

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

TAMIRES SOUSA ARAÚJO

UFU - Universidade Federal de Uberlândia
tamiresousa124@hotmail.com

GILBERTO MIRANDA

UFU - Universidade Federal de Uberlândia
gilbertojm@facic.ufu.br

JANDUHY CAMILO PASSOS

Universidade Federal de Uberlândia - UFU
janduhycamilopassos@hotmail.com

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio à realização desta pesquisa.

Área: Ensino e Pesquisa em Administração

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RESUMO

O exercício da docência tem levantado algumas questões no que diz respeito ao ‘tornar-se professor universitário’, as dúvidas inerentes a este processo, os sentimentos envolvidos, bem como as relações que os docentes estabelecem no seu espaço profissional e com os seus pares (CUNHA *et al*, 2006). O presente estudo objetivou caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis, abordando a carreira de seis professores aposentados de uma instituição pública de ensino superior brasileira situada no Estado de Minas Gerais. Assim, por meio de entrevistas, foram mapeados os sentimentos, as expectativas e as dificuldades expressas por estes profissionais, tendo como referência os postulados de Huberman (1989; 2000). Os resultados evidenciam as etapas propostas por Huberman (1989; 2000), quais sejam: 1) descobrimento ou choque de realidade; 2) estabilização; 3) diversificação ou questionamento; 4) serenidade ou conservadorismo e; 5) desinvestimento sereno ou amargo. Fica claro que o professor de contabilidade atravessa as fases do ciclo de vida de modo semelhante aos demais docentes como proposto nos realizados por Huberman (1989; 2000; Gonçalves, 2009) em outros níveis de ensino. Ou seja, os resultados sinalizam que as fases do ciclo de vida profissional docente, independente da área de conhecimento e nível de ensino, se manifestam da mesma forma.

ABSTRACT

The exercise of the teaching profession at universities has attracted research regarding the career process and feelings of professors, as well as their relations with students, peers and administrators (Cunha et al., 2006). This study aimed to characterize the phases of the life cycle of teachers of accounting, by examining in detail the careers of six professors at a public university in the Brazilian state of Minas Gerais. The response to interviews allowed mapping the feelings, expectations and difficulties expressed by these people, with reference to the postulates of Huberman (1989; 2000). The results indicated the presence of the steps proposed by Huberman (1989; 2000), namely: 1) survival and discovery; 2) stabilization; 3) experimentation or diversification; 4) serenity or conservatism; and 5) serene or bitter disengagement. The interview results showed that accounting teachers clearly pass through the professional cycle as proposed by Huberman (1989; 2000), as well as by Gonçalves (2009) for other teaching levels. In other words, the results signal that the professional life cycle phases of teachers are the same regardless of the area of knowledge or level of teaching.

Palavra-chave: Ciclo de Vida. Docentes. Ciências Contábeis.

1 INTRODUÇÃO

Em função do expressivo crescimento do ensino superior, a demanda por professores universitários aumentou significativamente nos últimos 50 anos. Neste sentido, os dados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2012) assinalam que em 1962 havia 107.509 matrículas no ensino superior. Contudo, esse número atingiu a marca de 7.261.801 matrículas no ano de 2011. Na verdade, enquanto a população brasileira quase triplicou, o número de matrículas aumentou mais de 60 vezes.

Frente a estes aspectos, muitas questões têm sido levantadas quanto ao exercício da docência neste nível de ensino, particularmente no que diz respeito ao ‘torna-se professor universitário’, as dúvidas inerentes a este processo, os sentimentos envolvidos, bem como as relações que os docentes estabelecem no seu espaço profissional e com os seus pares (CUNHA *et al*, 2006). Neste contexto, alguns pesquisadores (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1989, 2000; JESUS e SANTOS, 2004; GONÇALVES, 2009) desenvolveram estudos voltados à compreensão do ciclo de vida profissional docente visando distinguir as diferentes fases vivenciadas pelos professores no exercício da sua atividade, abrangendo desde a sua entrada no mercado de trabalho até o momento da aposentadoria.

Especificamente, os trabalhos de Huberman (1989; 2000) estão centrados no ciclo de vida dos professores, sendo a carreira docente percebida como uma experiência de caráter cumulativo, marcada pela história pessoal, pelas oportunidades e investimentos realizados por cada indivíduo. Neste caso, segundo o autor, o ciclo de vida profissional do docente é caracterizado por cinco fases distintas: (i) a entrada na carreira; (ii) a estabilização no trabalho exercido; (iii) a diversificação dos métodos de ensino ou o questionamento das regras; (iv) a serenidade proveniente do distanciamento dos objetivos iniciais da carreira ou conservadorismo, assinalado pelo distanciamento dos alunos mais jovens; (v) e, por fim, a fase de desinvestimento, em que o docente inicia um processo de sair da carreira. Para o autor, além das características peculiares, em todas as etapas existem problemas específicos que, compreendidos e superados, possibilitam melhorias na trajetória profissional do professor.

