
O CONCEITO DE PROFESSOR INVESTIGADOR: OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA REFLEXIVA NA ÁREA CONTÁBIL*

THE CONCEPT OF AN INVESTIGATIVE PROFESSOR: KNOWLEDGE AND SKILLS REQUIRED FOR REFLEXIVE TEACHING IN THE ACCOUNTING AREA

Vilma Geni Slomski

Doutora em Educação pela FE/USP
Professora da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP
Endereço: Av. Liberdade, 532 - Liberdade
CEP: 01502-001 - São Paulo/SP - Brasil
E-mail: vilma.geni@fecap.br
Telefone: (11) 3272-2222 - Ramal 2337

Gilberto de Andrade Martins

Doutor em Administração pela FEA/USP
Professor do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 - FEA 3 - Sala 232 - Butantã
CEP: 05508-900 - São Paulo/SP - Brasil
E-mail: martins@usp.br
Telefone: (11) 3091-5820

RESUMO

Uma cultura de investigação fundamenta-se na idéia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. Este artigo tem como objetivo apresentar, discutir e analisar as principais tendências investigativas sobre a formação de professores na perspectiva reflexiva e, desse modo, apontar os saberes e as competências exigidas para a concretização dessa prática de ensino, inclusive na área Contábil. Para o alcance desse objetivo, realizou-se um ensaio teórico, o qual consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal. Constatou-se a aplicabilidade e viabilidade do conceito de professor reflexivo à área Contábil por tratar-se de saberes profissionais da docência, de um modo geral, e, em especial, da implantação de uma política de formação e valorização pessoal-profissional dos professores e das IES onde atuam. Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva envolvem principalmente os saberes e competências *atitudinais*, de *ação*, *metodológicas* e de *comunicação*. Conclui-se, assim, que o modelo reflexivo é fundamental na formação de professores, especialmente na área Contábil, pois visa ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas de ensino e ao alcance da autonomia pessoal e profissional do corpo docente.

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Professor reflexivo. Didática e prática de ensino. Professor de Contábeis. Competência pedagógica do professor.

* Artigo recebido em 08.01.2008. Revisado por pares em 15.04.2008. Reformulado em 10.09.2008. Recomendado em 19.09.2008 por Ilse Maria Beuren (Editora). Publicado em 07.11.2008. Organização responsável pelo periódico: FURB.

ABSTRACT

A culture of investigation is substantiated in the idea of educative science in which every classroom is a laboratory and each teacher a member of the scientific community. This article aims at presenting, discussing and analyzing leading investigative trends on teacher formation in the reflexive perspective, and, thus, depicting the knowledge and skills required to aid such a teaching experience materialize, especially in the Accounting area. In order to reach such an objective, a theoretical essay was prepared consisting of a logical-reflexive exposition emphasizing personal arguments and interpretation. It was found that the concept of a reflexive professor in the Accounting area is applicable and viable, because it regards professional knowledge of teaching in general, and it especially concerns the implementation of a policy of graduation and personal-professional valorization of teachers, as well as their Universities. The knowledge and competencies required for reflexive teaching are mainly attitudinal, for action, methodological and communicative. To conclude, the reflexive model plays a fundamental role in the formation of professors and teachers, especially in Accounting, in that it aims at developing attitudes and competences related to the problems of teaching practices and reaching personal and professional autonomy for teachers.

Key words: Teaching in higher Education. Reflexive professor. Didacticism and teaching experience. Accounting professor. Teacher formation.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual vive um momento de crise e questionamentos e, cada vez mais, se reconhece a importância do acesso à informação e à escolarização em todos os níveis. Nesse contexto, a instituição universitária torna-se foco de atenção, pelo questionamento da qualidade do conhecimento nela produzido e dos processos educativos pelos quais é responsável, visando à disseminação do conhecimento científico e à formação de profissionais de diferentes áreas.

À medida que aumentam as demandas externas por excelência acadêmica e pertinência social da instituição, alguns reflexos se fazem sentir internamente, basicamente pelos processos de auto-avaliação que estão sendo desencadeados, na busca de um diagnóstico sobre a situação real vivida pela Academia e de alternativas para resolver as questões que se colocam sobre o seu papel (KOURGANOFF, 1990).

