

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DO MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS

WAGGNOOR MACIEIRA KETTLE

PIRACICABA, SP

2016

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DO MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS**

WAGGNOOR MACIEIRA KETTLE

ORIENTADORA: PROF^a DRA. ROSELI PACHECO SCHNETZLER

Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.

PIRACICABA, SP

2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

K43f	<p>Kettle, Waggnor Macieira Formação continuada de docentes em ciências contábeis : reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas / Waggnor Macieira Kettle. – 2016. 227 f. : il. ; 30 cm</p>
	<p>Orientadora: Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016.</p>
	<p>1. Ensino Superior. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Formação Continuada do Professor. I. Schnetzler, Roseli Pacheco. II. Título.</p>
	<p>CDU – 378</p>

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Roseli Pacheco Schnetzler (Orientadora)

Prof^o Dr. Gideon Carvalho de Benedicto (UFLA)

Prof^a Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP)

Prof^o Dr. Antonio Marcos Favarin (PUC-Campinas)

Prof^o Dr. Thiago Borges de Aguiar (UNIMEP)

Dedico este trabalho
à minha família de sangue (pais, esposa e filhos),
por serem alicerce em minha vida;
e, à minha família acadêmica (alunos e colegas da docência),
que tiveram participação ímpar nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma tese doutoral não é resultado do esforço e dedicação apenas do seu autor. Direta ou indiretamente, várias pessoas deram sua contribuição para que a concretização deste estudo fosse possível. Assim, mesmo correndo o risco de omitir alguém, quero, neste espaço, imprimir meu reconhecimento e apreço, bem como expressar minha gratidão:

- A Deus, Criador e Mantenedor da minha vida;
- Aos meus pais, Samuel e Marília, pelo apoio incondicional, pelas orações, amor e companheirismo;
- À minha esposa Maria Lúcia e meus filhos Lucas e Igor, pelo amor, compreensão e paciência;
- À Prof^a Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, pela motivação e orientação irreparáveis, analisando criteriosamente cada uma das versões produzidas;
- À Prof^a Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e ao Prof. Dr. Gideon Carvalho de Benedicto, membros da banca examinadora de qualificação, pelas sábias sugestões, as quais resultaram na versão final desta tese;
- Aos prezados professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pelas sábias orientações em sala de aula, bem como pela inspiração deles obtida para uma caminhada mais segura e cheia de esperança na arte de ensinar;
- Aos colegas de docência – participantes dessa investigação – pela disposição em darem sua contribuição direta, em cada uma das reuniões, a fim de que as informações se traduzissem em dados de análise para a tese;
- À Instituição de Educação Superior (IES) da qual faço parte, pelo incentivo e apoio financeiro em todo o percurso deste programa de estudos.

*O desenvolvimento do espírito crítico
faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas,
na capacidade de se ouvir a si próprio (e o outro) e de se autocriticar.*

Isabel Alarcão (2004).

RESUMO

A presente investigação teve por finalidade contribuir para o aprimoramento da prática docente por meio de reflexões de um grupo de professores de Ciências Contábeis de uma instituição de educação superior privada do interior paulista, liderada pelo professor-coordenador do curso adotado para o estudo e autor deste trabalho. Propôs-se a responder a questão: quais reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas (MPD) podem ser promovidas num coletivo docente de um curso de Ciências Contábeis? A tese contida é a de que reuniões periódicas de professores de um curso de graduação, mediadas por um professor-coordenador de curso, podem contribuir no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, partindo de um tema relevante, oportunizando aos docentes reavaliarem suas práticas, valorizarem a formação contínua ao refletirem coletivamente, e admitirem possibilidades de mudanças. O desenvolvimento da investigação requereu estudos sobre a epistemologia do método das partidas dobradas, bem como sobre a formação e a prática docente no ensino superior, à luz das teorias de Schön e Zeichner, dentre outros, sobre a racionalidade prática. O caminho metodológico apresentou, inicialmente, o levantamento de *provas* e entrevistas dos alunos do curso, seguido da formação de um grupo de seis professores que realizaram treze reuniões, as quais foram gravadas, transcritas, os trechos recortados e transformados em dados. A partir da análise qualitativa do conteúdo, foram analisadas as interações que revelaram alterações na prática docente. Os critérios de investigação foram: o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem mediante a reflexividade da prática docente, e a relevância do trabalho coletivo num contexto de formação continuada. Assim, foram definidas as categorias temáticas para a análise que, em função da questão e dos objetivos foram: o ensino do método das partidas dobradas, e as relações de ensino e aprendizagem. A partir da identificação de problemas sobre o ensino do MPD, o grupo passou à busca de aprimoramento, valendo-se do *poder* das técnicas; procurou compreender o *lugar* do aluno e do professor no contexto educativo local; e, concebeu a complexidade da docência pelas questões que envolvem a pessoa humana em suas dificuldades e incertezas. O conjunto de diálogos e reflexões resultou em ideias e sugestões para repensar posturas e influir em novas concepções do ensino local, tais como: a) alteração na metodologia para o ensino da Contabilidade Básica; b) revisão de conteúdos, admitidas as dificuldades de ensino e aprendizagem; e, c) reconhecimento de que a formação/educação continuada é indispensável para o aprimoramento constante da docência.

Palavras-chave: Docência no ensino superior; Educação Contábil; Método das Partidas Dobradas.

ABSTRACT

This research aimed to contribute to the improvement of teaching practices among accounting instructors by means of reflection efforts with a group of professors of a private higher education institution in the State of São Paulo led by the Department Chair, who is author of this study. It proposed to answer the question: what insights on teaching and learning methodology can be derived from double-entry bookkeeping when taught collectively by the faculty of an Accounting Program? Its main thesis is that regular meetings between undergraduate instructors and the Department Chair can contribute to the improvement of the teaching-learning process, if based on a relevant topic, if providing opportunities for the instructors to re-evaluate their practices, and if valuing continuous training so the instructors become able to collectively reflect on their practice and admit possibilities of change. The development of this thesis required studies on the epistemology of double-entry bookkeeping, and on training and teaching practices in higher education in the light of the theories of practical rationality by Schön and Zeichner, among others. The methodological approach included, initially, a survey of exams and interviews of students of the program. Six instructors were then recorded while participating in thirteen meetings that followed. Those recordings were transcribed, and the different sections were cut and transformed into data. By means of a qualitative analysis of their contents, the interactions were analyzed, and revealed that had been changes in teaching practice. Research criteria included the improvement of teaching and learning because of reflection on teaching practice, and the importance of collective work in a context of continuing education. Thus, systematic categories were defined for the analysis, depending on the pertaining issue and goals: double-entry bookkeeping as a teaching methodology, and the relationship between teaching and learning. From the identification of problems related to double-entry bookkeeping as a teaching methodology, the group started to seek for improvement, taking advantage of the power of technology. This study also sought to understand the *role* of students and instructors in the local educational context; and addressed issues concerning the complexity of the teaching task as an effort which involves the human person in his/her difficulties and uncertainties. The set of dialogues and reflections resulted in ideas and suggestions to reconsider previous attitudes and to influence on new conceptions concerning the local school, such as: a) a decision to change the teaching methodology then in use by Basic Accounting instructors; b) admission of the difficulties of the teaching and learning tasks and a decision to constantly review the contents under study; and, c) recognition that training/continuing education is essential for the constant improvement of teaching.

Keywords: Higher education teaching; Accounting education; Double-entry bookkeeping.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
EPISTEMOLOGIA DA ÁREA CONTÁBIL E DO MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS	16
1.1 – Apontamentos históricos sobre a ciência contábil	16
1.2 – Aspectos legais do curso	24
1.3 – Epistemologia do método das partidas dobradas	26
1.4 – Problemas de ensino-aprendizagem	32
1.5 – Métodos de ensino do registro contábil	45
CAPÍTULO 2	
PESQUISAS SOBRE O MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS E A PRÁTICA DOCENTE EM CONTABILIDADE	48
2.1 – Pesquisas sobre o método das partidas dobradas	48
2.2 – Outras pesquisas sobre a educação contábil	51
CAPÍTULO 3	
ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	62
3.1 – Formação docente	64
3.2 – A prática docente no ensino superior	75
3.3 – A importância do coletivo	93
CAPÍTULO 4	
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	101
4.1 – Cenário do curso	106
4.2 – Formação e características do grupo de discussão	107
4.3 – As reuniões do grupo	110
4.4 – Construção e interpretação dos dados	118
CAPÍTULO 5	
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NUM COLETIVO DOCENTE DE CONTABILIDADE	121
5.1 – Análise e contribuições do grupo de discussão	121
5.1.1 – Sobre o ensino do método das partidas dobradas	122
5.1.2 – Sobre as relações de ensino e aprendizagem	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE I – Primeiro contato com os docentes (via e-mail)	200
APÊNDICE II – Segundo contato com os docentes (via e-mail)	202
APÊNDICE III – Relação/dependência das disciplinas com o MPD	204
ANEXO I – Parecer Nº: CNE/CES 269/2004	212
ANEXO II – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis	223

INTRODUÇÃO

Breve trajetória acadêmica do investigador – Antes de completar dezoito anos de idade, tive minha primeira experiência como docente, num contexto que, à época, isto era possível mediante uma autorização precária do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O trabalho docente se iniciava com turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental com as disciplinas de Técnicas Comerciais (TC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e, Curso Técnico em Contabilidade com disciplinas profissionalizantes. O ingresso na universidade pública (Graduação em Ciências Contábeis) motivou-me ainda mais na trajetória docente, o que, gradualmente, fez com que a carga de trabalho fosse elevada.

Após dezesseis anos, surgiu a oportunidade de ingressar no ensino superior, numa instituição privada confessional. Inicialmente na graduação em Administração e, em seguida, na graduação em Ciências Contábeis. Este fato me impulsionou para o mestrado, o qual foi feito na área da Educação (2002-2004) na PUC-Campinas. A investigação realizada teve como principal motivação o desejo de investigar como era feito o planejamento para o ensino da Contabilidade Introdutória nos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

Em 2009, fui nomeado coordenador do curso de Ciências Contábeis da instituição da qual já fazia parte, função esta exercida até o presente momento. A paixão pela educação e, particularmente, na minha área de formação, me estimulou a dar continuidade aos estudos, desta feita em nível de doutorado, o que veio a se concretizar a partir de 2012 como aluno especial e, no ano seguinte, como aluno regular, fazendo parte do núcleo de estudos e pesquisas em Formação de Professores, hoje denominado: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais do PPGE - UNIMEP.

Justificativa, problema e objetivos – Propostas para a formação de professores, advindas desde o final do século XX, como a do *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, ajudaram a definir pontos de partida atinentes ao que se deseja, de fato, para os docentes do ensino superior, tais como: O docente e sua prática reflexiva; fatores que podem motivar os docentes à prática investigativa; o trabalho coletivo como possibilidade para que os docentes se desenvolvam no processo pedagógico; dentre outros.

É inegável que a qualidade do ensino superior perpassa um processo de formação inicial dos docentes, mas também, pela formação continuada, uma vez que o processo

educativo exige desenvolvimento contínuo dos saberes. Assim é que, à luz de Tardif (2002), podemos conceber a ideia de que a amplitude de saberes docentes abrange a conscientização de que se tem como objeto de trabalho com seres humanos, o que deriva: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, dos próprios pares e dos cursos da formação continuada.

Sendo o docente um dos principais agentes do ensino, por conseguinte, da educação de uma sociedade, esta investigação discute a qualificação da prática docente em Ciências Contábeis, tendo como mote o método das partidas dobradas (MPD) para a problematização da pesquisa, uma vez que se julga de vital importância para a formação básica de futuros profissionais da Contabilidade.

O ensino da Contabilidade no Brasil enfrenta deficiências que são mencionadas por Kraemer (2005), Facci e Silva (2005) e Laffin (2010). Os autores referem-se: à falta da expansão do ensino para além dos aspectos técnicos, ou seja, para o desenvolvimento da cidadania; à falta de parceria, apoio e diálogo; ao risco de um processo mecânico de ensino; à autocrítica do que se faz no processo de ensinar e aprender; à fragilidade na comunicação; dentre outros.

Nesse contexto, e sem a pretensão de generalizar, pode-se identificar dois tipos de docentes: o *profissional-professor*, aquele que atua profissionalmente nas empresas durante o dia, e à noite vai para a sala de aula, sem maiores preocupações com os aspectos didáticos e, por isso, ensina a Contabilidade da maneira como ele vive no seu ambiente de trabalho; e, o *professor-profissional*, que se dedica exclusivamente à docência, com preocupação quanto aos aspectos metodológicos e didáticos. Assim, é diante dessa realidade, que a investigação se contextualiza e encontra repercussão no ambiente da IES em que foi desenvolvida.

Para mim, na qualidade de coordenador e professor, o ensino do método das partidas dobradas era problemático o suficiente para fomentar um grupo de discussão sobre o ensino e a aprendizagem num curso de Ciências Contábeis, mas que, para eu ajustar o foco, não só da minha intervenção como formador, mas inclusive da própria questão de investigação, precisava saber se isso era objeto de preocupação dos meus colegas, porque se não fosse assim, a investigação não poderia seguir esse caminho.

A partir de então optei por fazer uma sondagem, ou seja, uma aproximação para a preparação do trabalho de campo, junto aos docentes das disciplinas específicas da área contábil, sobre possíveis dificuldades enfrentadas na condução dos temas/conteúdos em suas respectivas classes. Tal sondagem foi inicialmente feita por e-mail (ver APÊNDICE I), e, dos

quatro professores questionados, dois deles responderam à mensagem via *e-mail* e os demais o fizeram pessoalmente de forma verbal. Para tanto, foram atribuídos nomes fictícios para indicar a participação dos referidos docentes em suas falas, o que faz parte da construção do percurso de investigação.

Das respostas obtidas, duas apontaram diretamente para o problema da escrituração contábil, como um deles afirmou: “Acredito que uma das principais dificuldades de nossos alunos está no *lançamento contábil*” (*Antonio*); as outras duas respostas mostraram que, de forma indireta, existem dificuldades em determinados temas, mas que dependem também de aspectos que envolvem a escrituração contábil, logo, de conhecimentos do método das partidas dobradas (MPD). Vale ressaltar que os termos *lançamento contábil*, *registro contábil*, *escrituração contábil* e *escrita contábil* estão diretamente relacionados ao método das partidas dobradas, uma vez que tal método se constitui a base para todo e qualquer tipo de registro que movimente o patrimônio de uma entidade, seja ela com, ou sem fins lucrativos.

Embora nessa primeira abordagem, os docentes já apontassem para a questão do registro/lançamento contábil como uma das dificuldades dos alunos, refleti sobre como poderia aprofundar ainda mais a questão. Tanto é que dois meses após a primeira abordagem, voltei a questioná-los, de forma mais específica, na tentativa de perceber o interesse que tinham pelo ensino em si, pela possibilidade de poder contar com eles para um estudo mais aprofundado e, a partir de um convite informal, constituir um grupo de discussão sobre o ensino da Contabilidade e, particularmente, sobre o tema por eles mesmos apontado em suas respostas (ver APÊNDICE II).

A primeira questão consistiu em pedir que eles discorressem sobre as principais dificuldades encontradas nos alunos, e quais as razões para tais dificuldades. Como resultado das respostas, pude perceber a identificação, por parte dos docentes, em relação aos estudantes, de pontos como: formação básica, interesse focalizado no *aprender para fazer*, e, limitações nos fundamentos da escrituração contábil.

A segunda questão pretendeu que os docentes apontassem – a partir dos conteúdos que ministram na(s) disciplina(s) – quais aqueles que promovem mais dificuldades nos alunos, e, como têm ensinado tais conteúdos e porque vêm ensinando desta forma. Assim, já era esperado que os docentes se manifestassem, limitando-se às *suas* disciplinas e, quanto ao questionamento do *como* e o *por quê*, observei que houve certa desatenção ou alguma forma de fuga em relação à resposta. Mesmo assim, embora com tais limitações no processo

responsivo, cada docente questionado identificou, primeiramente, as principais dificuldades dos alunos.

A terceira e última questão teve por objetivo levar os docentes a refletirem sobre o *quê fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos*. As respostas foram unânimes apontando para a questão metodológica e o binômio *teoria e prática* como possíveis soluções para o processo ensino-aprendizagem.

Diante de tal abordagem junto aos docentes e seus respectivos depoimentos, cheguei a algumas constatações preliminares: a) havia nos docentes uma visão essencialmente simplista e derivada da racionalidade técnica¹, atribuindo maior responsabilidade aos alunos; b) foco na técnica e no conteúdo, derivando numa preocupação sobre os métodos e técnicas a serem adotados em compatibilidade com os conteúdos previstos; e, c) preocupação com a relação teoria-prática, ou seja, no que deveria vir primeiro para facilitar o ensino. Tais constatações remetem para um problema, majoritariamente, de ensino, e não, de aprendizagem.

Compreendo assim que esta investigação se justifica, inicialmente, pelo fato de considerar as características dos docentes e, que eles constituem-se um grupo potencial de atuação no âmbito da educação continuada, mediante reuniões de discussão, no próprio ambiente da instituição na qual atuam. Ademais, pelos estudos científicos publicados na última década (artigos científicos a partir de 2004), há muitos deles voltados para a educação contábil, no entanto, poucos focalizando o ensino da Contabilidade cujo viés seja o método das partidas dobradas.

Desses estudos, boa parte tem levantado reflexões sobre: a) métodos e estratégias de ensino: Cunha (2004), Passos e Martins (2006), Oliveira *et al.* (2013); b) interdisciplinaridade: Padoan e Clemente (2006), Althoff e Domingues (2008), Miranda, Leal e Medeiros (2010); c) estilos de aprendizagem: Cunha, Martins e Cornachione Júnior (2006), Valente, Abib e Kusnik (2007), Silva e Neto (2010); d) prática docente: Facci e Silva (2005), Laffin (2010), Slomski *et al.* (2012), dentre outros. Já as pesquisas que versaram especificamente sobre o MPD, no referido período, podem ser encontradas em: Vasconcelos e Biancolino (2004), Facci e Silva

¹ “(...) concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 97).

(2005), Souza Deitos (2008), Cavalcante (2009), Lira (2009), Lira (2011), e Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011), dentre outros.

No contexto curricular do curso de Ciências Contábeis, o método das partidas dobradas (MPD) constitui-se em temática fundamental, imprescindível e atual, por ser alicerce da escrituração contábil, e, que, embora os sistemas integrados de controle empresarial facilitem e acelerem os processos, continua a ser componente indispensável na compreensão e na construção dos relatórios de natureza fiscal (demandada por agentes governamentais), bem como de natureza gerencial (demandada pelos agentes de decisão organizacional). Portanto, ao considerar que este tema apresenta-se como vital para a formação dos futuros contadores, e que ele é pouco explorado do ponto de vista das pesquisas científicas, emerge a seguinte questão investigativa: quais reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas podem ser promovidas num coletivo docente de um curso de Ciências Contábeis?

A preocupação principal com a reflexão coletiva não consiste, necessariamente, na proposição de algo novo como, por exemplo, a criação de um método inédito de ensinar as partidas dobradas, mas, na compreensão de outra perspectiva que consiste no aprimoramento da postura docente, primeiro, em relação ao processo de reflexão no que tange ao *por que ensino como ensino?*, remetendo-o para o ensino do referido tema e diante de outras possibilidades para tal, em comparação ao que se pratica rotineiramente e, até de forma natural, ou seja, a apresentação da regra/técnica do débito e do crédito (teoria) e “incentivo” ao aluno quanto à internalização/memorização; ou, de outra forma, adotar de início a escrita contábil (prática) e, na medida do surgimento das dúvidas, os aspectos conceituais serem apresentados como respaldo e explicitação do que se está fazendo.

Da mesma forma, as bases históricas dos termos fundamentais do MPD – *débito e crédito* – seriam utilizadas como alicerce para melhor compreensão e adoção do tema, bem como motivador para outras discussões no contexto do ensino e aprendizagem no curso de Ciências Contábeis. Assim, a partir das características deste estudo, surgem objetivos de natureza formativa e outros de natureza investigativa.

No plano de formação, as leituras e debates pretenderam: a) promover, junto aos docentes, uma reflexão coletiva no intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos; e, b) estimular a discussão, a partilha das experiências e a reelaboração de encaminhamentos no contexto da formação continuada.

No plano da investigação, a partir das discussões: a) analisar a compreensão dos professores sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem do MPD – o que poderia ser outro conteúdo; b) identificar e analisar as mudanças no processo de ensino dos professores a partir das manifestações e depoimentos no grupo de discussão; c) problematizar, à luz do referencial teórico pertinente, aspectos de ensino do método das partidas dobradas, com o fim de ampliar conhecimentos sobre este método.

Possíveis contribuições - A investigação poderá contribuir para a melhoria do curso de Ciências Contábeis no tocante à prática docente, apresentando-se a serviço:

a) dos docentes participantes, na medida em que passem a significar novas concepções de prática de ensino;

b) do próprio curso em questão, na medida em que a construção do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e matriz curricular possam refletir o fenômeno da educação continuada a partir de possíveis e novas concepções sobre o ato educativo;

c) da instituição sugerida para o estudo, pela possibilidade de, oficialmente, vir a adotar prática semelhante noutros cursos de graduação e de licenciatura;

d) de outras instituições de ensino superior que, seguindo na mesma direção, possam crescer no processo reflexivo, como na própria *práxis* pedagógica. Isto justifica-se porque a prática educativa, em si, tem algo comum em todos os ambientes institucionais educativos, quer sejam confessionais ou laicos, tais como: a planificação, a escolha de métodos e recursos, a definição dos instrumentos e critérios de avaliação e a política de formação continuada de seus docentes. Embora haja peculiaridades institucionais, e até por cursos, compreende-se que há também similaridades.

Estrutura da tese - No *Capítulo 1*, apresentam-se aspectos da área contábil na tentativa de contextualizar o campo da investigação. A partir dos apontamentos históricos da Contabilidade, passando pelas questões legais do curso de Ciências Contábeis e, adentrando para os detalhamentos epistemológicos do método das partidas dobradas (MPD), o capítulo destaca problemas de ensino-aprendizagem deste tema, bem como métodos de ensino do registro contábil, o que torna possível perceber a justificativa e relevância do tema proposto.

No *Capítulo 2*, são elencadas as pesquisas feitas sobre a educação contábil, com destaque para o período de 2004 a 2013, decênio este em que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis foram redefinidas e que, portanto, representou uma espécie de recomeço no que diz respeito às novas expectativas para a educação na área

contábil brasileira. A ênfase é dada, primeiramente, às pesquisas que focalizam o MPD, tendo em vista o tema central desta investigação, mas, também, às demais investigações feitas ao longo do período observado e que constituem o cenário da educação contábil no Brasil.

O *Capítulo 3* destaca a importância da formação docente com ênfase na educação continuada, tendo em vista que esta fundamenta a adoção prática desta investigação. Ademais, salienta a prática docente no ensino superior focalizando os saberes docentes e a racionalidade técnica *versus* prática reflexiva. A importância do coletivo culmina este capítulo na tentativa de significar o papel da mediação e do compartilhamento entre pares no processo de reflexividade.

No *Capítulo 4*, a trajetória percorrida é descrita para a efetivação do estudo. Uma pesquisa qualitativa descritiva que se apresenta como um estudo de caso único que parte da revisão da literatura com o propósito de contextualizar a educação contábil, em particular, o ensino do MPD, bem como de outras questões que envolvem o ensino e a aprendizagem no contexto da educação continuada num coletivo docente. Caracteriza-se os docentes participantes do grupo, bem como o teor das reuniões feitas, e os procedimentos de construção e interpretação dos dados.

O *Capítulo 5* apresenta o contexto em que as discussões ocorreram, suas respectivas análises e interpretações, ampliando assim, as concepções docentes sobre o ensino e a aprendizagem do MPD, bem como explicitando alteração na postura do processo de ensino, tanto pelas concordâncias quanto pelas posições dialógicas de cada um dos participantes. O capítulo remete para novas possibilidades de ações no ensino, oriundas do processo reflexivo num contexto de educação continuada.