Partindo desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis, abordando a carreira de seis professores aposentados de uma instituição pública de ensino superior brasileira situada no Estado de Minas Gerais. Assim, por meio de entrevistas, foram mapeados os sentimentos, as expectativas e as dificuldades expressas por estes profissionais, tendo como referência os postulados de Huberman (1989; 2000). A delimitação desta temática em torno do professor de contabilidade decorreu da importância desta graduação no cenário do ensino superior brasileiro, considerando que se destaca como um dos cursos que mais cresceram em número de criação e de matrículas.

Em seu desenvolvimento, este artigo contempla quatro partes, além desta introdução. Na próxima seção é feita a discussão teórica sobre o ciclo de vida dos professores. Em seguida são apresentados os aspectos metodológicos do trabalho. Na quarta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e, por último, são feitas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Examinar a trajetória de vida dos professores tem sido foco de alguns estudiosos na área educacional. Isto porque, conhecer o trajeto da carreira do docente possibilita várias discussões como, por exemplo, se o percurso vivido por um indivíduo interfere na sua vida adulta, na sua profissão, uma vez que o trajeto pessoal dos professores adquire sentido a partir de eventos cruciais na vida adulta, como a formação acadêmica, carreira profissional, casamento, etc. (ISAIA, 2000).

Além de mostrar as trajetórias de vida dos professores, algumas pesquisas (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1989, 2000; FERREIRA, 2008; GONÇALVES, 2009) evidenciam os problemas enfrentados por profissionais da área de educação no decorrer da sua carreira profissional. Sob esse enfoque, o estudo de Veenman (1984) elencou as dificuldades vivenciadas pelos professores no período inicial das suas carreiras acadêmicas. Assim, sua pesquisa foi estruturada em duas etapas: a primeira fez uma revisão literária, abrangendo o período de 1960 a 1984. Posteriormente, foram selecionados 83 estudos que abordavam problemas enfrentados pelos docentes em países como Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia.

De modo conclusivo, a pesquisa distinguiu os principais problemas arcados pelos professores no início de suas vidas acadêmicas, a saber: motivar os alunos; lidar com as diferenças individuais; avaliar o trabalho dos alunos; relações com os pais; organização dos trabalhos na classe; materiais insuficientes; lidar com os problemas individuais dos alunos; carga de ensino pesada; tempo insuficiente; relações com os colegas; planejamento das aulas; uso de métodos diferentes; políticas escolares (regras); determinar o nível de aprendizagem dos alunos; domínio sobre o conhecimento; grande carga de trabalho; relação com a diretoria; estrutura escolar inadequada; lidar com alunos lentos; lidar com alunos diferentes (cultura); uso do material didático; falta de tempo livre; orientação inadequada; e tamanho grande da classe. Dado que estes problemas são mais frequentes nos anos iniciais da docência, Veenman (1984) nomeou esta fase de “choque da realidade”, tendo em vista que nesta etapa o indivíduo se depara com as dificuldades cotidianas do trabalho a ser cumprido, sendo este um curto período de duração.

Posteriormente, Huberman (1989) evidenciou as demais fases de vida profissional docente, conforme visto na Figura 1. Segundo o autor, o ciclo de vida do professor tem o seu início com a entrada na carreira, fase que dura cerca de três anos (1-3), sendo assinalada por dois importantes aspectos: a ‘sobrevivência’, em que é passível o “choque da realidade”, mediante o confronto do docente com as demandas da sala de aula e da gestão escolar, e que o predispõe as contradições com as suas crenças e expectativas anteriores ao início de carreira. É comum que, para sobreviver, os professores utilizem os conhecimentos aprendidos e as posturas didáticas observadas no período em que foi estudante. O segundo elemento, denominado de ‘descoberta’, diz respeito ao entusiasmo inicial, a experimentação, ao senso de responsabilidade por fazer parte de um corpo de professores. Trata-se da vivência do novo, das expectativas, que colaboram para que os docentes subjuguem as dificuldades advindas da ‘sobrevivência’ (HUBERMAN, 2000).



Figura 1 – Fases do Ciclo de Vida do Professor
 Fonte: Huberman (2000, p.47)

Na segunda fase (entre 4 a 6 anos de trabalho) ocorre a chamada estabilização. Isto porque nela são percebidos os compromissos do docente com a profissão e com a instituição educacional a que pertence. Portanto, é um momento em que o profissional tende a assegurar-se no emprego, adquirir seus títulos, ocupar um cargo administrativo, o que faz com que suas responsabilidades com a instituição aumentem. Além disso, como estão habituados a dinâmica da sala de aula, nesta fase é comum os professores experimentarem sentimentos de segurança e conforto advindos do desenvolvimento das suas competências pedagógicas (HUBERMAN, 2000).

