passou a ser conclamada como essencial ao desenvolvimento nacional. Nesse cenário, há o retorno do regime democrático com

a promulgação da Carta Magna Federal de 1988. O artigo 206, item V, reconheceu o professor como profissional e o item VII refere-se às propo políticas de capacitação em serviço e de aperfeiçoamento profissional para garantir o padrão mínimo de qualidade educacional.

3.2.3 A docência em Ciências Contábeis no Brasil: situação atual

A docência em Ciências Contábeis passou a contar com novos investimentos na formação e qualificação do professor. Em 1992, a Universidade de São Paulo ofertou o primeiro curso de Doutorado, nessa área de conhecimento. A LDB n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 dispõe no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Nesse aspecto, “o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas a transmissão de conteúdos e não a produção de conhecimentos” (Brzezinski, 2002, p.13). Nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, os estudos relacionados aos conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos são ofertados em disciplinas de 45 a 60 horas. Apesar da exigüidade do tempo considerado para a profissionalização docente universitária, oportunizam algum crescimento pedagógico.

A docência universitária será prioritariamente e não exclusivamente realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Pimenta, 2003). A teoria da prática docente caracteriza uma tendência mundial, como alternativa de qualificação do professor e, como qualquer outra teoria, revela vantagens e desvantagens de acordo com o nível educacional em que é utilizada. Nessa acepção:

O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra e outras, o confronto das práticas com a teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise representam desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação e o processo de investigação da prática, de modo intencional (PIMENTA et al 2003, p. 273).

A teoria da prática docente, associada ao percurso do ensino de Contabilidade e à diversidade de leis, decretos-leis, normas e resoluções, visavam

atender à sociedade e ao mercado econômico e financeiro. O tecnicismo tende a predominar no ensino, embora conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Ética, Cultura Brasileira estejam inseridos na proposta curricular. As abordagens da Contabilidade com outras áreas de conhecimentos científicos vêm ocorrendo de modo isolado e fragmentado, favorecendo:

[...] uma interpretação da Contabilidade como uma ciência pragmática. Nessa formatação, a Contabilidade, na formação de seus profissionais, empenha-se em dinamizar o objeto próprio de sua investigação, o patrimônio das entidades, sem, contudo, ampliar seu corpo teórico nas outras dimensões humanas a não ser a econômica, concebendo-a assim nos limites de sua inferência (LAFFIN, 2005, p. 121).

As instituições de educação superior em Contabilidade, no que diz respeito aos aspectos legais, desde 1945 até os dias atuais, passaram por três alterações curriculares significativas: o Decreto-Lei nº. 7 988, de 22.09.1945, que criou o curso e instituiu o currículo; a Resolução de 08.02.1963, que propôs alterações no currículo mínimo de curso de Ciências Contábeis; e a resolução nº. 3, de 03.10.1992, que definiu a duração e os conteúdos mínimos, em atendimento aos acordos governamentais estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Nessa acepção:

As instituições universitárias, como organizações formais burocráticas, zelaram em demasia no cumprimento do aparato legal. Restrito ao fazer, o currículo de Ciências Contábeis, [...] foi adequando-se, apenas às necessidades do contexto econômico da sociedade capitalista [...] que requer um sujeito criativo, polivalente, sujeito de múltiplas aprendizagens, com capacidade crítica e discernimento frente à sociedade tecnológica pulverizada de informações e, ao não encontrar egressos com tais competências e habilidades, julga improdutivo a universidade, o curso e os professores (LAFFIN, 2005, p. 122).

A qualidade do ensino superior, sobretudo na graduação, aponta para a preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. A Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998, mostrou tendências temáticas que interferem na formação identitária das instituições da educação superior, tais como a educação à distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e a responsabilidade das instituições; os direitos e

liberdades dos professores do ensino superior e as condições contextuais de trabalho de cada professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

A qualidade da educação pode estar sujeita não somente às mudanças curriculares e estruturais das instituições, mas também ao compromisso assumido pelos professores para formar profissionais em condições de trabalhar em equipe, ter iniciativas, criatividade e capacidade de comunicação. A “qualificação acadêmica e a formação continuada, imposições legais ou necessidades profissionais refletem desafios aos docentes universitários na condição de serem ou estarem professores” (Mazzoti Filho, 2000 p.25). As instituições e os docentes da educação superior devem atentar para os desafios e para os dilemas da ação educativa na sociedade contemporânea.

A “urgente titulação e a qualificação de novos professores para o ensino de maior qualidade, a pesquisa significativa, a extensão consistente e oportuna e as reflexões pertinentes, rigorosas e tempestivas” constituem passos para a construção de projetos e para a formulação de planos estratégicos institucionais (Silva e Pinto, 1998, p. 5). O não atendimento dessas condições nas instituições da educação superior, com a finalidade de assegurar melhores condições internas e externas de cumprimento de sua missão, reforça o problema da qualificação acadêmica dos professores universitários, que:

Está subordinado à existência de uma pós-graduação em elevados padrões. Esses programas de pós são precisamente, as maiores vítimas do afastamento dos professores [...] a solução dos males da graduação, como se sabe, não pode ser conseguido à custa da pós, nem esta pode prosseguir olímpicamente isolada do ensino de formação ou da extensão. Se essas deficiências não forem superadas, os problemas vão continuar (SILVA e PINTO, 1998, p. 5).

As titulações em Especialização, Mestrado e Doutorado representam competitividade no desenvolvimento da carreira docente e associadas aos aspectos legais constituem pré-requisitos para o exercício do magistério superior. As particularidades do ensino superior no Brasil, no que tange à acessibilidade dos professores-contadores aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, necessitam de políticas institucionais e governamentais, envolvendo outras entidades envolvidas com a formação docente e comprometidas com a educação.

No contexto de transição e ajustamentos dos Cursos de Contabilidade no que dispõe a LDB nº. 9394, de 1996, no artigo 66, sobre a formação do professor de

ensino superior, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), por meio da Resolução nº. 878, de 18 de abril de 2000, buscou alternativas para as seguintes especificidades:

01. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece metas mínimas a serem alcançadas pelos cursos superiores, quanto à titulação de professores com mestrado e doutorado na área de especialização do curso;
02. O não cumprimento dessas metas e outras estabelecidas pela legislação levarão o possível fechamento do curso;
03. Os cursos de Ciências Contábeis, pelas estatísticas apresentadas, são carentes de professores com a titulação necessária;
04. O número de Mestres e Doutores disponíveis na área de Contabilidade não atende a demanda necessária para que os cursos de Ciências Contábeis se regularizem em espaço curto de tempo;
05. Os cursos atualmente disponíveis para a formação de mestres e doutores em contabilidade estão restritos aos grandes centros;
06. O Conselho Federal de Contabilidade tem priorizado, inclusive com a participação financeira, os cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado em Contabilidade (CFC, Resolução nº. 878, 2000).

Os professores-contadores formam uma categoria profissional envolvida na diversidade de conhecimentos científicos, técnicos, teóricos e pragmáticos, com afazeres duplos e múltiplos. As funções inerentes à docência despertam questionamentos sobre a formação de contadores que podem optar pela docência. As metas mínimas estabelecidas no artigo 66 da LDB nº. 9394/1996, quanto à titulação de professores com Mestrado e Doutorado, a serem alcançadas pelos cursos superiores foram analisadas pelo Conselho Federal de Contabilidade, que “poderá participar com recursos financeiros nos cursos de mestrado e doutorado na área contábil, desde que atendam aos requisitos determinados” (CFC, Resolução nº. 878, 2000).

Nesse sentido, os professores de Contabilidade ganharam espaço no conselho de classe que poderá financiar cursos para a qualificação docente na educação superior. O Programa Excelência na Contabilidade credenciado pelo Conselho Federal de Contabilidade em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI) órgão de apoio institucional do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP)

vêm desenvolvendo capacitação *stricto sensu*, na formação de Mestres em Contabilidade e Controladoria, neste início do século XXI.

O Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CFC/CRCs), estabelecem parcerias com universidades públicas e privadas para manter a continuidade do programa. O Programa Excelência na Contabilidade ampliou a quantidade de mestres em Contabilidade e Controladoria, mas não atendeu à demanda existente nos cursos de Ciências Contábeis existentes no Brasil. Até fevereiro de 2001 existiam 400 cursos de Contabilidade e 2000 professores de conteúdos específicos, sendo 60 Doutores e 250 Mestres, distribuídos em Universidades e Faculdades Isoladas.

O sistema CFC/CRCs continua investindo na área da educação profissional de contadores, porque o sucesso dos profissionais no mercado de trabalho, e acima de tudo, a proteção ao patrimônio da sociedade passam pela formação das novas gerações. Atualmente no Brasil, há treze cursos de Mestrado e dois de Doutorado em Contabilidade ou Controladoria reconhecidos ou autorizados pela CAPES. Esses cursos até o final de 2005, conforme a ANPCONT, formaram 147 doutores e 1191 mestres em Contabilidade. Os ganhos da classe contábil com as ações direcionadas ao aperfeiçoamento profissional foram concretizados por programas como: "Contabilizando o Sucesso, Educação Profissional Continuada, Exame de Qualificação Técnica e Excelência na Contabilidade." (CFC, 2007, p.15).

O sistema CFC/CRCs, em julho de 2006 realizou o primeiro Encontro Nacional de Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis, a fim de discutir temas que norteiam a educação superior, em especial a missão do coordenador do curso na formação dos profissionais da Contabilidade. Em março de 2007, o segundo encontro manteve os mesmos objetivos, além de apresentar os resultados históricos do Exame de Suficiência nos Cursos de Contabilidade no Brasil. Esses fóruns de discussões iniciaram um processo de construção de identidade institucional e profissional, num elo entre as entidades de classe, as instituições da educação superior e os contadores-professores.

4 OS CONCEITOS DE *HABITUS* E DE CAMPO

A gênese do conceito de *habitus* denota uma herança metodológica que acumula várias contribuições teóricas, uma “teoria teórica”. Além desse aspecto, o conceito de *habitus*, aliado a uma visão de mundo sobre as aparências da realidade, com base na diversidade do campo pesquisado empiricamente, apóia-se em uma “teoria científica” ou teoria da prática (Bourdieu, 1989). O conceito de *habitus*, desde a origem, sugeriu a pluralidade e a heterogeneidade: em vez de “residir num antigo universo cultural, tradicional, supostamente homogêneo e coerente”, houve uma “contradição dentro da própria prática” de produção científica (LAHIRE, 2002, p. 26).

Os critérios metodológicos usados para a elaboração do conceito de campo foram similares aos de *habitus*. Bourdieu resgatou a acumulação teórica em relação ao campo social e aplicou a teoria da prática, para pesquisar sobre os campos científicos, artísticos, profissionais e outros. Com isso, mostrou que “existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos”, que as “particularidades das funções e de seus funcionamentos denunciam, de maneira mais ou menos clara, propriedades comuns entre eles” (Bourdieu, 1989, p. 67). A essência da teoria dos “campos” complementa a teoria dos *habitus*.

A teoria da prática está centrada no conceito de *habitus*, a fim “estudar as relações sociais existentes num campo determinado, [...] as estratégias de seus agentes e o sistema de transformação e ou de conservação da sociedade global”. (Ortiz, 1983, p. 20). As primeiras pesquisas sobre campos referem-se a um grupo de camponeses na Argélia dos anos sessenta, para analisar a “situação de desdobramento que fornecia, em geral, ao colonizado, a saída pela qual ele escapava das contradições de uma vida dupla” (Lahire, 2002, p. 26).

Desde a origem, o conceito de *habitus* apresenta um paradoxo interpretativo, uma espécie de teoria da unicidade da ação, elaborada com base num “modelo de desdobramento mental e social,” em que os camponeses argelianos, supostamente deveriam por em “ação o pensar e o agir de modos diferentes e até contraditórios dentro de universos sociais e culturais, que implicam na mistura e na contradição de cada prática em contextos diferenciados” (LAHIRE, 2002, p. 27).

As condições sócio-históricas da unicidade e da pluralidade dos campos sociais sugerem um duplo movimento do caleidoscópio, que mostra imagens

paradoxais e coerentes. Primeiro, o paradoxo do *habitus* reside no modelo de uma sociedade pré-industrial e pré-capitalista, ao lado de um desdobramento social; a aparente unicidade requeria pluralidade interpretativa. Segundo, a suposta coerência do *habitus* foi aplicada nas sociedades contemporâneas com intensas diferenciações espacial, demográfica e cultural (Lahire, 2002).

Os conceitos de *habitus* e campo formam construções provisórias elaboradas por meio de “um programa de percepção e de ação que só se realiza no trabalho empírico” (Bourdieu, 1989, p. 59). Contra-sensos e analogias justificaram avançar nessa discussão, para encontrar pontos de interseção, complementaridade e de interferência dos conceitos de *habitus*, campo e hábitos no processo de formação de identidade profissional. Esses fragmentos conceituais integraram-se ao caleidoscópio para criar novas imagens interpretativas que, combinadas entre si, formam um todo coerente.

Os conceitos de *habitus* e de campo constituem uma unidade sociológica de tal forma que, aliados aos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, não podem ser tratados isoladamente. Bourdieu elaborou essas concepções para compreender dois aspectos presentes na ordem social: o subjetivismo e o objetivismo. O primeiro tende a considerar a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual, enquanto o segundo tende a reificar a ordem social como uma realidade externa que determina as ações individuais de maneira inflexível, uma dualidade em interação.

O *habitus* indica um agente em ação e um capital incorporado, quase transcendental ou posturas, a partir das primeiras socializações na família e extensivas a outros locais, como as instituições educacionais e profissionais. Esse conceito evidencia as capacidades criadoras, ativas e inventivas dos indivíduos, as condições materiais de sua existência e as características de uma classe social ou profissional. Os diferentes modos de pensar e agir dos indivíduos podem ser apreendidos empiricamente, sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado.

Habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações

necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Os locais de socialização e as práticas sociais e profissionais apresentam, de um lado, a objetividade, a estrutura e as propriedades da posição social e, de outro lado, a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos e aspirações, previamente estruturadas em relação ao momento da ação. O conceito de *habitus* exerce a função de um elo articulador entre três dimensões: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Os *habitus* determinam a ação do indivíduo, consciente ou inconsciente, de acordo com uma posição determinada nos mais diversos grupos sociais.

As disposições duráveis devem ser entendidas como pensamentos, esquemas de percepção, de apreciação e de ação interiorizados ou adquiridos pelos indivíduos em virtude de suas socializações e condições objetivas de existências anteriores, entretanto capazes de inventar meios novos de desempenhar antigas funções diante de situações novas. A mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, isto é, entre a estrutura social e as ações individuais estão presentes nos conceitos de *habitus* e campos (BOURDIEU, 2004).

O *habitus* individual, como princípio gerador das práticas e representações sociais ou profissionais, será coletivamente orquestrado, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. O *habitus* não é somente individual, mas também coletivo, porque reproduz a memória coletiva dos antecessores para os sucessores, permitindo ao grupo ou classe “perseverar em seu ser”. O *habitus* define o grupo em relação aos outros grupos que não compartilham de condições sociais semelhantes. Em síntese:

O *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio de continuidade e de regularidade que o objetivismo concede ao mundo social sem pode explicá-lo é o sistema de disposição do passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas, segundo seus próprios princípios. (BOURDIEU, 1983, p. 76).

A homogeneidade do *habitus* coletivo mostra de modo evidente, inteligível e previsível as práticas e as preferências entre os membros de um grupo. As

percepções, apreciações e ações tendem a determinar os modos de agir dos indivíduos no mesmo campo de atuação, de maneira quase igual, sem ter necessidade de um maestro particular. Os estilos individuais devem ser compreendidos como variantes estruturais pelas quais se revelam a singularidade da posição do agente no interior do grupo.

O elemento central da teoria de *habitus* corresponde à superação do objetivismo e do subjetivismo na realidade social contemporânea. O subjetivismo seria superado porque as práticas, as atitudes e os comportamentos individuais deixam de ser interpretados, exclusivamente, como produções incorporadas, conforme a posição social de origem do indivíduo. O objetivismo seria superado porque as estruturas sociais passam a não ser vistas como produtoras mecânicas de condutas pessoais. A motivação pessoal de interação estruturada, chamada de *habitus*, pode ser compreendida como um *modus operandi*, um exercício de escolhas em relação à posição dos agentes na estrutura social e ao modo como operam em diversos campos, independente das regras sociais.

O conceito dos campos sociais foi elaborado tendo como base a “teoria geral da economia dos campos”, que descreve de forma específica o modo como cada campo se reveste de “mecanismos e conceitos (capital, investimento, ganho), evitando reducionismos, a começar pelo economicismo, que nada mais conhece além do interesse material, a busca da maximização do lucro monetário” (BOURDIEU, 1989, p. 69). Cada campo tem suas próprias regras e diferem entre si de acordo com seus princípios e fins, com tendências para a manutenção de *habitus* ou de rupturas, por meio de estratégias criadas durante as situações práticas do cotidiano:

[...] num campo, agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo regras constituídas neste espaço de jogo, para se apropriarem dos benefícios específicos que estão em jogo nesse campo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício, mas devem contar com a resistência dos dominados (BOURDIEU, 1983, p. 136).

Na teoria dos campos sociais há uma problemática ambígua em decorrência da similaridade existente entre os aspectos sociológicos e econômicos que evidenciam mudanças e diferença nas sociedades tradicionais e nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a família, as instituições educacionais e a política são

comparadas ao campo econômico, “como mercados onde se trocam bens específicos, materiais ou simbólicos, e onde os capitais produzem benefícios do mesmo tipo, de acordo com regras particulares” (DUBAR, 2005, p. 72).

O campo econômico não funciona como os campos sociais porque, nesses, a estrutura das trocas é assimétrica. Os capitais investidos em cada um dos campos sociais são desiguais e os proveitos deles decorrentes dependem do volume e da estrutura do capital investido. Existem nesses campos duas dimensões: na primeira, os indivíduos são distribuídos de acordo com o tipo e o volume global do capital que possuem e na segunda, a distribuição dos indivíduos ocorre de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital econômico e cultural relacionados ao volume do capital total (DUBAR, 2005).

O aspecto econômico se expressa simbolicamente nos campos que produzem o capital cultural: a moral, a ciência ou bens intelectuais. Para compreender a gênese social e o funcionamento de um campo, se faz necessário “apreender a crença que o sustenta, o jogo de linguagem que nele se joga e as coisas materiais e simbólicas que nele se geram” (Bourdieu, 1989, p. 69). Cada aspecto de um campo se “orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além dos sinais exteriores, socialmente conhecidos, reconhecidos, da sua identidade” (BOURDIEU, 1989, p. 70).

As produções simbólicas podem organizar a percepção dos indivíduos e propiciar a comunicação entre eles e apresentam uma lógica interna passível de ser investigada cientificamente. Noutro entendimento, a estrutura presente nos sistemas simbólicos orienta as ações que os agentes sociais reproduzem, em novos termos, as estruturas de poder e dominação. As produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível.

O campo científico exige uma espécie particular de condições de produção com estrutura e funcionamento no universo social da ciência, com relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros que se revestem de formas específicas e simbólicas para a produção do capital cultural e intelectual, bens intangíveis:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial [...] pelo monopólio da autoridade e da competência científica, de modo inseparável,

a capacidade técnica e o poder social de falar e agir legitimamente (BOURDIEU, 1983, p. 123).

As “relações objetivas entre os agentes desse campo não estão dissociadas de competência científica, das representações sociais, do poder simbólico e da capacidade técnica” (Bourdieu, 1983, p. 123). A legitimidade das ações de cientistas está associada “aos títulos acadêmicos e às distinções de conhecimentos científicos [...], uma espécie de ficção social que modifica a percepção social da capacidade técnica propriamente dita” (Bourdieu, 1983, p. 124), como se conhecimentos e capacidades fossem inerentes às titulações, ao capital cultural institucionalizado.

A estrutura do campo se define em função da distribuição do capital específico que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições dos diferentes agentes que definem “estratégias de investimento e desinvestimento, a cada momento, com vistas às chances objetivas de lucro” (Bourdieu, 1983, p. 135). Existem tantos “tipos de trajetórias, quantos modos de entrar, de se manter e de sair do campo”. (Bourdieu, 1983, p. 136). Por exemplo, as capacidades técnicas e os capitais culturais adquiridos como ex-aluno de uma faculdade particular de prestígio social permitem assegurar a legitimidade ou posição de poder individual ou institucional.

As hierarquias culturais reforçam as diferentes posições sociais, na medida em que são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o capital cultural que eles produzem, apreciam ou consomem. Os indivíduos se envolvem com capitais culturais, ganham prestígio e poder, seja num campo específico ou na sociedade como um todo. Existe uma analogia entre o capital econômico e o capital cultural, os tipos de capitais mais importantes na sociedade capitalista, definidos com base na teoria geral da economia dos campos (BOURDIEU, 1998).

Os capitais específicos de um campo possuem quatro tipos de variação: econômico, cultural, social e simbólico. O capital por ser definido como meio e fim da luta interna de um campo, uma relação social, que não existe e nem produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se produz e se reproduz (Bourdieu, 1998). O capital econômico pode ser formado por diferentes bens de produção e bens econômicos, enquanto o capital cultural se constitui pelas qualificações intelectuais transmitidas pela família ou adquiridas na escola ou por outros meios de socialização.

O capital cultural é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa ou com seu tempo” (Bourdieu, 1998, p. 74). Esse capital pode existir sob três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro, sob a forma de disposições duráveis do organismo, o segundo, sob a forma de bens culturais: quadros, livros, dicionários, instrumentos e o terceiro, uma forma de objetivação jurídica, o diploma, por exemplo, supostamente, a garantia de propriedades originais (BOURDIEU, 1998).

A noção de campo de Bourdieu tem a peculiaridade de fazer interagir as estruturas objetivas da sociedade com a dimensão subjetiva dos agentes sociais, por intermédio do *habitus*, assim como evidencia o elo entre o capital econômico e o capital cultural. Cada campo apresenta suas próprias regras, *habitus* e hábitos, dispostos dinamicamente em função de seus objetivos e, conseqüentemente, das disposições e estratégias específicas dotadas de certo grau de autonomia. As estruturas sociais são modeladas por elementos historicamente determinados, capazes de organizar a vida dos indivíduos e de oferecer caminhos próprios para a formação da identidade profissional.

4.1 *Habitus* e hábitos em Bourdieu e Lahire

O discurso teórico de Lahire sobre o ator plural e a lógica da ação apresenta semelhanças e diferenças com a teoria da prática e do *habitus* de Bourdieu. Há uma espécie de democracia no universo das interpretações ou “aparentes misturas, que sempre são postas a serviço da construção coerente da reflexão sociológica” (Lahire, 2002, p. 13). Bourdieu e Lahire, girando o caleidoscópio, formam novas imagens no trabalho de olhar as delimitações teóricas, que misturam a homogeneidade e a heterogeneidade das teorias da ação no processo construtivista de identidade profissional. O singular e o plural dialogam com os atores sociais no interior de cada campo, por intermédio de *habitus* e hábitos.

Habitus é diferente de hábito. O conceito de *habitus* refere-se a algo ligado à história individual, que se inscreve num modo de pensamento genético. Algo como uma propriedade, um capital que, sendo incorporado, se apresenta com as

aparências de algo congênito, possuidor de uma potência geradora, de novas ações e estratégias capazes de manter disposições duráveis, estruturas sociais ou *habitus* adquiridos em situações anteriores. A gênese de *habitus* congrega heranças das “teorias teóricas” para concretizar o processo conceitual da “teoria científica” no interior do campo social (BOURDIEU, 1983).