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

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência e, desse modo, o aprofundamento das suas capacidades científico-pedagógicas, tornando-os aptos para enfrentar questões fundamentais da universidade vista como uma instituição social, pois uma docência como uma prática social implica idéias de formação, reflexão e crítica.

No sentido etimológico, a docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores, que, na realidade, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as

tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina ou como explicá-la, foram tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Para Zabalza (2004), os professores universitários exercem três funções principais: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescenta-se, nesse âmbito, a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses, artigos etc.

Novas funções agregam-se a essas, tornando mais complexo o exercício profissional. A Lei n.º. 9394/96, em seu art. 13, estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- a) participar da elaboração do projeto pedagógico;
- b) elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- c) zelar pela aprendizagem dos alunos;
- d) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- e) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- f) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Não há dúvida de que se está diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos ou, no mínimo, habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A maioria das reformas educacionais propostas e colocadas em prática no Brasil caracteriza-se por enfatizar os meios, recorrendo a novos recursos da tecnologia educacional e por condicionar os fins da educação às necessidades da produção e do desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, o professor aparece como um mero técnico, aplicador de regras, planos e normas concebidas por especialistas e, como tal, não é ouvido nem considerado com relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de, muitas vezes, ser culpabilizado pelo fracasso da escola e do sistema.

Contrariamente a essa visão técnica do professor, estudos e pesquisas defendem a reflexão, participação e autoconscientização dos educadores. Tais pesquisas se voltam para a pessoa do docente, para o seu pensamento e sua experiência, para sua vida e seus projetos, suas atitudes e crenças, seus valores e ideais, com o objetivo maior de incentivar a participação do professor nas políticas educacionais e na construção do coletivo nas escolas.

Esse pensamento não é recente, surgiu na década de 30, quando, desde essa época, vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes. A noção de professor-investigador associa-se, normalmente, a Stenhouse (1975) e a sua origem situa-se nos anos 60. Embora a designação de professor-investigador tenha ficado associada a Stenhouse, a verdade é que essa concepção se encontra, efectivamente, na obra de John Dewey (1959) que considera os professores como estudantes do ensino. Porém, não se apresenta tão trabalhada como em Stenhouse, razão pela qual se associa a noção de professor-investigador a este.

O conceito de professor-investigador hoje no Brasil tem plena atualidade, especialmente numa época em que a concepção atual de currículo e de gestão curricular clamam para que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos, mas um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se que o professor construa seu próprio currículo em ação, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se e, ao mesmo tempo, delega-se a ele essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar (ALARCÃO, 1995).

Essa responsabilidade, que não é alheia à preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo, essa atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que se inserem, escolas que, tal como os professores, devem se tornar reflexivas.

Outros estudos foram desenvolvidos (SCHÖN, 2000; ALARÇÃO, 1995; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; ZEICHNER, 1993) os quais valorizam o que denominam o “Professor reflexivo”. A idéia é a de que o professor aprende a ensinar no exercício da profissão, porém, alimentado pelas ciências da educação. A prática pedagógica é entendida como um espaço de construção dos saberes profissionais. A articulação entre as experiências de ensino, vivenciadas nas instituições de educação, os saberes da pedagogia e da didática, o processo de troca coletiva de experiências e práticas é que permite aos professores o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional. Os professores pensam sobre o que fazem, refletem na e sobre a ação (SCHÖN, 1995). Esse é um processo, pelo qual é possível tornar-se professor pesquisador, ensinar problematizando e pesquisando a própria prática de sala de aula.

O conceito de “prático-reflexivo” reconhece o valor da experiência, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece, ainda, que, nessa situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias (ZABALZA, 2004).

A prática educativa reflexiva tem buscado representar o novo papel que o professor deve desempenhar na educação, com ênfase na investigação da própria prática, no processo interativo, no diálogo com a situação real, enfim, o professor como prático-reflexivo (PÉREZ-GÓMEZ, 1999).

O conceito de professor-reflexivo gira em torno da prática dos profissionais, à medida que valoriza a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como momento de construção do conhecimento. Desse modo, ao constituir-se conceitualmente a partir da prática docente, o “professor-reflexivo” encontrou uma fertilidade maior no campo da educação continuada e em contexto de atuação do que no campo da formação inicial. É uma perspectiva que se opõe à do enfoque tecnológico e pseudocientífico. É entre essa racionalidade limitada e a realidade não enclausurada, conforme Sacristán (1995), que se encontram as metáforas do professor como pesquisador, intelectual crítico, a importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e de possibilidade do professor construir sua autonomia.