As *Considerações Finais* retomam a questão e os objetivos do estudo e, apresentam outras reflexões sobre a educação continuada e a relevância do coletivo no processo reflexivo sobre o ensino e aprendizagem do MPD, no contexto da IES focalizada.

O tratamento verbal do texto é, essencialmente, na primeira pessoa, considerando que atuei como membro participante da investigação, e não como mero observador.

CAPÍTULO 1 EPISTEMOLOGIA DA ÁREA CONTÁBIL E DO MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS

1.1 – Apontamentos históricos sobre a ciência contábil

Ao longo da história, a Contabilidade se desenvolveu partindo da observação, da comparação e dos primeiros juízos, os quais constituíram-se em tentativas de explicações, porém, sem uma organicidade, tampouco, metodologias que permitissem maiores esclarecimentos. Inicialmente o empirismo foi predominante, embora o embrião de várias ciências tenha-se já formado nos tempos antigos.

Sá (1989, p. 6) em estudo sobre as razões científicas do conhecimento em Contabilidade faz uma abordagem cujo subtítulo: *do conhecimento empírico ao conhecimento científico contábil*, refere-se, inicialmente, às “(...) preocupações como as *formas de expressão* foram predominantes (...)” por muito tempo no campo contábil. Segundo o autor, é nos Sumero-Babilônios que encontra-se a formação de processos de registros já evoluídos (livro Diário, por exemplo, as contas e respectivos saldos, as demonstrações de exercícios de gestão, balanço, etc.) e até escrita de custos e em processos matriciais, no Egito.

Segundo Sá (1989, p. 6), “a primeira manifestação científica, todavia, é acenada por Aristóteles (...) quando admitiu a existência de uma ciência da riqueza individualizada e que ele enfaticamente manifesta e adverte ‘não ser a economia’”. Ele prossegue afirmando que aquilo que Aristóteles mencionou não foi

(...) mais que um embrião de ideias; (...) na antiguidade clássica o conhecimento contábil deve ter suportado grandes evoluções, bastando considerar as Cartas de Plínio, o Jovem, a Trajano, para que se possa ter uma noção de como se cuidava do patrimônio público (...).

O conhecimento contábil, contudo, manteve-se no campo do empirismo até os fins do século XVIII. A passagem de muitos conhecimentos ao *status* científico não aconteceu por acaso, mas mediante a acumulação de muitos conceitos e de prodigiosos raciocínios. Assim, ao final do século XVIII já estava madura a consciência científica contábil; as teorias das contas, como pré-ensaios e os acenos que já provinham de obras desde o século XVI (como a de Angelo Pietra – *Indirizzo degli economi*), eram atestados veementes da condução do pensamento contábil ao campo científico (SÁ, 1989).

Na tentativa de sistematizar as razões científicas da Contabilidade como conhecimento superior, o autor defende que a passagem de um conhecimento do empírico para o científico, depende de uma organização especial, dentro do campo da lógica. Raciocinar cientificamente, segundo ele, não é o mesmo que raciocinar empiricamente. Logo, o método científico é peculiar, e, portanto, existem convenções estabelecidas pelo homem para classificar-se um conhecimento como científico (SÁ, 1989).

Portanto, ele apresenta razões pelas quais defende a Contabilidade como uma ciência, das quais destacamos: 1. Há uma matéria específica da qual ela trata, isto é, um objeto próprio, que é o patrimônio ou riqueza das empresas e instituições; 2. Estuda os fenômenos do patrimônio com rigor analítico, os dissocia, remonta, adotando para isso, uma metodologia própria; 3. Busca e enuncia *verdades sobre fatos patrimoniais*, estabelecendo relações entre eles que são válidas em todos os espaços e tempos (...); 4. O conhecimento contábil é *organizado* e possui formulações de observações, referenciais, teorias e leis em torno do patrimônio; 5. Tem uma história antiga como conhecimento do homem, e, no tempo, tem suas fases definidas de desenvolvimento; 6. Não enuncia teorias em caráter absoluto, mas, busca a verdade com a formação de correntes de pensamentos e escolas doutrinárias (SÁ, 1989).

Os estudos históricos voltados para a ciência contábil apontam para a sua existência e ascensão visualizadas em algumas fases descritas a seguir:

➤ Época em que não existia moeda, escrita e números – esta época é retratada pelos historiadores com um *mito fundador* cujo cenário apresenta um homem, sem conhecer números e, muito menos, a escrita, exercendo a atividade de pastoreio e preocupado com a chegada do inverno; prepara toda a provisão para o sustento do seu rebanho de ovelhas olhando para um período longo de muito frio que está se aproximando. Ainda que ele nunca tenha aprendido sobre os meses do ano, ele sabe que a neve está se aproximando, pois o amarelar e queda das folhas das árvores indicam isso, e, porque assim ocorreu no passado diversas vezes. Antes que caísse a primeira neve ele recolhia seu rebanho num aprisco para protegê-lo do frio que matava. Após tosquiar as ovelhas, não se tinha nada para fazer a não ser olhar pelas frestas a neve caindo. O que fazer, então? Eis que de repente o homem se questiona: *quanto será que o meu rebanho cresceu desde o último frio até hoje? Será que o meu cresceu mais que do Floreto?* (seu vizinho mais próximo, também pastor de ovelhas). Como qualquer outro, este homem era ambicioso, tinha desafios e queria ver seu rebanho

umentando. Neste ponto entra a função da Contabilidade: avaliar a riqueza do homem; avaliar os acréscimos ou decréscimos. De que forma, então, contar o rebanho e avaliar seu crescimento se não se conhecia os números, a escrita e, muito menos, a moeda? Assim é que o homem tem uma ideia: havendo um monte de pedrinhas, ele separa uma pedrinha para cada cabeça de ovelha, executando assim o que o profissional contábil chamaria hoje de inventário. Após o término desse procedimento o homem separa o conjunto de pedrinhas, guardando-as com muito cuidado, pois o conjunto representava a sua riqueza num determinado momento. Isso se repetiria noutra ocasião oportuna a fim de verificar o acréscimo ou decréscimo do rebanho (IUDÍCIBUS, 2002).

➤ A Era Primitiva, em que já existia o sistema de troca – tal sistema denominado *escambo* permitia que o excedente daquilo que se produzia, ou cultivava, fosse trocado pelo excedente de outro, o que o ajudaria a se manter, ou sobreviver. Nesta época os registros eram feitos de forma arcaica para contabilização das mercadorias. Sá (1997) afirma que:

(...) avanços da Contabilidade se deram a partir de estudos levados a cabo por autodidatas, muitos ligados à Igreja, alguns provenientes do comércio, outros de áreas como a matemática etc. (...) Aprendia-se pela observação e pelo exercício das tarefas atinentes à atividade. Porém, com o processo de evolução da humanidade, o processo de escrituração contábil passou a ser tão importante para algumas civilizações da antiguidade, que cerca de 2.000 anos antes de Cristo, na Mesopotâmia, já eram organizadas escolas de escrituração contábil e contava-se aos milhares as pessoas envolvidas nos templos e nos palácios para produzirem as peças contábeis (p. 25-26).

➤ A Idade Média – com o aparecimento do sistema de produção familiar, de corporação e doméstico apareceu o *Tractatus de Computis et Scrituris* (Contabilidade por Partidas Dobradas), de Frei Luca Paciolo, publicado em 1494, enfatizando que a teoria contábil do débito e do crédito corresponde à teoria dos números positivos e negativos. Segundo Iudícibus (2002, p. 34), “esse método já era conhecido antes de Paciolo: era praticado no século XIII”. Tal obra, no entanto, contribuiu para inserir a Contabilidade entre os ramos do conhecimento humano.

➤ Meados do século XVIII – especificamente com a Revolução Industrial ou Revolução Mecânica (deflagrada por Watt e sua engenhoca a vapor) inicia-se o sistema de produção em fábricas; (...) os registros contábeis eram refinados e aperfeiçoados para atender

a legislação (complexidade nos lançamentos) (GUIMARÃES, 2007). Segundo Souza Deitos (2008):

(...) a difusão da escrita, os livros, de início manuscritos e depois impressos, vieram representar um importante instrumento nesse processo de formação profissional. (...) uma formação que contemplasse também os aspectos de busca de conceitos, proposições e teorias só vai ocorrer ostensivamente a partir do período pré-científico na história da Contabilidade, portanto a partir do século XVI em diante. E este direcionamento vai se agigantar no século XIX, quando então surgem doutrinas e escolas que buscam delimitar o objeto de estudo da Contabilidade e compreender a essência desse objeto (p. 80-81).

O autor ainda salienta que foi com a Revolução Industrial que o arcabouço conceitual da Contabilidade foi-se estruturando, e que naquele momento histórico, a formação sistemática do profissional de Contabilidade, pela via escolar, já era o modo de transmissão de conhecimento contábil mais utilizado, porém, a maior ênfase no processo de ensino se dava nos ensinamentos do *como fazer* a escrituração contábil (SOUZA DEITOS, 2008).

➤ No século XIX – Souza Deitos (2008) afirma que:

A Contabilidade já vinha em um processo de consolidação; como ciência, experimentou também, naquele período, uma aceleração nas discussões de seus fundamentos teóricos e nas suas práticas. O período entre o início do século XIX e as primeiras décadas do século XX foi profícuo no debate de ideias e na sedimentação de várias escolas e doutrinas da Contabilidade. Era o início do período considerado como científico (...) (p. 81).

É a época em que se passou a estudar a essência dos fenômenos patrimoniais, de suas relações, ou seja, o que significavam os fatos informados e relativos ao patrimônio (SÁ, 1997). Este período é marcado por uma obra intitulada *La Contabilità Applicata alle Amministrazioni Private e Pubbliche* (Contabilidade aplicada à administração pública e privada), da autoria de Francesco Villa, escritor milanês, contabilista público que, com sua obra, inicia a nova fase. Outro que teve destaque foi Fábio Bésta, escritor veneziano que demonstrou o elemento fundamental da conta, o valor, e chegou muito perto de definir patrimônio como objeto da Contabilidade (GUIMARÃES, 2007).

➤ A partir do século XX – quatro fases da Contabilidade dão sua contribuição quanto ao esclarecimento de suas funções e evidenciam o seu desenvolvimento como ciência. Segundo Padoveze (2009) são elas:

a) Contabilidade do Proprietário – cujo enfoque estava no proprietário do negócio e envolvia a contabilização sequenciada das transações visando à proteção da riqueza. Esta fase ocorreu a partir dos tempos históricos até a Revolução Industrial;

b) Contabilidade Financeira – fase que se iniciou com a Revolução Industrial devido aos negócios da época e seus financiamentos. Nesta fase emergiram as demonstrações contábeis, como Balanço Patrimonial e Demonstração Anual de Lucros, as quais tinham por objetivo prestar contas à sociedade capitalista, no intuito de adequar os investimentos para os projetos mais rentáveis;

c) Contabilidade Gerencial – com o surgimento do capitalismo industrial apresentou-se como um desafio para o desenvolvimento da Contabilidade, de tal forma que se apresentaria como uma ferramenta de controle e gerenciamento no setor industrial. Tornou-se necessária dada a complexidade dos processos produtivos, com o objetivo de informar para a decisão. Não restringiu-se aos registros e análises, passando a utilizar as informações no processo decisório com o olhar no futuro das organizações;

d) Contabilidade de Responsabilidade Social – sua gênese deveu-se à revolução social dos últimos anos. Esta fase veio ampliar o escopo da Contabilidade como ciência, por considerar os efeitos de natureza social e econômico das decisões dos negócios. A utilidade da Contabilidade Social depende dos aspectos positivos que ela pode trazer à sociedade, os quais devem prevalecer sobre os benefícios aos seus membros de forma individual. Como resultados do aspecto social na Contabilidade surgem: o balanço social, valor adicionado e balanço ecológico.

No Brasil, a primeira manifestação de legislação específica foi a publicação do Código Comercial Brasileiro, em 1850, em que se instituiu a obrigatoriedade da escrituração contábil e a elaboração anual da demonstração do Balanço Geral, relatando os direitos e obrigações das empresas comerciais (CARDOSO, 2006). Em relação à formação do profissional da Contabilidade, uma das primeiras manifestações no Brasil ocorreu no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1863, quando se passou a oferecer a disciplina de Escrituração Mercantil (SCHMIDT, 2000; IUDÍCIBUS, 2006).

No tocante ao reconhecimento da profissão, a primeira regulamentação contábil no Brasil ocorreu por meio do Decreto Imperial nº 4.475 no ano de 1870, no qual foi reconhecida oficialmente a Associação dos Guarda-Livros da Corte. Essa função foi uma das primeiras profissões liberais reconhecidas no Brasil (SCHMIDT, 2000). Mais tarde, a partir de 1900, o

ensino superior de Contabilidade deu seus primeiros passos, a partir da necessidade de expansão da área de conhecimento, uma vez que a sociedade também se expandia. Kraemer (2005) assim se expressa:

O ensino superior de Contabilidade surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial que tinha como primeira escola a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado iniciada em 1902. A criação do curso de Ciências Contábeis deu-se por meio do Decreto-Lei nº 7.988, de 22/9/45, e foi tido como o marco da criação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, devendo se destacar que na realidade o citado Decreto-Lei criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais (p. 69).

Foi por meio da fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, no ano de 1946, com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que a nação brasileira ganhou um núcleo de pesquisa contábil com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa acerca da Contabilidade (IUDÍCIBUS, 2006). Poucos anos depois, em 1951, com a Lei nº 1.401, foi criado o curso superior em Ciências Contábeis (PASSOS E MARTINS, 2006).

Segundo Kraemer (2005):

Os anos 60 reservaram profundas mudanças na postura educacional do País, muito em função da ditadura militar de 1964. Em 1968, entrou em vigor a Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino universitário, criando a departamentalização e a matrícula por disciplina. Por essa época, (COELHO, 2004) já existiam cursos de licenciatura em Contabilidade que preparavam profissionais para lecionar nos cursos Técnicos em Contabilidade (p. 70).

Nas décadas de 70 e 80, segundo Kraemer (2005, p. 70) “(...) os órgãos de classe e associações ligadas à profissão tiveram uma maior atuação na emissão de pronunciamentos sobre assuntos contábeis e também sobre os profissionais e o ensino superior”.

Foi na década de 90 que as questões voltadas para a educação continuada começaram a ser enfatizadas. A reforma do currículo de Ciências Contábeis, por meio da Resolução nº 03/92, criou um currículo mínimo para o curso, esperando com isso contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais de Ciências Contábeis. Entre as determinações que emanavam daquela resolução estavam a inclusão no currículo de disciplinas como Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso, entre outras

(KRAEMER, 2005). Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96,

trouxe profundas mudanças para a educação e apresenta vários artigos que tratam, especificamente, dos profissionais da educação para todas as áreas. O grande desafio da educação contábil é adequar seus aprendizes à demanda da realidade econômica com responsabilidade e competência. A linha educacional que tem sido adotada impossibilita o aluno a criar e o torna reprodutor de ideias entendidas como verdades absolutas. O contador deve ser capaz de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e controle gerencial e exercer com ética suas atribuições. Além disso, deve estar integrado com os problemas da sociedade e assumir uma postura de maior autonomia e participação na sociedade (KRAEMER, 2005, p. 70).

Assim é que, resumidamente, podemos afirmar que a Contabilidade brasileira está dividida em três fases. A primeira, anterior a 1964, é marcada pela influência da Escola Europeia (italiana), a qual, por ocasião do início do século XX, teve sua queda, pelas razões mencionadas por Ludícibus (2002):

1. Excessivo culto à personalidade: grandes mestres e pensadores da Contabilidade ganharam tanta notoriedade que passaram a ser vistos como “oráculos” da verdade contábil.
2. Ênfase a uma Contabilidade Teórica: as mentes privilegiadas produziam trabalhos excessivamente teóricos, apenas pelo gosto de serem teóricos, difundindo-se ideias com pouca aplicação prática.
3. Pouca importância à Auditoria: principalmente na legislação italiana, o grau de confiabilidade e a importância da auditoria não eram enfatizados.
4. Queda do nível das principais faculdades: principalmente as faculdades italianas, superpovoadas de alunos (p. 36).

A segunda fase, posterior a 1964, foi muito influenciada pela Escola Norte Americana. Tais influências também são percebidas no desenvolvimento do ensino da Contabilidade no Brasil. A partir de 1964 o professor José da Costa Boucinhas introduziu um novo modelo de ensino da Contabilidade, contribuindo e liderando o movimento na mudança do rumo didático do ensino da Contabilidade Geral. Para isso, adotou o método didático norte-americano, baseado no livro *Introductory Accounting*, de Finney & Miller. A partir dessa mudança, a influência das escolas de pensamento italianas foi substituída na FEA/USP pela escola de pensamento norte-americana. Essa influência fica bem clara com a publicação do livro

Contabilidade Introdutória, em 1971, por professores da FEA/USP. Esse livro acabou sendo adotado por diversas outras Faculdades de Ciências Contábeis pelo Brasil (SCHIMIDT, 2000). Algumas razões pelas quais houve a ascensão desta escola também são citadas por Iudícibus (2002):

1. Ênfase ao usuário da informação contábil: a Contabilidade é apresentada como algo útil para a tomada de decisões, evitando-se endeuçar demasiadamente a Contabilidade; atender àqueles que se utilizam de sua informação é o grande objetivo.
2. Ênfase à Contabilidade Aplicada: principalmente à Contabilidade Gerencial. Ao contrário dos europeus, não havia uma preocupação com a teoria das contas, ou querer provar que a Contabilidade é uma ciência.
3. Bastante importância à Auditoria: como herança dos ingleses e transparência para os investidores das Sociedades Anônimas (e outros usuários) nos relatórios contábeis, a auditoria é muito enfatizada.
4. Universidades em busca de qualidade: grandes quantias para as pesquisas no campo contábil, o professor em dedicação exclusiva, o aluno em período integral valorizaram o ensino nos Estados Unidos (p. 36).

A partir de 2007, com a alteração da legislação societária vigente - a Lei nº 6.404/76 -, e o surgimento da Lei nº 11.638/07, MP nº 449/08 (Lei nº 11.941/09) e Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPCs), podemos considerar uma terceira fase da Contabilidade no Brasil, uma vez que tal legislação refere-se a uma nova era no contexto contábil do país. Refere-se, portanto, ao processo de internacionalização da Contabilidade, ou, também conhecida por Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade, as quais passaram por longo período de análise, estudo e aprovação para que hoje pudesse estar implantada em todo o país. Tais normas, certamente, passaram a exercer influência sobre o ensino da Contabilidade, uma vez que a ênfase passa a ser a *essência sobre a forma*. Numa leitura mais detida seria: *adotar o princípio da essência econômica prevalecendo sobre a forma jurídica*, ou seja, a Contabilidade passa a adotar em seus procedimentos um julgamento de essência econômica que sobrepuja a forma da lei, requerendo-se para isso um senso de julgamento mais crítico.

No caso da depreciação, por exemplo, em regra geral, ensina-se com base no que rege a legislação fiscal. Segundo ela, um veículo de transporte de mercadorias tem uma vida útil de quatro anos, logo, uma taxa anual de depreciação igual a 25%. Assim, conforme o que apregoa o princípio da essência sobre a forma, poder-se-ia depreciar tal ativo em 10 anos, com base

na interpretação, ou julgamento, de natureza profissional. Prevaleceria dessa feita, a essência econômica sobre a forma jurídica. Entretanto, vale ressaltar que, por questões legais e culturais, este princípio tende a encontrar dificuldades quanto à sua adoção, pela força que a Lei tem em nosso país, muito embora pudesse representar uma conquista no âmbito profissional contábil. Isso confere ao profissional da Contabilidade maior sensibilidade em suas análises, bem como em suas decisões do ponto de vista do controle patrimonial das entidades. Assim é que, pode-se considerar esta uma nova fase da Contabilidade do país, e que impacta significativamente no ensino.

A Ciência Contábil evoluiu com a sociedade, que impulsionou o aparecimento de outros ramos desta área do conhecimento tais como a Contabilidade Social, a Contabilidade Ambiental, ou Contabilidade Ecológica, ou Verde, ainda carentes de mais divulgação, mas de extrema importância, dedicada ao estudo das relações das empresas com o meio ambiente e que inclui a auditoria ambiental e relatórios contábeis sob o enfoque ambiental (GUIMARÃES, 2007). Padoveze e Benedicto (2004) referem-se ao sistema contábil sendo utilizado pelo ramo governamental ao afirmarem que:

Há muito tempo o sistema contábil foi adotado pelos governos em todo o mundo, nas esferas municipais, estaduais e federais. Tendo em vista a sua característica de evidenciar a causa e o efeito dos negócios por meio do método das partidas dobradas, o sistema contábil ainda é o melhor sistema anticorrupção que existe (p. 81).

Em relação ao ensino, a Ciência Contábil tem evoluído mais em função das necessidades mercadológicas. Entretanto, segundo Vieira (2008),

(...) teve que evoluir de uma visão técnica para uma visão de Contabilidade como um sistema de informações para a tomada de decisões empresariais. Essa nova visão do profissional contábil já é percebida na diretriz curricular vigente, que foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004. Ela expõe ainda que esse “novo” profissional deve obter conhecimentos não somente da área em que atua, mas também de áreas-afins (p. 32-33).

1.2 – Aspectos legais do curso

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao emitir relatório sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, aprovado em

16/09/2004, de acordo com o Parecer 269/2004 (ver ANEXO I), e Resolução CNE/CES 10, de 16/12/2004, devidamente homologado e publicado no Diário Oficial da União, de 28/12/2004, Seção 1, e retificada no Diário Oficial da União, de 11/03/2005, Seção 1, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (ver ANEXO II), as quais abrangem:

I – Perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; II – Componentes curriculares integrantes; III – Sistemas de avaliação do estudante e do curso; IV – Estágio curricular supervisionado; V – Atividades complementares; VI – Monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição; VII – Regime acadêmico de oferta; VIII – Outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

Balizado, portanto, nas proposições legais fixadas no Relatório do Parecer e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é que o Projeto Pedagógico do Curso em que esta investigação se hospeda, apresenta-se como forma de maior esclarecimento a respeito daquilo que se planeja e pratica no cotidiano do referido curso.

À luz das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e, proposta definida para o curso mediante conteúdo do seu Projeto Pedagógico, vários componentes curriculares, contidos na Matriz Curricular do curso (iniciada em 2012), apresentam relações/implicações com o *conteúdo-mote* desta investigação: o método das partidas dobradas (MPD), (ver APÊNDICE III). Portanto, a análise feita nesse quadro considera a ementa, conteúdo sumarizado previsto nos respectivos planos de ensino, e, a relação com o MPD.

Bom número das disciplinas constantes da formação profissional (Contabilidade Comercial, Orçamento Empresarial, Análise e Interpretação das Demonstrações Contábeis, Auditoria, dentre outras) e teórico-prática (Laboratório de Contabilidade, Contabilidade Aplicada ao Agronegócio, Contabilidade Aplicada ao Terceiro Setor, dentre outras), não apenas implica tais conhecimentos de forma direta, mas também necessita de sua compreensão mais profunda, no tocante à análise e interpretação de outros conteúdos.

As disciplinas que compõem a formação básica da matriz curricular do curso estão classificadas no grupo daquelas que não dependem de conhecimentos sobre o MPD, uma vez que tratam de conteúdos de áreas como Filosofia, Sociologia, Línguas, Matemática, Administração, Psicologia, dentre outras. Aproximadamente 70% das classificadas na

formação profissional, e 45% das classificadas como *teórico-prática* guardam alguma relação/implicação com o MPD.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis, assim como o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso onde a investigação ocorreu, dão sustentação para o entendimento de que uma investigação sobre a adoção do método das partidas dobradas ao ensino de Contabilidade, seja de fato efetivada, no sentido de atribuir-lhe sentido e significado tais que possam promover aprimoramento ao ensino nessa área do conhecimento.