O termo hábito, nas teorias da ação e do ator, opõe-se a uma série de tensões teóricas, que privilegiam a unicidade, a homogeneidade do ator, de sua identidade, de sua relação com o mundo, de seu ego, de seu sistema de disposições duráveis. Tensões que, de modo determinante, valorizam ou rejeitam o passado, que se tornam perceptíveis entre a teoria da ação consciente ou de decisões voluntárias e a teoria da ação inconsciente, que apresenta as ações como ajustamentos pré-reflexivos às situações práticas (LAHIRE, 2002).

Hábito, no sentido amplo, significa algo espontâneo, automático ou uma tradição, costume, ou “uma disposição adquirida pela repetição contínua de um ato; roupa de frade ou freira” (Ferreira, 2004, p. 446). No sentido sociológico, o conceito de hábito está ligado a uma “rede coerente de termos: ação, ato, atividade, ativar, reativar” (Laihre, 2002, p. 10). Segundo esse autor:

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (percepção, apreciação, avaliação...) que cada ator pode ter interiorizado, depende da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que o ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam em certos aspectos, contradições, então se trata de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir (LAHIRE, 2002, p. 31).

No processo de socialização profissional, numa sociedade diferenciada, o corporativismo, que é “uma memória coletiva do grupo profissional”, parece “contestável ou está em concorrência pelas lógicas das ações heterônimas”, porque um corpo de profissionais não pertence exclusivamente a um mesmo grupo e porque os “profissionais vivem, dentro de sua atividade, em contato permanente com outros profissionais e com não profissionais, que não partilham os mesmos valores” (LAHIRE, 2002, p. 28).

Os profissionais de um grupo, quando não aceitam lógicas exógenas, criam separações institucionais, mas o contado prolongado com outras lógicas não institucionalizadas ou com o universo de outras profissões suscita interseções externas e os pontos de vistas podem se tornar equivalentes. A homogeneidade do *habitus* e a heterogeneidade dos hábitos determinam a unidade e a coerência dos campos sociais, por meio das ações de seus atores, num processo de formação de identidade profissional. O *habitus* produz a coerência dos hábitos, às vezes contraditórios.

O *habitus* equivale a um conjunto de disposições duráveis, específicas de um determinado campo social e os hábitos correspondem a um estoque de esquemas de ações referentes a uma “pluralidade de mundos sociais relativamente coerentes, e às vezes contraditórios” (Lahire, 2002, p. 31). O *habitus* mantém o próprio ser do ator plural inserido de modo simultâneo e sucessivamente, em universos sociais heterogêneos, que o levam a praticar hábitos “que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir” (LAHIRE, 2002, p. 31).

O ator plural está sujeito a princípios de socializações heterogêneas, mas estruturadas com base nas regras do jogo de cada campo, que orchestra os esquemas de ação ou hábitos com um elo invisível capaz de determinar as estratégias para a continuidade e para as adaptações sociais possíveis. O *habitus* mantém a identidade do campo e os hábitos tornam esse mesmo campo mais contemporâneo, sem perder a sua essência e a coerência de seus fins. Os hábitos atualizam os *habitus*.

Os atores plurais “vestem o *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, faz a pessoa social, com marcas de posição no grupo de pertencimento.” (Bourdieu, 1983, p. 75). Marcas objetivas que identificam os atores socialmente, mas os distanciam das outras pessoas ou de outros contextos sociais, ao mesmo tempo em que os aproximam conjunturalmente, na mesma classe. As estratégias podem guardar seus lugares ou posição no contexto da sociedade, à medida que ocorre um processo de realimentação e atualização dos esquemas de ação em cada contexto histórico. Caso contrário, um corporativismo defasado pode ocorrer.

As teorias do *habitus* e do campo sugerem a centralidade da obra de Bourdieu, no sentido de estabelecer o elo entre a estrutura da sociedade e a cognição do agente social num contexto determinado. Lahire considera o *habitus* como um tipo de teoria da ação situada no pólo da unicidade do ator. Nesse

aspecto, configura uma contradição com a teoria do homem plural e a lógica das ações. Contradiz a suposta homogeneidade das disposições incorporadas pelos atores sociais, referentes à sua história individual inscrita no pensamento genético, uma propriedade, um capital incorporado, como se o *habitus* fosse inato.

A pluralidade dos contextos sociais constitui o centro do processo constitutivo dos repertórios dos hábitos. Assim, “cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários grupos não homogêneos e nem imutáveis” (Lahire, 2002, p. 31). As experiências socializadoras, quando incorporadas no pensamento genético, constituem *habitus*, no entanto, quando ficam na memória dos atores, constituem hábitos ou repertório de ações. Essas interpretações são provisórias e aproximam o zoom do caleidoscópio para mais uma imagem: a socialização como incorporação de *habitus* no processo de formação de identidade profissional.

O *habitus* é um “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 1983, p. 61). As estruturas estruturadas funcionam como princípios geradores e organizadores de práticas e representações, que sintetizam e reproduzem o passado, conforme suas lógicas e, que são antecipadamente, adaptadas às exigências objetivas, à herança, às exigências subjetivas, às esperanças, motivações e necessidades. Há um processo quase mágico de socialização e incorporação do senso comum (BOURDIEU, 1983).

Vistos desse modo, os “*habitus* parecem excluir a possibilidade de mudança social, como se fabricassem a coerência e a necessidade de manter imutáveis as posturas corporais, as crenças e as condições sociais anteriores” (Dubar, 2005, p. 67). Nessa interpretação, Dubar opõe-se ao caráter homogêneo de reprodução social e corrobora a lógica da multiplicidade de ações ou hábitos (Lahire, 2002). A herança e as esperanças, os *habitus* e os hábitos do homem plural integram-se no processo de socialização e de formação de identidade profissional.

As “condições de produção” de *habitus* podem ocorrer no âmbito individual e na trajetória social. Os *habitus* individuais são produtos de uma condição social da família, como uma estrutura objetiva de situações tradicionais e homólogas, enquanto os *habitus* sociais são produtos de uma trajetória definida por meio de várias gerações, mais especificamente da “orientação da trajetória social da linhagem familiar” (Dubar, 2005, p. 68). A produção heterogênea de *habitus* sociais e

de hábitos é diferente, os primeiros restringem-se às gerações familiares, enquanto os segundos envolvem a pluralidade dos grupos sociais.

As produções de *habitus* individual e *habitus* social não são idênticas, mas a socialização em ambos os modos produtivos caracteriza uma incorporação durável das formas de sentir, de pensar e de agir da estrutura estruturada pela família. A produção de hábitos amplia esse processo de socialização. *Habitus* e hábitos opõem-se na passagem do pessoal (disposições objetivas) para o profissional (disposições subjetivas).

A suposta homogeneidade das disposições incorporadas pelos atores no “universo familiar, os *habitus* que constituem as estruturas duráveis, atravessam para os múltiplos subuniversos profissionais já constituídos de modo diferente do primeiro universo de referência” (Lahire, 2002, p. 32). A estrutura “homogênea do universo familiar é pressuposta, não é demonstrada nem equivalente para todos os atores” (Lahire, 2002, p. 32). O universo profissional é heterogêneo e cada ator constrói hábitos de acordo com o novo contexto de socialização.

Lahire, ao concluir seus estudos sobre o homem plural e a pluralidade das lógicas da ação, refere-se à ausência de estudos sociológicos sobre os indivíduos em diversos cenários, das disposições e das ações gerais com o mundo, supostamente transferíveis de um contexto ao outro, segundo suas ações. Compreender o que há de mais singular em cada indivíduo requer comparação entre comportamentos de um indivíduo-objeto que se “manifesta na diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais insere suas ações” (Lahire, 2004, p. IX).

A metáfora do “social em estado dobrado ou desdobrado” pode ser útil para desenvolver o raciocínio de estudos comparativos de uma cultura, de profissões, de instituições escolares, que não podem ser limitados a um caso particular. Nessa versão desdobrada da realidade social, o “indivíduo é definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes” (Lahire, 2004, p. XI). A versão desdobrada de realidade social reforça as críticas em relação à teoria do *habitus*, que considera as práticas ou comportamentos sociais e o passado incorporado dos atores individuais.

Segundo Lahire (2004), a sociologia disposicional faz uma crítica sobre o lugar destinado ao contexto na teoria da ação (contexto + *habitus* = práticas) proposta por Bourdieu. Lahire não aceita que os atores sejam puros e simplesmente, reflexos de determinações internas e que as disposições anteriores possam ser

reduzidas às rotinas do agir pessoal ou profissional. Refere-se ao direito de competência concedido ao indivíduo que recorre à sua sociogênese, mas resolve fazer outras aquisições, “considerando que todos os membros normais de uma mesma sociedade podem captar e dar conta de uma competência” (LAHIRE, 2004, p. 22).

5 IDENTIDADE: UMA POLISSEMIA CONCEITUAL E CONTEXTUAL

A gênese do termo identidade vem do latim escolástico, *identitate*. Significa igualdade e continuidade, a qualidade do que é igual (Ferreira, 1986, p. 913). Variados conceitos e teorias sobre identidade surgiram com os movimentos de transitoriedade do paradigma dominante para o emergente, ou seja, do moderno para o pós-moderno. Para compreender como o processo de formação de identidade funciona é preciso conceituá-la em diferentes dimensões.

A intencionalidade de apresentar uma polissemia conceitual sobre identidade se faz no sentido de conciliar e matizar interpretações teóricas e delimitar o contexto espaço-temporal da análise sobre identidade profissional docente. Convém minimizar riscos interpretativos, conceitos evasivos e vigiar as possíveis interferências de outras áreas de conhecimento, que não sejam a da sociologia educacional, “quanto mais se escreve sobre este tema mais a palavra instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço” (DUBAR, 2005, p.134).

Woodward usou uma história de guerra e conflito na antiga Iugoslávia como símbolo para objetivar a subjetividade identitária. De modo geral, as “guerras contemporâneas são as oportunidades de uma mobilização identitária, uma cultura de guerra sobre a qual se multiplicam os estudos mais recentes” (Perrot, 2005, p. 471). Uma concepção ampla, um ponto de partida para compreender a delimitação das investigações conforme o objeto, o tempo histórico, o lugar do acontecimento e os agentes do processo de socialização. Esse conceito de guerra evidencia como as identidades são formadas, mantidas ou reconstruídas por meio de seis elementos.

O primeiro elemento envolve reivindicações sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário: o segundo, refere-se à diferença e a interação entre as pessoas que têm uma marcação simbólica em relação a outras identidades. No terceiro elemento, a identidade está vinculada a condições materiais e, no quarto elemento, o social e o simbólico contribuem para a construção e manutenção das identidades. No quinto elemento, as identidades não são unificadas e há discrepâncias entre o individual e o coletivo, e no sexto elemento, há uma associação entre o nível psíquico e os níveis simbólico e social (WOODWARD, 2000).

Destacam-se as reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e dos movimentos sociais voltados para a reafirmação das identidades pessoais e culturais. A “identidade surge do ponto de interseção entre o político e o social [...] é um lugar de dificuldade [...] e impossível de estabelecer o psíquico e o social como equivalentes” (Hall, 2000, p. 115). Essas interações políticas e culturais trazem interpretações sobre o individual e o social.

As identidades acompanham o movimento de construção e reconstrução que ocorre no interior da formação de práticas discursivas particulares, por meio de estratégias e iniciativas peculiares para cada situação (Hall, 2000). As estratégias constituem o “produto do senso prático como sentido de um jogo social particular, historicamente definido, para legalizar as situações” (Bourdieu, 2004, p. 81), que dão sentido ao processo de socialização dos sujeitos, quer no aspecto pessoal ou profissional, em local e tempo determinados.

Os meios de socialização processam a construção social da realidade, admitindo a interação e a incerteza como centro desta construção. Os indivíduos, nessa concepção, cumprem uma dupla função: aprender a ser reconhecido pelos outros e aprender a ter o melhor desempenho dentro de seu grupo de pertencimento. As teorias de Hegel, Habermas, Max Weber, Mead, Berger e Luckman deram suporte para definir que a “socialização não pode ser reduzida a uma única dimensão, pois as dualidades sociais existem e precisam ser geridas, por meio de estratégias ou mecanismos próprios para situações determinadas” (SCHAFFEL, 2001, p. 103).

O homem cria estratégias para programar e para solucionar situações inesperadas no seu campo de atuação pessoal ou profissional. Cria redes de relacionamentos para dialogar com um mundo real e um mundo desejado, num processo dinâmico da vida cotidiana. Compreender esse movimento significa combinar múltiplas interpretações num espaço micro sociológico, “para olhar uma realidade com um nível de detalhamento que a transforma completamente” (SANTOS, 2005).

Esse mesmo homem, agente de suas próprias ações, pode transformar-se em objeto de pesquisas científicas. Vive, portanto, experiências heterogêneas e às vezes contraditórias, que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e profissional por meio da pluralidade de suas ações. O professor-contador é um homem plural, pois atua em dois campos profissionais diferentes, simultaneamente.

5.1 O homem plural

A teoria do ator plural e a teoria das lógicas das ações possibilitam interrogar o mundo e as experiências incorporadas pelos atores, individualmente, além de observar a sua ação em cenários distintos, como portadores de um conjunto de disposições, de maneira de viver, de sentir e de agir. Essas teorias suscitam investigações empíricas no campo social com base em problemas concretos, de pessoas concretas, valorizando os detalhes, em momentos históricos determinados (LAHIRE, 2002)

As proposições teóricas sobre o homem plural reportam-se para a sociologia psicológica e põem em evidência singularidades do social, por meio do diálogo com uma parte da Psicologia, da História, da Antropologia e da Filosofia. As pesquisas sociais permitem matizes e interferências no quadro teórico interpretativo, em função do objeto estudado, principalmente quando o sujeito assume a centralidade das investigações. Os resultados denotam uma não universalização dos achados científicos, nesse sentido, “todo conhecimento é total e local” (SANTOS, 1987).

O homem plural equivale ao produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Age, simultânea ou sucessivamente, de diferentes maneiras dentro de mundos sociais não homogêneos, ou até contraditórios. Constitui um estoque de esquemas de ações ou hábitos não unificados e, conseqüentemente, suas práticas variam de acordo com o contexto social. Cada ator constrói um repertório de esquemas de ação, que constituem uma síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

A unicidade e a homogeneidade das ações dos atores opõem-se em relação à diversidade do mundo. As situações sociais, nas quais os atores vivem, constituem resumos de experiências incorporadas, chamados de esquemas de ação ou hábitos. Os contextos sociais absorvem experiências e deixam outras em estado latente, enquanto os contextos histórico, social e cultural mudam e, por conseguinte, agem como forças propulsoras de possíveis transformações no âmbito das ações pessoais e das práticas profissionais.

O mundo social impõe, aos atores, confrontações permanentes com situações não escolhidas, que os obrigam a agir, inconsciente ou conscientemente, por meio

de improvisações ou por criação de estratégias, à medida que suas ações redimensionam ou não os processos formativos no pessoal e no profissional. As experiências vividas nos diversos mundos sociais, em tempo e espaço diferentes, concorrem para a incorporação de hábitos, dependendo da relação que cada um tem com a profissão. A prática profissional representa um ponto de encontro entre experiências incorporadas no passado, sob a forma de esquemas de ação, de vivências, de sentimentos, de modos de dizer e de fazer, com uma situação social presente.

O homem plural rompe com o paradigma da modernidade, opondo-se ao sentido da racionalidade individual como único determinante para explicar ou justificar suas emoções, ações e reações. O homem pós-moderno está se “tornando fragmentos [...] com várias identidades, às vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12). O homem plural é contemporâneo e a lógica de suas ações está vinculada à pluralidade dos contextos históricos, sociais e cultural, que geram *habitus* (Bourdieu, 1983) e hábitos (Lahire, 2002) que concorrem para a formação identitária pessoal e profissional.

Recortes das teorias sobre o homem plural e da lógica das ações vêm auxiliar as argumentações sobre a concepção da identidade de contadores-professores na pluralidade de suas ações, que mesclam conhecimentos universitários e extra-universitários e envolvem formação e qualificação profissionais distintas: contador e docente. Associam-se, desse modo, diferentes modos de agir em campos que aproximam, ao mesmo tempo em que distanciam a operacionalidade das ações em relação ao capital cultural e ao capital econômico, por eles produzidos.

5.2 Identidades pessoal e social

Os comportamentos, as reações das pessoas revelam a identidade pessoal, na capacidade que o indivíduo possui de manter sua biografia ou narrativa particular. (Giddens, 2002). Atualmente, em decorrência da mudança do paradigma de não dualidade entre o objetivo e o subjetivo, o conceito de identidade pessoal sugere reformulações. A idéia de uma identidade integral não condiz com a realidade sujeita as múltiplas interferências, inclusive tecnológicas, do contexto contemporâneo em

busca de interseções possíveis. Identidade pessoal e crise de identidade suscitam questionamentos em todos os campos do conhecimento.

A crise de identidade é um processo de mudança, que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006). Essa crise vem afetando o universo do sujeito nas sociedades modernas, que têm sido palco de transformações nas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que diluem as argumentações lógicas para manter a idéia do "eu moderno" como coerente e integrado. O "eu moderno" e o "eu pós-moderno", simbolicamente integrados e desintegrados, constituem uma dicotomia (HALL, 2000).

A "identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade" (Berger e Luckmann, 2005, p. 230), num movimento dinâmico e simultâneo de subjetividades. As identidades se constroem desde o nascimento do ser humano e à medida que se insere em outros espaços sociais, relaciona-se com seus semelhantes, toma humanidade e projeta sua própria individualidade (Sacristán, 2002). As identidades são singulares ao sujeito e produzidas por meio do processo de socialização e de interações individuais, consciente ou inconsciente, com a estrutura social.

O ser humano, na sua individualidade, pode fazer escolhas e ser solidário em direção ao futuro de si mesmo. A identidade individualiza o sujeito, ao mesmo tempo em que o socializa, essa dinâmica entre o individual e o social resulta em crises, uma espécie de "fissuras do eu" (Erikson citado por Dubar, 2005). Numa perspectiva psico-sociológica, a identidade pessoal depende da cultura e das relações sociais, de modo autônomo e independente, envolvido no processo contínuo de reconhecimento dos outros.

O homem cria uma complexa rede de relações sociais para se manter em processo de aperfeiçoamento. A cultura oferece-lhe substâncias para dar sentido ao mundo e compreender-se a si próprio na relação com o próprio mundo. As redes culturais nas quais os indivíduos se expressam são complexas, pois estabelecem entre uns e outros laços de natureza e amplitudes diferentes. O homem, nas múltiplas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros, se insere em várias sub-comunidades culturais, religiosas, esportivas e de trabalho. As sub-

comunidades têm regras próprias, com as quais seus componentes identificam-se ou não (SACRISTÁN, 2002).

A identidade social resulta de um estado, ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural por meio de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. A identidade reporta-se às noções de grupo, classes ou categorias utilizadas para definir o papel ou o *status* das pessoas, em uma perspectiva macrosocial. Os processos de socialização constroem o individual e o coletivo, nessa interação a realidade subjetiva passa a ser mais pública. O mundo interior de cada indivíduo mostra o que há de mais comum com os outros e com as instituições, nas quais interage: família, escola, profissão e outros (DUBAR, 2005).

A identidade social se constrói nas trajetórias individuais e nas histórias de vida e mescla o individual ao coletivo por intermédio de duas transações: uma interna ao indivíduo e outra externa, entre o indivíduo e as instituições. A identidade social não se restringe às abordagens fenomenológicas e psicanalíticas, de “relação interindividual Eu - Outro, ou a uns sistemas dinâmicos fechado, internos ao próprio Eu, que deixam de fora o conjunto das instituições e das relações sociais” (Dubar, 2005, p. 134). A identidade coletiva expressa as singularidades dos sujeitos nas interações do indivíduo com o grupo de pertencimento, quer seja no âmbito pessoal ou profissional (DUBAR, 2005).

As múltiplas relações estabelecidas entre o “Eu e o Social”, ou seja, entre os “mundos subjetivos”, que são as histórias vividas e os “mundos instituídos”, que são os fatores externos da sociedade, justificam compreender as identidades e suas eventuais cisões, tensões ou rupturas. A aceitação ou contradição interna ao próprio mundo social não resulta, exclusivamente, do funcionamento psíquico e de recalques inconscientes, mas também das experiências vividas nas relações familiares ou profissionais, quando cada um é identificado pelo outro (DUBAR, 2005).

As concepções de socialização, ao longo da década de 1980, ganharam espaço no campo profissional, como a construção de um mundo vivido e passível de ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência (Dubar, 2005). As socializações, que se desenvolvem nas inter-relações pessoais com familiares e com amigos, nas instituições educativas, universidades e organizações profissionais, contribuem para que a cultura, os valores e os modelos normativos sejam

transmitidos, assimilados, interiorizados ou rejeitados pelos atores sociais (Crespi, 1997). Dubar considera a relevância dessas socializações primeiras no processo de constituição de identidade profissional.

Esses modos de socialização se mantêm atuantes ao longo da vida dos indivíduos e envolvem processos contínuos de re-socialização. Cada indivíduo tem uma constituição individual, porém sujeita a sucessiva influência e transações externas, que interferem na realização de sua identidade psico-social. Nesse sentido, o contexto “midiático” marca um outro nível de socialização pessoais e sociais, capazes de influenciar outros tipos de diálogo sem interferência direta de bases físicas de socialização. O poder visual de comunicação também interfere na troca de ações e reações entre o mundo objetivado e o mundo individual e profissional (SETTON, 2002).

As formas identitárias articulam os termos socialização e identidade. A socialização biográfica dos atores engajados em sua trajetória pessoal sugere a identidade para si, enquanto a socialização relacional dos atores em interação, em um contexto de ação implica em identidade para o outro. Em síntese, há a socialização dos indivíduos e a socialização das atividades. Nesse processo, os atores se definem a um só tempo pela história de sua formação e pela estrutura de sua ação. Convém ressaltar que todas as identidades, pessoais e coletivas, são relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social (Dubar, 2005)

A identidade profissional é coletiva. A lógica relacional implícita no processo de socialização, por meio da qual se constroem as identidades individuais, sociais e profissionais, apresenta similaridade nas especulações sociológicas de Sacristán (2002), Dubar (2005) e Setton (2002). Há, entre esses autores, focos diferenciados voltados para aspectos culturais, identidade profissional e para a tecnologia e a mídia nos procedimentos investigativos sobre socialização. Dubar refere-se à identidade profissional com base em estudos empíricos, que envolvem várias categorias de formação, emprego e trabalho, sem, contudo enfatizar a docência, mas nesse campo teórico seus estudos subsidiaram as interpretações sobre a identidade do contador-professor.

5.3 Identidade profissional do professor

O termo profissão, do ponto de vista da Sociologia das Profissões, possui uma “dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível a um determinado grupo profissional” (Fidalgo, 2000 p. 261). O profissional é uma pessoa que professa uma atividade ou ocupação especializada que supõe determinado preparo que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual, por exemplo, os profissionais liberais. A profissão possui, também, as dimensões normativas e valorativas, que definem o papel social e hierárquico do profissional no conjunto da sociedade.