Conforme aponta Huberman (2000), a terceira fase é mais longa do ciclo de vida profissional, pois é iniciada aos 7 anos da carreira do docente e estendem-se aos 25 anos, sendo marcada pelas etapas de diversificação ou de questionamentos, cada uma com características próprias. Quando predomina a diversificação, comumente os professores investem em experiências pessoais, promovendo mudanças no material didático, nos modos de avaliação, na condução da sala de aula, no agrupamento de alunos, dentre outros. É possível que a energia do docente também se direcione para colaborar com as mudanças institucionais. Contudo, se a estabilização for precedida pela fase questionamentos, em geral os professores são envolvidos pela rotina, pelo cotidiano e pela melancolia. Neste ponto, são desencadeadas crises existenciais que favorecem a análise pessoal da vida, da carreira e o questionamento das metas e objetivos a serem alcançados.

A consecução da quarta fase (que vai dos 25 a 35 anos de carreira) depende, diretamente, dos sentimentos experimentados pelo docente na fase anterior. Portanto, se o professor provém da etapa de diversificação, agora entrará na fase de serenidade, caracterizada por uma diminuição no nível de ambição pessoal, nos investimentos na carreira, acompanhados pelos sentimentos de segurança e confiança no ‘estar em sala de aula’. Não obstante, ocorre um distanciamento entre os professores e os seus alunos jovens em função da diferença de idade (HUBERMAN, 2000). Todavia, caso anteriormente o professor tenha passado pela fase de questionamento, então, vivenciará a etapa do conservadorismo, caracterizada por crises existenciais, lamentações sobre a vida, a carreira, bem como uma acentuada resistência a mudanças e desconfiança quanto as possibilidades de inovação, pois

considera que as mudanças no ensino, em princípio, não conduzem a algo positivo (FERREIRA, 2008).

O ciclo de vida profissional docente é finalizado pela etapa de desinvestimento, ou de saída da carreira, pois, segundo Huberman (2000, p. 50), “é o momento de as pessoas encararem a sua própria vida como ‘inevitável’, como uma vida única, que ‘teria de’ acontecer assim e que é preciso aceitar como tal”. Deste modo, aos poucos os professores vão se libertando dos encargos do trabalho, das atividades pedagógicas, das questões institucionais, passando a investir com mais afinco na sua vida social e pessoal. Há na verdade, um descompromisso com a profissão que poderá ser vivenciado de forma positiva ou negativa (FERREIRA, 2008).

Tendo como aporte os trabalhos de Huberman (1989; 2000), Gonçalves (2009) desenvolveu estudos sobre a carreira docente, analisando o percurso profissional de 42 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Para o autor, esta carreira pode ser compreendida como uma sucessão de ciclos de vida profissional, permeada por um contexto de formação e desenvolvimento contínuo que envolve as questões profissionais e pessoais do professor. Na verdade, durante a trajetória na profissão o “adulto-professor” angaria competências e conhecimentos (que o fortalecem como docente) e, ao mesmo tempo, constrói a sua individualidade, a sua história e visão de mundo, que influenciam no modo como enxergam e desenvolvem a sua profissão (GONÇALVES, 2009).

Com resultados semelhantes aos obtidos por Huberman (2000), Gonçalves (2009) também aponta que existem cinco diferentes etapas no ciclo de vida profissional docente, conforme evidenciado na figura 2:

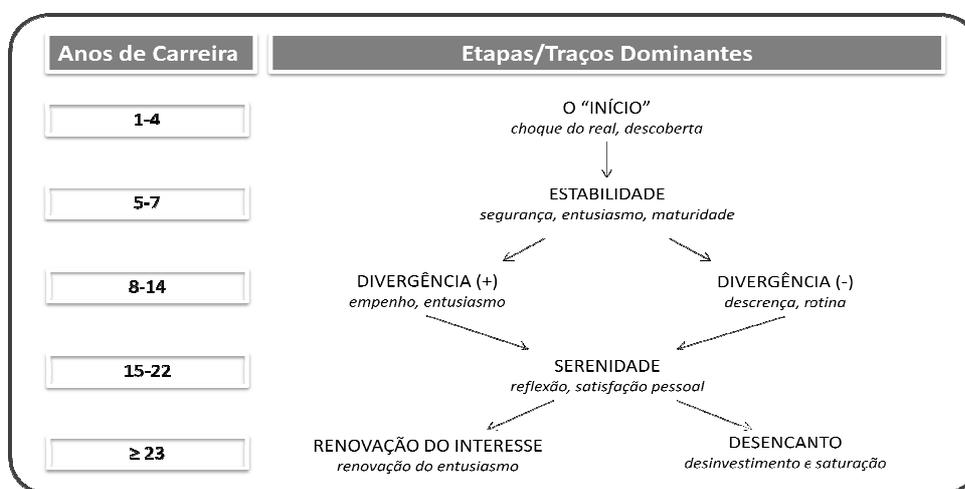


Figura 2 – Fases do Ciclo de Vida do Professor

Fonte: Gonçalves (2009, p. 438)

De acordo com Gonçalves (2009) a fase inicial dura cerca de quatro anos, sendo marcada pela luta pela sobrevivência profissional, mediante o choque provocado pela realidade das condições que envolvem a seara de trabalho do docente. Ao mesmo tempo, existe a empolgação advinda da oportunidade de entrar no mundo profissional anteriormente idealizado e almejado pelo próprio professor. Os professores que fixam a sua atenção para as dificuldades desta fase tendem a lutar entre o desejo de permanência e de abandono da profissão. Contudo, os ‘entusiasmados’ costumam sobrepujar as dificuldades e se sentirem preparados para o exercício profissional (GONÇALVES, 2009).