1.3 – Epistemologia do método das partidas dobradas

O método das partidas dobradas (MPD) – também denominado *método digráfico* – refere-se a um método de registro/escrituração adotado pela ciência contábil no decorrer de sua história. Tais registros são mencionados por estudiosos como equivalentes às mais antigas formas de registro da civilização humana. Referindo-se ao elemento central do controle patrimonial, a *conta*, Melis (1950, p. 3) evidencia: “A Contabilidade e sua principal e mais característica manifestação – a conta – é tão antiga quanto à civilização construída pelos homens”. Na antiga civilização romana os registros contábeis já eram feitos de tal forma que Lira (2009) se refere a eles num contexto de certa confusão feita por historiadores no que tange à identificação de documentos:

(...) a análise de documentos contabilísticos induziram em erros alguns historiadores antigos, observando que estes confundiram a coluna dupla – *acceptorum et expensorum* – utilizada pelos romanos, com a dupla coluna de débito e crédito utilizado no método digráfico. Mas em qualquer sistema de Contabilidade, mesmo o de mais simples concepção, a dupla coluna é um elemento quase inseparável, já que diz respeito a lançamentos de receitas e despesas comuns em quaisquer registros de movimentos de economia (p. 38).

Em relação a tais registros, no Brasil, Sá (2008) comenta:

Os signos, desenhos e pinturas que foram identificados nas grutas de Montalvânia, no Vale do Peruaçu, em Minas Gerais, aquelas das lápides em Pedra Furada no Parque das Antas no Piauí, evidenciam uma vida primitiva muito antiga, possuindo, todavia, acentuada semelhança com os signos das grutas europeias (p. 16).

Esses achados históricos são amostras de um tipo de escrita que faz parte da civilização humana há muito tempo, tem sua utilidade e relevância para o desenvolvimento da sociedade. Do ponto de vista da materialização e formalidade da escrita contábil, vale salientar os livros/arquivos desses registros que figuraram à época de seus primeiros passos. Segundo Lira (2011),

(...) na escritura dobrada são usados os seguintes livros gerais (...): Borrador, Diário e o Razão. Esta convenção está de acordo com o apresentado por Luca Paciolo, no seu *Tractatus de computis et scripturis*, integrado na sua obra denominada *Summa de Arithmetica, Geometria Proportioni et Proportionalita*, publicada em Veneza em 10 de Novembro de 1494, onde o método digráfico foi exposto pela primeira vez em forma de obra impressa (p. 54).

A escrita contábil vem, ao longo da história, sustentada por teorias que, amparadas em suas Escolas, procuraram explicar os *porquês* da forma de se fazer tal escrita. A Escola Europeia, que teve por objetivo disseminar o controle da riqueza patrimonial e, para tanto, sua metodologia de ensino consistia em partir dos registros contábeis, por meio dos *razonetes*, culminando com a elaboração das demonstrações contábeis, teve como principal pesquisador e escritor Francisco D'Auria, e, com base em seus escritos, Iudícibus (2002) resume tais teorias:

a) Teoria das Cinco Contas Gerais: Edmond De Granges é tido como o criador desta teoria. Seu filho, de mesmo nome, atribuiu ao pai a criação do método digráfico, ou, partidas dobradas, contudo, historiadores afirmam que a assertiva de Granges Filho é falsa.

De Granges afirmara que para se fazer uma ideia das contas, não é preciso ver nelas outra coisa senão as do comerciante do qual se escrituram os livros e é preciso conceber que debitar uma dessas contas, é debitar o próprio comerciante sob o nome dessa conta em particular e que todas as dificuldades na arte das contas se vencem debitando a pessoa que recebe, ou a conta do objeto que se recebe; e creditando a pessoa que fornece ou a conta do objeto que se fornece. As “contas gerais” são cinco: Capital, Lucros e Perdas, Caixa, Mercadorias, Créditos e Débitos, aludindo à larga subdivisão que cada uma dessas contas se faz na prática. Em suma, De Granges formulou uma regra que ganhou foros de axioma: Debitar aquele que recebe e creditar aquele que fornece. Como as relações de débito e crédito são pessoais, De Granges imaginou que todas as contas representam o comerciante e, por isso, ele é “devedor” quando recebe e “credor” quando fornece (p. 234).

b) Teoria Personalista: Em princípio, a teoria das cinco contas gerais não deixa de ser personalista, porquanto as contas representam pessoas. Nesta corrente incorporou-se o publicista Giovanni Rossi. Ele proclamou “o grande princípio da personalidade de todas as contas” (p. 234). Ele sentenciava:

para a arte das contas, todo o direito, seja real ou pessoal, deve ser considerado pessoal, e argumentava: onde há deve e haver, é claro que há uma pessoa que deve e outra que tem haver donde o princípio: cada conta é aberta a uma pessoa, ou a uma personalidade da qual representa os direitos e as obrigações. Esta teoria funda-se no fato jurídico dos direitos e obrigações em oposição: Direito é crédito; Obrigação é débito; Diminuição de direito é débito; Diminuição de obrigação é crédito. Tal princípio, desde que apoiado em relações de direito, é perfeitamente coerente. A tradicional divisão da conta em seção de débitos e seção de crédito é corroborada suficientemente por essa teoria, porquanto débito e crédito são situações jurídicas ajustadas às relações de direitos e obrigações entre pessoas (p. 234-235).

c) Teoria Materialista: Nesta teoria “a dualidade *débito – crédito* é abolida, substituída pela *carga – descarga, mais – menos, positivo – negativo, mutação ativa – mutação passiva*, salvo quando se consideram as relações jurídicas entre pessoas” (p. 236).

O princípio que preside ao registro dos fatos é o do aumento ou diminuição das espécies materiais. Tudo aquilo que se adiciona a uma espécie positiva corresponde a *débito* – tomando este vocábulo em seu sentido técnico de valor ativo, e tudo aquilo que se deduz de uma espécie correspondente a *crédito* – como diminuição de valor ativo. Em que, porém, não haja uma espécie ativa, a teoria admite o conceito jurídico do crédito a pessoas – o que corresponde a valor negativo, ou *passivo patrimonial*. Esta exceção quebra o princípio diretivo do registro, privando-o do conceito universal que deve ser característico nas concepções teóricas (p. 236).

d) Teoria Matemática: Clitofonte Bellini, em seu *Trattato Elementare teórico-pratico di Ragioneria Generale*, de 1910, expôs a “teoria matemática da conta”, a qual tinha por essência: “qualquer que seja o conceito de conta, em seu significado concreto, é sempre o de uma entidade matemática, isto é, uma grandeza, pondo em evidência o valor de uma coisa e as variações nele havidas” (p. 236). Por esta teoria, “*débito* é quantidade positiva e *crédito*, negativa, em relação a cada elemento ativo (bens e direitos), e vice-versa em relação a cada elemento passivo”(p. 237). (...) “Esta teoria admite a substituição de *débito* e *crédito* pelos

sinais + e -, transformando-se a função em puras operações aritméticas de *adição* e *subtração*” (p. 237).

e) Teoria Econômica: Assentam-se nesta teoria o *controlismo*, o *positivismo* e o *patrimonialismo*, “porquanto é a riqueza em ação, e riqueza individualizada – *patrimônio* – a matéria ou objeto sobre que incide qualquer desses três sistemas teóricos” (p. 238). Na teoria econômica,

(...) *débito* representa, convencionalmente, a existência de valores ativos e também a diminuição de elementos passivos e diferenciais. O princípio torna-se artificial, adotando-se *débito* e *crédito*. Mais racionais seriam os sinais *mais* e *menos*, passando a ter fundamento matemático, mais conforme com o materialismo fundamental dessa teoria (p. 238).

f) Teoria Patrimonial: Esta teoria focaliza a conta fundamental “*Patrimônio*”,

que é positivo ou negativo, aumenta ou diminui. Quando se cria ou aumenta um valor ativo, o fato é positivo para o patrimônio – há um *débito*; quando se diminui, o fato é negativo – há um *crédito*; quando se cria ou aumenta um valor passivo, o fato é positivo – há um *crédito*, passivo; quando diminui, o fato é negativo – há um *débito*, passivo; quando se enriquece o patrimônio, o fato é positivo – há um *crédito*; quando se empobrece, o fato é negativo – há um *débito* (p. 239).

g) Teoria Positiva: Esta teoria tem como personagem principal Dumarchey que publicou a obra *Teoria Positiva da Contabilidade*, em 1914.

O autor francês vinha, de longa data, fazendo estudos matemáticos a respeito de assuntos de Contabilidade. Mas o conceito que se revela em sua citada obra é o das “unidades de valores que constituem as contas”. Assim, positiva é a sua teoria, porque, de fato, são as unidades de valor que a Contabilidade contempla em sua elaboração. Mas tão positiva é esta teoria quanto o são outras que conceituam o objeto de modo diverso, mas não menos real (p. 240).

Após fazer a demonstração matemática da conta (bens + direitos - obrigações = patrimônio líquido), conclui:

uma vez que a soma algébrica da expressão é nula, torna-se evidente que a soma de todos os termos positivos é igual à soma de todos os termos negativos. Na mesma conta, a coluna da esquerda deverá ser destinada aos termos que entram no Balanço com o sinal +; e a coluna da direita, aos termos que entram no Balanço com o sinal - . Dumarchey chama débito, dever ou entrada a todas as importâncias inscritas na coluna da esquerda de uma conta; crédito, haver ou saída

a todas as importâncias inscritas na coluna da direita e enuncia este, por assim dizer, teorema de Contabilidade: num Balanço, em qualquer instante, a soma das importâncias referentes a débito, a dever ou a entrada, é igual à soma das importâncias referentes a crédito, a haver ou a saída (p. 241).

A Escola Norte-Americana, cuja base metodológica de ensino consistia na apresentação da estrutura das demonstrações contábeis e, por último, o exercício do MPD com os registros dos fatos econômicos, apresentou-se no Brasil,

basicamente introduzida pela obra *Contabilidade Introdutória*, por uma equipe de professores da FEA/USP, o que trouxe representativa simplificação para o estudante de Contabilidade, uma vez que esta Escola dispõe que as denominações *débito e crédito* são simplesmente convenções contábeis (p. 242).

Para melhor explicitação destas convenções, admitimos a existência da conta mediante o *razonete* (figura em forma de T) na qual os registros são feitos em contas individualizadas. Assim, em vez de se chamar “lado esquerdo do razonete”, denominamos *débito*; em vez de se chamar “lado direito do razonete”, denominamos *crédito*. Poder-se-ia chamar *débito-crédito* de Adição-Subtração. Contudo, em decorrência dessas denominações, conclui-se que lançar (registrar) qualquer valor no lado esquerdo de uma conta é *debitar*; lançar qualquer valor no lado direito de uma conta é *creditar*. A Escola Norte-Americana carrega em sua metodologia dose significativa de pragmatismo, uma vez que, praticamente, despreza as teorias da Escola Europeia e se justifica por “regrar” as formas de registro mediante o *débito-crédito*. O método desenvolvido pelo Frei Luca Paciolo, na Itália (século XV), universalmente aceito, dá início a uma nova fase para a Contabilidade e perdura até os dias atuais. O método em si consiste em que, para qualquer operação (transação que afete o patrimônio da entidade), haverá um *débito* e um *crédito* de igual valor; ou, um *débito (ou mais débitos)* de valor idêntico a um *crédito (ou mais créditos)*. Portanto, no método das partidas dobradas não há *débito(s)* sem *crédito(s)* correspondente(s) (IUDÍCIBUS, 2002).

Embora os europeus tenham, por séculos, discutido os termos *débito-crédito*, criando para isto várias teorias sem conseguir harmonizar totalmente os conceitos, pode ter sido a causa que levou os americanos a tratarem do tema de forma pragmática, ou seja, como mera *convenção contábil*.

Atualmente no Brasil, segundo a legislação pertinente, os livros oficiais obrigatórios de escrituração contábil são o Diário e o Razão. São eles que recebem os registros oriundos das ocorrências dos fatos econômicos e que, por meio da Contabilidade são efetivados mediante a escrituração, que, por sua vez, vale-se do método das partidas dobradas (método digráfico). Gomes (2000, p. 14) menciona: “é geralmente aceito que o método digráfico é caracterizado pela existência de lançamentos simultâneos e antitéticos, de igual valor absoluto, em contas que constituem um sistema fechado”.

Diante do arcabouço conceitual preconizado pelos teóricos da ciência contábil, vale explicitar que a escrita contábil, fundamentada na representação *débito-crédito*, é sustentada por uma lógica que, em conformidade, principalmente, com as Teorias Europeias, - destacadamente a Matemática, a Patrimonial e a Positiva -, se harmonizam com as “regras gerais” estabelecidas pela Escola Norte-Americana, ao que denominou de *convenções*.

Assim, partindo-se do pressuposto da existência de contas² que representam controles patrimoniais (bens, direitos e obrigações), bem como daquelas que representam controles de resultado (despesas e receitas), a lógica consiste em que o termo *débito* representa adição/acrécimo às contas representativas de bens, direitos (elementos positivos patrimoniais) e também às despesas (elementos negativos de resultado); o termo *crédito*, por sua vez, representa efeito inverso nesses mesmos elementos, ou seja, subtração/decrécimo aos bens, direitos e despesas. Situação oposta ocorre, na medida em que, o termo *crédito* representa adição/acrécimo às contas representativas das obrigações (elementos negativos do patrimônio), patrimônio líquido e também às receitas (elementos positivos de resultado). Para estes, o termo *débito* representa subtração/decrécimo.

O quadro 1 resume a adoção e interferência dos termos nos respectivos grupos de contas:

² Legenda ou nome que se dá a cada componente patrimonial ou de resultado – quer ele seja um ativo (bens e direitos), um passivo (obrigações com terceiros) ou patrimônio líquido (aplicações dos proprietários na empresa), uma despesa ou uma receita – e que aglutina os respectivos valores (CORRÊA, 1991; MARION, 2009).

Natureza das Contas	Débito	Crédito
CONTAS PATRIMONIAIS		
Bens e Direitos	AUMENTA	DIMINUI
Obrigações com terceiros e Patrimônio Líquido	DIMINUI	AUMENTA
CONTAS DE RESULTADO		
Despesa	AUMENTA	DIMINUI
Receita	DIMINUI	AUMENTA

QUADRO 1: Efeito/interferência do *débito* e do *crédito* nas contas patrimoniais e de resultado.

FONTE: Organizado pelo autor da tese.

Percebe-se que, pelo fato do registro interferir positiva ou negativamente nas contas envolvidas nos fatos econômicos, poder-se-ia utilizar outra nomenclatura como ADIÇÃO/SUBTRAÇÃO, MAIS/MENOS, ENTRADA/SAÍDA, ou, termos equivalentes. No entanto, de acordo com a Escola Americana, convencionou-se adotar os termos usuais DÉBITO e CRÉDITO como sustentação ao MPD para a escrituração contábil.

O tema desta investigação, portanto, é inquietante para os docentes do curso onde ocorreu o estudo e, provavelmente, para a maioria dos docentes que atuam nesta área do conhecimento, pois se trata de tema desafiador no contexto ensino-aprendizagem, e o mesmo se apresenta significativo para a formação inicial de futuros profissionais da Contabilidade. Assim é que, o Contador, mesmo sendo razoável profissional, dificilmente poderá sobressair-se na profissão, ou ser doutrinador da Contabilidade, se não conhecer os fundamentos básicos dessa ciência (FRANCO, 1993). Lira (2011) dá ênfase ao estudo do tema afirmando que:

(...) muitas das regras apresentadas e dos cuidados a ter na escrituração e elaboração do Balanço e do Razão ainda hoje fazem sentido e são válidas. (...) O seu espírito continua presente na Contabilidade atual, não obstante o fato de se inserirem numa perspectiva de maior complexidade, serem realizadas através de outros métodos (...) (p. 61).

1.4 – Problemas de ensino-aprendizagem

A literatura apresenta algumas questões gerais de ensino-aprendizagem relativas à área contábil. Daquilo que investiguei em periódicos da área, identifiquei em publicações dos

últimos dez anos, problemas em três categorias: a) quanto à preparação para a vida; b) quanto ao trabalho pedagógico; e c) quanto à formação profissional.

➤ Quanto à preparação para a vida

Do processo educativo, em quaisquer dos seus níveis, requer-se uma preparação para a vida em sociedade. O papel da escola/universidade é fundamental nesse processo, uma vez que se propõe em sua lide atuar na formação dos estudantes, não apenas nos aspectos da profissão, mas também no que tange à formação cidadã com vistas a que eles exerçam um papel político e social no ambiente em que vivem. Kraemer (2005) refere-se a isto, de forma específica ao ensino da Contabilidade afirmando que:

(...) a universidade deve expandir sua intervenção para além dos aspectos técnicos. O ensino deve, além de propiciar o aprendizado da Contabilidade, quer a nível teórico, quer a nível prático, preparar o profissional para enfrentar a realidade, por meio do desenvolvimento de aptidões humanas, tais como a criatividade, flexibilidade, capacidade de relacionar-se, trabalhar em equipe, entre outras (p. 70).

A formação integral da pessoa humana implica uma sociedade mais crítica, mais participativa do ponto de vista político, e sensível às necessidades coletivas. Assim é que Kraemer (2005) chama a atenção para o papel iminente da educação nesse processo, bem como para a responsabilidade de se encarar as mudanças e evitar os exageros quanto à evolução técnica:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todos os seres humanos devem ser preparados, pela educação que recebem para agir nas diferentes circunstâncias da vida. Para isso, cada um deverá ter pensamentos autônomos e críticos, ou seja, personalidade própria. Deverá o ser humano estar preparado para as mudanças e principalmente para evitar a desumanização do mundo relacionado com a evolução técnica (p. 69).

➤ Quanto ao trabalho pedagógico

No que diz respeito ao trabalho pedagógico pode-se analisar pelo menos dois aspectos importantes no processo ensino-aprendizagem. O primeiro diz respeito ao trabalho do professor/educador. Kraemer (2005, p. 67) qualifica o trabalho docente ao afirmar: “Deixando

de ser fonte de autoridade, pela certeza e controle, o educador pode ser referência de humanidade: abertura, diálogo, falibilidade, fragilidade, mas também apoio, segurança, companheirismo, estímulo, parceria”.

De fato, o que a autora salienta em relação ao trabalho docente requer muito preparo, responsabilidade e dedicação. Quando estas atitudes não são assumidas no processo educativo, as dificuldades se avolumam na medida em que a relação professor-aluno fica prejudicada. Ademais, o professor precisa conhecer o todo que se leciona e não apenas parte do todo. Vários professores somente conhecem parte da disciplina, pois são especialistas; na verdade, o professor precisa conhecer a área contábil de forma global. É importante, também, que o professor esteja sempre atualizado, pois a Contabilidade recebe muita influência das constantes mudanças fiscais (KRAEMER, 2005). Especificamente o ensino da Contabilidade carrega marca muito acentuada do tecnicismo, uma vez que a origem desta ciência foi assim constituída desde os seus primórdios, e, ademais, por sua própria natureza enquanto área do conhecimento ligada às operações de negócios. Kraemer (2005) reitera esta ideia ao afirmar:

Somos educados na tradição científica marcada pelo positivismo e pelo método das ciências naturais, portanto, pouco habilitados para questionarmos certezas, valorizarmos erros e convivermos com interrogações (sem respostas imediatas, ou mesmo, com certezas provisórias) (p. 67).

Assim, também corre-se o risco do professor se tornar um mero *passador de conteúdos*, um transmissor de conhecimentos, o que pode gerar uma aprendizagem mecânica. Tal rigidez de procedimentos e palavras, ou, modo de ensinar, pode representar um dano muito severo ao ensino. A rigidez, muitas vezes trava iniciativas que poderiam facilitar o processo ensino-aprendizagem e fortalecer os laços entre professor-aluno.

O processo avaliativo pode ser outro aspecto que prejudique o processo pedagógico. Isto não se restringe a provas, testes, ou outros modelos de avaliação, mas a avaliação de si mesmo, num ato de reflexão e autocrítica que pode contribuir para um melhor trabalho junto aos alunos.

O professor precisa aceitar críticas e criticar a si mesmo; aceitar diversos pontos de vista estruturados, lógicos, sólidos; reavaliar-se e atualizar-se; aprender a ensinar sua disciplina; conhecer os conteúdos das disciplinas anteriores e posterior à sua; aceitar que os alunos são indivíduos, e não números, e de diferentes características, e saber agir para cada

caso com bom-senso e coerência; prover *feedback* imediato e específico às respostas do aluno; usar comunicação dinâmica, correta, facilitadora de compreensão e motivadora; reconhecer que as respostas dos alunos, sejam elas corretas ou incorretas, são tentativas de aprender, e acompanhá-las de comentários positivos (KRAEMER, 2005).

Laffin (2010) corrobora com Kraemer, compreendendo

(...) como trabalho do professor não apenas a execução das atividades de ensino, mas que, ao se constituir como sujeito histórico, seja capaz de fazer no trabalho uma análise crítica e reflexiva de suas atividades, buscando conhecer diferentes concepções do processo ensino-aprendizagem e, assim, seja capaz de apropriar-se, de sistematizar e de organizar uma concepção ampliada do conhecimento contábil e sua aplicabilidade, visualizando novas alternativas de organização curricular (p. 43).

A autonomia do docente é algo necessário e que deveria ser perseguido por ele em sua atuação e luta no trabalho em que exerce. O processo de ensino pode lhe apresentar tal oportunidade, pois, na identificação com seus alunos pode trabalhar no sentido de aprimorar sua educação continuada mediante esse processo prático-reflexivo. Laffin (2010) assim confirma tal ideia:

Ler a sala de aula do curso de graduação em Ciências Contábeis e identificar quais são os saberes e os conteúdos que os estudantes já dominam e os que ainda precisam ser trabalhados confere ao professor uma autonomia nas atividades pedagógicas. Essa autonomia requer dos professores um processo de formação continuada para incorporar em seu trabalho não apenas as mudanças que ocorrem no âmbito da Ciência Contábil, mas, fundamentalmente, como passam a compreender e a intervir nas mudanças que ocorrem no processo de compreensão do ensino da Ciência Contábil em um mundo de instabilidades (p. 51).

Outro problema do ensino da Contabilidade reside numa das formas de se pensar a comunicação, principalmente quando o ensino está impregnado do tecnicismo. Kraemer (2005) ressalta esta questão afirmando:

Um dos problemas básicos que há na comunicação é que aquilo que o receptor capta pode não ser exatamente o que o emissor de fato quis transmitir. Esse caso pode ocorrer, principalmente, quando o professor da área contábil está voltado totalmente ao ensino tecnicista, esquecendo o lado humanista (p. 76).

O segundo aspecto focaliza o aluno enquanto participante direto no processo educativo. O desenvolvimento deste está vinculado ao trabalho docente, uma vez que juntos podem objetivar caminhos semelhantes. Se, por um lado, há problemas de diversas ordens com a docência, por outro, também há diversidade de questões que envolvem o alunado. Nesse processo de ensino-aprendizagem, por vezes é fácil identificar problemas evidentes com o aluno: dificuldade de relacionamento, na interpretação de questões, na captação de ideias lógicas, questões de contextualização, enfim, na maioria das vezes ligadas à sua formação inicial enquanto estudante. Ou seja, um problema que, a princípio, reside no aluno, mas que reflete no trabalho do professor. O problema de um, acaba por ser do outro.

No que tange ao aluno de Contabilidade, de forma específica, há de se considerar o utilitarismo que permeia a área, uma vez que no ambiente de sala de aula recebe boa dose desta característica. O *fazer por fazer*; o *decorar para fazer na prova*, enfim, tudo que leva ao modo de “aprender” nessa direção merecem reflexão. Segundo Facci e Silva (2005, p. 70) “(...) o aluno deverá transitar do fazer pragmático para a compreensão, a análise, a discussão e a apresentação de suas considerações, baseando-se nos conceitos teóricos dessa ciência”. Este é um grande desafio do ensino da Contabilidade.