Alguns critérios são exigidos para designar um profissional: formação, fazer carreira, ter condições de estabilidade e progresso na atividade. A formação acadêmica outorga o direito à autoridade profissional, por meio do diploma, enquanto o poder de normalização da profissão compete ao Estado. Nessa percepção, o contador é um profissional liberal, enquanto o professor-contador não apresenta, inicialmente, uma formação acadêmica específica para a docência universitária. Ser professor demanda um “processo de construção social de profissionalização que ocorre em contextos socioeconômicos diversos” (FIDALGO, 2000 p. 262).

O Estatuto da Confederação Nacional das Profissões Liberais reconhecido pelo Decreto nº. 35.575, de 27 de maio de 1954, dispõe no artigo primeiro, parágrafo único que: “Profissional Liberal é aquele legalmente habilitado a prestar serviços de natureza técnico-científica de cunho profissional com a liberdade de execução que lhe é assegurada pelos princípios normativos de sua profissão, independentemente, do vínculo da prestação de serviço.” Esse estatuto corrobora o disposto no Decreto Imperial nº. 4475/1870 que reconheceu os Guarda-Livros da Corte como os primeiros profissionais liberais no Brasil. O contador pode constituir identidade empresarial no âmbito individual ou societário.

Os desafios para caracterizar a profissão docente do ensino superior ressurgem no Decreto nº. 35.575/1954, quanto aos aspectos normativos e comerciais. O *caput* do artigo 63, desse decreto, deixa claro que uma Sociedade Uniprofissional para prestação de serviço técnico-científico pode ser constituída

somente por profissionais liberais de uma mesma categoria. O professor de Contabilidade, quando no exercício de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para fins comerciais não deve ser identificado como um empresário intelectual.

A identidade profissional integra uma das identidades sociais possíveis entre grupos que dizem respeito às esferas de formação, do trabalho e do emprego, como referências individuais para si mesmo que podem ser consideradas como centros do processo identitário (Dubar, 2005). A formação profissional exige uma função normativa, por parte do Estado ou órgão competente, o trabalho corresponde a uma atividade coordenada de caráter físico ou intelectual necessária à realização de qualquer objetivo definido, enquanto o emprego refere-se a um cargo ou ocupação em serviço particular ou público (FERREIRA, 1986).

As configurações identitárias no campo profissional podem ser associadas a quatro momentos de uma biografia profissional ideal: construção, consolidação, reconhecimento e envelhecimento. O momento de construção corresponde à formação inicial, enquanto o momento da consolidação da identidade está ligado à inserção e progressão da qualificação nos planos de carreira profissionais. O momento do reconhecimento pauta o acesso à responsabilidades nas carreiras empresariais e o momento de envelhecimento representa a passagem progressiva para a aposentadoria (DUBAR, 2005).

Esses movimentos delineiam tipos de temporalidade que constituem modos de formação da identidade profissional, por meio de projetos em futuros possíveis e ocorrem de modo diferenciado para cada indivíduo. A identidade profissional se constrói coletivamente, na relação do indivíduo com outros indivíduos ou grupos identitários, a partir da significação social que cada profissional dá à sua profissão. As múltiplas relações que o indivíduo estabelece com ele mesmo e com os outros, na sociedade e no seu campo de trabalho, em tempo e espaço diferenciados, constroem a identidade em qualquer segmento profissional. O momento de consolidação depende de fatores internos e externos às categorias de pertença, no campo de profissionalização (DUBAR, 2005).

A inserção dos egressos do curso de Contabilidade no mercado de trabalho é permeada por acontecimentos significativos voltados para o processo de formação de identidade. Nesse momento, os profissionais criam expectativas em relação a si mesmo e ao futuro, antecipam uma trajetória profissional e operacionalizam uma

lógica de aprendizagem que pressupõe a elaboração de um conjunto de estratégias para a consecução das aspirações profissionais no presente ou para projetos no futuro. O maior ou menor êxito obtido nas atividades desenvolvidas implica na identificação pelos outros e na construção da identidade para si.

As instituições constituem o espaço de reconhecimento da identidade profissional e legitimam o conhecimento e as competências associadas aos processos de identificação. Os diferentes modos relacionais que ocorrem entre a organização e os indivíduos desencadeiam o reconhecimento ou o não reconhecimento das imagens de si sobre as identidades visadas. O local onde se experimenta o desejo de reconhecimento, num contexto de acesso desigual, reveste-se de complexidade e de possibilidades a serem vencidas. Nas instituições, a “identidade para si, identidade para o outro, reconhecimento e não-reconhecimento na profissão e na sociedade” pode ser evidenciadas no processo de formação identitária (DUBAR, 2005).

Nesses modos identitários, há uma articulação entre os aspectos biográficos e relacionais, que se concretiza pela transação entre o próprio eu e o outro. O primeiro aspecto sintetiza a construção de identidades sociais e profissionais no tempo, a partir das influências sucessivas das instituições familiar, escolar e mercado de trabalho, enquanto o segundo aspecto sintetiza a consolidação de identidade profissional que ocorre num certo espaço-tempo de legitimação. Nesse momento, as identidades para serem reconhecidas vinculam-se às competências e à auto-imagem propostas e expressas pelos indivíduos que compartilham um sistema de ação.

A identidade pessoal se refere a uma pessoa como um todo, revestida de uma unicidade própria de si mesma denominada de identidade individual ou subjetiva. A dialética que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o mundo social contribui para a formação da identidade para si. A identidade profissional é um tipo de identidade social, logo se constrói de modo coletivo e refere-se a diferentes indivíduos, de várias origens, com formação em tempo e espaço diferenciados. No sentido mais restrito, a identidade profissional deve ser compreendida como uma articulação entre a diferença individual e a igualdade ou semelhança coletiva das profissões (CIAMPA, 2006).

A Contabilidade, ao longo da história, acompanhou o homem na produção e no controle da sua riqueza econômica e financeira, mudando e adaptando-se aos

modos de organização, conforme os avanços científicos e tecnológicos. Atualmente, diante da maior liberdade de comércio e da revolução tecnológica, vários questionamentos surgem no sentido de continuar agregando valor para que a Contabilidade continue eficaz no controle do patrimônio da sociedade (OLIVEIRA, 2003)

O contador, na presença de conhecimentos universitários e extras universitários, constrói sua identidade profissional subjetiva sob o domínio de uma linguagem técnica própria da sua categoria. Aspectos tecnológicos aproximam a realidade profissional do contador à realidade científica, interações possíveis na sociedade do conhecimento. A “identidade oficial refere-se aos códigos de identificação individual ou real, enquanto a identidade genérica ou virtual caracteriza os membros de uma classe ou profissão” (DUBAR, 2005, p.106).

A identidade profissional do professor, no âmbito desta pesquisa, envolve pluralidade, dicotomias e aproximações interpretativas sobre professores de Contabilidade, no início de carreira. A formação acadêmica de contador constitui um o primeiro requisito para o exercício da docência em disciplinas específicas de Contabilidade na graduação. A profissão liberal, no aspecto sociológico, constitui uma “ocupação baseada em conhecimentos teórico e prático, além de um treinamento em um dado campo, tal como medicina, direito ou ciência” (JOHNSON, 1997, p. 183).

Há uma tendência para ser credenciada e regulamentada conforme desempenho e ética da categoria profissional, que a torna mais autônoma e independente de que outras profissões. A “combinação de conhecimentos especializados e a auto-regulamentação coletiva geram uma posição social [...] para os profissionais liberais, incluindo renda, riqueza, poder e prestígio” (JOHNSON, 1997, p. 183).

Os conhecimentos, o *status*, a renda, o poder e o prestígio, quando formam “uma imagem pública de padrões éticos e treinamentos especializados”, constituem o “magistério [...] como profissão liberal¹ de forma tão completa, quanto à medicina e à advocacia” (Johnson, 1997, p. 183). O caleidoscópio muda de foco para sair da

¹ Outros teóricos que pesquisam o campo do trabalho docente consideram que o magistério não se constitui uma profissão, mas uma semi-profissão, para eles: Os docentes não possuem um código de ética, uma deontologia para nortear suas atividade laboral; carecem, também, de uma corporação forte para defender seus interesses e necessidades; possuem pouca autonomia, pois, geralmente, são tutelados pelo Estado, pela Igreja e por outras instituições/agências. Essa é a posição de Tardif (2002) e Hipólito (2000).

discussão sobre a participação cada vez maior de médicos e advogados, quiçá, dos professores em atividades no mercado não como profissionais liberais, mas como empregados de grandes organizações, que trabalham com a redução de custos operacionais.

Os contadores, sob os aspectos legais, comerciais e sociológicos, são identificados como empresários intelectuais ou empregados. Os professores de Contabilidade, na abordagem sociológica, destacam-se como profissionais liberais, assim como médicos e advogados, pela especificidade de seus conhecimentos científicos e pragmáticos, pela postura ética e pela relevância social das ações pedagógicas na docência. Os professores-contadores exercem atividades de ensino, pesquisa e extensão de interesse público, diante de um conjunto de discentes com cultura e interesses cada vez mais heterogêneos na sociedade contemporânea.

Alunos, também chamados de clientes, de um lado e empresários proprietários das instituições educacionais de outro suscitam uma dualidade social, que não representa o objeto desta pesquisa. Essa dualidade é mais evidente, quando o contador-professor atua no sistema particular de ensino. As interações que estes profissionais fazem consigo mesmos e com os outros, nos diferentes campos profissionais, caracterizam um tipo de “enter-identidade” (Santos, 2005). Esse termo representa mais um matiz entre as diversas proposições interpretativas sobre identidade e pode sintetizar uma correlação entre a “identidade para si e a identidade para o outro” (DUBAR, 2005).

Ser professor-contador pressupõe dimensões valorativas construídas a partir de uma rede de relacionamentos pessoais, sociais e de trabalho associadas aos aspectos legais, comerciais e sociológicos. O professor de Contabilidade, quanto às interpretações do *caput* do artigo 63, do Decreto nº. 35.575/1954, não é identificado como um profissional liberal. O caleidoscópio construiu, sob o foco sociológico, a imagem do professor de nível superior como profissional liberal. Os conhecimentos técnicos, científicos e pragmáticos, a ética, a relevância social e pública da formação acadêmica e profissional integrantes do processo de profissionalização constituíram uma nova identidade docente.

As interpretações comerciais e sociológicas sobre a profissão liberal para professores de Contabilidade de instituições particulares revelam uma imagem dicotômica. A autonomia intelectual e comercial é total para o contador, mas para o professor-contador a autonomia intelectual é total, enquanto a autonomia comercial

é parcial. Os contadores podem ser empresários intelectuais, mas nas instituições particulares de educação, no exercício da docência, são identificados como empregados. Há uma dicotomia nesta interpretação, pois o contador, empresário intelectual, no exercício da docência, deve assumir a missão e a identidade institucional diante da sociedade como um todo.

Ser professor e profissional liberal representa uma conquista e um reconhecimento sociológico, fora do campo acadêmico. A sociedade tende a reconhecer o desenvolvimento intelectual autônomo e a postura ética com que exerce suas atividades acadêmicas. O prestígio social do professor de Contabilidade advém dos capitais culturais incorporado, adquiridos e acumulados durante a trajetória contador-professor. O professor produz bens intangíveis, capital intelectual, enquanto o contador produz bens financeiros e econômicos, uma dualidade integradora.

A prática profissional, na sociedade capitalista contemporânea, torna-se cada vez mais “sujeita a pressões econômicas e a autonomia geralmente, associada ao *status* de profissional liberal, mostra sinais de erosão” (Johnson, 1997, p. 183). Nas grandes empresas, os controles sobre custos e lucros exercem interferências no desempenho das atividades e, conseqüentemente, nas decisões dos profissionais liberais. Ser professor-contador, nesse contexto econômico, pressupõe incertezas, que exigem múltiplas ações e estratégias, a partir da realidade profissional individual e institucional, com base no sistema educacional.

Os contadores-professores que atuam na rede da educação superior particular constroem sua identidade num contexto de transformação e de questionamentos sobre a educação como bem público ou comercial, embora com características peculiares que os singularizam. Esses profissionais ocupam a centralidade no campo das decisões institucionais, ao mesmo tempo em que são escassos os reconhecimentos sobre as necessidades de formação docente acerca do pedagógico (LUCARELLI, 2000).

Os questionamentos sobre identidade profissional do professor suscitam elucidar outras circunstâncias sociais vinculadas ao exercício da atividade docente no ensino superior. Qual o papel do professor nas sociedades contemporâneas? O conceito sociológico de papel implica um “*status* requerido por uma posição ocupacional específica; um padrão de comportamentos associados a essa posição e

um padrão de expectativas sociais sobre a forma de agir em relação ao *status*” (LIMA, 1996, p. 49).

A complexidade de associar o papel do professor à sociedade contemporânea pode ser desmistificada pelas narrativas dos contadores-professores associados às circunstâncias sociais que podem interferir na ação docente. Essas situações permitem compreender as relações interpessoais condicionadas pelas expectativas e pelas funções que o professor desempenha em diferentes momentos de socialização acadêmica e profissional.

Os professores desempenham papéis complexos, ambíguos e contraditórios, pois vivenciam dilemas e contradições criadas no sistema educativo, em virtude de incoerências existentes no social (Lima, 1996). Os contadores lidam com um cliente de cada vez, enquanto os professores têm que lidar, com inúmeros estudantes, simultaneamente, estando constantemente perante um público com comportamentos e características parte das vezes desconhecidas e imprevisíveis (LIMA, 1996).

A imagem pública do professor está cada vez mais exposta, desde que passou a existir uma “disparidade entre o nível social” e profissional dos alunos e as “características culturais mais uniformes dos professores.” (Lima, 1996, 53). As instituições e os professores estão diante da “diversidade cultural dos alunos em diversos aspectos que os professores não conhecem necessariamente: vestuários, linguagens ou pertencimentos a grupos ou movimentos específicos.” (Lima, 1997, 53). Essas circunstâncias contribuem para compreender as expectativas subjetivas dos professores, diante da opção de ser tradicional ou adaptar-se às mudanças de novos paradigmas sociais.

Outra situação que interfere na formação identitária do professor, na “maior parte dos países ocidentais, refere-se à explosão escolar que implicou [...] em um recrutamento massivo de professores, [...] sendo que a maioria não havia recebido uma formação pedagógica prévia” (Lima, 1996, p. 53). No Brasil na década de 70, a quantidade de cursos de Contabilidade nas instituições privadas aumento, assim como a demanda por novos professores-contadores. O que pensavam e como interagiram no espaço profissional, em relação a si mesmos e aos seus pares, tornou-se questionável. A “Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo passou a ser referência nos cursos de graduação e pós-graduação” (PELEIAS et al, 2007).

As identidades profissionais docente, relacionadas aos conhecimentos científicos, ao saber fazer e ao capital cultural herdado ou adquirido dentro e fora do espaço acadêmico e profissional, contribui para que o professor se posicione frente aos discentes e às instituições onde atua. Um dos “privilégios mais raros, ao dar [...] maior liberdade aos veredictos escolares, torna [...] indispensáveis os investimentos culturais, aos quais não podem escapar aqueles que dependem completamente do sistema de ensino” (LIMA, 1996, p. 57).

Os conceitos sobre identidade referem-se aos processos contínuos de formação que se constituem nas relações desenvolvidas em cada contexto histórico social. Falar de identidades de professores implica na questão das identidades profissionais numa sociedade em que as pessoas permanecem maior parte do tempo nos locais de trabalho, na companhia de profissionais da mesma área, vivenciando experiências dos mais variados tipos, em situações semelhantes ou inesperadas impostas pelo cotidiano.

Os professores e as instituições educacionais representam a educação na sociedade. A identidade do professor se constrói e reconstrói nas relações com todos que compartilham da complexa rede sociais e culturais, repletas de tradições históricas de múltiplos significados. A “identidade de si” (Dubar, 2005) se constrói nessas relações e pode ser considerada como “um constructo em que se combinam crenças, valores e sentimentos sobre o que cada um é, ou quer dizer, uma referência [...] ao próprio eu, nutrida nas esferas de relações sociais das quais participam” (SACRISTÁN, 2002 p. 136).

A identidade profissional docente se constrói como uma das subcomunidades culturais nas múltiplas e simultâneas relações, nas quais o professor está inserido, nas suas ponderações presentes, correspondentes às identidades passadas e às projeções futuras. É impossível cogitar o presente e o futuro sem se valer do passado e sem se referir ao passado e ao presente. Nessas projeções, passado e presente não ensejam tempos reais, mas imagens-sínteses, que representam o que hoje é e o que foi (SACRISTÁN, 2000).

Os processos de socialização, por meio dos quais as identidades profissionais docentes se constroem e se reconstróem ao longo da vida, elucidam novas e reveladoras situações contextualizadas no campo da pesquisa social e educacional. O processo de construção da identidade profissional docente, nas diversas relações entre ser contador e estar professor, no desempenho das duas profissões, permite

verificar traços históricos de uma coletividade construída na individualidade. Aprender formas de saber, de fazer ou sentir com outros é ter formas culturais comuns ao grupo de pertencimento (SACRISTÁN, 2000).

Múltiplas semelhanças e diferenças de ações e reações ocorridas ao longo da trajetória e de desenvolvimento profissional incluem-se no processo de formação da identidade do contador-professor. A identidade não é, portanto, algo atribuído, mas o entrelaçamento de atributos pessoais e profissionais, apoiados nos procedimentos contínuos das vivências e experiências, que suscitam tanto a história familiar, quanto o contexto social de vida e o percurso escolar. A formação de contador, a prática docente e as inserções em várias instituições, também, tornam-se agentes de socialização profissional.

Dubar sugere outra proposta de análise sobre a construção da identidade profissional, que implica refletir empiricamente sobre dois processos: o primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo. O segundo diz respeito à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, dentro das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem identidades para si que não são mais que a história que contam a si daquilo que são (DUBAR, 2005).

A formação da identidade profissional do contador-professor pode ser analisada, tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura. Capaz de traduzir acordos ou desacordos entre identidade para si e identidade para outro, pressupondo um tipo de “negociação identitária” predefinida na base das trajetórias individuais ou do grupo profissional de pertença. Esse aspecto sociológico constitui um processo comunicacional complexo, uma autonomia relativa e uma articulação entre as duas transações: identidade para si e identidade para outro, num ambiente múltiplo e dinâmico (DUBAR, 2005).

A heterogeneidade de encontros e desencontros entre o pessoal e o profissional, num ambiente múltiplo e dinâmico, indica que a identidade não é adquirida, mas construída e reconstruída pelo sujeito situado em sua própria história e no contexto social, e ainda, por influência da “mídia” e de tecnologias da informação e comunicação (Setton, 2002). O zoom de caleidoscópio direciona-se para o espaço virtual de múltiplas interferências da internet e seus efeitos no mundo contemporâneo, não explorado por Dubar (2005), Lahire (2002) e Sacristán (2000), que se reportam para o espaço físico social.

A formação acadêmica e profissional do contador concede aos professores-contadores o direito, simultâneo, de ser empresário intelectual e profissional liberal, pela abordagem sociológica, com autonomia intelectual e postura ética de agente público da sociedade. Ser docente de Contabilidade exige capacitação específica, além de conhecimentos pragmáticos e “não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de Mestre ou de Doutor” (Masetto, 2000, p. 11). A formação da identidade do docente está implícita no processo de construção social de profissionalização que ocorre em contextos socioeconômicos diversos, em ambientes sociais heterogêneos, inclusive as instituições de educação superior.

5.4 Identidade Institucional

Instituições são organizações ou mecanismos sociais que controlam o funcionamento da sociedade e dos indivíduos. Constituem-se sob a forma de regras e normas, visam à ordenação das interações entre os indivíduos e suas respectivas formas organizacionais. Simbolizam instrumentos indispensáveis à compreensão da lógica evolutiva das partículas sociais e dos complexos processos pelos quais o capital se estrutura, quer seja por meio de interações econômicas ou culturais, presentes nas Instituições formais ou informais (MAXIMIANO, 1992).

Instituições e organizações conciliam interpretações conceituais em que um termo explica o outro e interagem para a completude interpretativa de um e de outro. No sentido geral, instituições são organizações. As instituições, assim como as organizações, são compostas de pessoas, estrutura física e tecnológica. A interpretação semântica entre os termos adquire a mesma conotação, entretanto de modo mais restrito, entende-se que “organizar é o processo de reunir recursos físicos e humanos essenciais à consecução dos objetivos de uma empresa.” (MONTANA, 2003, p. 170)

Instituições são organizações, que combinam esforços individuais para realizar propósitos coletivos, para alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa comercial ou industrial, uma empresa de serviços contábeis, uma universidade ou instituições particulares de educação constitui exemplos de organizações. Uma organização se constitui, principalmente,

pelas múltiplas relações entre as pessoas, conhecimentos técnicos e científicos, equipamentos operacionais, virtuais, recursos intelectuais e financeiros e outros (MAXIMIANO, 1992).

O contexto social externo ou interno às organizações quer seja de entidades educacionais, públicas ou privadas ou empresariais, influencia de forma direta ou indireta nas suas atuações e desempenhos. Os contextos econômico, tecnológico, sócio-cultural, político-legal, e ainda um conjunto de elementos que atuam mais próximo e diretamente com a organização, tais como discentes e clientes representam os fatores externos. Internamente, a socialização profissional ocorre por meio da dialética entre os agentes e pela pluralidade de ações planejadas e realizadas, que integram o processo de constituição de identidade profissional e institucional.

Na primeira década do século XXI, as empresas de modo geral vêm admitindo as responsabilidades sociais, que transcende as exigências legais. A estabilidade empresarial e a integração social têm sido palco de preocupações substanciais por parte dos empresários, porque fogem da capacidade de controle dos riscos associados à atividade econômica. De um lado, a produção industrial e a geração de serviços atingiram dimensão extraordinária, de outro, a educação e a facilidade de acesso às informações fizeram crescer a influência dos juízos sociais sobre investidores e consumidores (THIRY-CHERQUES, 2003).

A construção da identidade institucional da educação superior pode ser considerada como o resultado de um processo de conhecimento de si mesma, um “resultado sempre inacabado de uma realidade histórico-social concreta, entendida a partir de modelos interpretativos, alimentados pela realidade circundante” (Penteado, 1998, p. 103). Esse conceito refere-se, inicialmente, à universidade pública, mas também é válido para as instituições particulares da educação superior, que também estão imersas na transitoriedade de paradigmas científicos, sociais, políticos e econômicos.

A compreensão do processo de formação da identidade institucional não distingue as simetrias institucionais enquanto seus objetivos de ensino, extensão e pesquisa, embora haja entre elas dissimetrias quanto à forma organizacional e operacional e quanto ao modo social de defesa de bem público e à realidade da existência do sistema privado da educação superior. As formas de articulação entre os objetivos das instituições acadêmicas particulares não são definidas a partir da

natureza em si de cada uma. Dependem de “circunstâncias históricas e variáveis presentes nas organizações, que vão desde as decisões de políticas educacionais, científicas, passando pelas condições de recursos, espaço e tempo, chegando até às idiossincrasias de personalidades de seus profissionais” (PENTEADO, 1998, p. 13).

Nesse aspecto, resgata-se a estreita relação entre a constituição da identidade docente e a identidade institucional, o individual e o coletivo, como agentes em interação direta com as atividades profissionais no organizacional. As identidades individual e profissional interagem no mesmo contexto (Dubar, 2005). As instituições de educação superior, pública ou privada, cada uma na sua “individualidade, podem ser solidárias” (Sacristán, 2000) e estabelecer entre si um “sistema de rede” em todas as áreas dos conhecimentos na graduação e na pós-graduação (Santos, 2005a). Cada ser tem uma individualidade, as instituições também têm uma identidade que as particularizam e contribui para a formação da identidade profissional docente.