Para Nóvoa (1992), o conceito de *professor pesquisador* e de *professor reflexivo* são maneiras diferentes de os teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. O professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, se está dentro do paradigma do *professor reflexivo*. Esses conceitos fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um indagador, que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão, de análise.

Entretanto, a experiência, por si só, não é formadora. John Dewey (1959), pedagogo americano e sociólogo do princípio do século passado, dizia que, quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes ou que ele tem 10 anos de experiência. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência ou a pesquisa sobre a própria prática de sala de aula.

A perspectiva reflexiva entende que a docência se institui ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se

costuma denominar de trajetórias de formação, nas quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e *redes* de interações são imprescindíveis. Nesse sentido, Nóvoa (1992) diz que os professores teriam melhores condições para enfrentar os problemas colocados pela prática, à proporção que os compreendessem, refletissem e, em conjunto com seus pares, se apropriassem de formas de enfrentamento. As estratégias para esse enfrentamento poderiam ser criadas e pensadas em espaços de formação continuada, nos quais se contemplasse a construção de uma profissionalidade (conjunto de saberes profissionais) docente, estimulando a emergência de uma nova cultura organizacional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nas escolas.

Tendo em vista o paradigma do professor reflexivo e a necessidade de desenvolvimento profissional do professor nessa perspectiva, levantou-se o seguinte questionamento: *Que saberes e competências os professores devem adquirir para serem capazes de desenvolver suas práticas pedagógicas na perspectiva reflexiva, inclusive os professores da área Contábil?*

Em vista dessa preocupação, este artigo tem como objetivo apresentar, discutir e analisar as principais tendências investigativas sobre a formação de professores na perspectiva reflexiva e, desse modo, apontar os saberes e as competências exigidas à concretização dessa prática de ensino, inclusive na área Contábil. Para o alcance desse objetivo, realizou-se um ensaio teórico, o qual consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal. O material consultado foi submetido ao método de Leitura Científica, a qual obedece a passos tais como: visão sincrética, visão analítica, leitura crítico-reflexiva, visão sintética, leitura interpretativa e descrição (SEVERINO, 2000).

Espera-se que este trabalho contribua para o aprofundamento do conhecimento sobre a formação do professor do ensino superior, mais especificamente, na área Contábil. Espera-se, também, contribuir com subsídios para a elaboração de política de formação continuada de professores em contexto segundo o paradigma reflexivo e, desse modo, para o desenvolvimento profissional dos professores e das instituições universitárias nas quais se inserem.

2 A REFLEXÃO COMO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROFESSOR CONSTRUIR SUA IDENTIDADE

A reflexão para ser considerada como investigação tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.

Pergunta-se então: Quantas das pequenas investigações na ação realizadas pelos professores nas universidades não trouxeram contribuições novas para a compreensão da realidade e as modalidades de intervenção? Quantas delas não têm rigor metodológico? A quantas delas foi dada visibilidade para que outros professores pudessem aproveitar, contestar ou sobre elas construir conhecimento?

Pergunta-se ainda: Quantos professores não foram ainda alertados para as possibilidades abertas pelas atitudes e metodologias inerentes à investigação da ação? Quantos deles não foram formados para serem professores-investigadores?

Essas duas últimas perguntas conduzem à afirmação de que formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

A investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes. Por isso, não é descabido lembrar aqui a seguinte afirmação de Dewey: “Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma

idéia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (DEWEY, 1959, p. 25).

Na década de 80, autores como Schön (2000) e Alarcão (1995) desenvolveram propostas de formação docente utilizando o paradigma do *professor reflexivo* (epistemologia da prática), assim, as pesquisas sobre formação de professores começaram a crescer tanto quantitativa como qualitativamente. Essa nova visão se opõe ao modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, pois, diante de uma realidade social em constante mudança, com características complexas, a tecnologia educacional apoiada em “esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico e processual” já não dava conta dos fenômenos práticos existentes na sala de aula (SCHÖN, 2000).