No tocante ao ensino do método das partidas dobradas, tema este presente no decorrer de todo o curso de graduação em Ciências Contábeis, mas, de forma introdutória, na primeira metade do curso, há de se reconhecer as dificuldades por parte dos alunos, na compreensão e, também, dos professores ao ministrarem tal conteúdo. A terminologia *débito-crédito*, na grande maioria dos estudantes, vem permeada de preconceito, ou, pré-julgamento, que dificulta, a princípio, a utilização destes elementos como participantes essenciais na escrituração contábil. Ao fazer referência a esta realidade, Facci e Silva(2005) afirmam que:

(...) nos períodos anteriores do curso, um dos maiores objetivos/problemas das disciplinas/alunos é efetuar os registros contábeis, fato resumido na pergunta: ‘em qual conta eu debito?’ e ‘em qual eu credito?’, fazendo com que os alunos tenham atividades repetitivas quanto aos registros de todos os fatos que possam ser contabilizados, referentes aos processos nos departamentos industriais, nas burocracias dos departamentos de pessoal e fiscal; na confecção, controle e conferências dos razões contábeis, e levantamento das Demonstrações Contábeis (DC’s), terminando no preenchimento da declaração de imposto de renda da pessoa jurídica e outras obrigações legais (p. 70).

Vale adicionar, nesse contexto, o pensamento de autores da Educação com respeito ao trabalho pedagógico, os quais corroboram com as ideias propostas. Masetto (2003), por exemplo, chama a atenção para a importância da relação do professor com a classe. Assim ele se expressa:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadas; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real, onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande novas tecnologias para a aprendizagem (...); colaborar para que aprenda a comunicar conhecimentos (p. 49).

Com respeito à rigidez na transmissão de informações, Schnetzler (2010, p. 150) faz referência a tal situação afirmando que “(...) uma simples recepção de informações ditas pelo professor, assumindo a linguagem como um mero ‘tubo’ que transmite, conduz as palavras do emissor (professor) para o receptor (aluno) com significados rígidos”.

No tocante a problemas de ensino-aprendizagem vivenciados em classe, Oliveira Bolfer (2008, p. 169) refere-se a esta temática afirmando que: “Às vezes, o problema está com o aluno, que tem um ritmo diferente da classe e precisa de mais tempo para aprender. Às vezes, está conosco, que não conseguimos ainda encontrar a forma de melhor ensinar aquele aluno, porque cada um tem um jeito diferente de aprender”.

Em suma, a comunicação pode trazer consigo problemas importantes ao processo de ensino-aprendizagem, tanto os relacionados à falta de interpretação adequada, mencionada por Kraemer; a própria rigidez com que a mensagem pode ser transmitida, citada por Schnetzler; e os fatores *ritmo* e *método* – salientados por Oliveira Bolfer, sem deixar de se considerar que, além de haver diferentes maneiras de aprender, há também diversas formas/métodos de ensinar. E, naturalmente, isso depende, fundamentalmente, da história de vida, das oportunidades aproveitadas, ou não, bem como da formação e desenvolvimento profissional.

➤ Quanto à formação profissional

Quanto à formação profissional do Contador, pelo menos dois fatores são deveras importantes: a compreensão da relação teoria-prática e o interesse pela leitura.

Guimarães (2012, p. 34) dá importância ao binômio *teoria-prática* ao enfatizar sua importância no processo pedagógico. Ele afirma que “(...) ao tomar a relação teoria e prática como um de seus fundamentos, poderá fazer emergir uma ação pedagógica mais articulada às práticas sociais (...), o que poderá contribuir para favorecer a emergência da consciência de seu papel na construção da realidade. Esta referência é feita em relação à atuação do professor em seu processo pedagógico visando à formação do profissional do aluno. Ratificando tal pensamento, Laffin (2010, p. 43) salienta que “(...) de maneira conjugada, no próprio ato de ensinar no âmbito da teoria e no âmbito da prática, ampliam-se maneiras de aprender. Por conseguinte, também, em disponibilidade, ao aprender em situações adversas indicam-se condições de ensinar”.

Quanto ao aspecto teórico da Contabilidade, aparentemente há certa rejeição por parte do alunado quanto a esta face do ensino. Embora reconheça-se a sua importância, contudo, o próprio termo *teoria* já lhes apresenta como um campo árido. Entretanto, há de se enfatizar que tal preconceito, ou, certo desprezo atribuído à teoria, constitui-se uma dificuldade para o ensino da Contabilidade. A Teoria da Contabilidade é reconhecida como a principal ferramenta para diminuir o pragmatismo, desenvolver o senso crítico e promover a aproximação do aluno com a ciência e a pesquisa (MADEIRA; MENDONÇA; ABREU, 2003).

Na área da Contabilidade, o termo “teoria” pode ser definido como um conjunto coerente de princípios lógicos que oferecem uma melhor compreensão das práticas existentes a profissionais, *stakeholders* e estudantes; oferece um referencial conceitual para avaliar as práticas existentes; e orienta o desenvolvimento de novas práticas e procedimentos (HENDRIKSEN e VAN BREDA, 1999). Cluskey, Ehlen e Rivers (2007) definem Teoria da Contabilidade como uma estrutura conceitual para orientar e informar a prática contábil, dessa forma produzindo uma informação transparente.

Proposta da *Internacional Federation of Accountants* (1995) sobre práticas educacionais (...) destacam-se conhecimentos contábeis e gerais que possibilitem o pensar e a análise crítica e a experiência em realizar julgamentos. Nesse sentido, Madeira, Mendonça e Abreu (2003) afirmam que:

o ensino de Teoria da Contabilidade deve acontecer de forma mais viva, ilustrativa, aproximando a teoria e a prática, pois o domínio da teoria poderá ajudar a interpretar os fatos e explicar a prática de assuntos muito complexos, permitindo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a profissão (p. 121).

Marion (1997, p. 4) referindo-se à Teoria da Contabilidade, ressalta a importância da disciplina no desenvolvimento do raciocínio contábil e não apenas conhecimento prático-mecânico da Contabilidade. Afirmar ainda a possibilidade de que se “esteja dando ênfase exagerada à prática contábil sem explicar os ‘porquês’ dos procedimentos”. O autor acrescenta que o profissional da Contabilidade possui um conhecimento muito mais prático do que, de raciocínio contábil, este seria um dos motivos da dificuldade que muitos profissionais têm para explicar aspectos contábeis, que seriam muito simples, com base na teoria (MARION, 1997).

Embora concordemos com Hendriksen, Van Breda, Cluskey, Ehlen e Rivers, dentre outros, no tocante à teoria contábil se constituir em princípios norteadores da prática contábil, dando-lhe sustentação no processo informacional, não podemos ignorar que, no processo educativo, nem sempre há uma relação direta entre *teoria e prática* em termos de ação e resultado, ou seja, no processo de ensino não há receitas prontas fundamentadas em teorias oriundas de “testes laboratoriais”. Carvalho (2011) em suas *Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais*, afirma:

Em educação, a escolha das formas de trabalho sempre exige a articulação de vários princípios institucionais de natureza formativa, ética e política, que podem inclusive entrar em conflito entre si. Tais princípios não são passíveis de ser “testados” como “hipóteses”, pois não se referem à “verdade” ou “falsidade” de uma tese, mas ao significado educativo de certas práticas docentes. Podemos, por exemplo, crer que a própria autonomia dos professores na escolha de determinado modo de trabalho seja um valor mais importante a cultivar no contexto da formação educacional do que a suposta eficácia de uma forma de trabalho ou de um material padronizado. Trata-se, nesse caso, de uma hipótese a ser verificada, mas de um julgamento e de uma escolha que podem ser racionalmente justificados e debatidos, mas não cientificamente testados (p. 315).

Portanto, esse olhar sobre a relação *teoria e prática*, no âmbito educacional, se faz necessário no contexto da formação docente, uma vez que, principalmente, na fase inicial da docência possam surgir concepções contrárias. Carvalho (2011, p. 318) ratifica que “essa

postulada relação entre concepções teóricas de professores e suas práticas escolares é bastante frágil”. Ele acrescenta:

Entre outros fatores, porque concebe as transformações nas práticas educativas como decorrência da posse de novos conceitos e princípios, ignorando que todo conceito ou máxima é inevitavelmente uma proposição com certo grau de generalidade que não pode conter especificações que a adapte aos detalhes de um fato particular (p. 318).

Podemos assim compactuar com o autor no sentido de que no processo educativo a teoria tem a sua importância, contudo, a prática avança para além dos aspectos conceituais postos e elucidados pela literatura pertinente. Há diversidade e complexidade nas relações humanas, e, no ambiente escolar não é diferente. Portanto, Carvalho (2011) complementa:

(...) os alunos em formação – não reagem somente às técnicas, aos métodos e procedimentos a que são submetidas. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente *àquilo* que um professor faz, mas a *quem ele é*. Daí que o processo formativo de um professor não se esgota no desenvolvimento de suas “competências profissionais”, mas inclui necessariamente a *formação de um sujeito*. A menos que se tenha por objetivo a decretação da *superfluidade do educador* (p. 321).

No contexto da educação contábil, o processo de ensino-aprendizagem se reveste de considerável dificuldade, principalmente na fase inicial da graduação, quando o MPD é apresentado como base da escrita contábil, a começar pelo que se encontra no senso comum, ou seja, o termo *débito* como algo que sempre é negativo ou indesejável; e o termo *crédito* como significativo de algo sempre positivo ou desejável. Embora se possa iniciar o ensino por este caminho – o do senso comum – dentro da lógica da escrita contábil, isto não pode ser interpretado de forma tão restrita. De acordo com as teorias da Escola Europeia e o *convencionalismo* Norte-Americano, essa lógica admite sim que as terminologias podem ter esses significados, no entanto, apenas em relação às contas de resultado (despesa e receita), contudo, para as contas representativas do patrimônio (bens, direitos e obrigações) o senso comum não prevalece, pois, como visto no quadro 2, o acréscimo de bens e direitos (que presume-se ser algo positivo para a entidade) é registrado a *débito*, mesmo porque, a etimologia desta palavra, proveniente do latim *debes*, significa *devido a mim* ou *pertencente*

a *mim*; enquanto o acréscimo de obrigações exigíveis a terceiros (presumivelmente algo indesejável) registra-se a *crédito*, que significa *credo, confiança, crença*.

Iudícibus (2002, p. 242) afirma que “por muito tempo, no Brasil, conceitos de *débito* e *crédito* foram dados aos estudantes de Contabilidade de maneira complexa, de forma tal que muitos contadores deixavam a faculdade sem saber debitar e creditar”. É possível que tal realidade se estenda até os dias atuais em boa parte dos cursos de Ciências Contábeis do país, provavelmente pelo fato de que muitos professores ainda atuam de forma semelhante ao que preconiza Iudícibus.

Neste aspecto o papel do professor torna-se fundamental, pois cabe a ele o incentivo e demonstração de que a teoria é essencial para a compreensão da prática. Cabe, portanto, ao professor, maior estímulo nesse sentido, e, quanto aos aspectos da adoção do MPD, o objetivo seria definir como efetuar o registro contábil dos fatos, bem como suas implicações na dinâmica patrimonial e de resultado; compreender os conceitos dos princípios e convenções necessários para defender a forma adotada para o referido registro, aproveitando a inclinação pragmática do curso, tendo em vista a integrá-lo com os conceitos teóricos vistos até então na disciplina (FACCI e SILVA, 2005).

Outra faceta desse pensamento é que, para além do conhecimento técnico – que envolve o registro/lançamento dos fatos e demonstrações – se faz necessário que se avance em termos de conhecimento da lógica patrimonial, o que transcende ao aspecto mais técnico. Facci e Silva (2005) assim se expressam:

(...) somente o conhecimento da prática contábil entendido como a elaboração dos registros e a das Demonstrações Contábeis não é suficiente, isto porque a prática contábil está intimamente ligada somente aos aspectos técnicos da Contabilidade, trazendo à tona a diferença entre ciência e técnica. (...) o ensino com foco principal no pragmático impede o raciocínio dos meios, o entendimento da lógica patrimonial e, conseqüentemente, não permite chegar ao conhecimento do que, efetivamente, representa o resultado identificado nos relatórios (p. 72).

De fato, constitui-se um desafio para o docente passar do *fazer por fazer* para um posicionamento que leve o aluno a refletir e analisar criticamente. Facci e Silva (2005) reconhecem isto ao afirmarem que:

(...) provocar a transição sem traumas entre o fazer pragmático e a capacidade de análise não tem sido, até o momento, tarefa fácil,

mesmo porque ensinar nem sempre é uma tarefa fácil. (...) Esses procedimentos pragmáticos parecem fazer com que alguns alunos não percebam, ou mesmo não procurem perceber, os porquês de se usar uma ou outra conta no débito ou no crédito; não percebem a estrutura das Demonstrações Contábeis e as interações do fluxo patrimonial entre elas (p. 70).

Mesmo diante dos grandes desafios e precarização do trabalho, faz-se necessário que o professor, ao abraçar a missão do *ensinar*, compreenda e analise não apenas os problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, os do ensino, uma vez que enxergar problemas alheios é mais fácil e confortável do que refletir sobre os seus. Diante dessa necessidade é que Facci e Silva (2005) sugerem:

Um fator importante é procurar visualizar como o aluno poderá entender o conceito, suas características e as formas de serem compreendidos nos fatos apresentados. Caso esse entendimento esteja encontrando dificuldades, o professor deverá buscar outras formas. De nada adianta jogar a 'culpa' do não-entendimento apenas no fato de algum aluno não se interessar pelo estudo da teoria; cabe aos professores trazer os alunos para os 'prazeres' da discussão da teoria.

(...) conduzir o aluno não só para o que se apresenta como a forma correta de registro contábil, pois, deste decorrem os relatórios que serão fontes de informações para o processo decisório, mas, também para a compreensão de como cada postulado, princípio e convenção contábil apoia determinado entendimento. (...) para que o aluno consiga 'ver' a aplicação da teoria na prática, fato, às vezes, contestado com o seguinte comentário: 'A teoria, na prática, é outra coisa'. (...) utilizando a teoria como apoio aos procedimentos técnicos, estará cumprindo as Normas Brasileiras de Contabilidade, portanto, gerando informações confiáveis no que se refere aos aspectos técnicos e teóricos (p. 75 e 80).

Outro desafio do ensino da Contabilidade é conseguir com que os alunos adotem para si o hábito da leitura. A leitura sistemática se mostra imprescindível para o futuro Contador, pois é à luz da teoria e muita investigação junto aos CPCs (Comitês de Pronunciamentos Contábeis) que a atividade terá o seu êxito. Laffin (2010) defende que:

A utilização da leitura como processo metodológico para o alcance dos objetivos de uma aula ou mesmo decorrente da organização dos conteúdos curriculares poderá potencializar resultados na aprendizagem dos estudantes em consequência da maneira de sua utilização. (...) A leitura como metodologia no processo ensino-aprendizagem apresenta-se com características das concepções da

prática pedagógica assumida pelo professor, que tanto podem ser restritivas ou emancipatórias (p. 45).

A autonomia do aluno se constrói na medida em que ele passa a ler habitualmente. A leitura de textos para ampliar o conhecimento traz benefícios aos alunos. Leva-os a uma postura de autonomia quanto às práticas e procedimentos da área contábil, tendo, contudo, a necessidade de observar as normas éticas da profissão e os princípios fundamentais da Contabilidade (LAFFIN, 2010). E acrescenta que:

A leitura constitui-se como uma possibilidade de ampliar o processo de formação dos profissionais da área contábil. No entanto, faz-se necessário dizer que a fragilidade na formação de professores de Contabilidade, não apenas em relação aos conhecimentos pedagógicos, mas também nos conhecimentos contábeis, está contribuindo para restringir os avanços científicos da Ciência Contábil e, por conseguinte, da intervenção contábil no mundo social. As maneiras de trabalhar no ensino superior de Contabilidade, geralmente pautadas na racionalidade técnica, com ênfase demasiada no fazer, com pouca ou nenhuma relação em fundamentos teóricos, acabam por produzir ações desprovidas de consistência e de argumentos e, portanto, incapazes de legitimar a Ciência Contábil como indispensável na reorganização política e social em busca de equidade social (p. 52).

Enfim, ler é enxergar o mundo, é desvelar os horizontes da vida, é ampliar o conhecimento, e, na área contábil não é diferente. Falando da significação da leitura, o educador Boff (1997) destaca:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (p. 9).

A formação de futuros contadores constitui-se numa tarefa árdua e desafiadora. Isto devido aos grandes paradigmas da área, desde o seu início, passando pela formação dos

primeiros profissionais, chegando até nossos dias. O contador atual transcende ao que se fazia antes, por ocasião da escrita manual ou mecanizada. Espera-se deste profissional que seja um gestor da Contabilidade, mas, sobretudo, um agente da sociedade que possa contribuir com seus conhecimentos para uma sociedade mais justa e íntegra, fundamentado em princípios éticos.

A escrita contábil, fundamentada no método das partidas dobradas, mesmo em tempos de alta tecnologia, ainda prevalece como célula da informação contábil, e, depende do profissional que a domine e que saiba justificar o que faz. Por isso é que, em relação à escrita contábil, Facci e Silva (2005) estimulam o professor no sentido deste não *ditar as regras* imediatamente, mas sim ajudar o aluno a raciocinar contabilmente, pelo contrário, a tendência é de que haja, no máximo, um processo de memorização/decoração, não ocorrendo a aprendizagem, pois, segundo os autores:

(...) quando o professor determina que as contas a serem utilizadas para o registro contábil de uma venda à vista são Caixa e Vendas à Vista, poderá estar contribuindo para: a) a fixação/decoração de nomes, tirando a possibilidade da construção de plano de contas segundo as subjetividades consideradas pelo aluno; b) impossibilitar a visão sistêmica do fato, quanto às suas implicações em outros subsistemas da empresa e dificultar o entendimento do fluxo monetário e contábil, bem como de suas consequências em outros elementos patrimoniais da empresa (p. 72).

(...) Decorar esse e aquele lançamento contábil não é suficiente para solucionar as várias situações que podem surgir na atuação profissional (...) nem sempre as situações estudadas pela Contabilidade têm respostas exatas e precisas. (...) A Contabilidade é uma ciência social e que, por isso, sofre influência da história da humanidade e das várias abordagens sob as quais pode ser estudada (p. 74).

Portanto, espera-se que não seja apenas um fazedor de registros, mas que se faça um provedor de informações que, de maneira justa e ética, apoiem e sirvam à sociedade em todas as suas possibilidades. Cavalcante (2009, p. 52) reafirma tal ensejo dizendo que “(...) o contador não é apenas um agente de execução, mecânico, aquele profissional que apenas faz os lançamentos e os registros contábeis. Então, o que diferencia um contador de um simples ‘fazedor de registros contábeis’? O primeiro é um gestor de informações; o segundo, um executor”. O propósito do ensino da Contabilidade é, portanto, o de prover meios para que

os futuros profissionais da Contabilidade extrapolem a atividade de apenas um executor, mas que tenham por lema o serviço honesto, transparente e ético. Laffin (2010) constata que:

No caso do ensino superior de Contabilidade é preciso dominar os fundamentos da Ciência Contábil e, simultaneamente, acompanhar as alterações e mudanças que envolvem a dinâmica social, não apenas nos aspectos das empresas produtivas, mas, sobretudo, nas interferências sociais que essas mudanças promovem e na sua relação com a Contabilidade como ciência (p. 44).

Além dos problemas de ensino-aprendizagem identificados por meio da literatura, há outros que merecem ser considerados, ainda que pontualmente, pois, em certa medida, acabam por provocar desvios, ou falhas, no processo educativo. Tais problemas não são específicos da Contabilidade, isso é, são recorrentes também noutros cursos.

Dessa forma se tornam fatores limitantes ao ensino: o curso escolhido diante da profissão almejada; tempo integral ou trabalho simultâneo aos estudos; experiências prévias; forma ou ritmo individual de absorção do conhecimento; desempenho e rendimento na aprendizagem; hábitos de estudo; variedade de interesses; satisfação com o curso; dentre outros (FACCI e SILVA, 2005).

1.5 – Métodos de ensino do registro contábil

No contexto do ensino da Contabilidade e, mais especificamente, do ensino do MPD, é muito comum encontrar docentes valendo-se de uma gama de métodos e técnicas na tentativa de fazer fruir o processo de ensino-aprendizagem, aliás, esse conjunto de alternativas faz parte, naturalmente, do processo de ensinar o MPD: o discurso (aula expositiva ou aula dialogada); os materiais didáticos como livros de escrituração (manuais e/ou virtuais). E, na composição da aula é muito comum, quiçá para todos, o uso do símbolo denominado *razonete* que tem por objetivo auxiliar na compreensão conceitual e, por conseguinte, na adoção do *débito* e do *crédito* na escrita contábil.

Sendo este símbolo em forma de “T”, ele representa o conceito dialético entre o *débito* e o *crédito*. Enquanto o *débito*, assinalado do lado esquerdo do *razonete* significa: aumento de ativos, redução de passivos e aumento de despesas; o *crédito*, assinalado do lado direito do *razonete* significa: redução de ativos, aumento de passivos e aumento de receitas. Não fora

este símbolo [T], provavelmente, a compreensão desses conceitos/convenções contábeis se tornaria muito mais dificultada, principalmente, para os iniciantes da área.

Ao apresentar contribuições para o ensino da Contabilidade, Marion (2001) destaca alguns aspectos metodológicos, dos quais saliento dois:

a) A participação do aluno no processo de aprendizagem: o aluno como agente passivo no método tradicional de ensino, ou seja, aquele que se limita a absorver tudo o que o professor lhe transmite (conhecimentos e experiências); o aluno como agente ativo, isto é, o processo que desenvolve no educando o espírito crítico, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico;

b) Sequência dos pontos: esta linha metodológica considera dois métodos, em que o primeiro opta por desenvolver, no início do programa de ensino, a teoria do débito e do crédito, suas aplicações e, por fim, as demonstrações contábeis (Escola Italiana); o segundo, parte de uma visão da estrutura das demonstrações para, em seguida, estudar os registros contábeis que originaram essas demonstrações (Escola Americana).

Ambas são maneiras de proceder que podem desencadear no aluno maior significado, ou não, a depender de fatores como domínio epistemológico do docente, interação com o estudante, dentre outros.

Outro método alternativo para dar significado ao MPD é por meio da explanação do débito e crédito como *aplicação e origem de recurso*. Nesse método o registro a débito significa aplicar recursos em bens ou direitos, ou também em algum tipo de consumo (despesa/custo); enquanto o registro a crédito significa explicar a origem do recurso que foi aplicado, que pode ser por meio de um elemento passivo (obrigações exigíveis ou não exigíveis), ou também pelas receitas.

Os Jogos de Empresas representam outra metodologia que pretende inculcar no aluno, mediante símbolos e simulações, os conceitos da Contabilidade – inclusive do MPD – levando autonomia e dinâmica no processo ensino-aprendizagem. Segundo Marion e Marion (2006, p. 48) “Os jogos de empresa são um método de ensino simulado que permite ao aluno aprender numa realidade imitada. Neles, o aluno é levado a aprender pela realização de tarefas nas mesmas condições que são encontradas na realidade”.

Favarin (2000, p. 53) apresenta os Jogos de Empresa como instrumento de aprendizado em Contabilidade, afirmando que eles “procuram reproduzir, de alguma forma, os conflitos entre os agentes econômicos, particularizando aspectos que se pretende que os

seus participantes ‘jogadores’ aprendam, servindo com um instrumento de aprendizado”. O autor destaca o aspecto pedagógico no contexto dos Jogos de Empresas ao asseverar que:

A natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino, trabalho que não se resume na transmissão de conhecimentos, mas que envolve a própria organização das atividades de estudos dos alunos, as quais serão bem sucedidas quando houver adequação dos objetivos propostos pela escola e pelo professor aos objetivos da aprendizagem do aluno, e quando essa aprendizagem prevê o desenvolvimento de suas forças intelectuais (p. 56).

Segundo o autor, a ênfase dos Jogos de Empresas, no contexto do ensino de Contabilidade, consiste no “relacionamento da empresa com o seu ambiente, de maneira mais ampla possível” (p. 54), e salienta as recomendações de Martinelli (1987) no tocante à inserção de

variáveis subjetivas introduzidas de surpresa e que teriam influência sobre o ambiente da empresa; questões de inflação, negociações salariais, flutuação de produção relacionadas à capacidade produtiva, prazos de pagamentos, inclusão de percentagens sobre títulos não recebidos, impostos, greves, etc. (p. 55).