No processo de profissionalização, a identidade social de uma categoria de profissionais se constrói num movimento de assimilação mútua entre a missão organizacional e a prática profissional nela desenvolvida. A organização empresarial consiste em um dos agentes transformadores da sociedade. As grandes corporações ou as microempresas utilizam linguagens ou instrumentais diferenciados nos processos de gestão. As instituições privadas de ensino superior alimentam o mercado de serviços educacionais, com uma tendência para a transnacionalização (SANTOS, 2005a).

As universidades privadas se contrapõem à defesa da educação enquanto bem público e cada vez mais, buscam identificar, definir, conhecer a identidade das empresas, que trabalham no âmbito dos serviços educacionais com características próprias e diferentes das industriais ou financeiras. Há uma busca de identidade institucional para si com base nas identidades das outras. As instituições particulares de educação superior herdaram das universidades públicas a trilogia de ensino, pesquisa e extensão, até hoje com limitações de exequibilidade. Essa crise de identidade no sistema educacional brasileiro continua sendo questionada desde a segunda década do século XX, quando da primeira universidade pública no Brasil.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: UMA POLIFONIA NAS VOZES DOS ATORES

As vozes dos contadores-professores validaram a linguagem de onze profissionais num espaço-tempo de vida, de experiências, de aprendizagem e de trabalho. Os atores plurais, como agentes da ação e de investigação, aproximaram a linguagem da realidade social ao rigor da linguagem científica. Polissemias teóricas e polifonias de vozes interligaram autores e atores, no processo de análise sobre a formação da identidade do professor de Contabilidade na fase inicial de carreira profissional na educação superior.

Um “caleidoscópio de experiências sociais e de significados”, na sociedade e no trabalho, levou os atores à “reflexão sobre o mundo externo e o mundo interno, particularmente, a sua identidade” (Pereira e Martins, 2002, p. 119). A “analogia e a metáfora, na inovação científica e nos métodos qualitativos na dinâmica criação de um conhecimento prático voltado para a transformação social, rejeitam o paradigma moderno” (Santos, 2000, p. 116). Concepções teóricas clássicas permaneceram ao mesmo tempo em que cederam lugar para ampliações, ajustes e mudanças contemporâneas.

Os processos de formação da identidade profissional se constroem em quatro momentos: constituição, consolidação, reconhecimento e envelhecimento. Os três primeiros foram usados, nesta análise sobre contadores, que optaram pelo magistério profissional, associado às atividades de consultores e gerentes de suas próprias empresas, ou vinculados a entidades públicas, comerciais ou industriais. Esses momentos não apresentaram pontos comuns, quanto à temporalidade. As trajetórias de uns parecem ter tido a mesma paragem, mas os modos de agir de um e de outro se diferenciaram no processo de formação de identidade profissional docente.

Os efeitos dicotômicos das ciências, para a vida dos homens em diferentes subcomunidades sociais, pessoais ou profissionais, tendem para a interação de conhecimentos, práticas e experiências. Nessa expectativa, os atores interagiram na transitoriedade e na provisoriedade para definir seus projetos particulares, correndo riscos de dupla identificação no profissional. O termo duplo foi adotado na acepção de uma pessoa semelhante à outra, como se fosse uma réplica dessa outra,

incorporando *habitus* e hábitos herdados ou construídos durante o processo de socialização pessoal e profissional.

Os contadores-professores, na réplica de si mesmo, integram duas profissões, por meio de ações e estratégias em contextos diferenciados para formar a identidade profissional docente. Agiram de modo consciente e intencional de “ser um profissional de transição sem deixar a peteca cair” (Ator1). A formação acadêmica de contador na graduação e a qualificação de professor, por meio da pós-graduação *lato sensu*, associadas à prática docente fora do campo acadêmico, denotam opções objetivas no momento de constituição da identidade docente. Os atores construíram suas identidades biográficas profissionais, diante da fragmentação da realidade social e científica.

A objetividade para lidar com números e a subjetividade para interagir com pessoas associam e identificam as duas profissões. O contador consolida a identidade profissional por meio do “conhecimento de leis e normas, pelo gosto de tratar números e descobrir o que eles podem expressar”. Além disso, é preciso ter “crenças e valores éticos, dar importância ao conhecimento [...] fazer peças contábeis corretas e ser reconhecido” (Ator1). O professor de Contabilidade assume com convicção, “devo ser um bom exemplo de perseverança [...] para não desvirtuar meu objetivo, para mostrar conhecimento, a cada dia [...] ensinar os alunos” (Ator1).

6.1 Contabilidade e docência: motivos e estratégias

A identidade biográfica profissional dos contadores-professores foi constituída no curso de Ciências Contábeis, o que caracteriza uma unicidade entre os atores em relação à opção pelo mesmo campo de formação acadêmica e pela docência superior. O diploma de bacharel outorgou aos contadores o primeiro requisito para a construção da identidade docente na graduação.

No curso de bacharelado, as proposições dos Projetos Políticos Pedagógicos de 1994 de 2000 interferiram no processo identitário, de acordo com as limitações próprias de curso em fase inicial e com o grau de envolvimento acadêmico e pedagógico de cada ator, nas relações estabelecidas para si e para os outros: colegas, professores e a instituição. Os itens apresentados a seguir abordam os

motivos que levaram os contadores à docência na educação superior e as estratégias adotadas por esses profissionais para o exercício do magistério em Contabilidade.

6.1.1 De contador a docência no ensino superior: motivos

Atualmente, na primeira década do século XXI, as pesquisas científicas assumem características interdisciplinares, tais como as Ciências Sociais e a Educação, em busca de respostas para situações nunca antes vivenciadas. Os métodos de investigação social foram aplicados com “uma dupla ruptura epistemológica” (Santos, 2000), para aproximar os problemas locais, a partir do senso comum, aos conhecimentos científicos, a fim de contribuir para a solução de problemas emergentes e aproximar a dualidade entre a ciência e a realidade.

Os professores de ensino superior constroem suas identidades com base em seu fazer pedagógico em atendimento às missões institucionais em que atuam, podem estar engajados mais na pesquisa ou no ensino. A cultura e a política das instituições desenvolvem reflexos na docência universitária (Morosini, 2001). Os primeiros profissionais liberais da Contabilidade formados em uma instituição particular, mesmo sem formação pedagógica por meio de licenciatura, atualmente estão em exercício no magistério superior.

Os atores Um e Três não queriam ser contadores. Condições circunstanciais de seleção no vestibular os fizeram optar pelo curso de bacharelado em Ciências Contábeis. A Contabilidade eu escolhi realmente (Ator2). “Foi uma influência [...] do meu pai, que era administrador” (Ator5). “Eu trabalhava no escritório de Contabilidade com minha mãe. Gostei e resolvi fazer o curso” (Ator8). A “minha família tem empresa de contabilidade há vinte e cinco anos, a maioria é de contadores, não sei se está no sangue” (Ator9). Identidades visadas e interrompidas e os *habitus* incorporados por meio do universo familiar de administradores e contadores e das práticas adquiridas em empresas de Contabilidade agregaram valores profissionais aos conhecimentos científicos.

A identidade para si herdada da família (Dubar, 2005) deu aos atores Cinco, Oito e Nove a segurança para continuarem na área administrativa e contábil

fortalecendo o capital cultural e mantendo a identidade com o grupo de origem. O elo entre gerações revelado pela convicção dos atores Oito e Nove, mantido de modo consciente, foi atualizado por meio de hábitos (Lahire, 2002) desenvolvidos ou aprimorados na formação acadêmica do contador em séculos diferentes.

A crise de identidade profissional de contadores não foi evidenciada pelos atores Cinco, Oito, Nove e Onze oriundos de família de contadores. Prevaleceu a integração e a atualização dos esquemas de ação ou hábitos entre gerações de contadores pertencentes a culturas e formação acadêmica diferenciadas. Os *habitus* profissionais incorporados (Bourdieu, 1989) pelos contadores formados até a década de oitenta podem caracterizar profissionais mais tradicionais, no que se refere ao conhecimento tecnológico enquanto os formados no início do século XXI, já construíram suas identidades biográficas profissionais, sob as interferências de um aparato tecnológico, num contexto de globalização.

Os motivos das escolhas para ser contador, além da influência familiar, alcançaram o mercado. “Eu percebi que toda empresa precisa de contador, então escolhi ser contador” (Ator6). A contabilidade começou com o “sonho de ser auditor fiscal da Receita Federal” (Ator7). Identidades profissionais incorporadas, visadas ou construídas para a Contabilidade representam estratégias ou um meio para a realização profissional. O Ator7 interrompeu a carreira de engenheiro de máquina na Marinha Mercante do Brasil, para planejar outra carreira profissional tão rentável quanto a primeira, com a vantagem de permanecer mais próximo da família. A Contabilidade estava mais próxima do seu objetivo e assim foi se “identificando durante o curso” (Ator7).

Dúvidas, convicções, *habitus* e estratégias marcaram os motivos que levam os atores ao curso de Contabilidade e simbolizam um conjunto de disposições duráveis ou disposições provisórias que identificaram de modo subjetivo o rito de passagem de contador para professor. Conhecimentos práticos adquiridos na família e nas empresas, como estagiários ou empregados, e conhecimentos científicos construídos na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, iniciam, *a priori*, o processo de formação da identidade profissional docente dos atores investigados.

Que motivos levaram os atores à opção pela educação superior em Contabilidade? “Não pensei em ser professor”, mas “fui convidado pela instituição, onde me graduei” e, nesse momento, “pensei em contribuir com a profissão de forma mais ativa: ensinar as pessoas a serem profissionais principalmente,

professores” (Ator1). “Nunca pensei em ser professor” (Ator5), entretanto esse ator foi influenciado pelos professores da graduação e, principalmente porque começou a “gostar da disciplina Análise de Balanço” (Ator5). Os professores da pós-graduação também despertaram interesses para a docência.

O Centro Universitário do Pará por meio de seus professores e do Programa de Monitoria colaboraram para despertar o interesse dos atores Quatro, Oito, Nove e Dez para ser professor. As dificuldades de aprendizagem de alguns colegas de turma associadas às atividades de monitoria na graduação foram os principais motivos para “ensinar meus próprios colegas, desde o primeiro semestre” (Ator8). Os conhecimentos teóricos e práticos de Contabilidade, herdados ou adquiridos, fizeram desse ator uma referência para seus colegas de turma, então “comecei a brincar de dar aulas” (Ator8).

A monitoria na graduação motivou o Ator4 como se houvesse dois desejos: “o de ser contador e o de ser professor” (Ator4). Este ator já trabalhava na área empresarial e participou do Programa de Monitoria por três anos e meio, em várias disciplinas. Outros atores, ainda no curso de Contabilidade, construíram para si o primeiro momento de identificação com a docência. “Procurei construir meu perfil de professor na graduação, a monitoria contribuiu para [...] minha identidade como professor” (Ator9). A paixão pela docência começou “a partir do momento das atividades como monitor” (Ator10).

A recorrência de depoimentos sobre a relevância da monitoria para a formação de identidade profissional docente para si e para o outro, possibilitou redimensionar o foco do caleidoscópio para o Programa de Monitoria, a fim de analisá-lo como uma das estratégias de constituição e consolidação de formas identitárias docentes na educação superior em Contabilidade. Nesse sentido, optou-se por explorar a monitoria como um tema emergente, a partir dos achados nas narrativas dos contadores-professores. Essa temática será desenvolvida no item 6.3.

A expansão dos cursos de Contabilidade em instituições particulares, no início do século XXI, bem como a saída de alguns professores para o mestrado, ampliou novos nichos de atuação docente em Belém do Pará. Por que os contadores se interessaram pela docência? Foi num encontro de estudantes em Minas Gerais, que “uma professora me motivou para a docência [...] soube da falta de professores na Região Amazônica” (Ator3). “Percebi uma tendência de mercado [...] novos cursos de contabilidade” (Ator6) Pensando na docência, o Ator6 não esperou concluir o

curso e começou a se testar na Microlins, uma rede de franquias de escolas profissionalizantes atuante em todo Brasil.

A família mostrou-se reveladora de motivos. “Meus pais e tias são professores [...] desde aluno já pensava em ser professor”. “É delicado [...], mas pensava ser melhor que meus professores” (Ator2). A escola de ensino fundamental serviu para esse ator iniciar a docência em Matemática. Há uma incorporação consciente ou inconsciente de *habitus* familiar e uma ruptura com as influências legadas por professores, em comparação, talvez, com a convivência de professores na família. Convicções para ser contador e influências familiares para a docência foram motivos para visar uma identidade docente. Nesse caso, o Ator2 fortaleceu o capital cultural docente e rompeu com a geração de seus professores.

Os atores conviveram com professores de Contabilidade, que construíram, consolidaram suas identidades docentes durante o século XX e foram reconhecidos no início do século XXI. Uma geração de profissionais modernos, que subsidiou um novo processo de formação de identidade docente na contemporaneidade. As interferências da família, de amigos, da instituição de ensino fundamental e de ensino médio, graduação, monitoria e pós-graduação contribuíram para a formação de uma nova geração de professores de Contabilidade.

A expansão de faculdades particulares e, principalmente a participação nas atividades de monitoria e em outras atividades acadêmicas na graduação foram destacadas pelos atores como motivos que fortaleceram suas escolhas para a docência. Os treinamentos e experiências em sala de aula em outras instituições, como Microlins, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) caracterizam estratégias usadas como um dos primeiros passos para a formação de identidade docente.

O Centro Universitário do Pará, para atender às especificidades da Amazônia, utilizando diferentes fontes de informação e recurso tecnológico, formou onze contadores que atualmente exercem a docência na educação superior dentro e fora dessa instituição. Professores, que em contato com técnicas e procedimentos contábeis e com instrumental tecnológico e outras estratégias, buscam autonomia intelectual por meio da interação de conhecimentos no exercício de duas profissões.

A saída dos contadores da graduação e da pós-graduação *lato sensu*, associada à experiência no magistério, antes da docência superior, encontram-se

entre os acontecimentos significativos que iniciaram o processo de construção da identidade biográfica profissional, identidade objetiva ou para o outro, com limitações próprias das instituições particulares de ensino. O sistema educacional superior, pela Lei 9394/1996, normaliza, preferencialmente, a formação docente em curso de Mestrado e Doutorado, sem, contudo, oportunizar o acesso a esses programas formativos, embora tenha ocorrido a expansão de instituições particulares na educação superior.

6.1.2 A docência em Contabilidade: estratégias

A Contabilidade, por meio dos contadores, privilegia a obtenção de resultados econômicos e financeiros voltados para os patrimônios públicos e privados. As tendências científicas, na sociedade contemporânea, visam aproximar mais o sujeito da sua realidade, para privilegiá-los na centralidade das investigações e nas relações que estabelecem com eles mesmos e com o mundo.

As identidades profissionais, quando alocadas no cerne das investigações, suscitam desafios e críticas devido à subjetividade temática e às limitações das pesquisas qualitativas, cujo objeto é formado por seres humanos. Desse modo, estratégias foram elaboradas para aproximar as análises ao rigor e a objetividade dos resultados sugeridos, considerando que o processo de formação de identidade profissional é inerente à dinâmica de evolução do próprio homem.

Os contadores na docência superior iniciaram o processo de formação da identidade biográfica profissional no momento da conclusão do curso de bacharelado e dos cursos de especialização *lato sensu*, com vieses multidisciplinares. A pós-graduação em “Docência do Ensino Superior” concretizou a identidade visada pelos atores Seis e Oito, enquanto, para os outros atores, as especializações contemplaram com conhecimento contábil. Todas as especializações, nessa área, permitem atuar na docência superior, embora não haja a intencionalidade para esse fim.

No período de 2000 a 2006, os atores cursaram uma ou duas especializações, entre as quais, Auditoria de Sistemas de Informação e Controladoria; Contabilidade para Gestão Empresarial e Executivo Internacional;

Gestão Pública e Auditoria Ambiental; Auditoria Externa; Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria; Auditoria e Perícia; Engenharia de Projetos em Sistema de Informação e Contabilidade Gerencial. Os cursos de Especialização representam estratégias para ampliar o capital cultural institucionalizado e assim agregar conhecimentos, imediatamente, após a graduação, a fim de conquistar o espaço mercadológico.

Esses cursos *lato sensu* selecionam, inicialmente, os contadores para a docência superior. Cursar o Mestrado representa um sonho e uma realidade distante, tanto em termos geográficos, quanto financeiros. A inserção na docência como profissão e a família desses “jovens professores” também contribuem para que os atores posterguem a formação *stricto sensu*. O Ator1, após cinco anos dedicados à docência, ingressou no Programa de Mestrado com apoio financeiro da instituição, onde exerce o magistério superior.

O Ator5 complementou a especialização em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria com um módulo “Executivo Internacional” na Ohio University/FGV, em 2005. Atualmente, participa do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Empresarial na Fundação Getúlio Vargas (FGV), realizado de modo interinstitucional, em Belém do Pará. Não foi possível perceber, por meio do formulário e da entrevista, se esse ator obteve bolsa financeira da instituição, onde atua como professor, uma vez que o mestrado não é acadêmico, embora essa não seja uma restrição para atuar na educação superior em Contabilidade.

Além desses fatores externos, outros internos às atividades docentes surgem no âmbito da relação professor-aluno e instituição. As combinações desses fatores nos primeiros anos da carreira docente de contadores podem condicionar as expectativas em relação a si mesmo, aos discentes e às instituições nas quais atuam. A antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de formação acadêmica e da aprendizagem na prática docente pressupõem elaboração de um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas para a consecução das aspirações ou projetos profissionais.

A “empatia e o respeito pela profissão [...] pelo aluno, pelo material didático constroem uma identidade profissional”. Outra estratégia é “ser amigo do aluno [...] no sentido de conversar, descobrir suas experiências e desejos profissionais” (Ator1). Os conhecimentos técnicos e científicos em Contabilidade, a questão do emprego e do trabalho entraram no conjunto de circunstâncias para minimizar a

“crise de identidade” profissional (Dubar, 2005) no início da carreira docente. Os atores, antes de concluírem a graduação, já estão no mercado empresarial. Neste aspecto, foram apresentadas as seguintes argumentações estratégicas: “a técnica eu sei, a minha deficiência é pedagógica, [...] comecei a comprar livros [...] pegar o material das tias e da mãe”. Além disso, “fiz o curso de formação de instrutores no SEBRAE e [...] comecei a treinar na Microlins”. (Ator3)

Os conhecimentos pedagógicos adquiridos na pós-graduação contribuíram para visar identidades para si em relação aos contextos social e educacional e não apenas pelo título acadêmico. A identidade subjetiva projetou a docência “*top*, o ensino superior” (Ator3). Após treinar e treinar ingressou na docência, por meio de concurso de provas, títulos e aula prática, e fez adaptações, porque “dar aula no ensino superior é diferente”. “Ser professor diferente dos outros é fácil [...] tenho a base dos erros de meus professores” (Ator3). Esse ator criou estratégias para dialogar com um mundo real e um mundo desejado (SCHAFFEL, 2001).

As principais estratégias adotadas no início da docência superior em Contabilidade referem-se à carência de conhecimentos pedagógicos e da prática docente. “Abri o leque para o campo da docência [...] fiz Especialização em Educação Pedagógica” (Ator6). A metodologia e didática “fui aprendendo durante o trabalho. O conhecimento técnico eu tenho [...] não na educação” (Ator5). As estratégias constituem o produto do senso prático, como uma reação social particular, para legalizar situações características da profissão docente (BOURDIEU, 2004).

“Não tracei nenhuma estratégia para ser professor, optei pelo MBA (Master of Bussiness Administration) e não pelo Mestrado” (Ator5). A ausência de estratégias, também, entra no processo de socialização identitária no pessoal e no profissional e pode revelar o maior ou menor grau de envolvimento do ator na subcomunidade da docência. (Sacristán, 2002). Identidade não visada para a docência pode significar reconhecimento da identidade (Dubar, 2005) de contador pela atuação no mercado financeiro e pela participação no mestrado profissional.

Esse contador, que não planejou ser professor, assimilou hábitos de seus professores dos cursos de graduação e de pós-graduação. Planejou as atividades docentes sob a orientação pedagógica institucional e construiu esquemas de ações didáticas e metodológicas (Lahire, 2002). Afirmou com segurança: “faço tudo o que eles fazem [...], mas busco outras metodologias, didática e prática de ensino”. Usa

“metodologias ativas, [...] para a produção do conhecimento”, assim “quebro a didática antiga de aulas expositivas, exclusivamente” (Ator5).

Nesse sentido, a dinâmica de sala de aula caracteriza uma estratégia metodológica que acata e nega paradigmas, para dar sentido a uma identidade docente para si e para o outro, na relação direta com os discentes. “Faço atividades de grupo e de pesquisa” (Ator5). O aluno aprende a ter autonomia e não depende só da voz do professor, para buscar conhecimentos. Ser professor sem querer, esse ator nega a sua formação para a educação, mas cria estratégias e constrói novos hábitos para quebrar paradigmas em relação à geração de docentes do século XXI.

As estratégias focadas pelo caleidoscópio na sala de aula compõem imagens do querer e do não querer ser docentes e o fazer a docência em Contabilidade. A multiplicidade de ações resgata, nega e amplia diferentes modos de consolidar identidades profissionais dos contadores-professores na contemporaneidade. “Procuro mapear o perfil da turma [...] planejo as aulas de acordo com os conhecimentos dos alunos” (Ator8). Há pessoas jovens e mais maduras, profissionais e até empresários, dependendo da turma, esse ator usa metodologias com, “dinâmicas de grupo ou técnicas de gestão, filmes e buscas na internet” (Ator8).

A pluralidade das ações, em situações de trabalho, diferencia o profissional e o identifica para si e para o outro. As estratégias foram elaboradas com base na visão de mundo, na relação com o mundo ou com a forma geradora de práticas docentes. Os contadores-professores na multiplicidade dos conhecimentos universitários e extra-universitários e do saber-fazer incorporados, das experiências vividas no universo social e profissional e do saber-fazer construído na ruptura cultural e processual de ensinar Contabilidade, buscam novas leituras para o mundo educacional (LAHIRE, 2002).

Essa geração de jovens professores-contadores “replica conhecimentos” (Ator5), científicos e técnicos com base na prática adquirida no mercado de serviços contábeis ou na aprendizagem construída em sala de aula. Associa conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos por meio das “reuniões com práticas educacionais, metodologias ativas. Pretendo melhorar não só a parte técnica, mas a educacional” (Ator5). O maior ou menor êxito, obtido nas atividades desenvolvidas profissionais docentes implica, simultaneamente, na identificação pelos outros e na construção da identidade para si (DUBAR, 2005).

Uma das estratégias relacionadas ao mundo exterior que marcaram o momento de construção da identidade biográfica profissional dos contadores-professores refere-se ao capital cultural institucionalizado por meio do diploma de bacharel contador e ao certificado de pós-graduação *lato sensu*. A identidade biográfica apresenta caráter de unicidade de uma categoria de contadores que constrói a profissionalização docente, sem que haja, de modo direto, “um compromisso institucional, ou de nós mesmos professores, com um tipo de proposta formativa que propicie a formação de futuros mestres” (ZABALZA, 2004).