Posteriormente, inicia-se a fase de estabilidade, composta pelo período de 5 a 7 anos da profissão, podendo se estender até dez anos. Essa fase compreende o período no qual o profissional tem confiança e contentamento pelas tarefas desenvolvidas, um querer pelo ensino, sendo uma etapa de tranquilidade ou “acalmia”, independente dos tipos de sentimentos vivenciados na fase inicial (GONÇALVES, 2009). Apesar disso, na terceira fase (entre os 8 e os 14 anos de profissão) é possível existir as chamadas divergências positivas ou negativas. Para Gonçalves (2009) a síntese dessa fase é que o profissional pode ainda estar entusiasmado com a profissão fazendo novos investimentos na mesma, porém há casos onde o docente inicia um desinvestimento em sua vida acadêmica, pois se deparam com insatisfações.

A penúltima fase (entre os 15 e os 22 anos de carreira) é caracterizada como serenidade, em virtude das competências adquiridas pelo docente e que favore o exercício da profissão com segurança. Isto porque, além de estar convicto de que ‘sabe o que faz’, muitas vezes acredita que executa com maestria a sua atividade, podendo se tornar resistente as mudanças. A tranquilidade que esta fase promove desencadeia um distanciamento afetivo, bem como a capacidade de reflexão e ponderação advindas com a experiência (GONÇALVES, 2009).

A última fase (entre os 23 e os 31 anos da carreira) é caracterizada pela renovação do interesse ou pelo desencanto. Conforme Gonçalves (2009), a maioria das professoras entrevistadas manifestou cansaço, saturação e falta de paciência na espera pela aposentadoria. Já um número bem menor destas docentes reinvestiu na carreira, demonstrando motivação para novas aprendizagens.

Fazendo uma retrospectiva crítica das principais pesquisas sobre a carreira do professor, Jesus e Santos (2004) ressaltam que o início da carreira profissional é considerado por quase todos os estudiosos desta temática como o mais problemático. Isto porque existem contrastes entre o estereótipo idealizado da profissão docente e a realidade do trabalho cotidiano na sala de aula, em que pesam os problemas de indisciplina e as dificuldades para motivar e controlar os alunos, argumentando-se as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência profissional (JESUS; SANTOS, 2004).

Mesmo considerando o ingresso na profissão docente como o mais problemático e marcante no percurso profissional do professor, percebe-se que os professores podem ter maior ou menor motivação em diferentes períodos da carreira, podendo-se dizer que esta carreira pode enfrentar momentos de turbulência em diversas fases. Alvarez *et al.* (1993) aponta que os fatores que levam os professores na fase inicial terem o “choque com a realidade” é o pouco conhecimento da formação prática. Embora seja um aspecto relevante, a maioria dos estudiosos da área concorda que seja errôneo atribuir a problemática do início da carreira ao despreparo na formação inicial dos professores, pois muitos profissionais não ficam desiludidos ou insatisfeitos no início da prática profissional, ao contrário, se sentem entusiasmados e satisfeitos (JESUS; SANTOS, 2004).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, cujo objetivo consistiu em caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis, a partir dos depoimentos de seis professores já aposentados e que atuaram em uma instituição pública de

ensino superior brasileira situada no Estado de Minas Gerais. Entende-se que este estudo envolve um fato de cunho social, em que a apreensão das suas decorrências ocorre por meio do olhar dos sujeitos envolvidos na situação analisada (FLICK, 2009; RICHARDSON, 2011).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas estruturadas, aplicadas no período compreendido entre julho e outubro de 2013. O contato inicial com os docentes foi realizado por telefone, momento em que foi esclarecido o objetivo da pesquisa e marcados dia, horário e o local das entrevistas, segundo a disponibilidade e a preferência de cada sujeito. O roteiro da entrevista foi adaptado do trabalho de Ferreira (2008).

Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Bardin (1977) e Collis e Hussey (2005), obedecendo aos seguintes procedimentos: (i) organização e sequenciamento das entrevistas para uma primeira leitura; (ii) realização de uma segunda leitura visando codificar os textos transcritos. Após a codificação das entrevistas, partiu-se para as análises efetivas dos itens selecionados, conforme análise exposta a seguir.

O Quadro 2 evidencia o perfil dos professores entrevistados. Foram utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos pesquisados.