O registro contábil ainda tem sido explorado sob a forma de *causa e efeito*. Esta teoria, desenvolvida por Ijiri (1989) é uma proposta diferenciada para a contabilidade de partidas dobradas, a qual consiste num sistema de contabilidade de tripla entrada. Basicamente, a tentativa de mudança, em relação ao que se pratica há séculos (MPD), consiste em alterar o modo de se fazer projeções econômico-financeiras, a partir apenas da utilização de dados históricos, e avançando para uma entrada de natureza orçamentária, para se efetivar tal projeção. Logo, as demonstrações financeiras elaboradas sob esse método, dariam ao analista os dados necessários para estimar resultados futuros fundamentados nas operações presentes e futuras, e não apenas em dados históricos.

Tendo em vista, portanto, aspectos epistemológicos da área contábil e, particularmente, do método das partidas dobradas, julga-se de extrema importância a visualização do cenário das pesquisas da referida área, primeiramente, aquelas que se concentraram no método das partidas dobradas e, em segundo plano, as demais pesquisas que tiveram, no período de uma década, temáticas voltadas a aspectos pedagógicos que, por sua vez, trouxeram contribuições para a educação contábil no Brasil.

CAPÍTULO 2

PESQUISAS SOBRE O MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS E A PRÁTICA DOCENTE EM CONTABILIDADE

Com o crescimento do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, as pesquisas voltadas para a educação contábil tomaram maior vulto na medida em que vários pesquisadores se interessaram por este campo de investigação. Considerando o presente tema optamos por apresentar as pesquisas da educação contábil em duas partes: as pesquisas com ênfase no método das partidas dobradas (MPD), e, outras pesquisas que têm contribuído no processo de reflexão deste campo do conhecimento.

Nesta investigação, o levantamento das pesquisas foi feito nos periódicos: Revista Brasileira de Contabilidade, Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, Revista de Contabilidade, Gestão e Governança, Revista de Contabilidade Vista e Revista, Revista de Contabilidade e Finanças da USP, e Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo; e nos anais dos congressos: USP de Controladoria e Contabilidade, e ANPCONT (Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis).

Do tema MPD foram totalizadas 14 (quatorze) pesquisas, sendo 9 (nove) na década 2004-2013, e 5 (cinco) destacadas do período que antecedeu à referida década. De outros temas voltados para a educação contábil foram encontradas 93 (noventa e três) pesquisas. Portanto, do total das pesquisas encontradas (107), as que versam sobre o MPD (14) representam 13%.

2.1 – Pesquisas sobre o método das partidas dobradas

Com respeito aos estudos voltados para o método das partidas dobradas (MPD), oito deles fizeram referência ao assunto no contexto mais amplo do tema, focalizando sua importância e suas raízes históricas, enquanto seis deles focalizaram o aspecto didático-pedagógico no contexto do ensino da Contabilidade.

Dentre os trabalhos que antecedem à década (2004-2013), podemos destacar Murray (1978) que tratou de aspectos históricos, chamando a atenção para a existência de livros contabilísticos na civilização romana, os quais mostravam os *débitos* e *créditos* como forma de controle das transações; Sá (1997) discorreu também sobre aspectos históricos e as razões do avanço da Contabilidade, chamando a atenção para o processo de escrituração contábil

como de grande importância para alguns povos da antiguidade, os quais já possuíam escolas de escrituração contábil; Marion (1997) refletiu sobre a teoria contábil como de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio lógico desta área, ressaltando a necessidade de se explicar os porquês daquilo que se pratica; Sá (1998), em levantamento histórico e sobre as doutrinas da Contabilidade, fez referência aos dados contabilísticos de outrora como relevantes para o processo decisório; Gomes (2000) tratou dos requisitos necessários para poder falar do método das partidas dobradas, caracterizando-o pela existência de registros simultâneos e antitéticos, de valor igual absoluto em contas de um sistema fechado.

Observei nestas pesquisas duas tendências marcantes: a primeira, centrada em Murray (1978) e Sá (1997; 1998), que desenvolveram estudos cujo foco foi o desenvolvimento da Contabilidade e seus métodos de registro e controle, desde os tempos antigos. Ou seja, os respectivos estudiosos concentraram suas abordagens no aspecto histórico da Ciência Contábil com ênfase na sua importância no decorrer do tempo; a segunda tendência, marcada por Marion (1997) e Gomes (2000), apresentaram enfoque de natureza pedagógica, voltado para a lógica contábil e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, bem como as características e importância da teoria contábil em consonância com a adoção do MPD no contexto da formação profissional.

A partir de 2004 outros trabalhos deram ênfase ao MPD:

Autor(es)	Características da Pesquisa
Vasconcelos e Biancolino (2004)	Fizeram um estudo reflexivo sobre o MPD no século XXI, considerando a Era da Informação como cenário para uma análise e discussão sobre o método e sua contribuição no contexto do sistema de informação contábil das entidades.
Facci e Silva (2005)	Discutiram a respeito de uma nova proposta metodológica para o ensino da Teoria da Contabilidade, e apontaram que um dos maiores problemas consistia na realização dos registros contábeis, bem como na confecção das demonstrações contábeis, dentre outros.
Souza Deitos (2008)	Partiu da discussão sobre a formação profissional do contador para evidenciar que, no transcorrer da história, a escrita e os livros representaram um importante instrumento no processo de formação desse profissional, sem contar a relevância da busca pelos conceitos, proposições e teorias desde o século XVI até os dias atuais.
Cavalcante (2009)	Ao analisar a percepção que alunos iniciantes e concluintes do curso têm sobre a profissão contábil, relatou sobre a importância que tem o profissional da contabilidade, não apenas como um executor, mas, sobretudo, como um gestor de informações. Fica implícito que, para se chegar a tal nível, é fundamental que se conheça a execução dos registros contábeis, os quais se fundamentam no método das partidas dobradas.

Lira (2009)	Fez um estudo histórico para encontrar evidências da utilização, ou não, do método das partidas dobradas na antiga civilização romana. Concluiu que a Contabilidade era utilizada entre os romanos, tanto na esfera pública quanto na mercantil e na vida doméstica, com certo grau de sistematização, e, de que havia evidências de livros contábeis da época semelhantes aos livros utilizados hoje. Verificou a defesa de alguns estudiosos de que no tempo do Império Romano já se conhecia e praticava o método das partidas dobradas. Contudo, no embate das discussões, o autor concluiu que o método das partidas dobradas nunca foi utilizado naquela civilização – não obstante o desenvolvimento registrado nesta – uma vez que a Contabilidade era exercida pelo <i>método das partidas simples</i> ³ .
Lira (2011)	Descreveu como a Contabilidade era lecionada em 1759 ⁴ , considerando o manuscrito intitulado <i>Arte da Escritura Dobrada</i> . Tal estudo concluiu que partia-se das bases teóricas complementadas com exercícios práticos, principiando esta na observação de exemplos gerais para, posteriormente, incluir a análise de casos mais particulares e complexos.
Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011)	Ao apresentarem estudo sobre os segredos dos professores-referência no ensino de Contabilidade de uma universidade pública, constataram que as disciplinas que promoveram experiências mais significativas de aprendizagem foram as de Contabilidade Geral I, II, III e IV, pelo fato de constituírem a base para o curso e apresentarem significação do conhecimento estudado. Ademais, o estudo apontou como as principais razões para a escolha dos docentes-referência os seguintes aspectos: didática ou metodologia de ensino e atitudes e qualidades pessoais do docente. Os saberes que mais se destacaram decorrentes dessas escolhas foram: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. O estudo apontou algumas necessidades consideradas vitais para o exercício da docência: maior preparação didática sistematizada, formação continuada, especificamente, em nível <i>stricto sensu</i> , tendo em vista o domínio mais amplo do conteúdo que ensina e a relevância do profissional estar conectado com as práticas de mercado.
Vellani e Maciel (2011)	Discutiram a respeito de como ensinar Contabilidade Introdutória de forma mais integrada em relação ao modelo tradicional de ensinar, no que concluíram que o uso de uma metodologia mista (Tradicional com a de Balanços Sucessivos) pode demonstrar ao aluno a relação entre <i>razonetes</i> e as demonstrações contábeis. Embora esta investigação aborde o MPD, por este constar nos programas da Contabilidade em sua fase inicial, e, esteja imbricado ao signo <i>razonete</i> , a preocupação dos pesquisadores se concentrou em verificar a metodologia mais adequada para o estudo específico.
Ricardino (2012)	Investigou como a adoção do MPD era ensinada aos alunos da Aula de Comércio que teve início em Lisboa em 1759. O autor buscou identificar as diferenças e semelhanças da contabilidade praticada atualmente com a contabilidade por partidas dobradas ensinada à época. O estudo concluiu que muitas das formas e conceitos de se

³ Este método encontra-se em desuso por ser incompleto e deficiente. Nele, registram-se apenas as operações realizadas com pessoas, omitindo-se o registro de elementos do patrimônio e do resultado. Todos os itens do patrimônio e do resultado como mercadorias, veículos, imóveis, despesas, receitas, etc., são controlados extra contabilmente. Nele, apenas uma das operações débito (D) ou crédito (C) é contabilizada. (<http://www.socontabilidade.com.br/conteudo/metodos.php>) Acesso em 29/04/2014.

⁴ Data em que as Aulas de Comércio foram inauguradas em Lisboa.

	fazer a contabilidade assemelham-se com a dos dias atuais, principalmente, no que diz respeito à forma tradicional de ensino.
--	---

QUADRO 2: Pesquisas com ênfase no Método das Partidas Dobradas no período de 2004-2013.

FONTE: Organizado pelo autor da tese.

Notei que os estudos enfatizaram o MPD sobre três aspectos: primeiro, Facci e Silva (2005), Lira (2011) e Vellani e Maciel (2011) convergiram para o aspecto metodológico ao apresentarem a importância da relação teoria-prática no ensino da Contabilidade, bem como sugeriram alternativas para esta relação no intuito de aproximar o futuro profissional de questões mais complexas; o segundo aspecto está relacionado à história quando em seus estudos Lira (2009; 2011) e Ricardino (2012) buscaram evidências da existência do MPD entre povos antigos e, mais tarde, investigaram sobre a maneira pela qual se ensinava o MPD nas primeiras Aulas de Comércio em Portugal; e, em terceiro plano, Souza Deitos (2008), Cavalcante (2009) e Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011) evidenciaram a importância da escrita contábil para a formação do futuro Contador.

2.2 – Outras pesquisas sobre a educação contábil

Além das investigações que focalizam o método das partidas dobradas, outros estudos voltados à área da educação contábil, na última década, oriundos de defesas de dissertações e teses e, conseqüentemente, de publicações em periódicos e anais de congressos, foram desenvolvidos e se apresentam no âmbito de temáticas como: metodologia e estratégia, formação profissional, currículo, interdisciplinaridade, estilos de aprendizagem, avaliação e qualidade, formação docente, prática pedagógica e historiografia. O quadro 3 destaca esses estudos, por categoria/tema, de acordo com a ênfase que eles apresentam:

Autor(es)	Características da Pesquisa (por categoria/tema)
	<i>Metodologia e estratégia</i>
Cunha (2004)	Discutiu as estratégias utilizadas pelos professores, identificando os recursos mais utilizados, os mais desejados e aqueles de maior desinteresse.
Laffin (2004)	Analizou questões referentes à finalidade e prática social do curso, bem como os componentes teórico-metodológicos no ensino.
Cornachione Júnior (2004)	Analizou solução envolvendo o emprego de ambientes colaborativos virtuais, apoiados pela <i>Internet</i> , no desenvolvimento e oferecimento de cursos <i>online</i> relacionados à educação superior na área contábil, a partir da observação da experiência da <i>University of Illinois</i> , incluindo seu modelo teórico-funcional.

Passos e Martins (2006)	Trataram das ferramentas, técnicas e métodos de ensino disponíveis, os quais professores de Contabilidade conhecem e aplicam.
Paiva (2006)	Identificou os aspectos metodológicos contidos nas pesquisas qualitativas utilizadas nas investigações na área contábil.
Cardozo <i>et al.</i> (2006)	Identificaram as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Contabilidade e pelos professores de Métodos Quantitativos que lecionam nos cursos de Contabilidade em IES de determinado Estado.
Araújo e Rodrigues (2006)	Visaram evoluir as técnicas de aprendizagem de forma a superar as dificuldades inerentes ao ensino das diversas áreas do conhecimento.
Leal e Cornachione Júnior (2006)	Verificaram a relação entre a utilização do método tradicional de ensino e a qualidade do aluno que se forma nos diversos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.
Guimarães (2007)	Discuti sobre a contribuição da filosofia na teoria contábil, no que se refere às metodologias de pesquisa segundo a abordagem ética e a teoria do comportamento.
Siqueira <i>et al.</i> (2009)	Analysaram as impressões de um grupo de alunos de Contabilidade expostos ao processo de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), visando captar indícios sobre a possibilidade de sua aplicação – ou não – na área contábil.
Mazzioni (2009)	Visou compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos com aquelas utilizadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis.
Ribeiro Filho <i>et al.</i> (2010)	Estudaram as formas de motivar estudantes, inferindo que para isso se requer mais do que infraestrutura física, mas que uma das formas constitui-se em estratégias de aprendizagem cooperativa ou colaborativa.
Perez <i>et al.</i> (2011)	Buscaram identificar e avaliar as principais características percebidas no uso da inovação tecnológica <i>Moodle</i> , levando-se em consideração os aspectos que podem contribuir para a sua adoção como ferramenta de apoio aos professores do ensino superior em Ciências Contábeis.
Pereira, Niyama e Freire (2012)	Analysaram a metodologia de ensino que vem sendo utilizada pelas IES e que apresentem de forma apropriada os novos conceitos contábeis face à convergência das normas de Contabilidade.
Frezatti e Da Silva (2012)	Discutiram, dentro das perspectivas do método <i>problem based learning</i> (PBL), estratégias para manter o interesse dos alunos perante a disciplina, face à prática <i>versus</i> incerteza.
Oliveira <i>et al.</i> (2013)	Analysaram a influência das variáveis: idade, gênero e estilo de aprendizagem na percepção de estudante de contabilidade sobre o emprego de estratégias lúdicas.
	Formação Profissional
Alves, Corrar e Slomski (2004)	Compararam o desempenho de alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil levando-se em consideração determinados aspectos da docência e de outros recursos educacionais, de modo a verificar o possível impacto destes fatores sobre o desempenho dos discentes.
Cornachione Júnior (2005)	Apresentou um estudo sobre a atitude de alunos em relação à comunicação e aos seminários, e a contribuição do curso para o desenvolvimento da capacidade de comunicação.
Dias e Mendes (2005)	Investigaram sobre a formação acadêmica demandada pelos profissionais advindos das IES e o programa de treinamento dado

	pelas empresas de auditoria para os profissionais em início de carreira.
Magalhães e Andrade (2006a)	Analysaram a importância de alguns fatores na explicação da variação do desempenho acadêmico considerando, individualmente, a disciplina Contabilidade Introdutória e, coletivamente, as disciplinas do primeiro semestre do curso de graduação em Ciências Contábeis.
Costa (2006)	Verificou se existe relação entre o desempenho obtido pelos alunos e os resultados do teste <i>Cloze</i> ⁵ na disciplina de Contabilidade de Custos I.
Souza Deitos (2008)	Analysou as mudanças ocorridas no âmbito social e econômico que influenciaram a formação do profissional contábil.
Machado e Casa Nova (2008)	Verificaram se os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de Ciências Contábeis atendiam aos requisitos do mercado de trabalho do profissional contábil de determinado município.
Araújo e Santana (2008)	Analysaram os alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública de forma a evidenciar a preferência deles em relação às características e atuação de professores e, ainda, a percepção e a expectativa em relação à carreira profissional no mercado de trabalho após a conclusão do curso.
Giroto (2009)	Tratou sobre os motivos que levam os órgãos de classe a investirem no desenvolvimento profissional.
Cavalcante (2009)	Trouxe um estudo sobre a percepção dos alunos iniciantes do curso de Ciências Contábeis quanto à profissão contábil.
Marin, Lima e Casa Nova (2011)	Identificaram e analisaram os pontos fortes e fracos dos alunos de Ciências Contábeis de uma IES pública em relação ao conhecimento técnico e postura profissional, propiciando refletir sobre possibilidades de melhorias futuras no curso.
Lima Filho e Bruni (2012)	Buscaram aferir a compreensão de alguns termos explorados no contexto da disciplina Teoria da Contabilidade, tais como ativos, passivos, <i>goodwill</i> , receitas, despesas, ganhos e perdas.
	Currículo
Riccio e Sakata (2004)	Compararam o resultado da análise de universidades brasileiras e portuguesas em relação ao Currículo Mundial (CM).
Magalhães e Andrade (2006b)	Buscaram diagnosticar, caracterizar e compreender o grau de aderência dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de determinado Estado às diretrizes sugeridas por órgãos internacionais (ONU ⁶ /UNCTAD ⁷ /ISAR ⁸) relativamente à convergência no ensino de contabilidade, por meio do denominado Currículo Mundial (CM).
Capacchi <i>et al.</i> (2007)	Analysaram a estrutura curricular e os desafios que se colocam na formação e na prática do bacharel em Ciências Contábeis.
Marques <i>et al.</i> (2007)	Verificaram o grau de presença dos principais conceitos de contabilidade estratégica nas ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES públicas de determinado Estado.
Cornachione Júnior, Casa Nova e Trombetta (2007)	Analysaram a propensão de estudantes adultos-trabalhadores em participar de disciplinas oferecidas on-line relacionadas a programas de MBA com ênfase em Contabilidade e áreas afins. Exploraram os conteúdos específicos (currículo) que poderiam estar relacionados a este público.

⁵ Teste que avalia o nível funcional da compreensão da leitura, com um instrumento específico surgido do próprio texto (<http://alucchin.blogspot.com.br/2012/10/tecnica-cloze.html>).

⁶ Organização das Nações Unidas

⁷ *United Nations Conference on Trade and Development*

⁸ *International Standards of Account and Reporting*

Pires e Ott (2008)	Identificaram as similaridades entre as competências e habilidades definidas pela Resolução CNE/CES n°. 10/2004 e as estruturas curriculares propostas pelos organismos internacionais aludidos (IFAC ⁹ , ISAR/UNCTAD, AICPA ¹⁰ e AECC ¹¹).
Negra, Silva e Muradas (2012)	Trouxeram estudo sobre a elaboração dos currículos de graduação em Ciências Contábeis ofertados na modalidade “à distância”, em determinado Estado brasileiro, no sentido de atenderem aos elementos estruturais de grade curricular definida pelo Ministério da Educação.
Silva, Mathias e Rodrigues (2013)	Trataram da aderência dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis das IES de determinada região ao modelo proposto pela Fundação Brasileira de Contabilidade.
Interdisciplinaridade	
Padoan e Clemente (2006)	Apresentaram a percepção docente no que diz respeito à importância da interdisciplinaridade para a formação do Contador.
Miranda e Miranda (2006)	Buscaram compreender como uma IES aplica as questões sobre interdisciplinaridade e os métodos de ensino utilizados por ela para tal aplicação, assim como suas limitações.
Althoff e Domingues (2008)	Apresentaram os resultados de uma pesquisa sobre as práticas interdisciplinares existentes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis de determinada região de um Estado.
Moraes Júnior e Araújo (2009)	Investigaram as práticas de interdisciplinaridade nas disciplinas específicas dos cursos de Ciências Contábeis das universidades de determinado Estado.
Moraes Júnior, Araújo e Araújo (2009)	Identificaram em IES de determinado Estado a percepção sobre a atitude interdisciplinar dos docentes no curso de Ciências Contábeis.
Miranda, Leal e Medeiros (2010)	Estudaram sobre os desafios e possibilidades de aprender e ensinar com a prática interdisciplinar a partir da experiência dos estudantes e docentes de Contabilidade de determinada IES pública.
Estilos de aprendizagem	
Paton, Oliveira e Azevedo (2004)	Ressaltaram a importância do conhecimento acerca dos processos pelos quais os seres humanos recebem e trabalham as informações, o que naturalmente pode ser observado nas salas de aula e que permite otimizar o nível de retenção dos temas tratados junto aos alunos. Segundo o estudo, o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos estudantes é útil, não somente para que os professores possam organizar suas disciplinas de maneira mais eficaz, como também para todos os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
Cunha, Martins e Cornachione Júnior (2006)	Testaram as variáveis consideradas pelo Inventário de Estilos de Aprendizagem de Canfield (LSI) como preditoras da probabilidade de estabelecer o nível de repetência nos discentes dos Cursos de Ciências Contábeis no contexto brasileiro.
Miranda, Miranda e Mariano (2007)	Estudaram a relação entre os estilos de aprendizagem (a partir do modelo criado por Neil Fleming denominado VARK) e as principais técnicas de ensino utilizadas em cursos superiores.
Valente, Abib e Kusnik (2007)	Aplicaram teste para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública.

⁹ The International Federation of Accountants

¹⁰ American Institute of Certified Public Accountants

¹¹ Anglo-European College of Chiropractic

Neto <i>et al.</i> (2008)	Avaliaram se existem variações significativas nos estilos cognitivos dos estudantes universitários em função da área de conhecimento, idade e gênero.
Silva e Neto (2010)	Avaliaram o impacto dos estilos de aprendizagem dos discentes e docentes e estilos das disciplinas no desempenho acadêmico dos alunos de um curso de Ciências Contábeis do Brasil.
	Avaliação e qualidade
Faria <i>et al.</i> (2004)	Evidenciaram o grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES privada frente às exigências atuais do Ministério de Educação e do mercado de trabalho.
Barros Leite e Guimarães (2004)	Abordaram duas iniciativas que visam avaliar e contribuir para o aumento da qualidade do ensino de contabilidade nos cursos de nível superior do Brasil: o ENADE e o Exame de Suficiência.
Sachuk e Shinzaki (2007)	Estudaram os Projetos Pedagógicos do curso de Ciências Contábeis de três IES, sendo duas públicas e uma particular, no intuito de verificar até que ponto elas se adequaram às mudanças no mundo do trabalho.
Venturini <i>et al.</i> (2008)	Avaliaram os fatores que determinaram a satisfação geral dos alunos de Ciências Contábeis de determinada IES privada.
Cruz, Corrar e Slomski (2008)	Compararam o desempenho de estudantes dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil, considerando determinados aspectos da docência e recursos físicos educacionais, de modo a verificar o possível impacto de tais fatores sobre desempenho dos alunos.
Guimarães <i>et al.</i> (2009)	Analysaram as características dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis em IES públicas.
Cornachione Júnior <i>et al.</i> (2010)	Investigaram a existência de relação entre elementos atributivos comuns na literatura e o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis de quatro IES.
Catapan, Colauto e Sillas (2011)	Analysaram as principais práticas e atributos dos professores de contabilidade que possuíam êxito em sala de aula, do ponto de vista dos discentes em universidades públicas em determinados municípios.
Cunha <i>et al.</i> (2011)	Verificaram as oportunidades de melhoria da disciplina de Contabilidade Introdutória a partir da percepção de alunos.
Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011)	Estudaram sobre o perfil do bom professor de acordo com as percepções dos alunos do curso de Ciências Contábeis, analisando quais são as características que pesam mais nessa definição.
Ott <i>et al.</i> (2011)	Compararam a percepção de estudantes de Ciências Contábeis em IES do Brasil com profissionais da Contabilidade brasileira quanto aos conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem considerados os mais importantes para a atuação do profissional contábil.
Neves Jr., Dourado e Rodrigues (2012)	Analysaram a atuação dos egressos do curso de Ciências Contábeis de determinada universidade no mercado de trabalho.
Sousa <i>et al.</i> (2012)	Fizeram um levantamento das áreas de estudo nas quais os alunos formandos de Ciências Contábeis de determinada IES desenvolveram suas monografias num dado período.
Vasconcelos, Silva e Miranda (2012)	Fizeram uma reflexão sobre os fatores que ocasionaram a evasão dos alunos de Ciências Contábeis que ingressaram num certo período numa determinada IES, e sua relação com as variáveis teóricas nas políticas da educação.
Dumer e Souza (2012)	Analysaram a percepção que os alunos dos cursos de Ciências Contábeis de determinado município tinham sobre a graduação escolhida, mercado de trabalho e os órgãos representativos da classe.