Com a preocupação de conhecer mais e melhor a maneira pela qual se desenvolve o processo de aprender a ensinar, passou-se de uma preocupação sobre o que seria um ensino eficaz para outro tipo de indagação: O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino? (SCHÖN, 1987). Nessa visão de formação, os professores ocupam um lugar de destaque nos estudos educacionais, mais especificamente sobre o seu papel como profissional. Com enfoque na investigação sobre a profissionalização, pensamento e atuação do professor, esses estudos tiveram grande repercussão e continuam a polarizar as discussões sobre o tema até os dias atuais (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 1991, 1999; PIMENTA, 2002), entre outros.

As pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores privilegiam a investigação do processo pelo qual o docente aprende a ensinar no decorrer de sua atuação profissional, nutrido, porém, pelas teorias da educação (PIMENTA, 2000). Esses paradigmas investigativos buscam, a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática, que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor. O conceito de *epistemologia da prática* é empregado por Schön (1987) no sentido de compreender o valor epistemológico que se atribui à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a construção ativa de seu saber-fazer docente, conhecimento que se processa *na* ação e a partir da reflexão do professor *na e sobre* a ação.

Essa nova visão percebe o professor como um profissional em processo contínuo de formação. Nesse sentido, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum*, ou seja, formação permanente, que, na verdade é autoformação, vista que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos de trabalho. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (SCHÖN, 1987).

Nessa direção, Nóvoa (1992) em seus estudos, trata de formação e de profissão docente, mostrando que, historicamente, a formação não pode separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, uma vez que essa profissão é impregnada de idéias, afetividade e valores em vista da sua *natureza* que é humana. O autor propõe, com base em autores de diferentes países, a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (NOVOA, 1992, p. 25). Nesse sentido, considera três processos na formação docente:

- a) *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal): implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas isso não significa ficar ao nível do saber individual. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada,

saberes de uma militância pedagógica, isto é, domínio de determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política;

- b) *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional): significa instituí-la de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num âmbito de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação dos professores envolve um duplo processo: o de autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nas instituições escolares em que atuam;
- c) *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional): significa que as instituições de educação devem ser entendidas como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Em consonância com essa visão, Schön (1987; 2000) propõe a formação do professor reflexivo. Essa proposta trata da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam como situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor. Uma das contribuições que se constitui em uma referência aos estudos foram os programas de formação de professores com a utilização de momentos estruturados da prática pedagógica, sugerindo um triplo movimento: o da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação* como constituinte do professor, ou seja, processo por meio do qual os professores desenvolvem e adquirem conhecimento.

A *reflexão na ação* refere-se ao saber fazer e é possibilitada pela experiência, é dinâmica e espontânea e se revela por meio da prática, com características não-lógicas e sobre a qual os professores têm controle limitado. Fundamenta-se em saber ouvir os alunos, o que proporciona ao professor a possibilidade de reelaboração em seu quadro referencial (ZEICHNER, 1993). Isso significa que o profissional desenvolve um conhecimento para agir nas questões mais complexas incorporando o conhecimento das ciências e das técnicas que já domina. A *reflexão sobre a ação* é a possibilidade de o professor, *a posteriori*, analisar o processo de sua ação. Refere-se à aplicação deliberada e sistemática da lógica de um problema de forma a resolvê-lo; o processo está sob o controle do professor. Os conceitos de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação” surgidos na obra de Schön, ganham um reforço, quando complementados por um outro momento da reflexão que ultrapassa os anteriores e que o autor denomina “*reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*”. É, nesse momento, que “o profissional avança em relação ao seu desenvolvimento, pois constrói uma forma própria e pessoal de conhecer, descobrindo saídas e novas soluções para as suas ações” (ALARCÃO, 1995, p. 17).

Esses três processos que se complementam em intervenção racional, compõem o pensamento prático do professor, com os quais ele enfrenta as diferentes situações no cotidiano educativo. Refletindo *na* e *sobre* a ação, o professor torna-se um investigador, afastando-se da racionalidade técnica e de regras derivadas de teorias externas, de prescrições curriculares, conhecendo mais profundamente as peculiaridades de seu trabalho e elaborando estratégias de ação mais adequadas (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

Stenhouse (1975) entende o professor reflexivo como pesquisador de sua própria prática, que a transforma em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, como expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a

própria ação. “Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. Dessa mesma maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de idéias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente” (STENHOUSE, 1975, p. 12).