Quadro 2 - Perfil dos Entrevistados

Nome	Idade	Estado civil	Situação profissional	Anos de docência	Disciplinas lecionadas	Início como docente
Copérnico	66	Casado	Aposentado	35	Introdução a Contabilidade; Contabilidade Pública; Contabilidade para Instituições Financeiras.	Convidado para atuar como docente.
Michelangelo	64	Casado	Aposentado	21	Legislação e Contabilidade Comercial; Contabilidade Básica 2; Contabilidade Rural.	Assumiu a docência como atividade complementar, pois o salário era muito baixo, e assim permaneceu até a aposentadoria.
Monalisa	61	Casada	Aposentada como docente. Atualmente possui escritório de contabilidade	12	Laboratório.	Assumiu a docência como atividade complementar, pois o salário era muito baixo, e assim permaneceu até a aposentadoria.
Rafael	69	Casado	Aposentado	36	Contabilidade Geral; Contabilidade Comercial; Contabilidade de Custos; Contabilidade Rural.	Convidado para atuar como docente (não dependia do salário).
Da Vinci	67	Casado	Aposentado em uma IES pública, mas atua em IES privada.	37	Administração Financeira e Orçamento; Análise de Balanços; Contabilidade de Custos.	Convidado a atuar como docente. Posteriormente assumiu a carreira como docente.
Donatello	67	Casado	Aposentado como doente; possui escritório de contabilidade.	23	Contabilidade Geral; Perícia Contábil; Métodos Contábeis; Laboratório de Contabilidade	Convidado a atuar como docente. Não dependia da remuneração.

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Observa-se que a faixa etária dos sujeitos da pesquisa varia de 61 a 69 anos. Além disso, há somente uma professora pesquisada, os demais são docentes do sexo masculino. Quanto ao tempo de permanência na docência, com exceção da professora Monalisa (12 anos), todos os demais entrevistados atuaram mais de 20 em sala de aula. Dentre eles, hoje apenas o professor Da Vinci continua nesta atividade.

Antes de iniciarem a carreira docente, todos os entrevistados já atuavam no mercado de trabalho, desenvolvendo atividades relacionadas à área contábil. Além disso, não dependiam da remuneração como professor, embora em alguns casos (Michelangelo; Monalisa), o magistério no ensino superior tenha servido como uma forma de complementar a renda. Neste contexto, a maioria dos professores alega que o ingresso na docência está relacionado a convites recebidos em função de suas projeções profissionais. Assim, a decisão por atuar frente a uma sala de aula decorreu de motivos variados que vão desde o desejo de contribuir para a sociedade até a oportunidade de iniciar uma carreira paralela à exercida, como destacado por Donatello: “[...] fui procurado por professores da instituição e os mesmos informaram que haveria um concurso para o Curso de Ciências Contábeis e não havia nenhum candidato. Fiz o concurso e passei [...]”.

É importante destacar que, em termos de remuneração, os entrevistados destacam a falta de atratividade da carreira docente conforme assinala o depoimento de Michelangelo: “[...] a carreira de docente não tinha muito atrativo, a remuneração era baixíssima, a instituição resolveu recrutar professor para contábeis e só exigia a graduação, mais nada [...]”. Isto justifica o fato da maioria dos entrevistados manter o vínculo com o mercado de trabalho, conjugando-o com a atividade docente até o momento da aposentadoria. Dentre os entrevistados, apenas dois se dedicaram integralmente a docência.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na sequência, será apresentada a análise das cinco fases de vida propostas por Huberman (2000), referente às entrevistas com os seis docentes estudados.

4.1 Primeira Fase

Os depoimentos obtidos evidenciam que, na fase inicial das suas carreiras, a maioria dos entrevistados (Monalisa, Rafael, Da Vinci e Copérnico) demonstrou entusiasmo com a atividade docente, notadamente, pelas descobertas e contatos estabelecidos com a nova realidade, conforme ilustrado por Da Vinci: “[...] dentro da sala de aula, no primeiro momento que eu entrei, até hoje, eu acho que é um lugar mágico a sala de aula, eu me encanto com a sala de aula, cada dia é uma experiência nova e muito agradável”. Em alguns casos esta motivação foi intensificada mediante o compromisso e o interesse evidenciado pelos alunos durante as aulas, como visto na afirmação de Copérnico:

Naquela época, a gente notava [...], muita recíproca aluno professor [...] eles tinham ânsia de conhecer, [...] corriam atrás, a gente dava trabalho, eles traziam trabalhos excelentes, então parece que tinha muito interesse do lado do aluno, talvez em função da gente tá começando né?