Sá e Almeida (2012)	Trouxeram as características e desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.
Nogueira <i>et al.</i> (2012)	Estudaram sobre o desempenho dos alunos de educação à distância nas disciplinas de Contabilidade Geral, Gerencial e no módulo de Contabilidade é diferente de acordo com seu estilo de aprendizagem.
Souza e Vergilino (2012)	Investigaram a aderência existente entre a formação oferecida por IES de determinado Estado e as exigências do mercado de trabalho do profissional contábil.
Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012a)	Investigaram as relações existentes entre o desempenho discente e a qualificação docente.
Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012b)	Investigaram sobre as dimensões e seus respectivos fatores que deviam ser considerados na avaliação de desempenho docente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil.
Beck e Rausch (2012)	Verificaram a percepção de discentes de Contabilidade de determinada IES em relação aos fatores que influenciavam o processo ensino-aprendizagem.
Franco e Furtado (2012)	Identificaram, estabeleceram e discutiram as lacunas existentes entre as expectativas e a evolução das percepções dos alunos sobre a qualidade dos serviços oferecidos pelo curso de Contabilidade.
Benjamim Júnior e Casa Nova (2012)	Questionaram se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) provê maiores ganhos de autonomia, aprendizagem e habilidade de solução de problema aos estudantes de Contabilidade.
Lizote <i>et al.</i> (2013)	Investigaram sobre o grau de satisfação dos alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis em uma IES comunitária de determinado Estado.
Cardoso, Bernardes e Magalhães (2013)	Identificaram os fatores relevantes à evasão na graduação de Ciências Contábeis.
Silva <i>et al.</i> (2013)	Buscaram identificar a concepção educacional utilizada em uma IES pública.
Campos, Martins e Lopes Neto (2013)	Analysaram a qualidade dos serviços na educação superior tomando como base as expectativas dos alunos de uma IES privada.
Leal, Miranda e Souza Carmo (2013)	Avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma IES pública, à luz da Teoria da Autodeterminação.
	Formação docente
Kraemer (2005)	Tratou dos desafios da Contabilidade quanto ao ensino, a formação dos professores, as metodologias e formação continuada.
Vieira (2008)	Apresentou as competências e as habilidades requeridas aos professores de contabilidade.
Slomski <i>et al.</i> (2009)	Discutiram sobre os saberes dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras.
Gradvohl, Lopes e Costa (2009)	Analysaram o perfil dos professores de ensino superior, a partir da importância atribuída pelos estudantes de Contabilidade a um conjunto de cinco competências demandadas pelo trabalho docente (didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado).
Miranda (2010)	Investigou a formação pedagógica oferecida pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> mediante disciplinas relacionadas ao ensino.
Alencar e Araújo (2011)	Levantaram aspectos do perfil dos professores dos cursos de Ciências Contábeis segundo modelo proposto por Freire (1996). Partiram do perfil obtido da percepção dos coordenadores dos cursos das universidades federais que participaram do ENADE 2006.

	A pesquisa analisou o reflexo do perfil desses docentes no conceito obtido no ENADE daquele ano.
Guimarães (2012)	Traçou, a partir de estudos, as possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa-ação enquanto instrumento pedagógico e científico aplicado à formação continuada de professores de Ciências Contábeis.
	<i>Prática pedagógica</i>
Silva e Mendonça (2004)	Visaram conhecer a contribuição de cada disciplina no decorrer do curso, como instrumento que apresenta uma visão geral da aplicação das competências adquiridas.
Facci e Silva (2005)	Discutiram possíveis soluções para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Teoria da Contabilidade.
Celerino e Pereira (2008)	Trouxeram para estudo a percepção de estudantes do curso de Ciências Contábeis a respeito dos atributos e prática pedagógica de docentes que possuem êxito no ambiente universitário.
Straioto (2010)	Trouxe as experiências do curso de graduação em Ciências Contábeis de determinada universidade, quando da reformulação de seu projeto pedagógico, à luz da Resolução CNE/CES n.º 10, de 16 de dezembro de 2004.
Laffin (2010)	Apresentou as formas de utilização da leitura na organização do trabalho do professor de Contabilidade.
Bernardo, Nascimento e Nazareth (2010)	Identificaram características relacionadas ao ensino, pesquisa, práticas interdisciplinares e suas inter-relações nos cursos de Ciências Contábeis de determinado Estado brasileiro.
Oliveira e Fernandes (2011)	A partir de uma pesquisa de mestrado, analisaram a prática docente em um determinado curso de Ciências Contábeis na perspectiva dos alunos, procurando compreender em que medida a prática pedagógica se relaciona com a qualidade do ensino.
Slomski <i>et al.</i> (2012)	Investigaram os componentes e a natureza dos saberes que estruturam e significam a prática pedagógica de um docente que ministra a disciplina de Gestão de Custos numa IES de determinado município.
Ferreira <i>et al.</i> (2013)	Investigaram sobre a forma que a Teoria da Contabilidade é abordada nos cursos de graduação e pós-graduação em Contabilidade nas melhores universidades estrangeiras.
	<i>Historiografia</i>
Ott e Barbosa (2011)	Investigaram sobre a evolução do ensino contábil em determinado Estado, destacando a contribuição de personalidades, de instituições representativas da classe contábil e de escolas que se dedicaram ao ensino comercial.

QUADRO 3: Outras pesquisas sobre Educação Contábil no período de 2004-2013.

FONTE: Organizado pelo autor da tese.

Dos estudos descritos no quadro 3, alguns merecem destaque pelo fato de se aproximarem da perspectiva desta investigação, como o de Magalhães e Andrade (2006a) e Lima Filho e Bruni (2012), que versaram sobre a formação profissional; Cunha *et al.* (2011), Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011) e Beck e Rausch (2012), que trataram sobre questões de avaliação e qualidade dos cursos; Kraemer (2005), Vieira (2008), Slomski *et al.* (2009) e Guimarães (2012), que discutiram sobre a formação docente; e, Celerino e Pereira (2008),

Laffin (2010), Catapan, Colauto e Sillas (2011) e Oliveira e Fernandes (2011), por terem estudado aspectos sobre a prática pedagógica.

A relevância do estudo de Magalhães e Andrade (2006a) para esta investigação se dá pela inclusão da disciplina Contabilidade Introdutória como parâmetro para a avaliação de desempenho de alunos do primeiro semestre do curso de Ciências Contábeis. Sendo que o MPD é abordado, inicialmente, nessa disciplina, quiçá noutras disciplinas do primeiro semestre, o estudo se apresenta importante na medida em que seu enfoque reside em relacionar o desempenho de diversos fatores (idade, gênero, desempenho na primeira fase do vestibular e desempenho nas provas específicas) com o desempenho na disciplina de Contabilidade Introdutória.

O trabalho de Lima Filho e Bruni (2012) ao aferir a compreensão de termos como *ativos, passivos, receitas e despesas*, dentre outros, investiga o entendimento de conceitos fundamentais para a adoção do MPD frente à escrita contábil. Tal estudo, de um modo geral, evidenciou falhas na compreensão destes conceitos que, segundo os autores, refletem uma visão superada ou conservadora; por outro lado, a compreensão se eleva na medida em que o processo de educação continuada dos docentes é mais evoluído.

Cunha *et al.* (2011), ao verificarem oportunidades de melhoria da disciplina de Contabilidade Introdutória, partindo da percepção discente, evidenciaram como prioridades de melhoria: a utilização de laboratório para resolução de exercícios, a modernidade dos laboratórios de informática e a infraestrutura da sala de aula. Tais resultados remetem à reflexão sobre a visão de docentes que, talvez, por uma visão pouco alargada das questões de natureza pedagógica, limitam-se a focar critérios puramente físicos, como sendo estes, tão somente, a solução para o processo ensino-aprendizagem.

Os trabalhos de Celerino e Pereira (2008), Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011), Catapan, Colauto e Sillas (2011) e Oliveira e Fernandes (2011) convergiram para a verificação do perfil daqueles a quem denominaram *bom professor*, ou, *professor de êxito*, em conformidade com a compreensão de alunos, encontraram resultados que indicaram características mais valorizadas como: domínio do conteúdo, capacidade do professor em explicar de forma clara e relacionamento interpessoal. Portanto, os estudos se aproximaram deste na medida em que reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, partindo-se de determinado tema, no caso o MPD, pode compreender não apenas o conhecimento científico, mas também o conhecimento didático-pedagógico e relacional.

O estudo de Beck e Rausch (2012) tem aproximação com este trabalho por considerar o aspecto ensino-aprendizagem em Contabilidade. Ao verificar a percepção de alunos sobre fatores que exercem influência sobre este aspecto, concluiu-se que a melhoria do processo ensino-aprendizagem pode ser alcançada por meio da identificação e aperfeiçoamento das variáveis caracterizadas pelos alunos como de maior importância: quanto ao fator *aluno*, a motivação e a atitude com a disciplina; com relação ao fator *assunto*, os tipos de aprendizagem requeridos e a estrutura de componentes e relações; e, voltados ao fator *professor*, a atitude com a matéria ensinada e a situação estimuladora ambiental. Especialmente em relação ao último fator (professor) o estudo em muito se aproxima da perspectiva do presente trabalho, uma vez que ele se volta para a prática docente no ensino do MPD nas disciplinas da graduação em Ciências Contábeis.

O trabalho de Kraemer (2005), de certa forma, serviu de motivação para o presente trabalho no sentido de levar à reflexão sobre o ensino da Contabilidade. Embora o objetivo de Kraemer tenha tido ênfase na discussão sobre a formação do professor de Contabilidade como mediador entre a nova base da realidade social e as exigências profissionais para o mercado, ele propõe também uma reflexão sobre o trabalho docente como prática social imbricada com o comprometimento da melhoria do ensino.

Vieira (2008), ao investigar sobre as competências e habilidades requeridas aos docentes de Contabilidade, culminou seu estudo constatando, em sua visão, que “a um bom professor não basta preparar uma boa aula. É imprescindível que ele tenha claro o papel dessa aula no processo de aprendizagem que os alunos estão vivenciando” (p. 31). Tal conclusão se harmoniza com o referencial teórico deste trabalho, pois, está implícita a ideia de que a aprendizagem deve ser tão importante quanto o ensino. Levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, e conhecer os alunos em suas diversidades culturais, sociais e pessoais são outras necessidades apontadas pela autora e que se coadunam com a linha teórica deste trabalho.

A importância do estudo de Slomski *et al.* (2009) para esta investigação se dá à medida que, ao investigar sobre os saberes dos docentes de Contabilidade, se depara com um cenário que é comum aos docentes das diversas áreas do conhecimento, ou seja, que estes são significados “por crenças, valores, representações, dúvidas e incertezas trazidas na ‘bagagem’ da vida escolar” (p. 119). O estudo, em relação aos professores pesquisados, conclui que os saberes são originários

da experiência na profissão contábil; da experiência no magistério superior; da formação escolar anterior; das influências do contexto onde eles próprios atuam; das experiências dos pares; dos programas; dos materiais e dos livros (...) e, sobretudo, das suas concepções e capacidade para lidar com os desafios presentes na sala de aula da universidade (p. 119).

Tal constatação não difere do contexto de vida dos docentes envolvidos no presente trabalho e, tampouco, foge dos desafios a eles impostos no ambiente do ensino superior.

O trabalho de Guimarães (2012) se demonstra relevante para esta investigação por abordar a formação continuada como imprescindível para a trajetória e prática docente. O estudo enfatiza possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico na formação de professores de Contabilidade, e conclui que este método pode contribuir na transformação de aspectos da prática docente. Compreende a necessidade de se pesquisar a própria prática e “(re)significar a complexa triangulação que se organiza entre valores, teorias e processos na formação pedagógica” (p. 33). Embora este trabalho não contemple a pesquisa-ação como proposta metodológica, considera a formação continuada como possibilidade de aprimoramento para o ensino da Contabilidade.

O processo de mudança no processo de ensino e aprendizagem de determinada matéria/conteúdo deve considerar a *leitura* como possibilidade metodológica, como forma de organizar o trabalho docente. Esta proposição se fundamenta no estudo de Laffin (2010), por ele ter identificado formas de utilização da leitura como processo metodológico no ensino de Contabilidade. Segundo ele,

ler um texto com competência profissional significa demonstrar capacidade de compreensão e operacionalização do conteúdo nele contido. Estabelecer relações mais amplas de tais conteúdos exige uma intertextualidade, que é, no mínimo, desejável, pois o professor é um sujeito cultural e o produto de seu trabalho, o ensino, deve ficar evidente em estudantes com processos formativos que envolvam a competência técnica (...) articulada a uma formação de responsabilidade cidadã (p. 41).

Assim, este estudo confirma a necessidade inerente desta investigação no sentido de que a prática docente da leitura se torna essencial para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, tanto sob o prisma de uma postura exemplar perante os alunos, quanto para sua formação continuada.

De modo geral, os estudos pertinentes à educação contábil, elencados nesta parte do trabalho, apontam para um cenário de interesse e preocupação com o ensino da Contabilidade. Portanto, o levantamento e revisão de pesquisas da área contábil, particularmente aquelas que focalizam a educação, torna-se imprescindível para este estudo, na medida em que, partindo dessas pesquisas, há importante benefício quanto ao municiamento de ideias e sugestões para trabalhar com os docentes, em termos específicos da área contábil. Todavia, há necessidade de aprofundar, ainda, estudos sobre o fazer docente no nível superior de ensino, o que configura o objetivo do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Nas últimas décadas, o Brasil passou por transformações no que diz respeito ao ensino superior. Notadamente, devido às políticas externas comandadas pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, entre outros que, em seus interesses econômicos, influenciaram as medidas governamentais internas que, conseqüentemente, derivaram numa tendência de ampliação e massificação da educação. Tal realidade foi apontada no estudo de Oliveira Bolfer (2008), ao enumerar algumas tendências advindas da década de 1990, tais como a expansão do ensino superior; o crescimento mais acelerado no setor privado; o aumento da procura pelo ensino superior, dada à universalização da educação básica; a diversificação da oferta; e a interiorização da oferta de ensino superior. E, na busca de atender a tais demandas, os órgãos do governo (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, e o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq), se empenharam em promover o desenvolvimento da pesquisa mediante a formação de professores/pesquisadores, e o campo para isto seria as Universidades.

Diante desse cenário, o processo educacional torna-se ainda mais complexo, particularmente no ensino superior, dadas as expectativas provenientes dos diversos segmentos da sociedade e que, muitas vezes, não são correspondidas. Pérez-Gómez (1995) refere-se a esta realidade afirmando que a sociedade tem demonstrado, ao longo da história, uma inquietação quanto a resultados insatisfatórios colhidos, onde a escola – e porque não incluir a universidade? – não se tem demonstrado como instrumento de preparação científico-técnica, tão pouco de formação cultural e humana, conforme prometidos. Esse ponto de vista pode até corresponder à realidade, contudo, seria arriscado afirmar que há uma relação direta entre *resultados insatisfatórios, qualidade e formação docente*, visto que os resultados do sistema educacional, em função da sociedade, não dependem unicamente de si, mas também de fatores estruturais mais amplos e complexos como as políticas públicas que, muitas vezes, restringem o desenvolvimento do sistema educacional, bem como sua qualidade esperada.

A figura do professor, evidentemente, se situa no contexto quanto à qualidade do ensino, e, para tanto, surge a necessidade de maior respaldo em seu preparo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Por conseguinte, a pedagogia universitária tem sido bastante desprestigiada, inclusive, devido à falta de conhecimento pedagógico de

professores que nela atuam. Isto pode ser atribuído pela falta, ou ineficiência no preparo inicial e/ou na sua formação ao longo da carreira. Assim é que (CUNHA, 2010a) apresenta motivos pelos quais esse desprestígio ocorre:

a) os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e, só tardiamente, alcançaram certa legitimação científica. O foco principal da pedagogia centrou-se na criança;

b) a pedagogia constituiu-se, especialmente, em tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica;

c) a pedagogia trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças; e

d) sua condição instrumental, não raras vezes, entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas.

Assim, a pedagogia universitária tem sido interpretada a ponto de ser cada vez menos valorizada nesse ambiente, ainda que se defenda a sua presença para a formação dos docentes. A Universidade, em sua defesa pela universalidade, constitui-se como aquele que impõe o estandarte da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, por vezes, inadequados ao quadro atual em que se insere. Os professores, geralmente, ensinam como foram ensinados, garantindo assim, pela sua prática, um processo ensino-aprendizagem – ou apenas transmissão – mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização semelhante a que obtiveram (CORTESÃO, 2000).

Embora esta seja uma realidade recorrente, o discurso que se faz ecoar na Universidade é “hábil em indicar as metodologias e teorias que a escola básica deve assumir; mas pouco disposta a colocar na berlinda os seus próprios processos de ensinar e aprender” (CUNHA, 2010c, p. 74). Assim, este contexto que negligencia a pedagogia universitária é que deriva numa supervalorização da pesquisa em detrimento da docência.

Torna-se, portanto, imprescindível uma reflexão mais intencional que derive em ações didático-pedagógicas, por parte das IES e dos próprios docentes, quanto à formação profissional, tanto em sua fase inicial quanto naquela que acompanha o docente durante a sua carreira. Trata-se de atribuir um *lugar* para o ensino no processo de formação no ambiente da pós-graduação, ou seja, de se estabelecer uma política no âmbito da educação que contemple, de fato, o ensino como item a ser estudado, analisado, refletido e valorizado.

3.1 – Formação docente

De uma forma geral, o desenvolvimento profissional tornou-se ainda mais necessário, na medida em que a sociedade foi se expandindo e se tornando cada vez mais complexa. Tanto no âmbito da indústria, quanto no comércio e no serviço, a capacitação para o trabalho vem se tornando cada vez mais necessária e frequente. No âmbito educacional não tem sido diferente. A formação docente passa a ser, nos últimos anos, uma necessidade cada vez maior para se buscar a qualidade no processo educativo.

Tanto a formação inicial quanto a continuada carecem de atenção cada vez maior por parte das políticas públicas no sentido de auxiliarem no processo educativo como um todo, especialmente no tocante ao ensino. Cunha (2013, p. 612) afirma que “(...) a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada”. A autora, assim, compreende por formação inicial “(...) os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Os *processos institucionais de formação de uma profissão*, mencionados pela autora, são levados a cabo por meio das licenciaturas que oferecem cursos de formação de professores nas diversas áreas, tais como: Pedagogia, Letras, História, dentre outras.

Quanto à formação continuada, Gatti (2008) chamou a atenção para uma realidade mais recente ao assim se expressar:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (p. 58).

Diante dessa necessidade, a formação docente foi referendada internacionalmente por intermédio de documentos como: a) Banco Mundial (1995, 1999, 2002), priorizando a educação continuada em seu papel renovador; b) Documento do Programa de Promoção das

Reformas Educativas na América latina (PREAL, 2004); c) Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI, com ação proprietária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); d) Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e, e) Documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Segundo Gatti (2008, p. 62) a ideia geral desses documentos era “preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores estão despreparados para isto”.

Embora sendo acordos internacionais que visavam oferecer as condições necessárias para que a Educação fosse o agente de transformação da sociedade, no âmbito de seu desenvolvimento socioeconômico e cultural, isso não implicaria necessariamente numa transformação automática do sistema educacional, ou seja, que tudo mudaria rapidamente e os resultados esperados logo fossem vistos. Era natural se esperar que houvesse todo um contexto de preparação e um planejamento sustentado por políticas locais e regionais para que os programas de formação comessem a acontecer de fato. Isso teria início pela concepção de *formação docente*, ou seja, daquilo que se pensa e se deseja dessa formação. Até os anos 1990, segundo Marcelo Garcia (1999), a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática, o que mostra a limitação do conceito de *formação docente* à época. Assim, o autor define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (p. 26). Tal definição interage com o pensamento de Mizukami *et al.* (2002), ao defender que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que houve um redirecionamento das políticas de formação continuada. E, mesmo sendo referência direta à educação básica, foi a partir de então que houve maior influência sobre tal contexto no ensino superior:

(...) a formação continuada de professores teve suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. (...) Esse programa intensificou-se nas últimas décadas, com base em dois tipos de demanda: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores (DAVIS *et al.*, 2011, p. 95-96).

Assim, vale destacar algumas concepções de *formação continuada* uma vez que, definida e amparada por lei, esta se propunha a atender o alargamento das possibilidades da escolarização, bem como o atendimento dessa demanda por meio da ampliação do número de docentes.

Cunha (2010, p. 134-135) compreende que a formação continuada consiste no “(...) processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador”. Esta compreensão aponta para uma ampla formação, em que pese aspectos que perpassem elementos profissionais, ou seja, aspectos que contemplem o todo da vida do professor como ser humano. O aspecto pessoal e o social são reiterados pela autora ao afirmar que essa trajetória não é linear, mas, concebida como “(...) evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam”. Imbernón (2002) confirma tal ideia ao asseverar que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. E, nesse contexto, Cunha (2013, p. 611-612) endossa tal referência: “(...) em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

Portanto, é um processo que se inicia na própria experiência, que implica compromisso pessoal em que o docente escolhe adentrar e se comprometer por toda a vida. Enquanto a formação inicial é uma parte do processo, a continuada se dá em muitas instâncias, inclusive no trabalho coletivo. Caso o docente esteja inserido num contexto de formação continuada em que as atividades sejam impostas, dificilmente ele estaria sendo beneficiado pela suposta formação. Segundo Cunha (2010, p. 136) “São eles que atribuem sentido ao que fazem e ao que externamente recebem”.

Silva (2000) apresenta uma compreensão de *formação continuada* assentada em dois pólos distintos:

Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; outro,

enfazando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional (p. 95).

Esta concepção da formação continuada assume duas dimensões, as quais vêm corroborar com a compreensão de Cunha, uma vez que separa a formação em competências profissionais (saber e saber fazer), e a amplia para uma formação além do domínio profissional, ou seja, avança do saber e saber fazer, para o saber ser, o que denomina *desenvolvimento global*. Tanto Silva (2000) quanto Cunha (2013) concordam que a formação docente deve contemplar o sujeito em sua integralidade.

Outro âmbito deveras importante da formação é quanto ao que Cunha e Prado (2010, p. 102) apresentam. Eles abordam a formação *centrada na escola*. Afirmam que “(...) é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento”. Tal abordagem ressalta a importância desse processo ocorrer no ambiente de trabalho do professor, uma vez que parte significativa do trabalho acontece naquele *lugar*. Assim, as interações e trocas de experiências poderiam implicar, de forma original e comprometida, decisões para o seguimento do trabalho docente.

Todavia, não basta vontade, reconhecimento da necessidade e mesmo o *lugar* para que a formação ocorra. Há de se planejar e exercer, com intencionalidade, todo o processo de formação. Assim é que André (2010, p. 176) defende: “(...) a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Diante dessas definições e abordagens diversas, podemos concordar com o pensamento de Cunha (2013) ao citar que:

A temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão. As exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a

necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo da base acadêmica (p. 621-622).

Portanto, a temática da formação docente está intimamente relacionada ao desenvolvimento profissional em qualquer nível de ensino. Tanto a formação inicial quanto a continuada são necessárias como apoio à profissão do docente. Entretanto, no tocante à educação continuada, vale acrescentar que ela não é só fundamental para saldar a sua falta, ou como forma compensatória, mas, sobretudo, pela complexidade existente na docência.