A identidade profissional subjetiva se constrói não somente em função das interações com outros professores, no campo das práticas (Dubar, 2005), mas, inclusive, em função de suas trajetórias pessoais e profissionais de contador e das experiências docentes adquiridas na docência fora do campo universitário. Essas experiências podem aproximar o curso de bacharelado à realidade do mercado técnico, do conhecimento das obrigações acessórias da Contabilidade. A qualidade do ensino superior e a limitação profissional podem comprometer tanto a Educação Superior, quanto a Ciência Contábil. Os contadores-professores criaram estratégias pessoais para minimizar as dificuldades encontradas no exercício da docência.

6.2 O exercício da docência: dificuldades, alternativas e perspectivas

6.2.1 As dificuldades

O exercício da docência na educação superior de dez contadores no início da carreira profissional envolveu diferentes *habitus*, estratégias e lógicas de ação, que podem estar ligadas ao senso prático do contador e do professor, à refletividade e à pluralidade de suas ações. As experiências individuais e coletivas incorporadas, adquiridas ou construídas no passado, num processo de socialização em contextos familiares ou de trabalho, aliadas às concepções teóricas argumentaram as análises.

Os atores, na dialética constante, com eles mesmos e com os outros, dentro e fora do campo acadêmico, construíram uma rede de relacionamentos sociais, a fim de empreender e dar sentido às funções que desempenham como professor de Contabilidade. A complexidade e a diversidade dos campos de atuação profissional

recomendam prudência constante sobre a “dupla ruptura epistemológica” (Santos, 2000, p. 147). Investigar a profissão docente por meio de suas experiências e vivências significa reencontrar o sujeito e reaproximar a realidade aos discursos da ciência para identificar dificuldades, alternativas e contribuições no e para o magistério superior em Contabilidade.

Os contadores-professores agem como homens plurais, agentes de múltiplas ações para designar profissionais nas formas de vida social, que ao desempenhar “atividades semelhantes, criam disposições correspondentes, mas em situações conflituosas, as maneiras de agir de uns e de outros são diferenciadas” (Lahire, 2002, p. 14). Situações conflituosas do passado parecem latentes no presente como se estivessem aguardando novos desencadeadores para soluções imediatas, outras situações, entretanto, caracterizam uma espécie de “crise de identidade” (Dubar, 2005) inerente ao mundo contemporâneo, com dualidades aparentes.

As dificuldades de um podem ser também as dos outros, cada relato individual tem um significado coletivo, mas a maneira de agir de um de outro, diante de situações conflitantes são diferentes (Dubar, 2005). A entrada no campo acadêmico como professor e as condições de dupla jornada de trabalho no início de carreira traduziram complexidades relacionadas à subjetividade, aos valores e habilidades desses professores. As combinações de dualidades, a começar pela própria temática sobre contadores e professores, sujeitos e objetos, atores e autores, individual e coletivo permitiram compreender as limitações e o caráter provisório emanados dos processos de formação identitária docente.

As dificuldades e os posicionamentos frente aos desafios e as alternativas encontradas no exercício da docência superior foram relacionadas pela recorrência temática apresentadas nas narrativas. Ser contador-professor é aprender a ser professor no contato direto com a realidade. A principal dificuldade, “acredito que não seja só minha [...] é a falta de preparação pessoal para ser professor, em relação aos alunos de hoje” (Ator1). As instituições e os professores, na sociedade contemporânea, estão diante da “diversidade cultural dos alunos em diversos aspectos” (LIMA, 1997).

A imagem pública do professor está cada vez mais exposta, desde quando passou a existir uma disparidade entre o nível cultural, social e até profissional dos alunos e as características culturais mais uniformes dos professores (Lima, 1997). As dificuldades dos atores com os alunos expressam que “a juventude de hoje [...]

não planeja a carreira profissional”, além disso, “há alunos que não aceitam outra metodologia” (Ator1). Nas turmas há profissionais e técnicos em Contabilidade, com “quase quinze anos de trabalho [...] sabem parte da prática” (Ator2).

Outra complexidade diz respeito ao interesse pela aprendizagem, há alunos que “não querem aprender, não estão motivados” (Ator8). Eles querem “só o diploma” (Ator4), enquanto outros ficaram “algum tempo sem estudar e [...] perderam o ritmo da academia” (Ator8). “Tento mapear o perfil da turma: há pessoas jovens [...] mais maduras, profissionais e até empresários. Converso com a turma e planejo as aulas de acordo com os conhecimentos deles” (Ator8). Essas circunstâncias influenciaram nas expectativas subjetivas dos professores-contadores e na constituição da identidade para si.

Na graduação de Contabilidade, “não há conhecimentos sobre técnicas ou métodos para usar na docência, a dificuldade foi pedagógica” (Ator3). “O último ano do curso deveria direcionar disciplinas pedagógicas” (Ator6). As dificuldades de uns são facilidades ou não impedimentos para outros, “preparar aulas, não foi tão difícil, como eu imaginava [...] preciso estudar, o tempo é curto” (Ator9). Por um lado, a “docência como troca de experiência, centrada no conteúdo, não apresenta grandes dificuldades”, mas por outro, o “fato de ser professor-gestor passa pela imaturidade” de conciliar as duas funções (Ator4).

A falta de tempo para preparar aulas significa uma constante entre os atores, exceto para o Ator1 que tem dedicação exclusiva para a docência. O exercício da docência associado às funções de contador foi assim revelado: “exerço várias atividades complementares” (Ator2). A profissão docente requer “planejamento e acompanhamento, o que demanda tempo [...] não exerço só a docência, atualmente, não tenho vida pessoal, apenas profissional [...] um dia deverei equilibrar” (Ator5). Os professores desempenham papéis complexos, ambíguos e contraditórios, vivenciam dilemas em virtude de incoerências sociais (LIMA, 1996).

A falta de preparação pessoal e de formação pedagógica dos contadores-professores, a diversidade social, cultural e até profissional nas turmas, geralmente, com mais de quarenta alunos exigem detalhamentos no ato de planejar atividades docentes. Os contadores lidam com um cliente de cada vez, enquanto os professores têm que lidar com grupos heterogêneos, simultaneamente, com comportamentos e características desconhecidas e imprevisíveis, com as quais se deparam a cada novo semestre letivo (LIMA, 1997).

Os desafios, no exercício da docência em relação aos alunos, têm causas no universo externo ao campo universitário, pois os discentes “chegam à faculdade com limitações de leitura e de escrita e com pré-conceito ao processo de produção de Trabalho de Conclusão de Curso” (Ator4). Os alunos sentem medo e insegurança para apresentar esse trabalho devido “não saber escrever [...] o nosso aluno sente-se perdido” (Ator4). As precárias condições de manutenção dos equipamentos de informática causaram conflitos entre o discente e a instituição, que repercutiram no professor. “Fiquei constrangido [...] e preocupado” (Ator9).

As dificuldades vinculadas à instituição mostraram uma unicidade no que tange ao espaço físico na biblioteca, salas alternativas para preparação de seminários e oficinas. Assim como aos “recursos tecnológicos, data show, retro projetor e computadores” (Ator2). Na faculdade, há sala de multimídia, mas para atender a todos os professores [...] quase sempre não está disponível (Ator8). O pior momento foi “não perceber o interesse, por parte da instituição, em saber de que modo o profissional está entrando na sala de aula” (Ator5), no início da docência. Havia a dificuldade do professor para planejar as atividades, distribuir o tempo em sala de aula, elaborar avaliações provas e cumprir o cronograma do curso.

Os saberes teóricos, técnicos e pragmáticos, angústias e anseios, crenças e desconfiças, inseguranças e medos também trazem significados para os contadores-professores, enquanto atores e autores sociais, no processo de socialização profissional. A relevância desses aspectos depende do sentido que cada professor confere à sua história docente (Pimenta, 1997). As dificuldades relatadas sobre a interação com os alunos e a instituição fluíram naturalmente, mas falar de si e de seus pares constitui o ponto nevrálgico do processo de investigação. A formação identitária articula uma dualidade social heterogênea: a identidade para o outro e a identidade para si.

Essa articulação, quando está em desacordo, implica em duas reações, uma interna ao indivíduo e outra externa, entre o indivíduo e os outros atores, que pressupõe uma espécie de crise de identidades. A identidade para si revelou imagens cuidadosas para não denegrir a identidade dos professores, que foram professores dos atores. Houve *habitus* docentes incorporados e negados, assim como hábitos foram modificados, quando a relação entre discentes e docentes muda para docentes e docentes, assim pertencentes à mesma categoria profissional: contadores-professores.

As ações de receptividade e acolhimento pessoal, independente do profissional, estão presentes no processo de socialização no momento de consolidação de identidade docente, quando os atores ingressam nas atividades acadêmicas. Os desafios profissionais na interação dos atores com seus pares acontecem, conforme depoimentos dos atores, quando “entrego o aluno para o outro professor [...] as aulas extremamente tradicionais não motivam os alunos” (Ator1). “Não sei como o professor da disciplina anterior trabalhou a base dos conhecimentos contábeis” (Ator8).

No início da carreira docente, ocorre o impacto entre gerações, quando o ator trabalha a “mesma disciplina com um professor mais antigo” (Ator3). “Colegas meus, mais experientes, não têm uma expressividade com os alunos”. O “melhor professor é o novato [...] prepara detalhadamente suas aulas” (ator2). Os professores que “já têm vinte e trinta anos de docente não acreditam em mudança” (Ator4). As dificuldades se repetem, assim é possível prevenir, “não entendo porque professores com sessenta anos não agem como verdadeiros maestros em sala de aula” (Ator6).

Novos desafios foram enfrentados pelos atores diante de situações não previstas e, por vezes, contraditórias, pois “vivemos uma dicotomia [...] a docência fica para segundo plano” (Ator1). O “curso superior virou um mercado e trabalhar com resultado de satisfação total do aluno é uma pressão [...] não estava acostumado com isso” (Ator3). “Sou contra o ensino fabril das faculdades particulares [...], pois não dá atendimento especializado ao cliente, assim como nos Bancos” (Ator6).

A docência “não inicia e termina na sala de aula” (Ator5). Há contradição entre os atores. A “docência começa e encerra ali na sala de aula [...] no processo de gestão e elaboração do Trabalho de Curso, o aluno busca além da sala de aula [...] é difícil, o professor-gestor perde tempo e espaço pessoal” (Ator4). “Existe professor que quer ser diferente, quer um curso melhor [...], mas outros não acreditam, não apostam e nem querem planejar, porque precisam de tempo” (Ator1). A nova geração docente observou, na convivência com a geração anterior, que adaptar, mudar requer tempo, dedicação, planejamento e, principalmente, vontade.

6.2.2 Alternativas

Viver e exercer a docência supõe construir e reconstruir a realidade educacional, diante de situações diversas e adversas que ocorrem nas múltiplas relações entre docentes, discentes e instituição. Ações e reações ocorrem no cotidiano profissional, nem sempre de maneira harmoniosa. O caráter daquilo que é difícil deve combinar opções e proposições possíveis, para minimizar os prováveis conflitos por meio de estratégias, que viabilizem a concretização de projetos pessoais e profissionais. Os contadores-professores, diante do caleidoscópio de experiências sociais e de significados que dão sentido ao fazer docente, conduzem suas reflexões sobre a realidade exterior e sobre seu eu interior, particularmente, para a sua identidade docente (PEREIRA e MARTINS, 2002).

A diferença e a interação entre os professores antigos e os jovens professores mostram situações de acolhimento para uns e de conflitos para outros, um tipo de identidade com interpretações dúbias. Inicialmente, ocorre o “não reconhecimento de identidade docente” (Dubar, 2005), por parte dos professores-contadores da geração anterior em relação aos atores que atuam na mesma instituição. Um negar docente que justifica uma “fissura do próprio eu”, diante de uma nova geração que não teve “alternativas, a não ser esperar a aceitação, sem forçar nada, a melhor coisa foi esperar o tempo certo, ter calma e compreensão” (Ator10).

“Ser professor exige trabalho árduo, mas gratificante” (Ator9). A maior dificuldade é a não-aceitação por parte de quem já foi meu professor (Ator10). Para ser professor é preciso aprender a jogar as regras do campo, aceitar e ser aceito (Bourdieu, 1998). As alternativas vêm com o tempo, com base nas “experiências das pessoas que já passaram por esse momento de adaptação, de relacionamento com os alunos. O caminho se constrói ao caminhar” (Ator4). As necessidades operacionais e pedagógicas do curso aproximaram professores antigos e novos em atividades de planejamento, o que contribuiu para consolidar identidades docentes.

As dificuldades relacionadas ao tempo de dedicação para a docência provocam uma crise de identidade para si, pelo fato da acumulação de atividades profissionais como empresários intelectuais da Contabilidade. Despertam dúvidas, “um dia terei que optar qual o curso, disciplinas e horas de trabalho na docência.” (Ator5) e, também, preocupações e apreços, mas a docência na graduação não traz

o retorno financeiro almejado pelo contador. “Preocupa-me o fato de não fazer a docência da melhor forma como gostaria que fosse, mas faço de forma satisfatória. Tenho carinho muito grande pela docência” (Ator5).

As alternativas criadas diante das limitações institucionais, quanto à infraestrutura física, aos recursos tecnológicos e ao material didático passam pela adaptação, criatividade e improvisação. “Tenho que me adaptar. Mando o material pela internet ou uso métodos tradicionais, básicos” (Ator8). As “experiências profissionais do contador contribuem para superar situações e para identificar que o professor tem um pouco de improviso, de adaptações, mas sempre haverá dificuldades” (Ator8). Os professores-contadores, nas suas práticas educativas, conhecem seu campo profissional de contador, reconhecem as dificuldades e transitoriedade profissional na docência (VASCONCELOS, 1996).

6.2.3 As perspectivas

Os contadores-professores, ao ingressarem na docência superior, trouxeram experiências docentes adquiridas fora do campo acadêmico, e, por meio das atividades de monitoria durante a graduação ou após a graduação, como monitores voluntários. A identidade biográfica profissional exigida, em caráter mínimo, é representada pelo diploma de bacharelado em Contabilidade e pelo certificado pós-graduação *lato sensu*. Os investimentos em capital cultural institucionalizado representam um esforço individual, sem que haja a interferência das instituições de educação superior que os contratou como professores, exceto para o Ator1.

Apenas o Ator2 foi influenciado pela família e visou sua identidade docente, uns tiveram como referências seus próprios professores da graduação ou da pós-graduação, enquanto outros jamais almejaram seguir a carreira docente. Os motivos de suas escolhas determinaram caminhos similares e diferentes em relação às suas perspectivas, considerando dois fatores. Primeiro, os investimentos financeiros para cursar o Mestrado, com apoio institucional, exigem alguns protocolos, entre eles, o desempenho e o tempo de dedicação ao magistério. Segundo, a distância geográfica e o mercado profissional docente não estimulam o contador a deixar suas empresas e clientes para cursar o mestrado fora do Estado do Pará.

Dez professores e um monitor voluntário são os atores desse contexto de investigação. Oito atuam como empresários intelectuais da Contabilidade e, atualmente, dois fazem o mestrado. Apesar das limitações, dos medos e da falta de perspectivas financeiras e econômicas por meio da docência na graduação, há interesses e dúvidas de permanecer ou não professor. Na fase inicial, a busca pela estabilidade financeira permite sonhar e planejar novos processos de formação de identidade docente, embora com prazo não delimitado, “pode ser um futuro próximo ou de longas dadas” (Ator1). A docência no ensino superior necessita de uma proposta coletiva e institucional, para que haja “possibilidades de produzir mudanças significativas, além das ações individuais” (PIMENTA, 2002, p.110).

A percepção de que a profissão docente em Contabilidade, na educação superior vem perdendo prestígio pode estar voltada para a não-formação e qualificação docentes. As estruturas físicas e materiais das instituições, a baixa remuneração como professores horistas, a dupla jornada de trabalho, o desinteresse dos alunos e da própria categoria docente, que trabalha diante do conflito social e econômico da educação ser um bem público ou mais um meio mercadológico contribuem para constituir a identidade profissional de contadores-professores.

Essas situações adversas vividas na docência, em oposição ao mercado da profissão liberal dos contadores como empresários intelectuais, circulam como uma identidade docente incorporada desde o século XIX, à época das primeiras Escolas de Comércio no Brasil. Uma opinião pública que, entretanto, parece oscilar entre cultivar a tradição ou construir hábitos mais contemporâneos. Uma verdadeira explosão de vozes e imagens revelou a aceitação ou a ruptura dessa identidade profissional já existente. Ser professor é não “rejeitar o plano de fazer pós-graduação: especialização, mestrado e, futuramente, o doutorado. O professor nunca deve parar de estudar” (Ator1).

As principais perspectivas ou identidades visadas para a carreira docente na educação superior, na área de Contabilidade, referem-se ao curso de Mestrado para oito atores e ao curso de Doutorado para dois contadores-professores, que atualmente encontram-se na fase final do Mestrado Acadêmico em Contabilidade e do Mestrado Profissional em Gestão Empresarial. O contador-professor começou a despertar o interesse pela educação e a registrar “todos os procedimentos didáticos e metodológicos usados em sala de aula, para fazer o Mestrado em Educação” (Ator2).

O plano para fazer pós-graduação *stricto sensu* aos trinta anos foi substituído pelo curso de Direito na graduação, porque “penso em chegar ao Conselho Superior de Administração da Faculdade” (Ator3). Interpretações dúbias quanto à docência e certeza em continuar contador. A docência não possibilita “um nível financeiro que tenho e que pretendo, não vislumbro a docência exclusivamente, mesmo atuando no Mestrado ou no Doutorado” (Ator5), mas há o interesse em ser “um pesquisador, contribuir não só para a produção acadêmica, mas para socializar com outros professores que estão chegando” (Ator5).

Entre os projetos em longo prazo apresentados pelos professores-contadores, situa-se as pesquisas. A “idéia é redimensionar a pesquisa e tirar radiografias, coletar dados de modo abrangente, um estudo sobre Organizações, como se fosse um mestrado multidisciplinar, com profissionais e pesquisadores de varias áreas do conhecimento” (Ator6). Essa idéia “exige multiprofissionais, para que haja múltiplas interpretações sobre o mesmo ponto organizacional em tempos diferentes” (Ator6) e também é compartilhada com quem quer “ser mestre, aprender com pesquisa, escrever livros, estudar mais sobre o mercado educacional” (Ator8).

O Mestrado Profissional em Gestão Empresarial, ofertado em Belém do Pará, representa uma perspectiva para os contadores-professores, entretanto fazer o mestrado em outra área [...] “vai me deixar frustrado, mas talvez não tenha alternativa, porque não pretendo largar a carreira docente” (Ator8). A área tecnológica sugere garantia de mercado, diante de empreendimentos educacionais, como a Empresa Junior, ampliação do laboratório de informática e o ensino à distância.

O desafio será “trazer tecnologia avançada, novos sistemas de Contabilidade, política de gerenciamento de clientes” (Ator9). O marketing e a tecnologia precisam ter mais ênfase no curso. A educação à distância é integradora em termos de réplica de conhecimento técnico, mas “distancia o relacionamento com as pessoas que se conhecem apenas pela telinha e concluem o curso sem nunca ter visto seu professor e colega de turma” (Ator5). Professor e aluno estão em interação solidária com a tecnologia e com múltiplos espaços de aprendizagem. A tecnologia e internet aproximam a informação e o conhecimento, mas isolam as pessoas do convívio social e interferem no processo de formação de identidade profissional docente.

No Brasil, “faltam mais incentivo e postura profissional na academia, falta vislumbrar a docência, como mercado educacional e comercial” (Ator5). As

instituições de educação superior precisam permitir que os professores sejam qualificados para a produção do conhecimento na base do curso e no colegiado. Os professores devem ser “facilitadores e ensinar a metodologia de pesquisa e de ensino dentro da graduação, interligado com outras áreas do conhecimento” (Ator5).

A metodologia como instrumento de pesquisa e não apenas para elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso será um dos diferenciais para os professores e para o curso de bacharelado. Atualmente, predomina formar para o mercado, além disso, os professores e a academia precisam resgatar a “pesquisa como uma estratégia de trabalho, facilitadora de melhor relacionamento com os alunos pela proximidade de pensamento” (Ator5). As faculdades particulares criadas com “fins financeiros como se fossem supermercados banalizam a educação superior em determinadas situações” (Ator5).

Essa realidade, reflexo do sistema econômico, traz conseqüências para o sistema educacional “preocupado com as coisas do mercado [...] com a tecnologia e não com as relações humanas” (Ator5). No mercado, as grandes organizações tentam compensar a falta das relações humanas com benefícios comerciais pessoais. Essa identidade institucional influencia a “academia universitária, que deve tomar nova postura, no sentido mais humano, formar cidadão e não apenas tecnicista, para cumprir e atender as demandas do mercado” (Ator5).

6.2.4 O olhar dos atores sobre a docência em Contabilidade

Ser contador-professor é ser plural (Lahire, 2002). Significa interrogar o mundo e as experiências incorporadas, observar sua própria ação, tanto no campo da docência, quanto no campo da Contabilidade, para perceber de que modo o viver, o sentir e o agir constroem o processo de identificar-se para si e para o outro (Dubar, 2005), em contextos sociais múltiplos, heterogêneos e até contraditórios. Cada professor de Contabilidade constrói um repertório de ações ou hábitos que, associados aos *habitus* incorporados (Bourdieu, 1989), supera dificuldades, medos e decepções. Ser professor é acatar desafios, traçar novas trajetórias e perspectivas.

Na percepção dos atores, a identidade docente representa rupturas ou incorporações de *habitus*, mudanças e criações de novos hábitos para “ser um professor melhor, talvez, do que aqueles que eu tive” (Ator1). Após entrar no

Mestrado em Contabilidade, esse ator percebeu que “ser professor é atuar numa profissão que pede e deve ser mais preparada do que qualquer outra. É ser uma matéria prima que deseja ser trabalhado o tempo todo” (Ator1). E, sintetiza: “percebemos nossas limitações na formação das pessoas, do corpo de trabalho [...] temos consciência, mas... cada um constrói seu próprio caminho” (Ator1).

Ser professor é “descobrir a cada momento nova experiência. Sou feliz como docente, [...] quero sair daqui de Belém para o mestrado” (Ator4). A identidade visada para o mestrado significa ir e voltar para minimizar a dor existente no processo de atualização da identidade profissional. Há divergências entre os professores que acreditam e querem ser diferentes e “os professores que já têm 20 ou 30 anos de docência e não acreditam em mudanças” (Ator4). As resistências entre gerações, talvez, ocorram pela manutenção de *habitus* (Bourdieu, 1983), em oposição à criação de novos hábitos docentes (LAHIRE, 2002).

A homogeneidade do *habitus* coletivo opõe-se à heterogeneidade dos hábitos profissionais. Na primeira situação, as percepções, apreciações e ações tendem a determinar os modos de agir dos indivíduos no mesmo campo de atuação, de maneira quase igual. Na segunda, os estilos individuais devem ser compreendidos, não como variantes estruturais pelas quais se revelam a singularidade da posição do agente no interior do grupo, mas como possibilidades de adaptações ou mudanças próprias dos contextos científicos e tecnológicos, evitando um corporativismo defasado.

Ser professor é “construir e passar experiência pessoal e profissional para os alunos” (Ator8). O contador, para ser professor, deve “estudar mais o mercado educacional” (Ator9), para atender às especificidades educacionais, pensar e agir, não apenas de modo técnico, mas com “postura ética e respeito pelas pessoas e pela formação dos alunos” (Ator9). Ser professor implica ter preocupação profissional e vaidade pessoal, “procuro ser uma pessoa de bem, é o meu nome e não somente, o nome do aluno” (Ator9), que estão no jogo da aprendizagem e do mercado.