Essas análises das novas tendências investigativas sobre a formação de professores evidencia que a pesquisa da própria prática da sala de aula é uma ação realizada com intencionalidade que revela a *profissionalidade* do docente, ou seja, rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela requer uma formação que propicie os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas à profissão de ensinar, de *ser* professor.

Isso significa dizer que os saberes necessários aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, seguem-se a dimensões muito mais amplas e complexas.

3 UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE NA PERSPECTIVA REFLEXIVA

A concepção de como formar professores tem variado de acordo com as concepções a respeito do papel da educação na sociedade, das teorias sobre o ensino-aprendizagem e das visões sobre conhecimento e sobre a ciência.

Para o exercício da docência universitária, não têm habitualmente sido exigidos elementos referentes à formação para o magistério. Os programas de pós-graduação enfatizam a formação científica e acadêmica do aluno, tendo pouca preocupação com a formação para a docência. Quando essa formação ocorre, limita-se ao cursar da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com carga média de 60 h/a, constituindo-se, assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula da universidade, a principal experiência de sistematização de conhecimentos, atitudes e habilidades na área do ensino.

Entretanto, Slomski (2008) realizou uma pesquisa de pós-doutorado na área da Educação e Pesquisa Contábil e constatou que, embora quase a totalidade (78,1) dos professores investigados tenham cursado a disciplina de Didática nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas IES brasileiras, quando indagados sobre como aprenderam a ministrar aulas no ensino superior (fonte de aprendizagem da docência), 45,6% deles responderam em primeiro lugar: de forma *intuitiva e autodidata*; em segundo lugar, 55% *utilizando as “ferramentas de trabalho”*; 30,1%, em terceiro lugar: *seguindo a rotina dos outros professores*; 31,1%, em quarto lugar, em *função da experiência como aluno*; 24,9%, em quinto lugar: *frequêntando cursos na área da didática do ensino superior* e, em último lugar, 62,7% disseram que foi por meio de outras situações.

Essa constatação evidencia que os programas de pós-graduação *Strictu Sensu* estão mais voltados para a produção científica, ficando a desejar a formação didático-pedagógica do pós-graduando que, na maioria das vezes, tem como campo de trabalho o ensino, com pouca ênfase em pesquisa.

Corroborando esses dados, Andere (2007, p. 57) realizou uma pesquisa sobre a formação do professor de Ciências Contábeis com foco nos programas de pós-graduação e, quando da análise das fichas de avaliação dos programas de pós-graduação utilizadas pela Capes, constatou que esse órgão gestor dos cursos de pós-graduação trabalha para promover a melhoria da pesquisa e do ensino, no entanto, incentiva aspectos relacionados à pesquisa em proporção maior àqueles relacionados ao ensino e à formação didático-pedagógica do professor. A autora salienta, ainda, que o quesito formação para a docência é representativo da qualidade de ensino oferecida pelas IES e juntamente com a formação técnico-científica deve

fazer parte das preocupações dos programas, bem como da formação do futuro professor, mestre e/ou doutor em Contabilidade.

Nessa mesma direção, Nossa (1999), em sua pesquisa sobre a formação pedagógica do professor de Ciências Contábeis, ressalta que os programas de pós-graduação deveriam se preocupar com a formação do professor do ensino superior, uma vez que sua atuação repercute no desempenho acadêmico do aluno e na qualidade da formação dos profissionais da área.

Analisando a situação dos que atuam hoje nas salas de aula da universidade, verifica-se, facilmente, que, com exceção dos docentes provenientes das Licenciaturas, a maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora se encontrem dando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores.

Diante desse quadro, a formação para a docência tem ficado a cargo das IES que devem implementar programas de profissionalização e capacitação continuada dos professores em contexto. Nesse sentido, as instituições vêm buscando formas de profissionalização dos professores para a docência. Esses processos formativos visam à construção da identidade profissional do professor em paralelo ao processo de atuação em sala de aula. Isso significa pensar a formação como um *continuum*, isto é, formação autoparticipada (NÓVOA, 1995), em que a docência é vista como profissão.