Todavia, para alguns professores (Michelângelo e Donatello) o primeiro contato com a docência trouxe consigo o “choque de realidade” apontado por Huberman (2000), provenientes da falta de orientação por parte da instituição de ensino, forçando o professor a vivenciar sozinho a nova situação e gerando o sentimento de desamparo nos momentos iniciais da carreira, como destaca Michelângelo: “Os alunos sofreram muito comigo, porque a gente presta um concurso e eu tinha a expectativa que eu seria orientado, receber algum direcionamento, treinamento e nada disso aconteceu, cheguei aqui me deram o diário. A sua turma é essa e um abraço”.

Como os entrevistados não tinham experiência docente, a complexidade da situação profissional também desencadeou insegurança frente à nova realidade, como relatado por Donatello: “[...] só com estudo, com tempo, que você vai estudando técnicas de docência que você vai se aprimorando e se sentindo seguro [...] só com o tempo que você vai se colocando, como deve se portar dentro da sala de aula [...]”.

4.2 Segunda Fase

De acordo com Huberman (2000) a segunda fase do ciclo de vida docente é marcada pela estabilidade profissional. Sob esse enfoque, os entrevistados afirmaram que desenvolveram a segurança relacionada ao manejo da sala de aula, à forma de explicar os conteúdos e até desenvolvendo materiais didáticos para as disciplinas ministradas, como diz Michelângelo: “[...] senti bem tranquilo, me deu segurança eu elaborei uma apostila, com resumo da matéria e exercícios, então eu acredito que ficou mais cômodo pra mim e facilitei a vida dos alunos também”.

No grupo pesquisado, outro aspecto marcante que favoreceu a estabilidade nesta segunda fase do ciclo foi a experiência adquirida no mercado de trabalho, uma vez que todos os professores já atuavam com Contabilidade, assim como destacado por Donatello: “tive uma vantagem muito grande, eu tinha a prática, então a prática aliada a teoria ela lhe dá muito mais segurança de trabalho”.

O compromisso com a docência e o envolvimento definitivo com a profissão também foram citados pelos sujeitos da pesquisa, pois além da permanência na carreira, também houve casos (Rafael) de aumento da carga horária e dedicação integral à docência.

4.3 Terceira Fase

A terceira fase do ciclo de vida pode ser entendida sob duas dimensões ou possibilidades, a diversificação e o questionamento. Esta é a fase que despende mais tempo, de 7 a 25 anos da carreira como docente, segundo Huberman (2000). Lima *et al.* (2013, p. 3) afirma que nessa fase “alguns docentes tornam-se mais seguros e experimentam diversificar materiais didáticos e métodos de ensino novos em sala de aula. Entretanto, outros podem, ao invés de diversificar suas atividades, entrar na fase do questionamento”. O questionamento pode estar relacionado a críticas ao sistema educativo entre outras coisas.

Sob tal perspectiva, os professores pesquisados se dividiram em dois grupos. O primeiro ficou composto pelos professores Michelângelo, Da Vinci e Donatello, os quais procuraram se titular e se qualificar para o exercício da docência. O professor Donatello realizou curso de metodologia do ensino superior, afirmando que, com o curso: “cheguei a

conclusão que [...] era um troglodita no ensino, depois [foi] pegando as técnicas de como atuar dentro da sala de aula”. Enquanto o professor Da Vinci se empenhou na realização da pós-graduação. Segundo ele: “o mestrado veio melhorar isso daí, deu uma alavancada na minha carreira de docente”.

A diversificação dos métodos de ensino ao longo da trajetória acadêmica também ficou evidente neste grupo. Como comprovam as palavras de Micheângelo:

Passamos na medida em que a tecnologia foi possibilitando, era o retro projetor, agora mais cômodo porque tem o data show, possibilita mais agilidade, possibilita a gente passar para os alunos um arquivo dessas aulas, respostas, então facilita para eles recordarem da matéria. Agora da diversificação é mais na aula expositiva e uso dos aspectos tecnológicos, eventualmente algum seminário [...].

Por outro lado, os professores Copérnico, Monalisa e Rafael demonstraram em suas falas a vivência da crítica e do “questionamento” nesta etapa. Inquietavam-se quanto ao processo educacional em que estavam inseridos e quanto às limitações em termos de qualificação acadêmica às quais estavam sujeitos, conforme demonstra a fala da professora Monalisa: “[...] tem momentos que você sente assim: poxa o que é que eu tô fazendo aqui? O pessoal começou tudo a sair pro doutorado, pro mestrado... Eu comecei a me sentir assim, o patinho feio”. Além disso, alguns docentes não diversificaram os métodos de ensino e outros tiveram problemas com alunos, como relata o professor Rafael “[...] em função de algumas posturas em sala de aula, eu me irritei muito, aí eu passei mal, tive que ir parar o pronto socorro porque a pressão ficou alta né”.

4.4 Quarta Fase

A quarta fase também pode ser compreendida em duas dimensões ou possibilidades, serenidade e conservadorismo. A dimensão a ser percorrida, dentre estas duas, vai depender da situação vivida pelo profissional na fase anterior.