Professores e alunos, quando assumem um “compromisso educacional e todos cumprem, o sucesso é nosso, é gratificante.” (Ator9). Ética, respeito, preocupação, vaidade, perseverança, humor, ânimo, dificuldades e discriminações estão presentes em todos os momentos de formação da identidade dos professores-contadores. A identidade subjetiva singulariza e revela a essência de cada ser na

sua individualidade, que se torna pública diante de uma categoria profissional. O que há de melhor em cada contador-professor?

“O bom humor e a perseverança nos objetivos trazem ânimo para enfrentar dificuldades e discriminações” (Ator1). O mestrado constituiu desafios emocionais, familiares e profissionais, uma identidade visada: “não pensei que fosse tão rápido. Hesitei, [...] mas precisava me reconhecer e ser reconhecido, buscar coisas novas, sair da mesmice” (Ator1). A identidade para si corresponde aos *habitus* incorporados, à subjetividade expressa na multiplicidade de sentimentos na formação de novos hábitos, para ser reconhecido na docência. A identidade para o outro condiz ao capital econômico investido para obtenção do capital cultural institucionalizado por meio da titulação acadêmica.

Um dos melhores momentos de um contador-professor é o reconhecimento da identidade docente para si, “após o teste do primeiro semestre” (Ator2), o sinal do seu prestígio no campo acadêmico é a ampliação das turmas no próximo período letivo. O professor passa a ser referência e centro do processo identitário, independente de sua especialização acadêmica (Dubar, 2005), “quando mostra que os alunos aprenderam” (Ator2). O capital intelectual aplicado no processo ensino e aprendizagem e na relação professor-aluno, identifica e reconhece a autoridade e o profissionalismo docentes. Conhecimentos científicos e pragmáticos constituem identidade profissional.

Nos cinco primeiros anos de docência, o reconhecimento da identidade pode ser no aspecto pessoal ou profissional. A gratificação pessoal está associada às homenagens ao professor nas festas de encerramento de final de semestre e no momento da colação de grau dos bacharéis, enquanto o reconhecimento profissional vem por meio das avaliações pedagógicas discentes. Nesse momento, os professores criam expectativas em relação a si mesmo, antecipam uma trajetória profissional e operacionalizam uma lógica de aprendizagem e de estratégias no presente ou para projetos no futuro (DUBAR, 2005).

A identidade profissional do contador-professor deve ser compreendida como uma articulação entre a diferença individual e a igualdade ou semelhança profissional (Ciampa, 2006). As diferenças se revelam no modo de ser ou de agir, “eu não faço o gênero de professor legal, sou gentil, agradável, respeito todos os meus alunos, mas cobro postura ética e profissional na aprendizagem” (Ator2). A academia universitária exige respeito, é um lugar para “adquirir conhecimento e

formar caráter profissional. Não sou carrasco de jeito nenhum, procuro sempre escutar, ser justo e conquistar a empatia, mas não acredito em tudo que o aluno diz” (Ator3).

“Não sou professor excelente, velho, fraco ou forte. Desde aluno, eu sou polêmico e levei isso para a vida acadêmica do professor” (Ator8). Este profissional está procurando seu lado científico, gosta de escrever, discutir temas complexos, a fim de “não deixar as aulas um monólogo, esta é a melhor definição de mim.” (Ator8). O movimento do caleidoscópio traz de volta a imagem identitária formada pela “postura ética e respeito pelas pessoas” (Ator9). O negar também identifica profissionalismo, ações não executadas que formam o ser contador-professor.

“Jamais serei desonesto com os alunos, em todos os sentidos” (Ator5). Primeiro, usufruir a docência por questões pessoais; segundo, ensinar sem planejar; terceiro, ser professor de mão dupla na rede de mercado, somente para garimpar clientes e quarto, tirar a liberdade dos alunos. “Ser mestre é oportunizar que cada aluno crie a sua própria filosofia, o caminho do conhecimento e, principalmente aprenda a respeitar e aplicar a liberdade em relação ao outro” (Ator5). Identidade para si que nega um passado vivido ou observado, que redimensiona ações no presente e projeta identidades.

Os contadores não são professores por formação, mas por opção, por influência de professores ou da família e por oportunidade no mercado de trabalho, principalmente na educação particular. “Hoje, com cinco anos de profissão, posso dizer que realmente sou um professor de Ciências Contábeis. A minha visão sobre a docência mudou agora com o mestrado, percebi o quanto a formação acadêmica é importante” (Ator1). “Sou um contador-professor porque não consigo dissociar uma coisa da outra [...] ensino passo a passo para o empresário, quando sou professor o contador se posiciona, falo das leis, do código civil, das resoluções e do contrato com o cliente” (Ator3).

“Sou um bom professor, gostaria de ser meu aluno” (Ator3). Os alunos e os clientes dão mais credibilidade para o contador que aprendeu a planejar e fazer provisões, porque os “clientes precisam de planejamento” (Ator3). O professor sem prática contábil “não agrega muito conhecimento, os alunos já chegam com a prática. Já pensou se eu chego só com teoria?” (Ator3). Entretanto, não adianta “ser apenas técnico, o professor de Contabilidade precisa de outras variáveis, tais como valores morais e éticos” (Ator5).

Os contadores-professores, quando se apaixonam pela docência, “deixam de vez o mercado e ficam buscando a melhoria, muitas vezes incentivados pela instituição” (Ator5). O mestrado traz o contador para a realidade da docência e da pesquisa, hoje “tenho convicção, sou mais professor e me percebo como empresário, as atividades docentes demandam mais tempo e estudo” (Ator5). Uma visão diferente de quem faz mestrado profissional e nunca visou à identidade docente e de quem reconhece que, “querendo ou não, o fato de ser professor é ser uma vitrine” (Ator5).

Ser professor ou estar na vitrine não significa ser mercenário, a questão é ampliar a “rede de trabalho, conversando com outros professores e alunos, futuros profissionais. Nenhuma outra profissão permite a busca incessante do conhecimento.” (Ator5). Ser docente permite fazer a relação entre dualidades e construir a “enter-identidade” (Santos, 2005b), “buscar a explicação para o que está acontecendo na prática [...], mostrar o conhecimento a mais, além da prática, para quem está me contratando e para os clientes” (Ator5). É possível aplicar a “dupla ruptura epistemológica” (SANTOS, 1998).

O inverso é válido, a experiência profissional faz com que a realidade fique mais próxima da sala de aula, é possível mostrar que a teoria pode ou não ser aplicada no trabalho, como uma espécie de laboratório. O mercado em diferentes contextos marca o tempo para continuar, avançar, recuar, discordar e projetar. “Eu não gosto de falar que sou ou não sou, atualmente estou menos professor com a opção de entrar no mestrado” (Ator6). Os conhecimentos e a experiência como oficial de máquina também agregaram valores ao contador-professor.

Ser contador e professor de Gerenciamento de Navio e Arquitetura Naval na Escola de Marinha Mercante do Brasil possibilitaram criar “métodos próprios para defender meu trabalho em sala de aula, tenho quebrado paradigmas para vender a minha marca, fazer o aluno sair da carteira e expor o seu potencial” (Ator7). O contador-professor entra no navio para falar de recursos financeiros e econômicos, planejamento de custos, despesas e manutenção. Constrói sua identidade subjetiva com motivação por meio de conhecimentos multidisciplinares. O “professor não deve entrar na sala de aula como um perdedor” (Ator7)

O processo de constituição de identidade na docência em Contabilidade, além da graduação e das pós-graduações, precisa de maior qualificação. Atualmente, “não posso me intitular professor, sou mais um contador-técnico com experiência

profissional dando aula de Contabilidade” (Ator8). O mestre tem a oportunidade de ver a Contabilidade não-operacional, com conhecimento e visão mais científica. Os “mestres são mais críticos do que o profissional do mercado. Têm estilo, que eu não tenho” (Ator8). Um tipo de enter-identidade (SANTOS, 2005b).

O caleidoscópio constrói imagens de contador e professor. Ser mais contador ou mais professor provoca certezas, dúvidas e inquietações. “Não sei dizer, por vários motivos: estou há nove meses na docência, mas há um momento antes e outro depois que entrei nessa profissão” (Ator9). A sensação é de dever cumprido de um contador-professor que gosta de dizer, “sou professor, embora isso não esteja bem claro para mim” (Ator9). O professor ensina o contador a “ter paciência e compreensão, a delegar melhor as tarefas, a organizar o tempo e as atividades e também a virtude e o poder da comunicação” (Ator9).

6.3 A monitoria - contribuições para a formação da identidade docente

O Programa de Monitoria Acadêmica tem se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógica, que contribui para a formação docente superior. A Lei nº. 5540/1968, art. 41, determina que as universidades criem as funções de monitor para alunos do curso de graduação, refere-se à remuneração e ao título acadêmico de monitor. A educação superior, desde essa época até a primeira década do século XXI, vive uma transitoriedade cultural presente no mundo todo.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior procuram ajustar-se às reformas educativas, às transformações tecnológicas, científicas e sociais. A mobilização discente dos atores investigados para o processo seletivo da monitoria na graduação e de contadores egressos para a monitoria voluntária com interesse na docência superior, no Curso de Contabilidade justifica a análise sobre as percepções de monitores sobre as contribuições das práticas de monitoria para o processo de constituição de identidade profissional de contadores-professores, no período de 2000 a 2007. O Curso de Contabilidade, nesse período, identificou doze contadores egressos que atuam na docência superior, quatro desses professores participaram da monitoria na graduação e um contador participa da monitoria voluntária.

A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº. 01/2001, do Centro Universitário do Pará, dispõe no Art. 4º que o Programa de Monitoria será destinada aos alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e selecionada mediante concurso previsto em edital, com os seguintes propósitos: a) despertar, entre os alunos, interesse para o magistério, mediante o desempenho de atividades ligadas ao ensino; b) participar das diversas funções de organização e desenvolvimento das disciplinas dos cursos; c) contribuir para melhorar a cooperação entre os corpos discente e docente; d) colaborar com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A Monitoria na Graduação pode ser entendida como um processo pelo qual colega auxilia colegas na situação de ensino-aprendizagem (CESUPA, 2007). Atualmente, os procedimentos de monitoria vêm ganhando espaço no contexto da realidade educacional das instituições de ensino superior, à medida que demonstram resultados úteis e atendam às “dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica” (Candau, 1986, p. 12). As percepções dos monitores direcionaram parte dos achados da pesquisa para o foco do caleidoscópio para uma temática adjacente ao processo de formação identitária do contador-professor na educação superior, no curso de Ciências Contábeis.

A Resolução nº. 1/2001 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, do Centro Universitário do Pará e o Guia de Monitoria para Professor-orientador dispõem que o monitor “é o aluno de graduação selecionado por meio de concurso para exercer, juntamente com o professor, atividades técnico-didáticas condizentes com o seu grau de conhecimento junto a determinada disciplina, já por ele cursada” (CESUPA, 2007).

A Monitoria Voluntária é uma extensão da monitoria da graduação, desenvolvida no curso de Ciências Contábeis, desde 2005. Consiste em uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem construída no reencontro entre a instituição e o egresso contador, que tem interesse pela profissão docente no ensino superior. Essa ação pedagógica conquistou espaço social e político institucional no ano de 2007 e diferencia-se da monitoria na graduação:

- **Monitoria na Graduação** - o aluno receberá, após o seu tempo de monitor, um certificado de monitoria contendo a disciplina e a carga horária da mesma, assinado pela Coordenadora de Graduação e pelo Reitor;

▪ **Monitoria Voluntária** - é responsabilidade do professor e da coordenação de curso oferecer ao aluno uma declaração de que ele atuou como monitor voluntário da disciplina, por dado período (CESUPA, 2007, p.5).

A Monitoria na Graduação equivale a “um futuro posto, enquanto a Monitoria Voluntária, um futuro proposto” (Santos, 1989). O Projeto Político-Pedagógico deve atentar para a realidade de práticas emergentes e analisar as condições reais e objetivas de trabalho, aperfeiçoar recursos humanos [...], estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das novas ações, além de coordenar esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (VEIGA, 2000).

Os atores Quatro, Oito, Nove e Dez foram selecionados para a monitoria durante o curso de graduação e, atualmente, exercem duas profissões: contador e professor. Dois são do sexo masculino e dois do feminino, estão na faixa etária de vinte e seis a trinta e dois anos. Têm em média dois anos e seis meses de magistério e foram formados pelo Centro Universitário do Pará. O Ator4 participou tanto da monitoria na graduação, quanto da monitoria voluntária. Os motivos que levaram esses discentes para o Programa de Monitoria na graduação foram os seguintes:

No segundo ano do curso [...] minha mãe acadêmica me conduziu para a monitoria. A experiência de trocar informações [...] deu outro sentido para minha vida. Não apenas uma questão de bolsa, mas seguir como docente. Fui monitória durante três anos e meio (Ator4);

No meio do curso, eu não agüentava mais a Contabilidade. O coordenador me sugeriu a monitoria. Tive a oportunidade de fazer monitoria, que foi me retornando para a Contabilidade. Foi à época [...] de elaborar relatório e dar opinião (Ator8);

Gostava do contato com os professores [...] das pesquisas, das abordagens teóricas, das conversas [...] repassar conhecimentos e de aprender a tratar [...] alunos. Eu estagiava de sete as treze e as quatorze, estava na monitoria. Eu corria [...] tinha a motivação (Ator9);

Ser monitor em Sistema de Contabilidade. [...] para repassar conhecimentos complexos e experiências. Perceber o perfil do aluno, a metodologia de ensino [...] descobrir o porquê de ser professor (Ator10).

Na fase inicial do Programa de Monitoria, entre 2000 e 2003, os discentes dependiam dos incentivos dos professores e do coordenador para a participação nas atividades pedagógicas. Os resultados apresentados, a partir das primeiras experiências, suscitaram novas adesões, não apenas para ganhar uma bolsa

financeira ou um incentivo de desconto em 50% da mensalidade do curso, mas para ganhar experiências e seguir a docência. Os atores trabalhavam ou faziam estágios, além da monitoria, essa disposição corresponde ao *habitus* adquiridos e incorporados durante a graduação, por influencia dos professores de Contabilidade.

“Eu já não agüentava mais a Contabilidade” (Ator8), evidencia “dramas e conflitos, ao mesmo tempo interiores e exteriores” do monitor. Uma forma “paradoxal de sofrimento que se encontra enraizada no privilégio” (Bourdieu, 1998, p. 234). A prática contábil em escritórios familiares, a vivência acadêmica e o ingresso no mercado tecnicista, apontam experiências práticas e teóricas, em campos sociais diferentes: família, faculdade e empresa. As práticas de monitoria simbolizam o reencontro do “próprio eu” ou a fidelidade em relação à família, a seus professores ou disposições anteriores (BOURDIEU, 1998, p. 235).

“Eu estagiava de sete as treze e às quatorze horas estava na monitoria. Eu corria para a faculdade porque tinha a motivação, gostava das atividades desenvolvidas na monitoria.” (Ator9). As múltiplas ações de ser estudante de Contabilidade, ser monitor na área de informática aplicada e atuar na empresa comercial como estagiário confirmam que os *habitus* de contador herdados da família foram atualizados por novos hábitos adquiridos no campo acadêmico e no campo empresarial. Atuar em dois campos caracteriza *habitus* profissionais incorporados por mais de três gerações de contadores professores no campo investigado.

Em 2005, a prática da Monitoria Voluntária iniciou um novo processo de formação identitária do contador-professor, no curso de Ciências Contábeis, por meio de uma atividade pioneira, inicialmente, para um egresso monitor na graduação, que entrou no Programa, depois de uma pós-graduação *lato sensu*, em Auditoria Interna em Belo Horizonte. O fato de buscar conhecimentos nos grandes centros educacionais do Brasil agrega valor à carreira do contador-professor.

Eu já tinha experiência com a monitoria na graduação. Eu era aluna [...] projetando um outro caminho, quando voltei [...] pós-graduada, comecei a trabalhar como monitor voluntário. Foi diferente, mas me incomodou. Foi um elo mais forte para estar na Instituição, adquirir experiência [...] fazer a minha oportunidade [...]. Ver que a oportunidade de ser docente estava cada vez mais próxima (Ator4).

Em 2006, o segundo monitor voluntário ingressou no programa, seis meses após a conclusão do bacharelado em Contabilidade. Na graduação, esse egresso não optou pela monitoria, mas reconheceu a relevância das práticas pedagógicas para uma futura carreira docente. Revelou que ser monitor voluntário é ser colaborador, para agregar valor e conhecimentos ao futuro docente:

A minha monitoria é profissional, com comprometimento e responsabilidade. Fazer um investimento, não para ganhar uma bolsa, mas para ser professor, para galgar a profissão de professor [...] com conhecimento pedagógico a fim de estruturar uma imagem, mostrar trabalho [...]. Conquistar os alunos é um desafio (Ator11).

A Monitoria Voluntária integra um plano de ação e investimento intelectual para o monitor. Influências familiares podem ser determinantes para a elaboração de um projeto de vida profissional, envolvendo duas funções: docência e contabilidade. Observou-se uma inversão de tendência para a opção pela carreira do contador-professor, pois o interesse do Ator11 ocorreu inicialmente para a docência e não para o mercado empresarial. Há profissionalismo e um tipo de investimento simbólico, voltado para a aquisição de capital cultural para constituir, de modo prático, uma identidade docente.

A Monitoria na Graduação e a Monitoria Voluntária conquistaram novos espaços no contexto educacional, à medida que demonstraram resultados úteis com dimensões técnicas e humanas de práticas pedagógicas, que incentivam para a docência superior. Nesse ambiente de conquistas individuais e institucionais, outros programas acadêmicos foram intencionalmente criados pela instituição durante o ano de 2007.

O Programa “Jovens Docentes” iniciou com um curso presencial e semi-presencial para monitores e egressos que desejam investir na docência, a fim de discutir concepções e práticas que fundamentam o fazer docente na educação superior. (CESUPA, 2007, p.4). Esse procedimento político pedagógico reconheceu a identidade da Monitoria Voluntária. Uma prática pedagógica que surgiu no curso de bacharelado de Ciências Contábeis, um campo diferenciado de formação docente, ganhou força institucional e social. Caracteriza um projeto concreto vivenciado no presente, como uma espécie de laboratório de investigação, que evidencia “a educação que temos em busca da educação que queremos” (SACRISTÁN, 2000).

A Monitoria Voluntária e o Programa “Jovens Docentes”, com parceria dos gestores e professores, fortalecem práticas pedagógicas inovadoras, à medida que aumentam as participações dos alunos com interesses pela docência em todos os cursos de graduação. Além disso, o Centro Universitário, por meio do Edital nº. 030/2007, convocou os discentes para escreverem suas experiências na monitoria, incentivando a produção do conhecimento acadêmico por meio do Concurso de Ensaio da Monitoria. Essas práticas pedagógicas contribuem para a formação da identidade profissional do contador-professor. Nesse aspecto, é perceptível a “dupla ruptura epistemológica” (Santos, 1989) em que a realidade constitui um meio de aproximar o discurso do senso comum com o discurso científico.

As participações dos monitores em atividades científicas, pedagógicas e sociais celebram o movimento dinâmico e simultâneo de trocas de conhecimentos e práticas entre discentes e docentes. A representação discente no colegiado e o programa de iniciação científica acontecem durante todo o curso, enquanto as discussões sobre planejamento e alterações do plano pedagógico exigem fóruns específicos, em tempo determinado. Os monitores revelaram suas práticas pedagógicas e sociais:

- Dei aula para meus colegas de turma, desde o primeiro semestre (Ator8);
- Participei da reformulação do Projeto Político-Pedagógico (Ator9);
- Fui representante de turma e tive conflitos com um professor (Ator10);
- Eu tinha liderança na turma, como representante (Ator, 11);
- Contabilidade e Empreendedorismo exigem pesquisa (Ator11).

Os monitores assumiram a postura de agentes da ação para designar suas funções como atores plurais, participando de atividades ligadas ao ensino, pesquisa, planejamento e gestão, com lideranças que fortalecem às atividades específicas do curso de formação de contadores e extrapolam o campo acadêmico. Nesse sentido, as ações caracterizam um “organismo vivo, referencial e norteador de novas ações de ensino-pesquisa-extensão, que envolvem o coletivo de professores, alunos, técnicos e demais envolvidos com a melhoria do ensino de Ciências Contábeis.” (LAFFIN, 2004, p.86).

As múltiplas atividades ligadas aos campos educacional, contábil e tecnológico contribuíram para a cooperação direta e horizontal entre discentes e docente, no processo ensino-aprendizagem e de formação de identidade docente em Contabilidade. As inter-relações entre o próprio eu do monitor, seus colegas de

curso, envolvidos ou não na monitoria e a instituição, representadas por seus professores e gestores, consolidam o aprender e o ensinar, por meio de trocas simultâneas de conhecimentos plurais:

- O coordenador do curso me sugeriu a monitoria (Ator8);
- Os professores contribuíram para o meu crescimento profissional (Ator9);
- O professor de Sistemas me incentivou a ser professora (Ator10);
- Começo a me sentir valorizado como monitor voluntário (Ator10);
- O professor faz questionamento, sobre o modo de ser professor (Ator11);
- Uma turma me chama de pré-professor (Ator11);
- Outra turma me respeita com limite. Pode ser a minha idade (Ator11);
- Os alunos jovens são mais interessados (Ator11).

As experiências e vivências pedagógicas, as semelhanças e diferenças, os hábitos e valores construídos na inter-relação entre discentes e docentes transformaram histórias vivas em conhecimentos teóricos e práticos. Sugestões, incentivos, contribuições, questionamentos e interferências docentes, presentes nas percepções dos monitores, intercalam-se com o silêncio de outras ações e inter-relações não executadas ou não reveladas, como um misto de fatores que refletem de modo subjetivo, identidades individuais e institucionais.

Um monitor, Ator11, diante de uma turma com alunos mais velhos e com experiências técnicas contábeis, encontrou limitações para a sua atuação pedagógica, mas na outra turma com alunos mais jovens e sem experiência profissional foi reconhecido como pré-professor. A idade e a inexperiência profissional do monitor, como contador e como professor, valorizam e impõem limites no processo de formação da identidade docente, dependendo da relação que se estabelece com os outros, alunos da graduação.

Essas circunstâncias revelam uma dicotomia, que ora caracteriza uma crise de gerações, ora reconhece as ações didáticas, pedagógicas e profissionais de um ator em busca de identidade. Revelam também a “heterogeneidade cultural e profissional dos discentes” no curso de Contabilidade investigado (LIMA, 1999).

As relações entre os subgrupos dos monitores, os docentes e os discentes podem ser de continuidade ou de ruptura, podem determinar experiências de socializações válidas para o exercício da docência. Não houve como detectar outras interseções identitárias entre a pluralidade das ações dos atores e os outros com os quais se relacionaram. Cada um estabeleceu seus próprios alvos de partida e chegada. Atuar na docência superior de Contabilidade significa “aceitar e ser aceito

no campo” de atuação profissional (Bourdieu, 1989) estabelecer limites e criar estratégias, a fim de superar as diferentes situações ocorridas durante a trajetória profissional.