Na abordagem reflexiva, são colocados, em pauta, os saberes e competências necessárias aos professores, mostrados como campo novo para a pesquisa e ainda muito pouco explorado pelas ciências da educação. Alarcão (2001) e Libâneo (2001) enunciam uma série de competências que consideram essenciais à vivência dos professores como investigadores. Os autores apontam os saberes atitudinais, as competências de ação, as competências metodológicas e as competências de comunicação assim determinadas:

- a) os saberes e competências *atitudinais*
 - criatividade e disponibilidade para o novo;
 - compromisso e perseverança;
 - respeito pelas idéias do outro;
 - autoconfiança;
 - capacidade de se sentir questionado;
 - sentido de realidade, sensibilidade social;
 - espírito de aprendizagem ao longo da vida;
 - integrar a ética à prática de ensino.
- b) os saberes e competências *de ação*
 - trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais;
 - capacidade para a tomada de decisão;
 - assumir as dimensões relacionais no ensino;
 - servir-se das novas tecnologias para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
 - manter uma postura crítica e autônoma diante dos saberes;
 - refletir sobre a prática, inovar e autoformar-se.
- c) os saberes e as competências *metodológicas*
 - senso de observação e interpretação da realidade;
 - sensibilidade aos problemas emergentes em situações práticas, diagnosticá-los e enfretá-los.
 - desenvolvimento, execução e avaliação de projetos de ensino e de aprendizagem;
 - consideração e aceitação da diversidade;
 - levantamento de hipóteses;
 - formulação de questões de pesquisa;

- delimitação e focagem das questões a pesquisar;
 - análise e crítica ;
 - sistematização;
 - estabelecimento de relações temáticas;
 - monitoramento.
- d) os saberes e as competências de *comunicação*
- clareza e bom senso;
 - diálogo (argumentativo e interpretativo);
 - realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Esses requisitos demonstram que as atitudes e a cultura de investigação são fundamentais, bem como a responsabilidade que se tem quanto à formação dessas atitudes.

Alarção (2001) relaciona as competências citadas com os objetivos de uma proposta de formação de professores defendidos por Roldão (2000, p. 19-20) com a finalidade de verificar as congruências existentes entre as competências e os objetivos traçados.

- a) formar para compreender e analisar situações de ensino;
- b) formar para decidir na urgência e para lidar com a incerteza;
- c) formar para uma cultura profissional colaborativa;
- d) formar para avaliar a ação;
- e) formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas no âmbito curricular.

Segundo Pérez- Gómez (1999), nesse processo formativo, o professor incorpora o conhecimento elaborado não como norma ou prescrição externa, mas como ferramenta para a compreensão do real. Nas atividades institucionais, por sua vez, adotam uma postura dialética, na qual dialoga com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria e produz conhecimentos, sempre provisórios, sobre o ensinar, suas finalidades, seus modos, seus resultados, cujos critérios de validação são sociais, públicos.

Por isso, os professores necessitam de formação tanto no que se refere aos conhecimentos do seu campo específico como do campo da pedagogia, para que consigam estabelecer os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender.

A dificuldade de compreensão e integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender conduz os professores, muitas vezes, a criarem um espaço pedagógico marcado pela reprodução no qual eles se tornam incapazes de transpor, para sua própria prática, a integração dessas dimensões, inviabilizando para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (VYGOTSKI, 1989).

Nesse sentido, a formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação e da área em questão, ou seja, professor em carreira inicial ou titular, da área Contábil ou de outra área. Para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científicos e pedagógicos sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente.

Nessa direção, Stenhouse (1975) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculado à dúvida, própria à pesquisa e à leitura da realidade, relativa à extensão. Desse modo, as três funções básicas da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, estando intrinsecamente relacionadas, possibilitam uma educação superior de qualidade.

A aplicabilidade do conceito de prática docente reflexiva na formação do professor de Contabilidade, assim como em outras áreas de ensino, vai exigir mudanças nas propostas pedagógicas dos cursos oferecidos pelas IES. Para Pimenta (2002), fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes na gestão e na organização da universidade, muitas vezes dificultando o cumprimento de seu papel na construção do conhecimento.