Conforme preconiza Huberman (2000) esta fase se mostra como uma continuação da anterior. Os professores Micheângelo e Da Vinci, que haviam vivido a fase da diversificação na fase anterior, nesta, se mostraram mais serenos, com sinais de distanciamento, a fim de iniciarem um período de libertação das responsabilidades do cargo. O professor Micheângelo afirma que não mudaria sua forma de atuação, conforme menciona: “procuraria conviver mais com os meus familiares, porque eu saí com 11 anos de casa para estudar e não voltei mais”. Já Da Vinci afirma: “Estudaria 300 mil vezes mais que eu estudei. As dificuldades que eu tive na minha vida profissional e na minha vida pessoal, elas talvez tivessem sido muito mais brandas. Então estudaria, estudaria, estudaria, é o quer eu digo pra vocês, estuda, estuda”.

Em situação oposta, estão os professores Copérnico e Rafael. Cujas falas estão marcadas pelas lamentações e críticas ao sistema.

[...] eu vejo coisa que eu acho muito absurdo, não aceito no meu interior de jeito nenhum, as coisas que estão fazendo com esse país nosso, com o povo em geral.
(Copérnico)

Eu sou muito conservador, não sou muito, eu procuro mudar, mas sou muito de lembrar do passado, né, passado as escolhas que eu fiz que não deu certo aquelas que deram certo também, mas é muita nostalgia. (RAFAEL)

A professora Monalisa foi a que menos viveu a carreira docente, pois atuou apenas 12 anos. Como o tempo de docência foi curto, ela praticamente não viveu esta fase. O vínculo com a atividade principal não permitiu que ela construísse laços mais fortes com a docência.

4.5 Quinta Fase

A última fase, a do desinvestimento, também pode ser compreendida por duas possibilidades, desinvestimento amargo ou sereno. Para Huberman (2000, p. 50) esse “é o momento de as pessoas encararem a sua própria vida como ‘inevitável’, como uma vida única, que teria de acontecer assim e que é preciso aceitar como tal”.

Ao analisar as falas dos professores nessa fase, pode-se verificar que os docentes Micheângelo e Da Vinci passaram (ou passam) pelo desinvestimento na carreira de forma serena, sem frustrações, nostalgia ou lamentações. Afirma o professor Michelângelo: “fui me adequando ao meio, sempre sem perder o senso crítico, o bom senso, sem violentar a minha integridade”. O docente afirma que a formação contábil o gratificou muito, o favoreceu em tudo que tem, por isso não se sente frustrado em nada. Deixando claro que tem planos traçados para sua aposentadoria.

Já o professor Da Vinci, embora já tenha 37 anos de docência, ainda acha que não está no momento de desinvestir, inclusive faz planos para o futuro. Afirma que o balanço que faz de sua vida é muito positivo e posiciona-se como um docente que ainda continua investindo em sua carreira como professor. As tendências anteriores apontam que o desinvestimento será sereno.

Mas nem todos tiveram desinvestimentos serenos, ao analisar a fala do professor Rafael, foi identificado um pouco de frustração, amargura e falta de perspectivas. Isso pode ser notado em suas falas. Quanto às suas ambições na carreira docente, ele afirma que não pensava em ser professor, “Não, de jeito nenhum, eu pensava bem diferente. Sonhava em ser um alto executivo de empresa, hoje eu vejo que isso é quase impossível [...]”.

O trajeto percorrido pelos professores estudados pode encontra-se sintetizado na Figura 3, a seguir.



Figura 3 – Fases do Ciclo de Vida dos Professores de Contabilidade

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, o percurso dos professores investigados nas cinco fases proposta por Huberman (2000) ficou da seguinte forma: na primeira fase os docentes Monalisa, Rafael, Da Vinci e Copérnico passaram pelo processo de entusiasmo. Enquanto os professores Micheângelo e Donatello vivenciaram o choque de realidade. A segunda fase, de estabilização, foi uma fase tranquila para todos, eles se sentiram mais confiantes quanto no exercício docência.

Na terceira fase, os docentes Micheângelo, Da Vinci e Donatello viveram a fase de diversificação. Já os docentes Copérnico, Monalisa e Rafael passaram pela fase de questionamento. A professora Monalisa, devido ao tempo curto de atuação na docência, não completou esta fase.

Na quarta fase, os professores Micheângelo, Da Vinci e Donatello viveram a fase de serenidade, enquanto os professores Copérnico e Rafael, a fase de conservadorismo. Na quinta e última fase, os professores Micheângelo e Da Vinci apresentaram desinvestimentos serenos, ao passo que os professores Rafael e Copérnico vivenciaram desinvestimentos amargos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve o objetivo caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis, abordando a carreira de seis professores aposentados de uma instituição pública de ensino superior brasileira situada no Estado de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas estruturadas individuais com seis professores aposentados.