A identidade profissional se constrói em subgrupos culturais, nas múltiplas e simultâneas relações entre os indivíduos. O coordenador e os professores correspondem às identidades passadas e os discentes às projeções futuras. Acatar disposições pré-estabelecidas valoriza os *habitus*, uma herança identitária docente. Agir de modo diferente pode significar a criação de hábitos, para atender novas demandas sociais e profissionais. Na relação entre discentes e docentes há uma dinâmica construída por meio da interação subjetiva de suas ações e experiências.

Os esquemas de ações e as estratégias criadas para a consecução do Programa de Monitoria e para maior contribuição na formação de identidade docente poderiam ser vinculados a outros planos pedagógicos do curso de Contabilidade: atividades de laboratório de informática, da Empresa Júnior, visitas técnicas, estágios e, principalmente, os Trabalhos de Curso, que encerram com uma produção acadêmica na forma de artigo ou monografia.

O coordenador e os docentes validaram as contribuições das ações pedagógicas executadas no Programa de Monitoria para a formação da identidade profissional docente, com base em conhecimentos teóricos e práticos, com apoio pedagógico e com as interações que estabelecem entre si. Os monitores vivenciaram situações de reconhecimento e de não reconhecimento com os discentes que respeitaram os limites e valorizaram as opções dos monitores pela docência.

As atividades pedagógicas na monitoria foram desenvolvidas em doze horas semanais em sala de aula, extensivas aos corredores e a outros espaços presenciais e virtuais, principalmente nos finais de semana. As percepções dos monitores consolidaram o Programa de Monitoria na Graduação, quanto às contribuições para a formação de identidade docente de contadores-professores para a docência superior:

- A monitoria foi praticamente o elo que me fez ir para a docência (Ator4);
- A monitoria contribuiu para construir a minha identidade docente (Ator9);
- A monitoria foi um grande preparativo para me tornar professor (Ator9);
- Eu me apaixonei pela docência a partir da atividade como monitora (Ator11).

Essas percepções evidenciam a consecução dos objetivos do Programa de Monitoria realizados por meio de atividades ligadas ao ensino; participação em diversas funções de organização e desenvolvimento das disciplinas; cooperação entre os corpos discente e docente e a colaboração no processo ensino-aprendizagem. Seria utópico afirmar a excelência das ações pedagógicas da monitoria sem especular suas limitações.

Encontros e desencontros, em relação ao atendimento das expectativas do monitor, decorrem de outras atividades profissionais realizadas no dia-a-dia do professor-orientador. Os jovens contadores-professores também exercem duas profissões, há um tipo de identidade profissional herdada dos professores de contabilidade na graduação.

Os Programas de “Monitoria Voluntária” e “Jovens Docentes” consolidam práticas pedagógicas relacionadas à formação de contadores-professores. É possível planejar atividades de pesquisa científica como alternativa de aprendizagem e formação de jovens docentes. Não há como atender plenamente as expectativas dos monitores que almejam a docência, porque mesmo que se ofereçam os meios e os preceitos, ou seja, as prescrições legítimas do conhecimento.

As vozes dos professores-contadores sobre suas histórias, na monitoria, desvendaram complexidades relacionadas à formação da identidade profissional docente. As narrativas possibilitaram compreender a identidade subjetiva ou identidade para si, os valores e as habilidades dos monitores revelados na relação com o outro, num processo de socialização, além de estabelecer os vínculos entre o individual e o institucional, no processo de formação da identidade profissional docente.

As práticas pedagógicas do Programa de Monitoria, por meio dos discursos de seus monitores, revelaram uma identidade institucional de formação de contadores-professores, que possibilita reduzir o tempo de passagem do acadêmico para o profissional, contribuindo para minimizar a “crise de identidade no início da profissão” e para evitar a sensação de que da “noite para o dia deixaram de ser estudantes para ser docentes” (Silva, 1997, p.53). Neste aspecto, a relevância social e acadêmica pode ser considerada como um dos fatores que contribui para a formação de identidade docente.

O título acadêmico de monitor e as influências da família ou de amigos contribuíram para a formação da identidade biográfica do contador-professor, identidade para si, nos aspectos objetivo e subjetivo. No campo acadêmico, o processo de formação iniciou, de modo objetivo, quando os discentes ingressaram no curso de Contabilidade e, posteriormente, na monitoria, os hábitos construídos no campo acadêmico puderam ser incorporados ou negados. Cada profissional constrói, incessantemente, os mais variados conceitos polissêmicos sobre a identidade profissional. A subjetividade se faz presente na interação com o outro.

Ser monitor é conviver e conversar com os professores sobre as diferenças de aprendizagem, a fim de trocar opiniões, ajudar os alunos e apoiar o professor. O monitor elabora relatórios das atividades, faz pesquisas e repassa conhecimentos e experiências, para que isso ocorra, é preciso persistir e redescobrir o gosto pela Contabilidade. A monitoria não propicia apenas vantagens financeiras, permite projetar um novo caminho e despertar para a docência sob influência de professores e do coordenador.

Profissionalismo, organização, planejamento e desafios identificaram a subjetividade profissional dos monitores, atualmente contadores-professores, construída na pluralidade de práticas acadêmicas. As experiências pessoais podem ter sido herdadas, construídas e incorporadas num processo de socialização, de múltiplas relações acadêmicas e profissionais e na troca de conhecimentos. Situações e fatos que traduzem marcas do passado agregam valores no presente e criam expectativas para a docência superior.

Ser monitor voluntário é voltar pós-graduado para trabalhar e adquirir conhecimentos e experiências na instituição de origem, para ver a oportunidade de ser docente cada vez mais próxima. O monitor voluntário agrega valor e conhecimentos pedagógicos para construir uma imagem de professor e trabalhar como profissional junto com os alunos. Desafios, conquistas e aprendizagens identificam de modo subjetivo monitores voluntários que almejam não apenas uma bolsa financeira, mas galgar a profissão de professor.

Ser contador depende do ser professor. Há permutas de conhecimentos multidisciplinares na formação da identidade de um e de outro. A distância entre o professor e o contador parece clara quanto ao campo de atuação e ao objeto de trabalho. O professor trabalha com capital intelectual e cultural, no campo acadêmico, enquanto o contador gerencia capital econômico-financeiro, no campo

empresarial. O campo econômico não funciona como um campo escolar, cada campo social apresenta uma estrutura dessimétrica, mas não somente desigual (DUBAR, 2005).

Aproximar a dualidade subjetiva e objetiva parece paradoxal. As percepções de contadores-professores que vivenciaram a monitoria na graduação e no voluntariado revelaram conceitos polissêmicos no momento inicial de duas profissões: contabilidade e docência. “Ser contador é ver o passado, o presente e projetar o futuro para o empresário” (Ator6), “como se fosse uma estação de rádio captar e transmitir tudo o que for possível” (Ator9) Ser contador é principalmente “não estar preparado para ser professor”(Ator1).

Ser contador-professor é abrir o leque para ensinar Contabilidade, ser polêmico e buscar o lado científico, além de ser inovador, é aprender gerir pessoas e ensinar o aluno a ser gerente. O contador-professor, no início da carreira docente tem dificuldade de relacionamento com alguns colegas de trabalho e gosta de ser professor, embora não tenha clareza da profissão. Ser pré-professor e estar na condição especial de monitor voluntário e pretender ser professor.

O curso de Contabilidade, neste campo de pesquisa, respeitando seus próprios limites, acolhe egressos contadores na fase inicial da docência. Além do caráter acadêmico-social, busca a opinião desses profissionais com o objetivo, não somente, de reavaliar o curso (Marion, 1999), mas de buscar novos planos de ações pedagógicas. As ações do professor-contador e os conhecimentos previstos no programa pedagógico ultrapassam o âmbito da sala de aula e de conteúdos específicos e interferem na constituição da identidade profissional (LAFFIN, 2002).

As práticas de monitoria destacam-se como um dos fatores que contribuem para construção da identidade profissional do contador-professor. As diferentes maneiras de inter-relação individuais e coletivas associam gerações de professores formados em diferentes épocas e que aceitam o desafio de educar para a diversidade do mundo contemporâneo. A avaliação e a formação continuada de alunos e professores contribuem para redimensionar projetos acadêmico e profissional. A retenção de talentos após a graduação pode minimizar uma provável crise de identidade na transição do acadêmico para a docência profissional.

A multiplicidade das ações e dos conhecimentos não exclui angústias, incertezas e conflitos, nesse campo universitário que busca valores humanos capazes de continuar a intencionalidade de educar para a diversidade. A pluralidade

das relações delega tributos principais e acessórios. Houve um caso de inversão de receptividade da geração docente anterior em relação aos jovens docentes. O mesmo ocorreu, com discente-profissionais que respeitam, mas limitam a atuação dos pré-professores em sala de aula. Uma espécie de “crise de gerações”, que impulsiona a reflexibilidade para a mudança (DUBAR, 2005).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS RESULTADOS POLISSÊMICOS ÀS NOVAS QUESTÕES

O espaço social de análise do processo de formação de identidade profissional de professores de Contabilidade conforme o objetivo geral proposto constituiu uma composição de dois campos de atuação profissional: o acadêmico, enquanto professores de Contabilidade e o empresarial, enquanto profissionais liberais ou consultores em empresas públicas ou privadas. A família, outros espaços sociais, culturais e a tecnologia da informação e da comunicação são elementos de bases reais e virtuais, desencadeadores de incorporação de *habitus* e de criação de hábitos ou esquemas de ação oriundos de socializações anteriores.

O campo acadêmico apresentou três tipos de interferências. A primeira, no período de permanência dos atores no Centro Universitário do Pará, enquanto alunos da graduação, monitores ou alunos da pós-graduação *lato sensu*. A segunda, no período em que a instituição acolhe dois contadores egressos no Programa de Monitoria Voluntária e a terceira, quando a instituição contratou cinco atores para o exercício da docência superior. O primeiro período é extensivo aos demais atores que exercem a docência em outras instituições de educação superior privada. Os Projetos Político-Pedagógicos, os campos acadêmicos de formação de contadores e de atuação profissional contribuem para a formação de identidade docente.

O campo empresarial ou administrativo foi considerado como uma extensão de aprendizagem técnica e de mobilização profissional, em relação ao mercado de serviços contábeis como empresários intelectuais ou empregados de empresas públicas ou privadas. Houve, entre os campos acadêmico e empresarial, a integração entre teoria e prática profissional e a aplicação de conhecimentos universitários e extra-universitários, num sistema de permuta entre o fazer contábil e o fazer pedagógico. Nesses dois campos, o contador e o professor da educação superior atuam como réplicas de si mesmo, diante de uma crise de identidade na categorização de profissionais liberais.

O contador, desde o século XIX, foi assim identificado no Brasil e até hoje essa condição é inquestionável, tanto no sentido normativo e comercial, quanto no sociológico, enquanto o professor ainda não é reconhecido como empresário intelectual e se mantém num processo de profissionalização. Professores e

contadores têm autonomia intelectual e seus serviços são de utilidade pública. Adquirem *status* profissional por meio do capital intelectual incorporado ou construído e do capital econômico adquirido, principalmente na profissão liberal. O contador produz capital econômico para financiar o capital cultural do professor.

Oito atores, entre os onze entrevistados, são empresários intelectuais, apenas um é professor, exclusivamente, outro é funcionário público estadual e o monitor voluntário foi identificado como um pré-professor cursando pós-graduação. Os contadores-professores convivem com uma dualidade normativa de ser ou não ser profissional liberal. Uma dicotomia que se dilui, quando os valores éticos, o compromisso com a formação humanística e a responsabilidade social entra em campo, quer seja o acadêmico ou o econômico. A identidade individual precede a identidade coletiva ou profissional.

O processo de análise da formação da identidade docente ocorreu em três momentos: constituição, consolidação e reconhecimento de identidade subjetiva e objetiva, ou identidade para si e identidade para o outro, em espaços múltiplos e heterogêneos. As bases tradicionais de socialização, por exemplos, família, instituições educacionais e locais de trabalho, ganharam novos aliados tecnológicos e virtuais, tais como, laboratórios de informática e a internet. Os mercados de trabalho contábil e docente exigem a manutenção e renovação de *habitus* e a criação de novos hábitos para atender a dinâmica da sociedade contemporânea.

A família disponibilizou heranças tanto para o contador, quanto para o professor-contador. O capital cultural construído pelas famílias, por mais de duas décadas de serviços nas áreas administrativa e contábil, foi incorporado pelos atores Oito, Nove e Onze. O mercado de trabalho aguçou as percepções profissionais dos atores Seis e Sete com focos para a Contabilidade no sentido amplo e na especialidade de Auditor. A identidade visada para o Direito, quando interrompida, impulsionou os atores Um e Três para a área contábil. Os outros contadores receberam influências da Escola de Ensino Médio e de amigos.

A formação acadêmica de bacharel em Contabilidade representa o momento de construção de identidade biográfica para todos os contadores. A admissão nas entidades privadas ou públicas, nas quais desenvolvem as atividades de gestão patrimonial, caracteriza o momento de consolidação da identidade do contador, enquanto produtor de bens materiais, econômicos e financeiros. A abertura de

empresas de Assessoria Contábil e Financeira e de Auditoria marca o momento de reconhecimento desses profissionais como empresários intelectuais.

O campo administrativo representa o espaço de socialização para consolidação e reconhecimento da identidade do profissional liberal em relação ao mercado de serviços contábeis. Subsidiaria, em termos práticos, o conhecimento científico e tecnológico presente no campo acadêmico, que qualifica contadores e inicia, *a priori*, o processo de constituição de identidade docente do contador-professor. A interação e a aplicação de conhecimentos universitários e extra-universitários, num sistema de permuta entre o fazer contábil e o fazer docente, aproximam a realidade profissional à realidade das Ciências Contábeis.

Os eixos de análise do processo de formação de identidade de contadores-professores nos cinco primeiros anos de carreira profissional foram utilizados para direcionar os focos do caleidoscópio no sentido dos dados, achados e resultados da pesquisa. As observações e as análises, documentais e orais, foram filtradas sob os pontos de vistas da “dupla ruptura epistemológica” e da “vigilância epistemológica”. Os resultados foram obtidos simbolicamente por meio de movimentos do corpo para olhar o caleidoscópio e obter pontos de vista diferenciados e movimentos do caleidoscópio para construir infinitas imagens em espaços profissionais repletos de diversidades e de conhecimentos, que exigem a multiplicidade de ações.

As vozes dos atores deram sentido às múltiplas imagens incorporadas por meio de *habitus* familiares e profissionais. Identidade para si ou identidade subjetiva que marca a essência do ser individual e profissional. Heranças inegáveis, perfeitamente passíveis de adaptações e rupturas. Identidade para o outro ou identidade objetiva que sinalizam o profissionalismo e as estratégias construídas para consecução dos objetivos de ensinar e formar profissionais contadores e também professores, para o século XXI.

Nas trajetórias de vida pessoal e profissional, os *habitus* suportam as interferências de hábitos ou esquemas de ação que lhes atribuem outras significações, conforme o maior ou menor interesse de cada profissional diante de paradigmas e paradoxos sociais e científicos. Os hábitos não corrompem os valores éticos e morais adquiridos nos primeiros momentos de socialização. Os hábitos atualizam os *habitus* e neles se transformam, como um sistema dinâmico de recriação e criação de si mesmo em diferentes situações e contextos profissionais.

A singularidade de ser individual torna-se plural nas interações sociais que ocorrem ao longo da vida e da profissão. Ser plural é ser singular, ser diferente nos modos de agir, respeitando seus próprios limites e a singularidade do outro. Analisar o processo de formação de identidade profissional, como objetivo principal, trouxe limitações no ato de movimentar o caleidoscópio. A pluralidade das ações dos atores, nas duas funções, pertence tanto ao universo pessoal, quanto ao profissional.

Imagens individuais e coletivas se transformaram em conceitos polissêmicos e provisórios, por meio de quatro objetivos específicos distribuídos em sintonia com três eixos de análise: Contabilidade e docência - motivos e estratégias; o exercício da docência – dificuldades, alternativas e perspectivas; e a monitoria – contribuições para a formação da identidade docente. A identidade profissional do contador-professor e a pluralidade de suas ações constituíram o eixo principal que perpassou por eixos específicos, que foram ajustados ao longo das interpretações ditadas pelas narrativas.

No primeiro eixo de análises, os resultados evidenciaram motivos e estratégias de formação de identidade profissional. Os motivos que levaram os contadores para a docência são singulares e heterogêneos: influência da família; convite da própria instituição que formou os contadores; incentivos e exemplos de professores da graduação e pós-graduação; participação em eventos acadêmicos; experiências pedagógicas nos programas de monitoria e a expansão dos cursos de graduação em Contabilidade, que demanda novos professores. O Programa de Monitoria na graduação e no voluntariado constitui um espaço singular de construção de identidade docente num curso de Ciências Contábeis, conforme Projeto Político-Pedagógico.

O Centro Universitário do Pará, enquanto campo de investigação empírica caracteriza um dos espaços físicos de socialização dos atores no processo de formação de identidade profissional docente e institucional. Os diferentes momentos de constituição, consolidação e reconhecimento desse processo também identificam a instituição. A identidade institucional foi constituída no momento em que os atores Um, Dois e Três integraram a primeira turma em 1994, foi consolidada com o desenvolvimento de ações pedagógicas nos Programas de Monitoria na Graduação e Voluntária e foi reconhecida quando contratou cinco atores como professores no curso de Contabilidade.

A configuração das estratégias iniciou na família, com leituras sobre Pedagogia e Didática e com elaboração de planos de aulas; na própria instituição por meio de observação e contatos diretos com os professores; no processo seletivo dos Programas de Monitoria na Graduação ou no Voluntariado, enquanto para outros, pelas atividades desenvolvidas em diversas sub-comunidades de formação profissional, de emprego e de trabalho, em busca de experiência para o magistério. Escola de Ensino Fundamental, SEBRAE, SENAC e Microlins representam espaços de aprendizagem sobre o magistério realizado fora da realidade acadêmica contábil.

Ser professor no ensino fundamental e instrutor em cursos profissionalizantes de capacitação técnica para auxiliares administrativos e contábeis caracteriza uma espécie de estágio para a docência em Contabilidade. Há aproximações de conteúdos básicos e disciplinas afins, mas em contextos aquém das instituições de educação superior. Essa realidade confirma que esse tipo de experiências em sala de aula constitui uma estratégia para construir uma identidade docente instituída fora do campo acadêmico.

O momento de constituição biográfica profissional docente em Contabilidade implica um capital cultural institucionalizado e adquirido na pós-graduação *lato sensu* em áreas de conhecimentos afins, incluindo, não necessariamente, a docência superior. A experiência na monitoria, atividades de pesquisa, liderança de turma e estágio ou prática em sala de aula agregam requisitos mínimos aos valores éticos e profissionais revelados durante a trajetória do contador. O estágio ou a prática de sala de aula integrada a todas essas condições habilitaram o contador à submissão ao processo seletivo de professor-contador.

No segundo eixo de análise, o exercício da docência desencadeia situações que acontecem em múltiplos aspectos: dificuldades, alternativas e perspectivas. Reúne elementos tanto das identidades comuns entre os atores, quanto de situações inesperadas que ocorrem em contextos externos e internos aos campos de atuação profissional. Exige que cada ator crie um repertório de ações ou hábitos de acordo com as situações planejadas ou inesperadas. Embora os atores pertençam à mesma categoria profissional, os modos de pensar, agir e executar de um e de outro apresentam singularidades que os identificam.

A identidade profissional docente de contadores-professores formados na mesma instituição envolve diversidade e características comuns a um grupo de profissional. As identidades são singulares aos sujeitos e produzidas na

heterogeneidade dos processos de socialização e de interações individuais, de modo consciente ou inconsciente, em cada campo de atuação. As dificuldades estão associadas aos papéis sociais e profissionais que os atores desempenham nas estruturas da sociedade, que embora em constantes mudanças paradigmáticas, tendem a cultivar *habitus* no plano individual e no profissional.

As dificuldades concorrem para uma espécie de crise de identidade, que envolve a multiplicidade de ações e papéis a serem exercidos pelos contadores-professores. Fatores internos ao próprio professor e externos em relação aos alunos e à instituição configuram situações conflituosas. Os atores referiram-se à falta de preparação pessoal e pedagógica; à não receptividade por parte de alguns ex-professores; à necessidade de troca de experiências com os outros professores; à imaturidade no exercício de docência e de gestão simultaneamente, no campo acadêmico e à multiplicidade de atividades profissionais como contador, consultor, empresário intelectual, mestrando, professor e gestor.

Essa pluralidade de ações traz como consequência a exigüidade do tempo, que compromete a qualidade de vida pessoal e maior dedicação para planejamento das atividades docentes, acompanhamento dos discentes e também para o desenvolvimento da pesquisa. Outra dificuldade pessoal refere-se aos poucos recursos materiais para cursar o Mestrado ou o Doutorado fora do Estado do Pará. A identidade docente se constrói na adversidade associada aos títulos acadêmicos e às distinções de conhecimentos científicos, que modificam a percepção social da capacidade técnica propriamente dita.

As dificuldades com os alunos reportam-se à sua diversidade social, cultural e profissional; à falta de hábitos de leitura e de escrita; à recusa discente para aderir ao ritmo das atividades acadêmicas; às características heterogêneas de idade e de interesses pessoais e à incerteza dos alunos quanto à opção pela Contabilidade. Nas instituições há precariedade das instalações físicas, laboratórios de informática, bibliotecas; à escassez de material didático e de recursos tecnológicos e a falta de maior interesse institucional como provedora para a formação no Mestrado ou Doutorado.

O olhar sobre as dificuldades e a interpretação sobre suas interferências no processo de formação identitária empreendeu desvelamentos coletivos, que articularam vozes docentes, para expressar a identidade subjetiva construída na interação com seus pares, com discentes e com a instituição. A identidade docente

não é algo acabado, mas construída durante a trajetória profissional que impõe seus próprios limites, dita normas e solicita constantemente a criação de estratégias para a solução de problemas vivenciados a cada momento.

As alternativas para as situações conflituosas vêm com o tempo. A interação entre professores-contadores de diferentes gerações ocorreu pela permuta de informações e de horário de aulas. As instituições promovem encontros pedagógicos com os professores para relatos de suas experiências docentes e sugestões didáticas e metodológicas de ensino na educação superior. Adaptações e improvisações, alternativas e estratégias se constroem durante o caminhar docente, há recuo e avanços em relação aos métodos didáticos, que oscilam entre práticas atualizadas e tradicionais. As experiências, como contador, contribuíram para enfrentar os desafios de ser docente.

As perspectivas ou identidades visadas para docência indicaram certezas e possibilidades de mudanças e adaptações para uns, enquanto para outros a questão financeira constitui o principal obstáculo para continuar na profissão docente. Ser professor é, para outros, não rejeitar o plano de fazer Mestrado e Doutorado; seguir a carreira docente até chegar ao Conselho Superior da Faculdade; contribuir para a formação de novos professores; fazer pesquisa multidimensional, com pesquisadores de várias áreas do conhecimento; buscar tecnologia avançada para o laboratório de Contabilidade e cuidar da educação à distância;

Os professores de Contabilidade entrevistados têm ciência de suas limitações quanto aos aspectos pedagógicos e metodológicos e quanto à carência de pesquisas nessa área de conhecimento. Refletem sobre a multiplicidade de ações em contextos heterogêneos e com públicos diferenciados, ora como contador, ora como professor sem, contudo, deixar de traçar projetos pessoais e institucionais, como o de constituir disciplinas sobre Política de Gerenciamento de Clientes e Marketing de Serviços para o curso; trabalhar a Metodologia como instrumento de pesquisa acadêmica, científica e profissional.