Para essa autora, há predominância de currículos estruturados por justaposição de disciplinas, fechados e estanques. As disciplinas são conteudistas com pouca abertura para outras áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade. Há pouco incentivo à pesquisa e a metodologia de ensino é centrada em aulas expositivas com predomínio do cumprimento a programas preestabelecidos. As avaliações são quantitativas e classificatórias, acontecem por meio de provas e outros instrumentos tradicionais. Prevalece a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico e para os problemas que a realidade apresenta. O corpo docente é constituído, ainda, por muitos professores que, mesmo titulados com mestrado ou doutorado, não possuem formação na área pedagógica (MAZETTO, 2003).

Entretanto, novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação, em específico dos cursos de Ciências Contábeis, podem ser construídas. Nesse sentido, amplos programas de profissionalização permanente dos professores abordando temas que visam superar a ênfase nos métodos e materiais didáticos e abarcar conceitos como a *aprendizagem* dos alunos, o *planejamento de cursos* e as *novas lógicas de organização curricular*, como, por exemplo, a *interdisciplinaridade* e as *didáticas específicas* (PIMENTA, 2002).

Para uma melhor orientação sobre o que propor aos professores, parece interessante refletir sobre as estratégias mais utilizadas por professores-investigadores. Cochram-Smith e Lytle (1993) fizeram um estudo e revelam que os professores privilegiam os estudos de sala de aula e utilizam preferencialmente: a) registros escritos de observações realizadas; b) análises de experiências; c) reflexões sobre as práticas e sua interpretação; d) exploração de teoria a partir de episódios ocorridos. Referem, ainda, essas autoras que grande parte da investigação realizada por professores utiliza a escrita e envolve descrição, registro, análise e comentário.

Por isso, as propostas de ação devem partir das experiências dos professores, tendo o que se faz em sala de aula como ponto de partida e de chegada, sendo elaboradas coletivamente como parte integrante do projeto pedagógico da instituição e dos cursos. Revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento devem acontecer, onde atividades de ensino com pesquisa e ensino por projetos sejam desenvolvidas. Nessas propostas, professores e alunos assumem o papel de sujeitos-colaboradores e condutores do processo de fazer universidade, espaço esse de construção de cidadania, de resolução de problemas emergentes, de formação de profissionais-cidadãos e pesquisadores (MAZETTO, 2003).

Um Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada que incorpore o conceito “professor reflexivo” requer alterações nas condições de trabalho, remuneração, tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática se realizem. Os saberes, competências, habilidades e valores necessários à prática reflexiva podem ser adquiridos por meio de um processo formativo que tenha a prática de sala de aula como ponto de partida e abarque em especial as seguintes dimensões:

- a) Conhecimento Pedagógico (teorias e concepções que possam orientar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica)

- Formar para conhecer e compreender as concepções relativas aos elementos básicos das ações pedagógicas, tais como: ensino, aprendizagem, conhecimento, currículo e avaliação, enunciadas no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.
- b) Conhecimento didático referente às atividades de planejamento de ensino-aprendizagem:
 - Formar para transformar os conhecimentos científicos em matéria/objeto de ensino (transposição didática), ou seja, para o saber – fazer;
 - Formar para que tenha conhecimento sobre os procedimentos didáticos que estimulem os alunos à aprendizagem e à construção de conhecimentos significativos em sala de aula;
 - Formar para saber trabalhar com as diferenças em sala de aula;
 - Formar para saber utilizar a pesquisa, como meio de produção e apropriação do conhecimento;
 - Formar para perceber e utilizar o planejamento e a avaliação como forma de assegurar a eficácia e a efetividade das ações educativas;
 - Formar para ter o domínio dos conteúdos de ensino e da maneira de ensiná-los aos alunos;
 - Formar para reflexão *na* e *sobre* a prática de ensino;
 - Formar para saber elaborar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares, bem como a postura coletiva;
 - Formar para saber articular e integrar a disciplina que leciona ao Projeto Pedagógico do Curso;
 - Formar para a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como para a interação e comunicação com os alunos.
- c) Conhecimento didático e pedagógico sobre o processo de avaliação
 - Formar para a compreensão e percepção da avaliação como um procedimento necessário ao acompanhamento das atividades de ensino e de aprendizagem;
 - Formar para o domínio e a capacidade de elaboração de instrumentos de avaliação;
 - Formar para a compreensão e a utilização dos resultados da avaliação no aprimoramento do processo de ensino aprendizagem;
 - Formar para saber utilizar a avaliação como forma de diagnosticar os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e, assim, redimensionar a prática pedagógica.