Para que haja um desenvolvimento no processo pedagógico no ensino superior, que resulte em melhorias na qualidade do ensino, é mister que a profissionalização docente se torne realidade. Cunha (2010c, p. 59) afirma que “profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional, dos que nela atuam, é uma preocupação relativamente recente, especialmente no Brasil e na América Latina”. Aliás, a concepção de profissionalidade, para alguns estudiosos, parece ser mais adequada do que a de profissão. Sacristán (1993, p. 54), por exemplo, refere-se à profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. Portanto, o termo aproxima-se mais da essência do trabalho docente em seu significado e, por isso, utilizado no contexto deste trabalho. Tardif (2005) compreende o *trabalho docente* como uma prática social, pois, além de integrar saberes cognitivos, considera também as experiências curriculares e disciplinares, as quais são obtidas num contexto de socialização profissional. Assim ele explicita:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (p. 14).

No Brasil, algumas instituições de ensino superior, preocupadas com a profissionalidade docente e em “corresponder às expectativas e demandas da comunidade, que nem sempre correspondem às do mercado”, implantaram a função do assessor pedagógico, que visa promover a formação pedagógica continuada dos professores e estimular mudanças nas suas concepções e práticas (CÓSSIO, 2008, p. 7). Portanto, uma das

tentativas de se promover a profissionalidade docente foi pela inserção da figura do assessor pedagógico, o que, segundo Behrens (1999) afirma, as reflexões podem despertar anseios por modificar a prática pedagógica, porém, poucos professores têm oportunidade de realizá-la. Esse, pois, é um desafio a ser enfrentado pelo assessor, uma vez que exerce uma função de incentivador e propulsor do processo pedagógico.

A formação docente também pode contribuir para um papel relevante na configuração de uma nova compreensão da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no ambiente acadêmico. Entretanto, esse processo tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica do processo educativo nem sempre coincide com as dinâmicas específicas da formação (NÓVOA, 1995). Ao se referir ao *formar* e *formar-se*, Nóvoa aborda um aspecto importante ao considerar o professor uma pessoa e que parte importante dessa pessoa é o professor, e que há espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Cunha *et al.* (2010) ressaltam que:

(...) o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. (...) O desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções (p. 191).

Os autores acreditam que o desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa (...) e de desenvolvimento global da profissão. Isso, segundo ela, pode ser favorecido por um (...) lugar coletivo de discussões, imprescindível e que precisa ser valorizado para a aprendizagem quando se inserem em outro campo de conhecimento (CUNHA *et al.*, 2010). Em conformidade a esta ideia, Mancebo (2007, p. 472) defende "(...) uma formação que não seja apenas treinamento para o exercício das tarefas, entendidas

como atividades práticas, mas uma formação que se volte também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho (...).”

Nóvoa (1995) reafirma tal pensamento e dá ênfase ao pensamento crítico-reflexivo no processo de formação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

Ele defende que a formação docente não se restringe à acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica diante das práticas e de (re) construção duradoura de uma identidade pessoal. Por isso, a importância de se investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995). O autor ainda chama a atenção ao triplo movimento sugerido por Schön¹² (1990), o qual consiste no *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, atribuindo a ele uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. E acrescenta que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Considerar a formação docente constitui-se um desafio também pelo fato de que, na grande maioria dos casos, se lida com pessoas adultas e com uma trajetória de vida pelo menos razoável. Assim é que Nóvoa (1988), atenta para o fato de que:

(...) o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Assim, mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva. (...) A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). (...) Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber (p. 128).

¹² SCHÖN, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Por muitos anos, a formação de professores tem estado impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo dois grandes componentes, a saber: o *científico-cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o *psicopedagógico*, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula (PERÉZ-GÓMEZ, 1995). Embora deva haver compromisso com o conhecimento a ser ensinado, o modo como se interage no processo de ensino não deve ser secundarizado, sob o risco de comprometer um processo educativo satisfatório. Kuenzer (1999), em alusão a esta ideia afirma:

(...) ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (p. 172).

Considerando as dimensões *científico-cultural* e *psicopedagógica*, a formação docente no ensino superior pode, dentre outras, ser assim categorizada: a) a do professor cuja formação ocorre em cursos de licenciatura; e, b) a do professor que, graduando-se num bacharelado, parte para a sala de aula com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Diante dessa realidade, Schnetzler (2000, p. 22-23) faz uma crítica pontual quanto à formação em cursos de licenciatura: “deixam de ser o lugar quer de início quer de término do processo de formação docente.” E, acrescenta algo relevante quanto ao preparo contínuo do docente: “Esta formação se dá de forma contínua ao longo de toda a vida profissional do professor.” A formação continuada é, portanto, considerada, no contexto da formação docente, ao concluir que esta tem se limitado a ações denominadas *reciclagem* ou *capacitação* de professores, o que não anula as influências/interferências da racionalidade técnica.

Do ponto de vista da autora, esta é uma concepção errônea da educação continuada, pois, impõe ao docente o papel de mero replicador de fórmulas e conceitos “enlatados” que em nada, ou quase nada, contribuem para a solução das complexidades da sala de aula. Assim, embora exista valor nessas *capacitações docentes*, por seu conteúdo e eventuais interações, mais importante é para o docente quando este reconhece sua necessidade de interação com seus pares na intencionalidade de levantar, analisar e refletir sobre questões do seu cotidiano visando a busca de soluções no ambiente coletivo.

Ao focalizar o significado de professor como prático reflexivo, Zeichner (1993) aponta para o fato de que este professor valoriza a experiência na prática daqueles a quem chama de *bons professores*. Ademais, a reflexão também é salientada como um processo de *aprender a ensinar*, prolongando-se por toda a vida do docente. E aqueles que formam os futuros mestres, o fazem apenas para o início do ensino, sem deixar de insistir na internalização da responsabilidade da educação continuada. Zeichner (1993, p. 26) apresenta outro parecer no qual sustenta que “a prática do ensino reflexivo é o compromisso com a reflexão enquanto prática social”. Esta ideia vem ao encontro da prática na qual professores se apoiam e se sustentam na medida em que crescem juntos.

Ao refletir sobre as ideias de Zeichner, Geraldi *et al.* (1998) corroboram com ele quanto aos pressupostos da reflexão sobre a prática. Dentre suas concepções a respeito estão: a formação docente como um processo contínuo, por toda a vida; o professor como responsável por seu próprio desenvolvimento, guardadas as devidas condições para tal; e, o processo de reflexão como *relação dialógica* (em grupo). Este desenvolvimento implica *agregar saber*, o que Tardif (2002, p. 14) chama de “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho (...)”.

Portanto, as concepções de formação continuada, defendidas por Schnetzler, Zeichner, Geraldi *et al.* e Tardif podem ser assim resumidas: a) ela é necessária para que haja qualidade no ensino; b) deve ser um processo contínuo ao longo da carreira docente; c) os docentes são os principais responsáveis por requerê-la; e, d) deve ser um processo social no qual os docentes crescem juntos. É, pois, a formação/educação continuada essencial para o processo educativo, tanto para o docente, que pode se desenvolver em sua profissionalidade, quanto para o discente que, ao ser motivado e sentir interesse por parte do professor, poderá crescer como estudante.

Vale salientar algumas ideias preconcebidas sobre a formação de professores, tais como: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura, às vezes, dois ou mais desses preconceitos acham-se articulados. Tardif, no entanto, aponta três grandes categorias como saberes essenciais ao ensino, os quais não negam a validade das primeiras ideias, mas, ampliam a necessidade diante delas: a) o saber disciplinar que caracteriza o conhecimento específico; b) a formação

para o magistério representado pelo conhecimento pedagógico e, c) o saber da experiência caracterizado pela prática de ensino (TARDIF, 2002).

Ações bem intencionadas, criadas e desenvolvidas por diversas instituições educacionais têm sido levadas avante na tentativa de suprir deficiências de natureza pedagógica, mas que, na realidade, não têm suprido as necessidades reais dos professores e, portanto, não alcançado os objetivos para os quais foram criadas. Qual seria, então, a questão?

Schnetzler (2002), ao comentar sobre a formação continuada de professores de Química, de maneira muito apropriada e que pode perfeitamente se aplicar a outras áreas do conhecimento, apresenta razões pelas quais há pouco resultado nestas ações. A primeira diz respeito ao conteúdo de tais iniciativas, ou seja, aquilo que é tratado não tem relação com os problemas do cotidiano do professor, mas sim, com o conteúdo que o professor universitário julga ser importante; a segunda razão sugere que mesmo que o curso tenha sido pedido pelos professores e problemas do cotidiano sejam levantados para discussão, há o problema do tempo, não há continuidade; a terceira razão para tal é pelo fato destes serem realizados fora do contexto de produção do trabalho docente. A autora chama a atenção nesse sentido, pois, seria importante a discussão dos problemas da atividade docente no próprio ambiente escolar. Ultimando essas razões, a autora refere-se à obrigatoriedade da presença dos professores que, de forma usual, se configura uma contradição à origem da formação continuada.

A prática pedagógica exige, dos docentes, constante avaliação daquilo que se pratica no cotidiano. Segundo Mizukami (1992, p. 27), “(...) a formação continuada se impõe para todos os níveis de ensino, como forma de propiciar trocas, atualização e sistematização da própria prática pedagógica.” Moreira (1999) defende que, embora haja avanço teórico e inovações na educação, ainda há espaço para crescimento em termos de *configurações básicas do sistema de formação de professores*. E, corroborando com as ideias de Mizukami e Moreira, Geraldi *et al.* (1998, p. 124) afirmam, em relação à formação de professores: “(...) é algo que se reveste de fundamental importância e que, portanto, precisa ser profundamente repensada e trabalhada de forma coletiva pelos profissionais das diversas áreas do conhecimento nas universidades”.

Utilizando os termos *espaço, lugar e território*, e seus respectivos significados, Cunha (2010c, p. 51-56) chama a atenção para as possibilidades, frente às necessidades, do trabalho

para a educação continuada. Segundo a autora, os docentes carecem de um “(...) *espaço* do trabalho como possível para estudos e reflexões sobre suas práticas, acompanhadas das necessárias bases teóricas, que lhes façam compreender os seus fazeres”. Este *espaço* “(...) abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Ele [*espaço*] está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos”. O *lugar*, segundo ela, se constitui quando atribuímos sentido aos *espaços*, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. (...) A universidade, como *espaço* de formação, pode ou não se transformar em *lugar* de formação. O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. Por sua vez, (...) o *lugar se torna território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. Assim, o processo de educação continuada pode, ou não, ter um significado pleno, à medida que, tanto o *espaço*, o *lugar* e o *território* passam a significar para os envolvidos a possibilidade da mudança no trabalho docente.

Infelizmente, dadas as várias circunstâncias no ambiente do ensino superior, a formação continuada deixa de existir, muitas vezes pela falta de condições de trabalho, o que desestimula a permanência nos programas/projetos. Fernandes *et al.* (2010, p. 135), salientam que “(...) foi possível constatar que, na maioria das vezes, são iniciativas individuais de professores e/ou grupos e não de um projeto institucional que se responsabilize pela formação dos docentes”. Dessa forma é que, percebendo a fragilidade do sistema educacional no que se refere às condições do trabalho docente em função da produção de saberes didático-pedagógicos no ensino superior, Cunha (2010d) questiona:

Se não há um lugar legítimo de produção do conhecimento para a pedagogia universitária na própria universidade, como esperar que haja um estatuto de reconhecimento desses saberes? Como esperar que haja um lugar de formação se não há um lugar reconhecido de produção de conhecimentos ligados à pedagogia universitária? (p. 293).

A autora, como num *respirar-fundo e olhar para o horizonte*, denotando refugos de esperança, aponta possibilidades de ação, dentre outras, a de se “estimular os Programas de Pós-Graduação em Educação a valorizarem os saberes sobre a docência, assumindo um papel diferenciado na formação de seus estudantes, especialmente os que provêm de outras áreas do conhecimento” (CUNHA, 2010d, p. 298).

Portanto, compreendo e defendo o olhar da autora no que tange, destacadamente, a existência de um projeto institucional, para que programas de formação/educação continuada aconteçam de fato, dando assim respaldo e incentivo suficientes para que os professores, sejam iniciantes ou experientes, possam usufruir, ou, conceber a ideia de se desenvolverem dentro da profissão; e, quanto aos programas de pós-graduação, especificamente, os de Educação, que estes ampliem e aprofundem seus programas na direção dos saberes sobre a docência. Afinal, como se expressa Arroyo (2004, p. 226), “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”.

Os docentes da área contábil, os quais Cunha inclui em sua fala e, dos quais esta investigação se aproxima, inserem-se no contexto da educação superior, na direção de uma formação para o processo ensino-aprendizagem, passando por uma formação inicial, em programas de apoio pedagógico, mas, sobretudo, em programas de educação continuada. Tal atitude é considerada por Cunha (1998) ao asseverar que:

(...) as bases da formação inicial dos professores de Contabilidade, em processos de formação continuada, devem contemplar a análise das concepções do processo ensino-aprendizagem e de sua relação com o contexto no qual esse processo ocorre, considerando que as suas experiências e as suas relações com o saber são distintas e influenciadas também por um contexto social, muitas vezes diverso do contexto dos estudantes. Tal consideração permite afirmar que as experiências dos professores por si só, não garantem uma ruptura com a reprodução do conhecimento. Precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação com as práticas vivenciadas anteriormente. Sem a reflexão e a intenção de mudança tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento (p. 83).

3.2 – A prática docente no ensino superior

A figura do docente tem sido muito questionada no sentido do que ele representa, ou deveria representar, para a formação do educando. Questões se levantam como: Quem ele é? Qual é o seu papel? Qual é o seu nível de conhecimento? Qual é a sua formação acadêmica? Essas e muitas outras questões pretendem delinear o perfil múltiplo deste que carrega consigo a desafiadora arte de ensinar.

Franco (2000), na tentativa de descrever o professor do ensino superior afirma que este

trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões (p. 63).

O professor também pode ser visualizado como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo (PÉREZ-GÓMEZ, 2001). Tal descrição sobre o docente já reflete um olhar mais acurado no que se refere ao seu papel de pesquisador e crítico-reflexivo.

Quanto à função do docente, Vasconcelos (2005, p. 61) relata que ele exerce o papel de “organizador do espaço da sala de aula; o de conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina com a qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de avaliador continuado de todo esse processo”.

Sabe-se, entretanto, que, embora cubra-se o docente de tantas responsabilidades e papéis, ele já inicia seu trabalho com muitas dificuldades. Para muitos deles a dificuldade começa pela impossibilidade da sua própria formação enquanto docente. Em alusão a este aspecto, Wanderley (1992, p. 4-5) ressalta a importância de “(...) aprofundar os conhecimentos, fazer da carreira universitária um processo de aprendizado contínuo, resgatar a figura do educador generalista (...)”. Ele ainda destaca outro problema, de ordem econômica, que atinge o docente, ao afirmar: “A falta de uma política coerente, ao lado da minimização da esfera educacional nos planos governamentais, conduziu a distorções salariais crescentes que deterioraram as condições de trabalho e a vida cotidiana do docente (...)”.

Outras dificuldades permeiam o mundo da docência universitária, das quais pontuo apenas três, à guisa de reflexão, segundo (CAPPELLETTI, 1992):

a) Quanto à organização curricular: aluno, professor e conteúdo vistos de forma linear, sem a devida consideração da inter-relação deles;

b) Quanto à seleção de professores: muitas vezes, devido à estrutura organizacional, alguns são indicados pelo departamento ou chefes de disciplinas, com a ausência do debate com vistas à interdisciplinaridade e à formação do futuro egresso;

c) Quanto à carga de atribuições: devido à sobrecarga, muitas vezes, impossibilitando o ensino de melhor qualidade e efetivação de pesquisa.

Outro prisma no tocante ao docente refere-se aos seus compromissos de natureza filosófica e política. O posicionamento filosófico é fundamental para que ele se sustente em suas convicções, o que vem determinar suas atitudes pedagógicas. Ao analisar este ponto, Wanderley (1992, p. 7) salienta que “pensar no compromisso filosófico do docente é pensar no significado do ato de ensinar e de aprender.” Quanto ao compromisso político, é imprescindível que o docente abrace uma postura de interesse e plena imersão nas atividades que lhe são pertinentes. Importa que seja bem informado, tanto no ambiente universitário, quanto no educacional, na sociedade local e mundial (WANDERLEY, 1992).

Nesse contexto de questionamentos e compromissos assumidos passa-se a conceber um terreno mais fértil quanto ao processo de ensino a que pretende o docente. Não apenas do ponto de vista profissional, mas, sobretudo, para a formação geral do educando. Pela forma que se posicionam os docentes, filosófica e politicamente, isto impactará sensivelmente os alunos, o que delega àqueles uma grande responsabilidade, não apenas no que tange ao discurso, mas, sobretudo, à sua *práxis*. Wanderley (1992, p. 12) complementa sua ideia afirmando: “(...) Dos cursos sairão os profissionais, técnicos, intelectuais, cidadãos que edificarão a nova sociedade democrática, ou servirão docilmente ao sistema vigente”.

O prazer pelo *ensinar* é alvo dos comentários de Lowman (2007, p. 60) ao mencionar: “Ensinar o que se sabe aos estudantes propicia a grande satisfação que se sente quando se dá a alguém algo que se valoriza, como quando se compra um presente ou se compõe um poema para uma ocasião especial”. De outra forma, há também aqueles que se sentem desconfortáveis ao ensinar. Por motivos diversos, alguns docentes sentem mais prazer noutras atividades que, embora façam parte do contexto universitário, não são propriamente, o ato de ensinar (LOWMAN, 2007). Dewey (1979) defende que:

o único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar mais, é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem (p. 26).

A atividade prática do professor é a razão da sua profissionalidade, uma vez que ele exerce essa prática fundamentada em teorias que, intencionalmente, ou não, norteiam sua atividade. Fernandes (2008) define essa prática como algo intencional de ensino e de aprendizagem, não limitada à questão didática ou às questões metodológicas de estudar e aprender, mas vinculada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural (...) numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. Portanto, trata-se de um processo complexo e desafiador que, como essência desse trabalho, confere ao docente essa responsabilidade.

A prática docente no ensino superior constitui-se ainda maior desafio nos dias atuais. Isto, por diversas razões que provocam a reflexão e, para muitos, a incerteza da validade do exercício dessa profissão/profissionalidade, dada a falta de respaldo quanto às condições de trabalho que, muitas vezes, corresponde à realidade do docente. Tais razões podem ser derivadas de situações advindas de decisões governamentais que convergem para uma precariedade do trabalho do professor, quer seja, a falta de condições de agir no ambiente acadêmico, ou mesmo, pela falta de reconhecimento de seus esforços. Ademais, esses desafios se fazem presentes no sentido de que, cada vez mais, as cobranças e esperanças da sociedade recaem sobre esse professor que, em contrapartida, se vê limitado, desde a sua formação inicial, até o cotidiano de sua atividade, em atender a tudo o que dele se espera.

Ao contrário de outros níveis de ensino, “esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A concepção de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior” (CUNHA, 2010a, p. 26).

(...) A docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da Ciência Moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. (...) O conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário (CUNHA, 2010a, p. 27).

Nisso também reside o contexto desafiador em que o professor se encontra. Para Marques (2003, p. 45), não basta para o professor dos dias atuais uma “(...) memória informativa, cristalizada sobre conhecimentos supostamente duradouros. As exigências e demandas atuais apontam para um rompimento das concepções com que a profissão foi organizada no passado”.

Cunha (2010a) refere-se às expectativas em relação ao professor universitário quanto aos seus saberes, ao afirmar que:

(...) dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (p. 28).

Ademais, há aqueles que atuam no ensino superior, e que não tiveram a mínima formação pedagógica. É o caso do profissional liberal docente que, segundo Behrens (1996, p. 49) “(...) tem uma participação efetiva e de muita relevância nas universidades, pois se apresenta como elemento de articulação entre o mercado de trabalho e os meios acadêmicos.” Isto é fato em muitos cursos e instituições, e demanda consideração e o devido tratamento. Foi refletindo sobre este aspecto que Vasconcelos (1994) afirmou:

Para o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado. Este aprendizado pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o professor universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. (...) Desconsiderando, também, que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerada como um “dom” (p. 2).

Indubitavelmente, a falta de “capacitação” pedagógica determina sérios problemas na ação docente. Por não ter preparo, o docente pode escolher, livremente, os métodos que vai utilizar e, invariavelmente, se reporta a um professor que, outrora, o sensibilizou pela forma de agir ou pela competência, e passa a imitá-lo e a reproduzir suas práticas, partindo das

lembranças da época em que era aluno. Neste caso, o eixo do ato pedagógico passa a ser a *reprodução*. Cabe, portanto, segundo Behrens (1996, p. 50), “às universidades ultrapassar a crítica ao trabalho destes profissionais e criar projetos pedagógicos que possibilitem o envolvimento destes docentes que buscam soluções metodológicas adequadas e criativas no ato pedagógico”. Embora o fato do ensino superior apresentar limitações quanto à adoção da pedagogia em seu ambiente, esta situação pode ser explicada pelo fato de que

o campo da pedagogia também não se constituiu próximo à educação superior (...), sua contribuição para a educação superior é recente, tendo como consequência as dificuldades de legitimação, próprias dessa condição. (...) Os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores. (...) Desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas, dificilmente, teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência” (CUNHA, 2010b, p. 51).

Ribeiro e Cunha (2010) expressam certa indignação em relação a essa situação ao asseverarem que:

Não é mais admissível que as práticas pedagógicas se assentem meramente nos processos históricos e tradicionais de ensinar e aprender, presentes nas trajetórias dos que almejam a docência na educação superior, em geral, sustentadas por saberes do senso comum. (...) Em geral os professores ensinam como foram ensinados, distantes da compreensão teórica das consequências de suas práticas. Exercitam saberes e muitas vezes têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão (p. 150-151).

A eloquência, o conhecimento técnico e a experiência não deveriam ser suficientes para gerar a impressão de que nada mais carecem os docentes do ensino superior para o exercício da docência. Cunha (2010c, p. 77), em referência a isto, assim se expressa: “Não basta ser um professor erudito para provocar aprendizado nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”. É, portanto, pela compreensão dessa complexidade que os docentes deveriam ser motivados, e se auto motivarem a uma atitude reflexiva, não apenas sobre o campo específico, mas empregarem o mesmo esforço aplicado às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção (CUNHA, 2010c).

Segundo a autora “compreender essa pluralidade de exigências é assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos” (CUNHA, 2010c, p. 78). Embora, o fato de ter gosto pela docência seja um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, esse processo complexo não se esgota nisso. Para além da paixão, há necessidade da qualificação para um exercício socialmente competente do trabalho docente (CORTELLA, 2000).

O reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência constitui-se, segundo Cunha (2013, p. 619), “o principal mérito da epistemologia da prática (...)”. A docência está cada vez mais complexa e exigindo responsabilidade cada vez maior. Gatti *et al.* (2010) atribuem essa complexidade às demandas contemporâneas, as quais têm estabelecido novas dinâmicas no contexto das instituições de ensino que, por sua vez, reflete no trabalho do professor. Assim, torna-se imprescindível que este professor seja “um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno” (KUENZER, 1999, p. 172).

Assim, é pouco provável que o docente obtenha êxito sem compreender a complexidade da docência e suas múltiplas necessidades. Não é sem razão que Cunha (2010a, p. 25) afirma que “(...) ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho”.

Portanto, a docência envolve múltiplas dimensões e a perspectiva da processualidade. Essas dimensões incluem, segundo (CUNHA, 2010c), dentre outras:

a) As habilidades de aliar ensino com pesquisa: o que é salutar para o docente do ensino superior, em sua atividade investigativa, ampliar os horizontes do conhecimento e enriquecer sua reflexividade para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem;

b) A capacidade de escuta atenta, mais do que a de discurso: essa dimensão, para muitos, deve constituir-se deveras desafiadora. O *escutar* a voz do aluno nem sempre parece agregar valor ao processo educativo. Contudo, é atitude essencial para que tal processo ocorra com êxito;

c) O conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino, valorizando o essencial sobre o complementar: o processo de ensino requer, indubitavelmente, a consideração por

esta dimensão. Questões conceituais e de estruturação da matéria requerem prioridades sobre questões menos relevantes para aprender conhecimentos. Isto tem que ver, também, com o aproveitamento do tempo e o reforço daquilo que se apresenta como, de fato, relevante para a valorização do essencial;

d) A valorização reflexiva de expor-se, incluindo o provisório e o relativo como pressuposto da desejada atitude científica que orienta a educação superior: esta dimensão aponta para o fato de que, no processo educativo, o docente, em situações de imprevisibilidade, consiga lidar com isso e, segundo sua habilidade e experiência, haja o devido redirecionamento àquilo que ele realmente deseja ensinar.