Os resultados apontam que todos os docentes estudados eram profissionais atuantes no mercado de trabalho, que foram convidados ao exercício da docência em função de suas projeções profissionais. No início da carreira, mantinham o vínculo com o mercado

profissional e não dependiam da remuneração recebida no ensino. Posteriormente, dois deles se dedicaram integralmente à docência. Os demais permaneceram no mercado profissional, alguns deles mesmo após as aposentadorias como docentes.

Ao estudar a primeira fase do ciclo de vida sugerido por Huberman (2000), identificou-se que a maioria dos docentes estudados (4 docentes) demonstraram bastante entusiasmo com o início da carreira. Dois docentes mencionam a insegurança no início da carreira em virtude da falta de preparo para a docência e falta de orientação por parte da instituição. Tal sentimento caracteriza o choque de realidade.

Analisando a segunda fase do ciclo de vida, pode-se perceber que os docentes se sentiam mais seguros em sala, criando novos materiais e estabelecendo relações com as práticas profissionais. Deixando claro que o tempo no magistério superior traz maior segurança aos docentes. Um professor assume, nessa fase, a docência de forma integral.

Na terceira fase, alguns professores se direcionaram para a dimensão da diversificação. Outros começaram a questionar os processos de ensino, de qualificação, por fim o próprio sistema educativo. Como todos os professores já eram profissionais atuantes no mercado de trabalho quando ingressaram na profissão, a terceira fase não foi tão grande como na proposta de Huberman (2000). Três docentes não vivenciaram todo o período dessa fase.

Na quarta fase, os docentes se dividem em dois grupos: alguns vivem a fase de forma serena e outros continuam o processo de questionamento e críticas vivido na fase anterior. Finalmente, na última fase, fica claro que alguns professores vão se desligando aos poucos da atividade como docentes, de forma tranquila, enquanto outros são marcados pelas lamentações e nostalgia com relação ao passado.

Tais achados evidenciam que a maneira pela qual esses docentes ingressaram na instituição estudada já não é mais a mesma, ou seja, a convite dos dirigentes. Atualmente o ingresso ocorre por meio de concursos públicos que exigem titulação *stricto sensu*, entre outros atributos. Fica notório também que esses docentes tiveram dificuldades de ingressarem em um programa de mestrado, já que naquele período existiam poucos programas na área contábil. Além disso, a presença feminina era mínima.

Também fica evidente o forte vínculo dos docentes pesquisados com o mercado de trabalho. Tal fato ocorre devido ao caráter pragmático da profissão e contribui, de certa maneira, com a formação dos alunos. Mas fica claro também a necessidade de formação acadêmica, notadamente a titulação *stricto sensu* e a formação pedagógica, como mecanismos de formação da base para o exercício da docência. Tais atributos poderiam minimizar problemas como o choque de realidade identificado, bem como atenuar fenômenos como o desinvestimento amargo, também identificado neste estudo.

A pesquisa contribui com a literatura sobre o ciclo de vida dos professores de graduação em Ciências Contábeis, que é ínfima. Fica claro que o professor de contabilidade atravessa as fases do ciclo de vida de modo semelhante aos demais docentes como proposto nos realizados por Huberman (1989; 2000; Gonçalves, 2009) em outros níveis de ensino. Ou seja, os resultados sinalizam que as fases do ciclo de vida profissional docente, independente da área de conhecimento e nível de ensino, se manifestam da mesma forma.

Nesse sentido, o estudo também apresenta contribuições ao elucidar os docentes que estão em exercício e aqueles que planejam trilhar esta caminhada, a visualizarem possíveis acontecimentos que poderão ocorrer no futuro e assim melhor se preparem para os desafios da profissão.

Sugere-se, para pesquisas futuras, fazer um levantamento no território nacional sobre as fases do ciclo de vida e suas características na área contábil; avaliar com maior profundidade os fenômenos “choque com a realidade” e “desinvestimento”.

REFERENCIAS

ALVAREZ, C.; BLANCO, J.; AGUADO, M.; RUÍZ, A. Revisión teórica del burnout o desgaste profesional de La docencia. **Revista Caesura**, v. 2, n. 2, p. 47-65. 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

INEP. **Censo da Educação Superior 2004**. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br>>. Recuperado em: 10 mar. 2013.

CUNHA, A.M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: João dos Reis Silva; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo. (Org.). Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas. 1. ed. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006, v. 1, p. 146-161.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FERREIRA, M. A. M. **Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar Uma Abordagem Biográfica**. Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Lisboa, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36. 2009.

HUBERMAN, M. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. **Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. 2. ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

ISAIA, S. M. A. **O professor Universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional**. In: Marília Morosini. (Org.). Professor do Ensino Superior. Identidade, Docência e Formação. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2001, v. 1, p. 35- 60.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 1, p. 39-54. 2004.

LIMA, F. D. C.; MIRANDA, G. J.; OLIVEIRA, A. C. L.; ARAÚJO, S. A. O Choque com a Realidade: Dormi Contador e Acordei Professor... In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4, Nov./ 2013. Brasília. **Anais...** Brasília DF: ENEPEQ, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178. 1984.