Essas dimensões indicam que o trabalho docente, conforme Díaz (1998), não se limita à realização de algumas tarefas específicas, já que, em si mesmo, se converte num processo pelo qual o professor mobiliza suas capacidades profissionais, sua disposição pessoal e suas responsabilidades sociais para: articular relações significativas entre os componentes que impactam na formação dos alunos; participar na gestão educacional, fortalecer uma cultura institucional democrática; e intervir no projeto, implementação e avaliação de políticas educacionais locais e nacionais, para promover nos estudantes aprendizagens e desenvolvimento de competências e habilidades para a vida.

4 CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo apresentar, discutir e analisar as principais tendências investigativas sobre a formação de professores na perspectiva reflexiva e, desse modo, apontar os saberes e as competências exigidas à concretização dessa prática de ensino, inclusive na área Contábil.

O professor investigador possui capacidade para investigar *na, sobre e para* a prática, bem como para compartilhar os resultados e processos dessa investigação com os outros profissionais.

Um professor investigador questiona-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, tem capacidade para fazer dos seus planos de aula hipóteses de trabalho a confirmar ou a informar no laboratório que é a sala de aula, faz leitura crítica dos manuais ou das propostas didáticas que lhe são feitas, questiona-se sobre a finalidade da educação superior e sobre se ela está sendo alcançada. Ser professor-investigador é, pois, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem a prática docente reflexiva permitiu constatar a aplicabilidade e a viabilidade do conceito de professor reflexivo na área Contábil como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional desses professores e das IES em que atuam.

Uma política de formação continuada do professor, que utilize o conceito de professor reflexivo, pode representar uma forma inteligente de formar o professor para o exercício da docência no ensino superior. Programas de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores em contexto representam a possibilidade de reflexão sobre a prática, ou seja, sobre *o que e como* o professor realiza o seu trabalho. Desse modo, a reflexão não representa um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que se tem acerca da ação pedagógica.

Essa formação compreende não apenas o percurso individual de um professor ou grupo, mas uma *rede* formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica. Acredita-se que se tem um avanço sobre as questões formativas, à medida que se compreendem as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático), tendo como horizonte o entrelaçamento das trajetórias docentes desses sujeitos.

Essas relações implicam um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. Orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissão, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos. Assim, à proporção que os professores formam, também se formam, ou seja, constituem-se como docentes.

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Considera-se consensual a afirmação de que a qualidade da educação é o objetivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objetivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional.

Tomando esse vector como nuclear, os três outros estabelecem com ele e entre si próprios várias relações. A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tampouco esses se fazem sem investigação, pois é, nesse processo, que ocorrem as inovações que promovem a qualidade da educação.

Constatou-se que o conceito de professor investigador tem íntima relação com a função de professor. A qualidade do ensino depende da habilidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e de uma predisposição para examiná-la de forma crítica e sistemática.

Conclui-se, assim, que a perspectiva reflexiva oferece melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor e, desse modo, melhor preparo para atuar no Ensino Superior. De acordo com as posições teóricas estudadas, os professores teriam melhores condições para enfrentar os problemas colocados pela prática, à medida que os compreendessem, refletissem e, em conjunto com seus pares, apropriassem-se de formas de enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

ALARCÃO, I. Formação profissional de professores no ensino superior. In: *Cadernos de Formação de Professores*, Cidade do Porto: Porto, nº 1, p. 21-30, 2001.

ANDERE, M. A. *Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2007.

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. pp. 201-202.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. *L-Inside outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

DEWEY, J. *Como pensamos*. v.1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DÍAZ, Mario. *Didáctica y currículo*. Bogotá: Magisterio, 1998.

KOURGANOFF, W. *A face oculta da Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

LIBANEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

NOSSA, V. *Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERÉZ GÓMEZ, A.; BERQUIN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, F. (Orgs). *Desarrollo profesional del docente*. Revista: *Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal Editores, 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas e profissão docente: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação).

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papyrus, 1993.

ROLDÃO, M. C. *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, A. D. *Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey - Bass Publ., 1987.

_____. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERINO, A J. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SLOMSKI, V. G. *Professor de Ciências Contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica*. Pós-doutorado (Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 2008.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres, Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Revista: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4., 1991.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIFPE 1999.

VEIGA, Ilma. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.