No terceiro eixo de análise, as práticas pedagógicas do Programa de Monitoria na Graduação e na Monitoria Voluntária contribuíram para a formação da identidade profissional de contadores-professores. Os professores e o coordenador do curso de bacharelado da instituição, campo dessa pesquisa, influenciaram os atores para a docência, principalmente pela multiplicidade de esquemas de ação ou hábitos desenvolvidos nas atividades de planejamento de aulas e de pesquisa,

durante a monitoria. Na fase inicial da carreira docente, ser professor-contador como profissional da prática é uma tendência que se repete entre gerações diferentes.

As diferentes maneiras de inter-relações individuais e coletivas aproximaram três gerações de professores, oportunizando aos atores a manutenção ou ruptura de *habitus*, a construção de novos hábitos e, principalmente, momentos de reflexão para a construção da identidade profissional. As avaliações continuadas de alunos e professores envolvidos na monitoria contribuíram para redimensionar o Projeto Político-Pedagógico e para visar identidades individuais, coletivas e institucionais. Essas e outras contribuições foram identificadas nos Programas de Monitoria.

As ações pedagógicas e de pesquisa durante a monitoria na graduação interligaram a identidade visada e a identidade construída para a docência. As pré-identidades docentes construídas nas monitorias foram reconhecidas por uns e não reconhecidas por outros, docentes e discentes, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A Monitoria Voluntária possibilitou qualificação docente para contadores egressos e minimizou prováveis crises de identidade na linha fronteira entre o acadêmico e o profissional.

A multiplicidade das ações dos contadores-professores, nos diferentes momentos de constituição, consolidação e reconhecimento da identidade profissional docente implicam limitações, avanços e recuos. Percepções, questionamentos, opções, decisões e participações individuais e coletivas oportunizaram aos atores o direito a múltiplas interações em universos familiares, sociais e profissionais. Permanecer, inovar, mudar ou romper trajetórias docentes significa construir imagens com os mesmos fragmentos, adicionar novos tons ou eliminar fragmentos esmaecidos pela dinâmica dos conhecimentos científicos.

Ser professor-contador é uma arte que reúne uma pluralidade de idéias, ações, valores e estratégias num caleidoscópio. Ensinar contabilidade e educar o profissional depende de múltiplos movimentos de si em direção aos outros, significa construir uma enter-identidade. A dinâmica e o ritmo de cada movimento geram imagens únicas para cada momento, tempo e espaço na produção de capital cultural e de capital econômico, na interação de si mesmo em direção ao outro. A enter-identidade revela imagens combinatórias durante o processo de socialização em espaços heterogêneos.

O professor-contador e o contador-professor são contadores, professores e alunos, simultaneamente. O professor-contador é docente em tempo integral ou

dedica maior parte do tempo para o trabalho de professor, enquanto o contador-professor é mais um empresário intelectual replicando conhecimentos e ensinando técnicas contábeis. Cada um tem estilos próprios para identificar seu modo de aprendizagem e o de seus alunos, cada um cria seu caleidoscópio. Os *habitus*, hábitos ou estilos só têm sentido, quando justapostos no mesmo instrumento simbólico de formação de identidade pessoal ou profissional em direção à responsabilidade social.

O professor-contador e o contador-professor sugerem conceitos diferenciados quando se identificam como verdadeiros mestres. Primeiro, ser mestre acadêmico adquire conotação de identidade biográfica profissional institucionalizada pelo capital cultural. Segundo, ser mestre profissional caracteriza um tipo de identidade subjetiva para si construída no campo de atuação profissional contador de modo prático e com conhecimentos específicos em uma área da atuação. Terceiro, ser mestre educador, quer seja acadêmico ou profissional, um tipo de identidade constituída para o outro durante a atividade docente voltada para a educação humanística e profissional.

Nesses aspectos, “ser mestre” apresenta concepções polissêmicas: identidade subjetiva para si e identidade para o outro. Tipo de identidades real e simbólica que juntas compõe a enter-identidade construídas por meio de uma multiplicidade de ações que geram novos hábitos profissionais revelados no agir das profissões de professor e de contador e na relação com discentes e clientes. Ser mestres acadêmicos, profissionais ou educadores apresenta conotações normativas e valorativas e combina identificações entre *habitus* e hábitos. Ser mestre é agir na certeza da diversidade social e científica de acordo com a lógica da realidade.

A realidade do docente em Contabilidade, no início de carreira, vivenciada em campos acadêmicos de educação superior particular e expressa nas narrativas dos atores desta investigação, sugeriu novas concepções teóricas sobre a identidade profissional docente. Professor-mestre-contador e contador-professor-mestre constituem identidades profissionais, revelam socializações de indivíduos e de atividades. Identidades construídas em uma sociedade repleta de fragmentações, mutações e incertezas sobre o amanhã.

Ser professor-mestre-contador, além de replicar conhecimentos e ensinar técnicas contábeis, é ser mestre acadêmico e educador. Ser educador é abrir o leque do conhecimento contábil para todas as possibilidades de atuação

profissional, inclusive para a docência. Ser mestre educador é ser exemplo vivo de autonomia intelectual e de valores éticos profissionais. Caracteriza um tipo de enter-identidade, um misto de identidade para si e identidade para o outro e de produção de capital cultural e capital econômico, simultaneamente.

Ser contador-professor-mestre é construir uma identidade para si no campo de atuação profissional, com especialidade em um ramo da Contabilidade como a Bancária ou Tributária. Ser mestre, nesse sentido, é adquirir o máximo de conhecimento científico, como um autodidata, dentro do campo de atuação profissional com foco na realidade econômica, financeira e política das entidades contábeis e instituições da educação superior. É ser educador para a profissão de contador, uma identidade para si com estilo profissional e *status* professoral no mercado contábil, que contribui para aproximar o discurso prático dos discursos acadêmico e científico, uma dupla ruptura epistemológica.

O processo de socialização e a formação de identidades do contador-professor e do professor-contador, especialista ou mestre, nestes tempos de quebra de paradigmas em todos os campos do conhecimento despertam reflexões sobre a possibilidade de dizer que o futuro foi ontem. Ser professor ou ser contador é uma atitude de vida. Ser profissional é atentar para as mudanças que aceleram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia sem, contudo, deixar de interagir consigo mesmo e como os outros, é construir novos *habitus* e hábitos.

Os profissionais da docência superior em Contabilidade formaram suas identidades numa dinâmica de múltiplas interações de dualidades e antagonismos, e às vezes paradoxais, de aproximações entre homogeneidade e heterogeneidade, singular e plural. Caracterizaram a metáfora do social em estado dobrado ou desdobrado, ou seja, resgatam a identidade do contador e a integram na identidade de professor em momentos e espaços diferenciados. Contador, pré-professor, professor, especialista, mestre profissional, mestre acadêmico e mestre educador, todos juntos, constroem caleidoscópios e identidades individuais e coletivas, a enter-identidade do homem plural.

O século XXI redimensiona as estruturas lógicas da ciência para a essência e a flexibilidade do homem, enquanto protagonista de sua própria história. As histórias vivas reveladas pelas narrativas mostraram o profissional sequioso por qualidade de vida, independente da política educacional brasileira. O homem assume a centralidade e a oposição de seus próprios direitos e tem a chance de revelar na sua

individualidade, seus anseios representativos da classe profissional docente. A voz do eu constrói uma identidade para si e a voz profissional constrói a identidade para o outro.

A polifonia entre as vozes individuais e coletivas nos campos de trabalho constitui a enter-identidade, que se consolida na heterogeneidade de encontros e desencontros entre o pessoal e o profissional em ambientes múltiplos e dinâmicos. A enter-identidade não caracteriza múltiplas identidades, mas as interações entre a identidade para si e a identidade para o outro, num processo comunicacional complexo. A enter-identidade se constrói entre os profissionais e as instituições onde atuam, nelas ocorrem as combinações de esforços individuais, conhecimentos técnicos e científicos, equipamentos operacionais, tecnológicos e virtuais para tornar possível alcançar objetivos que seriam inatingíveis por uma pessoa.

As narrativas polifônicas articuladas com a polissemia teórica deram forma a um texto polifônico com informações que não têm valor por si só, mas agregadas aos objetivos propostos para sugerir resultados plurais. Discursos individuais da realidade de cada ator revelaram a coletividade de uma categoria de professores da educação superior. Os conceitos polissêmicos sugeridos não caracterizam conclusões e idéias fechadas, mas suscitam novas questões que poderão formar novas imagens investigativas sobre a construção de identidade profissional docente.

- Identidade para si ou identidade subjetiva - Como eu vou me avaliar? Há alguma medida para avaliar o professor? Como medir o intangível?

- Identidade para o outro ou identidade objetiva - Como se posicionar diante da resistência do aluno? Como envolver uma turma num determinado assunto? Como interagir, quando o aluno não quer aprender, só quer o diploma? Como está a aprendizagem da Contabilidade?

- Enter-identidade - Qual didática que eu tenho? Que didática tu tens? Será que eu finjo que ensinei e o aluno finge que aprendeu? É possível lecionar contabilidade sem a prática profissional de contador?

REFERÊNCIAS

ANPCONT. Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: ><http://www.anpcont.com.br/>< Acesso em: 07 dez. 2007.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL DO PARÁ e Centro Universitário do Estado do Pará. **Edital nº. 030/2007**. Comunica aos interessados a realização do I Concurso de Ensaios da Monitoria.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIM, Jose Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 1-9.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. FERNANDES, Floriano de Souza (Trad.). 25ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal. Editora Porto: 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. (Trad.) Cássia R. da Silveira, e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Monteiro. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. (Trad.) Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983, 46-81.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, 122-155.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 1339, de 1905**. Reconheceu, em caráter oficial, os diplomas expendidos pela "Escola Prática de Comercio" e providenciou a organização dos cursos, dividindo-o em dois: um geral e outro superior. In: A busca da qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. Disponível em: ><http://www.classecontabil.com.br>< Acesso em: 22 set.2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 6141, de 28 de dez.1943**. Denomina auxiliar de contabilidade o curso de Contabilidade. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Decreto nº. 14373, de 28.12.1943. Regulamento da Estrutura dos Cursos de Formação do Ensino Comercial. Disponível em <[http://www.camara.gov.br/sileg/ Prop_Lista.asp?](http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Lista.asp)> Acesso em: 28 set. 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 7988, de 22 de set. 1945**. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e ciências contábeis e atuariais. Disponível em: ><http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec-lei7988-1945>< Acesso em: 28 set. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 1401, de 08 de jul. 1951**. Desdobrou o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais. In: SILVA, Antonio Carlos Ribeiro de e MOURA, Herval Silva. Retrospectiva histórica de ensino superior de Contabilidade no Brasil. Disponível em: ><http://www.nossocontador.com/Artigos/29.pdf>< Acesso em 29 set. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20 dez. 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?>< Acesso: 08 set. 2006.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução s/n, de 08 de dez. 1963**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração dos Cursos de Ciências Atuarias, Contábeis e de Ciências Econômicas. In: SILVA, Antonio Carlos Ribeiro de e MOURA, Herval Silva. Retrospectiva histórica de ensino superior de Contabilidade no Brasil. Disponível em: ><http://www.nossocontador.com/Artig>< Acesso em: 23 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 5.540, de 28 de nov. 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>> Acesso em: 26 jun.2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm< Acesso em: 12 maio 2006.

BRASIL. **Decreto nº. 1.334, de 08/12/1994**. Parecer 878/94. In: Diário Oficial da União, Seção I, página 20604/605 do dia 27/12/1994.

BRASIL. **Decreto nº.1334, de 08 dez.1994**. Regulamenta o funcionamento do curso de Ciências Contábeis, do Centro de Estudos Superiores da Amazônia, na cidade de

Belém, Estado do Pará. Diário Oficial, Brasília, 27 de dezembro de 1994. p. 20604/605.

BRASIL. **Decreto nº. 2.026, de 10 de out.1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2026_96.htm> Acesso em: 25 jun. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dez. 1996** - DOU de 23/12/96 - Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: >gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm< Acesso em: 26 jun.2006.

BRASIL. **Lei 10.861/2004** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>< Acesso em: 18 jan. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 35.575/1954. Reconhece o Estatuto da Confederação Nacional das Profissões Liberais. In: **Parecer de inadmissibilidade Nº. 093/2005**. Dispõe sobre Sociedade Uniprofissional. Disponível em: ><http://www.sefp.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/consultas/><. Acesso em 03 dez.2006.

BRZEZINSKI Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTRO, Magali de. Começaria tudo outra vez: memórias de professoras primárias formadas no início do século XX. **II CIPA – Congresso Internacional sobre pesquisa (auto) biográfica**. Salvador, Bahia, set. 2006. Anais em CD-ROM.

CANDAU, Vera M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera M. F. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

CESAM. Centro de Estudos Superiores da Amazônia. **Relatório de Verificação para o Reconhecimento do Curso de Ciências Contábeis com Ênfase em Informática do Centro de Estudos da Amazônia**. Processo nº. 23000.004498/97-54. 1997.

CESUPA – Centro Universitário do Pará. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 01/2001**, de 12 de março de 2001. Estabelece a regulamentação da Monitoria e dá outras providências.

CESUPA – Centro Universitário do Pará. **Guia do professor-orientador**. Monitoria. Pró-Reitoria Acadêmica. Coordenadoria de Graduação. Serviço de Apoio ao Estudante. 2007.

CESUPA. Centro Universitário do Pará. **Relatório de Renovação de Reconhecimento do Curso de Ciências Contábeis com Ênfase em Informática do Centro de Estudos do Estado do Pará.** 2004.

CESUPA. Centro Universitário do Pará. **Projetos Político-Pedagógicos de 1994 e de 2000.**

CIAMPA, Antônio da Costa. Entrevista. **Revista Construção Psicopedagógica.** V.14 n.1 São Paulo dez. 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: S. T. Lane & W. Godo (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-59.

COELHO. Cláudio Ulysses F. **O técnico em contabilidade e o mercado de trabalho: contexto histórico, situação atual e perspectivas.** Disponível em: ><http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263d.htm>< Acesso em: 03 jul. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. **Resolução nº. 878 de 18 de abr. 2000.** Dispõe sobre as condições e critérios para solicitação de apoio institucional e financeiro ao conselho federal de contabilidade na realização de cursos de educação continuada. Disponível em: ><http://cfcpr.org.br/downloads/resolucaoCFC883.doc>< Acesso em: 03 out. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Caderno analítico do exame de suficiência: históricos dos resultados/.** Brasília: CFC, 2007. 108 p.

CRESPI, Franco. **Manual de Sociologia da Cultura.** Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** (Tard.). Andréa Stahel M. da Silva São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAVERO, Hamilton Luiz; LONARDONI, Mário; SOUZA, Clóvis de; TAKAKURA, Massakazu. **Contabilidade: Teoria e Prática.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006. vol. 1, 1ª. Tiragem.

FIGUEIREDO, Sandra; CAGGIANO, Paulo Cesar. **Controladoria: teoria e prática,** 1997, v.1.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa.** 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (Orgs.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: núcleo de Estudos sobre Trabalho. Educação. UFMG, 2000.

FRAUCHES, Celso da Costa e FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada sobre a educação superior**. Brasília: Ilape, 2005, 580p.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.39).

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.). Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIPÓLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior**. Disponível em: >www.educacaosuperior.inep.gov.br< Acesso em: 07 dez. 2006.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. (Trad.). Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Reflexões sobre o ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, nº. 153, p 65-79, maio/jun. 2005.

LAFFIN, Marcos. Projeto Político-pedagógico nos cursos de Ciências Contábeis. In: **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Julho/agosto, 2004, nº. 148, p. 85-97.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis, SC: Imprensa Universitária, 2005. 257p.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. (Trad.). Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. (Trad.) Jaime Clasen. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

LAMPERT, Ernani. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 188p.

LE VEN, Michel Marie, FARIA, Érika de e MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. Historia oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes.

Os desafios contemporâneos da História Oral. Campinas: Centro de Memória da Unicamp. 1997, p. 213-222.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** SOUZA, Maria Celeste da Costa e AGUIAR, Almir de Oliveira (Trad.). Campinas: Papirus. 1989.

LIMA, Jorge M. Ávila de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas:** educação, sociedade e culturas. Porto, Portugal: Afrontamento, nº. 16. 1999, p. 47-72.

LINN, Tatiana de Marsillac e MACIEL, Anna Maria Becker (Org.). Homonímia e polissemia. **Cadernos do Instituto de Letras.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989. p. 57-63.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico a prática transformadora. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 61- 74.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido.** Parte I. Versão atualizada. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007, p.1-19. Notas de aula.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da Educação.** 4ª. ed. Ijuí, R.S.: Editora Unijui, 2003.

MARION, José Carlos; MARION, Márcia Maria Costa. A importância da pesquisa no ensino da contabilidade. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**, São Paulo, ano III, n. 7, p. 20-25, mar. 1999.

MARTINS, Eliseu e LISBOA, Lázaro Plácido. Ensaio sobre a cultura e diversidade contábil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, nº. 152, p 51-67, março/abril. 2005.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade.** 2ª. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p. 9 - 26.

MAXIMIANO, Antonio Cesar A. **Introdução à administração.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio et. al. **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTANA, Patrick J. **Administração.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand-Brasil, 2001. Pág. 105-116.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª ed. ampliada. Brasília: Plano Editora, 2001.

MAZZOTTI FILHO, Walter. O ensino da contabilidade: uma proposta curricular. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, ano XXIX, n. 125, p. 24-29, set./out. 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Cadernos de Estudos São Paulo**, FIECAFI, nº. 21 – maio a agosto, 1999. Disponível em:
><http://www.nossocontador.com/Artigos/19.pdf>< Acesso em: 08 out. 2007.

NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós, sem nós**: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Antônio Benedito Silva (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEN, A. C. **A paroquialização do ensino superior**. São Paulo: Vozes, 1989.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 3ª. edição, 2001.

PARECER DE INADMISSIBILIDADE Nº. 093/2005. **Dispõe sobre Sociedade Uniprofissional**. Disponível em:
><http://www.sefp.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/consultas/>< Acesso: 03 out.2007.

PELEIAS, Ivam Ricardo e BACCI, João. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração On Line – FECAP** - Volume 5, nº. 3, p 39-54, jul./ago./set. 2004. Disponível em:
>http://www.fecap.br/adm_online/art0503/art5034.pdf< Acesso em: 09 set. 2006.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco e CHIOROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade&finanças**. Volume 18, número especial. São Paulo jun. 2007. Disponível em:
>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid< Acesso em: 10 dez. 2007.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisanta editora, 1998.

PEREZ, Carmem Lúcia Leite. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.

Reunião Anual da Anped. Caxambu. GT nº. 8: Formação de professores. Anais em CD-ROM.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história.** (Trad.). Viviane Bauru Ribeiro, SP: EDUSC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** – Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul./dez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; CAVALLETI, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances vol. III,** Presidente Prudente, 1997, p.05 – 14.

PITELA, Antônio César. O perfil do corpo docente dos cursos de ciências contábeis: o caso das universidades paranaenses. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná,** Curitiba, ano 25, n. 128, p. 27-35, dez. 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias / Elaboração.** Helenice Rêgo dos Santos Cunha. Belo Horizonte: PUC Minas, fev. 2007. 64p.

SACRISTÁN, J.Gimeno. A educação que temos e a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI.** Os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa, 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Educar e conviver na cultura global.** As exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Santos Boaventura. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª. ed. São Paulo: Cortes, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. In: NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós, sem nós:** a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamentos, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudo Avançados**. v.2, p. 46-71, 1988.

SCHAFFEL, Sarita Lea. **A identidade profissional em questão**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 102-115.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Campinas, nº. 20, p. 60-70, mai. /jun./jul./ago. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. MOURA, Herval Silva. **Retrospectiva histórica do ensino superior de contabilidade no Brasil**. Disponível em: ><http://www.nossocontador.com/artigos23.htm>< Acesso em: 12 set. 2006.

SILVA, Clóvis Helio Machado da e NOGUEIRA, Eros E. da Silva. Identidade organizacional: um caso de manutenção ou de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial, 2001. p. 35-58. Disponível em >http://anpad.org.br/rac/vol_05< Acesso em: 26 set. 2007.

SILVA, Jorge Ferreira da Silva e PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Universidades: da crise a uma nova identidade**. Ciências Gerenciais. Ano 16 nº. 61, 29 de setembro de 1998.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora 1997, p. 53-80.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTIER, M. **Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales**. Paris: POC, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Responsabilidade Moral e Identidade Empresarial. **Revista de Administração Contemporânea. (RAC)**, Edição Especial 2003, p. 31-50.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VECCHI, Benedetto. Introdução. In: BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zigmunt Bauman. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VIOLANTE, M. L. V. Identidade e marginalidade. In: A. Z. Baste, A. C. Ciampa e M. R. Costa. (Orgs.). **Identidade**: teoria e pesquisa. Cadernos PUC/20, São Paulo: EDUC, 1985.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ZABALZA, Miguel A. A formação do docente universitário. In: **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. ROSA, Ernani. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANETTE, Maria Valkiria. Projeto político-pedagógico: novas identidades individuais e coletivas. In: **Revista de Ciências Humanas**, v. 9 n. 2 – jul./dez. 2003.

APÊNDICE A – Formulário aos professores-contadores**01 Identificação do Entrevistado**

Nome: _____
Fone: _____ E mail: _____
Sexo: _____ Idade: _____
Tempo de docência no ensino superior: _____ Médio _____

02 Vida Acadêmica

Curso de Graduação: _____
Instituição: _____ Ano conclusão: _____
Curso de Pós-graduação: _____
Instituição: _____ Ano conclusão: _____

03 Experiências Profissionais: Docente e/ou Administrativa na IES

IES: _____ Período: _____ Atividade: _____
IES: _____ Período: _____ Atividade: _____
Disciplinas lecionadas: _____

04 Experiências Profissionais: Contabilidade

Empresa: _____ Período: ____ Atividade _____
Empresa: _____ Período: ____ Atividade _____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semi-estruturada

Entrevistado: _____
Local da entrevista: _____ Duração: _____
Data: _____ Início: _____ Término: _____

GRUPOS DE QUESTÕES

I – Da Contabilidade à Docência: motivos e estratégias de construção de identidade.

- Ser Contador;
- Motivos que levam um contador à docência de ensino superior;
- Estratégias usadas para construir sua identidade como profissional docente.

II – O exercício da Docência: dificuldades, alternativas e contribuições.

- Principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência;
- Alternativas usadas para resolver as dificuldades enfrentadas;
- Pior momento no exercício da docência. Quando e porque ocorreu;
- Melhor momento no exercício da docência. Quando e porque ocorreu;
- As principais contribuições profissionais no exercício da docência.

III – Percepções e perspectivas sobre a Contabilidade e a Docência

- Percepção sobre a docência e seu exercício. Ser professor;
- Professor-contador ou contador-professor. Motivos;
- Perspectivas em relação à carreira docente.

APÊNDICE C - Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral

Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro (a), (estado civil), professor (a), residente e domiciliada em (cidade), (rua), (nº. e complemento), declaro ceder à Pesquisadora Jacira Magalhães Pessoa, brasileira, (estado civil), residente e domiciliada em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, situado à Avenida Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, o direito de uso do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____ de (ano), num total de _____ horas gravadas.

A referida aluna fica, por tempo indeterminado, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome _____ (pseudônimo).

Belém do Pará, de de 2007.