Portanto, na compreensão de Freire (1997) sobre a atividade docente de ensinar,

(...) é preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 25).

A prática docente remete ao contexto do *trabalho docente* em que pese conceito mais amplo de sua atuação educativa. Assim é que Bosi (2007), Machado e Bianchetti (2011) e Silva Júnior *et al.* (2013) desenvolveram estudo sobre o trabalho docente na universidade, e, embora com abordagens diferenciadas, com um fio condutor naquilo que discutiram: o crescimento do sistema capitalista e a clara influência que teve noutros setores da sociedade. Destacadamente, na educação gerou, em face de uma política econômica austera, o chamado *produtivismo acadêmico*. Este, por sua vez, retroalimentando o capital, mediante o acúmulo de conhecimento científico, oprime e deixa os professores/pesquisadores reféns diante de uma completa falta de autonomia.

Bosi (2007) concentra suas considerações na precarização do trabalho docente nas IES brasileiras nas décadas de 1980 a 2005, e o cenário atual aponta para a forte possibilidade de que o quadro apenas se intensificou. Tal precarização pode ser discutida quanto ao seu grau, ou intensidade, nas diversas áreas do conhecimento, se essa ou aquela área tem, ou não, mais problemas do que outras; contudo, acredita-se que todos os docentes, independente da área em que atuam, são impactados pela precarização de formas distintas. Fato é que, tanto a precarização das relações de trabalho quanto o próprio *produtivismo* vão minando as

possibilidades de um *pensar crítico*, no que impede que pesquisas com maior reflexão e tempo de maturação possam ser produzidas, e que, contrariamente ao que rege o *produtivismo acadêmico*, isto poderia ser dispensável em favor de leituras e resultados mais significativos e acurados.

A realidade do trabalho docente, evidenciada por Bosi, só fortalece a compreensão de que a academia, desde a sua base, vem ultrapassando fases, isto é, não se exercita a reflexão para se seguir à ação, em detrimento à valorização do apenas *saber fazer*. O trabalho docente é vítima de um sistema educacional que se omite ao processo reflexivo, passando da informação para o *fazer*, ignorando assim o *pensar e os aspectos atitudinais*.

Ao analisar o aumento considerável das matrículas em cursos presenciais oferecidos por IES privadas em relação às públicas, Bosi (2007, p. 1.507) chama a atenção para a mercantilização da educação e intensificação do trabalho do professor. Ele afirma que isto ocorreu/ocorre “à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente. A começar pelo crescimento da força de trabalho docente (...)” que aumentou drasticamente.

Outra característica destacada por Bosi é a flexibilidade nos regimes de trabalho, ou seja, uma minoria em regime de dedicação exclusiva, contrapondo-se a uma maioria em regime “horista”. Ele confirma que:

(...) tal crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente (p. 1.510).

Referindo-se à jornada de trabalho, o autor menciona que “(...) a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser ‘mais produtivos’ (...)” (p. 1.513). A referida *produção* tem que ver com o volume de *produtos* relacionados ao mercado, que são, dentre outros, as aulas, as orientações, as publicações, os projetos e as patentes.

A dinâmica do *produtivismo acadêmico* gera, na rotina do trabalho docente, não só uma internalização do padrão produtivista, mas uma espécie de necessidade de criar as condições para que a *produção* aconteça, uma vez que, de forma institucional, os *meios de produção acadêmicos* (acervo de bibliotecas, laboratórios, bolsas, etc.) foram e continuam a

ser disponibilizados para as áreas que conseguem alcançar a *meta*: inverter ciência e tecnologia para o capital (BOSI, 2007).

O autor chama a atenção para a realidade da privatização dos meios de produção do trabalho docente, e do conhecimento, afirmando que “resta aos professores desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando ‘competição’, ‘empreendedorismo’ e ‘voluntarismo’” (p. 1.514). A *competição* já está implícita na dinâmica do *produtivismo* na medida em que professores, para se sentirem úteis ao sistema, precisam multiplicar suas produções/produtos mesmo sem medir muito as consequências de tal processo; em relação ao *empreendedorismo* esclarece que uma de suas principais manifestações “tem sido a produção em série de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, como forma de recompor os parques salários e de estruturar as condições de trabalho pela compra de equipamentos, livros e até mesmo pela construção de área física”(p. 1.514); quanto ao *voluntarismo*, o docente encontra-se num contexto atual de extensão universitária que acaba por mercantilizar o seu trabalho.

Segundo Bosi “o resultado dessas intervenções tende a tornar esses docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas, convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extra orçamentários” (p. 1.515). Ressalta o pensamento de Campos sobre o *produtivismo acadêmico* ao afirmar que a cada volta desse parafuso, os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que, ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes (CAMPOS *et al.*, 2004). Bosi chama a atenção para o fato de que essa ressocialização do docente no espaço acadêmico “é transferida para os alunos da graduação e da pós-graduação que passam a receber a pressão para que sejam produtivos sob quaisquer condições” (p. 1.517). Ele chama a atenção para o fato de que “a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital” (p. 1.518).

Conforme o levantamento histórico e crítico feito por estes autores, alguns pontos ficam patentes no que se refere ao cenário da universidade brasileira nas últimas décadas, no tocante à sua realidade e, conseqüentemente, à do docente: a evidência da precarização do trabalho do professor desencadeando uma falta de autonomia; o produtivismo acadêmico

como forma de sobrevivência; e, a mudança na estrutura da universidade, por conta das políticas econômicas iniciadas nos anos 90, derivando num sistema de lucro em prol do capital. Ficam, entretanto, alguns questionamentos para reflexão: o que nos resta como educadores participantes desse sistema? Há saída? Como nos postar? Contestar é suficiente? E, como?

Se, numa visão menos otimista e, diante do sistema atualmente posto, o *trabalho docente* se apresenta complexo e representativo de pouca ou nenhuma solução, resta aos docentes, pelo menos, conscientizarem-se em relação aos saberes relacionados ao campo pedagógico e insistir naquilo que acreditam enquanto agentes do processo educativo. Ao fazer referência aos saberes docentes organizados em distintos critérios de agrupamento, (CUNHA, 2010a) menciona:

a) Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação: a autora refere-se à capacidade de agir em coletividade e em parceria com os pares.

b) Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem: consiste nas formas de incentivar a curiosidade dos estudantes, de envolvimento com o método de ensino e as atividades relacionadas.

c) Saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos: leva-se em conta a condição cultural e social dos estudantes, bem como o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas.

d) Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino: refere-se às maneiras pelas quais se delinea os objetivos da aprendizagem, os métodos para se alcançar uma prática pedagógica efetiva, relacionando-os às condições prévias dos alunos e aos objetivos da própria aprendizagem.

e) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades: atribui habilidade e capacidade do docente como o construtor que, de forma conjunta com o aluno, mediante estratégias que levam a uma aprendizagem significativa.

f) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem: consiste na retomada do caminho percorrido, os objetivos traçados e as estratégias de avaliação que melhor informem sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Tais saberes, uma vez considerados e adotados em seu trabalho, ampliam as possibilidades de atuação do docente junto aos seus alunos, bem como oferecem-lhe

condição de maior autonomia. Muitas vezes, o professor crê que, ao fechar as portas da sua sala de aula, está exercendo a sua autonomia. Essa postura vai de encontro aos saberes da dimensão relacional e coletiva mencionados por Cunha. Segundo a autora “(...) alcançar a autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional” (p. 24).

Embora a formação inicial do professor seja uma parte importante para a sua carreira, não há como negar que boa parte das competências adquiridas é resultado dos saberes desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida, e desenvolve-se em grande parte no ambiente da sala de aula. Segundo Vieira (2008),

É na sua ação diária, em interação com os alunos, em tempo real, que o professor deixa aflorar suas competências: seja do conhecimento, no tocante ao conteúdo preparado e ministrado; seja do saber-fazer, aplicando na prática toda a sua preparação cognitiva; seja de sua atuação diante das situações corriqueiras e inesperadas que ocorrem em uma sala de aula, tomando as decisões em sala de aula e as modificando de acordo com o contexto ou imprevisibilidade dos fatos (p. 34-35).

A prática docente pautada na racionalidade técnica mencionada por Cunha (1998) é um risco no qual todos os que lidam com o ensino correm, contudo, pode ser potencializado principalmente, naqueles que não passaram pela formação inicial em cursos de licenciatura, ou que nunca tiveram oportunidades e/ou condições para participarem de algum processo pedagógico com vistas à qualidade do ensino e à prática reflexiva. Há o perigo destes se acharem prontos para o exercício da docência, devido à sua gama de conhecimentos técnicos e profissionais, contudo, é mister que se lhes apresentem a necessidade de imersão nas questões pedagógicas. À semelhança daqueles que tiveram um curso de formação inicial, estes também precisam ser seduzidos e seduzirem-se pelo processo de formação continuada socializada, pois, como assevera Behrens (1996, p. 135) “a essência na formação continuada é a construção coletiva do *saber* e a discussão crítica reflexiva do *saber fazer*”.

Pérez-Gómez (1995, p. 96) explica a racionalidade técnica valendo-se da “(...) metáfora do professor como técnico”, o qual tem suas raízes na “(...) concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica (Schön, 1983)”. Trata-se, segundo Pérez-Gómez (1995, p. 97), de “(...) uma concepção

epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. O autor ainda salienta que “é fácil compreender que o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apoiam logicamente nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidas pelas ciências básicas” (p. 97). Esta menção do autor está em sintonia com o contexto do presente trabalho, visto que o curso em que a investigação está ancorada é o de Ciências Contábeis que, por sua vez, está classificado na área das Ciências Sociais Aplicadas, e se apoia em princípios que regem a atividade da área contábil – os Princípios de Contabilidade. Portanto, equivale a um campo do conhecimento eminentemente tecnicista, mas que não o impede de se desenvolver na prática reflexiva.

Duas razões são fundamentais para impedirem a racionalidade técnica ou instrumental como representante, por si só, de uma solução geral para os problemas educativos: primeiro, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da “estrutura das tarefas acadêmicas” ou no âmbito da “estrutura de participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; segundo, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Tais premissas não significam que se deva abdicar, de forma generalizada, da utilização da racionalidade técnica em toda e qualquer situação da prática educativa. Existem situações inúmeras em que é a melhor, e às vezes, a única forma de intervenção eficaz na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não se pode é considerar a atividade profissional prática do professor, como atividade exclusivamente técnica (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 100).

A visão de Pérez-Gómez apresenta-se com ponderação e macro visão do campo educativo, ou seja, ele não se reduz a visualizar a importância apenas de uma teoria científica sem considerar as possibilidades de outras. Ele vê potencialidade de adoção de teorias em contextos diversos e, por conseguinte, no avanço do conhecimento em todas as áreas do saber.

A abertura e flexibilidade reveladas pelo professor no contexto de complexidade das interações da prática cria um campo fértil para que o docente seja reflexivo em sua ação. Há, no entanto, o perigo de que o professor, com muito tempo de docência, não sinta a necessidade da atitude reflexiva para si, pelo fato de, segundo ele, já dominar e conhecer todos os caminhos para se chegar ao aprendizado do aluno. Quanto a este perigo, Pérez-Gómez (1995) alerta:

(...) quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação (p. 105).

O processo reflexivo, além de ser um processo essencial, precisa ser contínuo, pois a cada nova situação exige-se do docente uma nova forma de observar o problema e refletir sobre ele e sobre aquilo que necessita ser feito. As novidades são constantes e cada situação requer formas diferentes de agir. Assim, o autor afirma que:

(...) nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. (...) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (p. 110).

A prática docente reflexiva oportuniza ao docente possibilidades para uma formação tal que o ajude a enfrentar dificuldades de uma sociedade em mudanças, bem como no contexto de diferenças sociais, tecnológicas e de relacionamento humano. Vieira (2008) assim expressa seu pensamento nesta direção:

(...) os mais diversos autores especialistas na área educacional, preocupados com a formação do professor, apontam para a necessidade de desenvolvimento de novas competências a fim de melhor atenderem às exigências de formação de seus discentes para o enfrentamento de um contexto bastante turbulento em que uma das únicas certezas são as constantes mudanças. (...) Espera que o professor apresente uma prática reflexiva; saiba trabalhar em equipe,

em projetos nos quais tenha conhecimento de pedagogias diferenciadas; demonstre autonomia e responsabilidade; saiba organizar e dirigir situações de aprendizagens, e saiba como promover o envolvimento dos seus alunos em atividades de pesquisa; faça uso de novas tecnologias; suscite no discente; trabalhe com os alunos portadores de grandes dificuldades; participe da administração da escola; enfrente os deveres e dilemas éticos; e, principalmente, administre sua própria formação contínua (p. 33-34).

Contudo, a prática reflexiva precisa progredir no sentido de que o professor aprenda a “(...) refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos para poder lutar melhor, na escola e fora dela (...)” (DAVIS, *et al.*, 2011, p. 85). Esse exercício, conforme Cunha (2013, p. 619), quando feito de forma coletiva, pode agregar aprendizado e desenvolvimento profissional quanto à prática docente. A autora afirma que “(...) o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática”. O ato de “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Essa prática reflexiva pode ser oferecida por meio de uma política institucional, partindo da gestão das IES, ou mesmo pela iniciativa de coordenadores pedagógicos, e dos próprios professores. E, para compreendê-la, há de se considerar três conceitos abordados por Schön¹³ (1983) *apud* Pérez-Gómez (1995):

1) conhecimento-na-ação: trata-se do conhecimento técnico ou voltado para a solução de problemas. “É o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*” (p. 104);

2) reflexão-na-ação: consiste em deliberação prática. “Processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta” (p. 104). Constitui-se

(...) um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, este é o melhor instrumento de aprendizagem.

¹³ SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (p. 104).

3) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação: refere-se à reflexão crítica,

pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. (...) o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (p. 105).

Esses conceitos/premissas possibilitam melhor compreensão da importância docente no cenário educativo.

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 106).

O processo reflexivo apresenta-se como elemento do ato pedagógico, trazendo em si vários benefícios que, em decorrência da própria formação, muitas vezes o docente desconhece seu sentido mais amplo. Sobre esse sentido Pérez-Gómez (1995) explicita:

(...) a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas

contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (p. 103).

Assim é que, no processo de ensino-aprendizagem, a prática reflexiva tem seu lugar de essencialidade e relevância, pois, uma vez que o ensino seja entendido como uma atividade prática e deliberativa com um claro componente ético, determina novas perspectivas no ato de pensar o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão docente perante a sua própria prática (MARCELO GARCIA, 1999).

O ato reflexivo se amplia na medida em que alcança um estágio que perpassa o simples *pensar para agir*; Dewey (1979, p. 105-106) aponta para a reflexão como capaz de “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmônica”.

A maneira de exercer a reflexão pesará significativamente na forma em que o docente enxerga seu trabalho e o processo educativo como um todo. O estudo de Geraldi *et al.* (1998) mencionam John Dewey que:

no princípio deste século [séc. XX], elaborou uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e aquele que é de rotina. Este último é guiado por impulso, tradição e autoridade. No mundo educacional existem várias definições de realidade. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem qualquer problema. O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar (p. 247).

Por outro lado, Delamotte-Legrand (2002) afirma que:

(...) os professores que sempre se indagam sobre sua profissão, em particular com relação às competências que devem mobilizar para, ao mesmo tempo, transmitir conhecimentos e despertar desejos pelo saber, para dizer o que é necessário fazer e para conceder autonomias, passam a ver seu trabalho com outras lentes e, certamente, com sentido mais claro (p. 197).

Entretanto, além de reconhecer a importância e a necessidade do processo reflexivo, é preciso evidenciar que a problematização constitui-se a condição fundamental para que ele ocorra, ou seja, problematizar questões da docência é a base para que o ato reflexivo aconteça

de fato. Se o professor não problematizar, ele não pensará sobre essas questões. Assim é que Alarcão (1996) afirma:

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha *práxis* educativa (p. 182).

Nesse contexto encontra-se o docente com seus saberes e desafios diante do processo ensino-aprendizagem. Para docentes iniciantes o desafio parece constituir-se de maior amplitude em relação àqueles que carregam consigo uma larga experiência. No entanto, ambos deveriam crescer na concretização da sua formação continuada, foco deste trabalho. Ela – a formação continuada – contém em si várias possibilidades de desenvolvimento que podem auxiliar o docente em suas carências e limitações diante do ato educativo. Dentre elas encontram-se:

a) A capacidade de conhecer além da teoria: conhecer e dominar princípios, normas e formulações faz parte do compêndio científico do docente que atua no processo educativo em determinada área. Cunha (2007) dá importância a isto dizendo que não há resignificação da prática sem teoria, pois ela é que sustenta novas formas de contracenar. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com os significados que a ele atribui o sujeito. A teoria, como sustentação da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária na profissionalização. Embora o conhecimento específico seja necessário, torna-se imprescindível o conhecimento estrutural do campo de conhecimento, da composição curricular e das relações entre os seus componentes preconizados no projeto político pedagógico do curso;

b) A capacidade de comunicação: Freire (2006, p. 69) faz referência a este aspecto afirmando que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Na relação social do ensino-aprendizagem exige-se, portanto, um processo comunicacional que derive em significado para ambos (professor e aluno);

c) A capacidade de ouvir o aluno: saber ouvir o aluno nem sempre é tarefa fácil, pois, o docente em posição de tutor do ensino, muitas vezes, pode relegar a fala do aluno como uma forma de intromissão no seu trabalho ou algo semelhante. No entanto, é algo tão

essencial ao processo de ensino-aprendizagem quanto o ato da preleção em si. Sobre essa relação entre professor e aluno Schön (1995) assim se expressa:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (p. 83).

d) A capacidade de reconhecer o valor da confusão: aparentemente a confusão é um estado de ignorância que reflete o não-aprendizado. Contudo, para que haja aprendizado faz-se necessário muitas vezes que haja a confusão (SCHÖN, 1995). Logo, ela pode ser vista como o início do aprendizado. Por vezes o professor fica confuso, isto quando vê o aluno fazendo determinada coisa que o deixa assim. Se assim não ficar, dificilmente poderá reconhecer o problema que necessita de explicação/auxílio. Isto deve servir de estímulo à maior reflexão sobre suas ações e prosseguir para novas formas de compreender este processo;

e) A capacidade de compartilhamento: a formação continuada pode possibilitar inúmeras situações de desenvolvimento profissional docente, como esses mencionados anteriormente. Contudo, é no compartilhar de ideias, dificuldades, limitações e vitórias que acontece, de fato, o desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas, dos professores. Assim, a autonomia docente deriva da própria iniciativa do professor no desejo de se desenvolver, e, isto pode favorecê-lo se ocorrer no âmbito da coletividade. Marcelo Garcia (1999, p. 53) dá ênfase a este ponto ao afirmar que "(...) a aprendizagem autônoma não é um processo isolado, mas exige um ambiente estimulante e colaborativo de pessoas e companheiros de trabalho".

3.3 – A importância do coletivo

O ensino como prática social ocorre no ambiente acadêmico que, nesta investigação, especificamente, se dá no curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada no interior do Estado de São Paulo. Essas práticas sociais acontecem no contexto do processo ensino-

aprendizagem no âmbito do ensino superior, e, para a sua problematização, valho-me de autores que discutem a formação e o trabalho coletivo no âmbito da escola básica.

O ensino da Contabilidade, uma vez que, como qualquer outra área do ensino, presume-se a presença do professor/tutor, do conhecimento e do aluno, e que esta relação é fundamental para a constituição cultural de ambos: o professor/tutor, enquanto portador do processo *ensino*; e, o aluno na busca pela *aprendizagem*. Ambos interagem, crescem e se completam à medida que participam de uma prática social significada pelo conhecimento das Ciências Contábeis.

É, pois, no ambiente coletivo, no qual interações ocorrem, que se encontra o *lugar* propício para o desenvolvimento do processo reflexivo, em que professores, motivados por um líder natural, ou institucional, podem crescer juntos. Há, no entanto, situações em que os propósitos se desvirtuam devido a uma série de fatores. Cunha e Prado (2010) mencionam:

(...) privilegiam a discussão de assuntos administrativos em detrimento de discussões pedagógicas; às condições de trabalho e à rotina sobrecarregada dos professores (...); à burocratização do trabalho docente (...); à constante rotatividade dos professores nos grupos, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada; e a falta de liderança de um professor-coordenador que se reconheça como formador (p. 102).

Nesse contexto é preciso considerar a amplitude e relevância do grupo docente quanto aos seus aspectos pessoais, diante de objetivos da formação. Os autores assim chamam a atenção:

É preciso considerar (...) que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. (...) Formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (p. 103).

De fato, requer-se preparo para o grupo levar avante objetivos de uma formação sólida e eficaz, que o leve ao pleno desenvolvimento de sua profissionalidade e, sobretudo, ajude o aluno em seu crescimento acadêmico. Entendo que esse preparo necessite se iniciar com a pessoa do coordenador dos trabalhos, quer seja o coordenador pedagógico, coordenador de curso, ou mesmo um professor que assuma as atribuições de mediador do grupo. A pura e

simples transmissão de informações, embora sejam importantes e tenham o seu devido lugar, não são suficientes para fazer funcionar o grupo em sua plenitude, ou seja, que o grupo atinja seus objetivos quanto ao desenvolvimento e eventuais mudanças no processo de ensino. Gatti (2003) faz referência a esse contexto:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modo de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (p. 192).

A autora salienta, de forma adicional, os processos socioafetivos e culturais na relação do grupo como um todo, e, particularmente, entendo que tais processos se devem apresentar de maneira muito destacada na pessoa do coordenador. A postura de liderar um grupo dessa natureza precisa ser visto como um privilégio, mas também, como uma grande responsabilidade, uma vez que se trata de um trabalho em parceria, em colaboração, de compartilhamento, de atualização, de crescimento intelectual e que visa à mudança no processo ensino-aprendizagem. Gatti (2003) ratifica:

(...) para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (p. 203).

O professor só mudará sua prática se for convencido de que há inconsistências e/ou contradições no seu trabalho, como resultado da atividade no grupo, ou, daquilo que lhe é apontado por um par. E, para que isso ocorra, há a necessidade de se problematizar a fim de que, a partir disso, o processo reflexivo se concretize e redunde em mudanças necessárias.

Contudo, considero a importância de se ressaltar que a mudança da prática pedagógica significa desconstrução e construção de ideias, e isso depende de tempo, de vontade do professor e de condições de trabalho.

Como oportunidade para preencher possíveis lacunas no contexto da prática docente há de se destacar a importância de políticas educacionais que enfatizem a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, os quais venham oferecer aos docentes subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão. Se a IES não tiver uma política que valorize isso, tal aprimoramento não vai acontecer.

Vogt e Morosini (2012) ressaltam o valor de reuniões pedagógicas afirmando:

A partir do momento em que a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, a partir disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e do processo de aprendizagem, estará contribuindo com o grupo de professores na concretização da qualidade do ensinar e do aprender (p. 26).

Zeichner (1997, p. 1) chama a atenção para a potencialidade do trabalho coletivo de professores ao afirmar que “quando os professores trabalham sozinhos são mais fracos, quando eles trabalham em grupo se tornam mais fortes dentro da instituição”. E, em acréscimo e sintonia com esse pensamento, Geraldi *et al.* (1998, p. 259) afirmam que “o grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores (...)”.

Tanto Vogt e Morosini (2012), quanto Zeichner (1997) e Geraldi *et al.* (1998) reforçam o valor de reuniões pedagógicas num ambiente coletivo e seu potencial de trabalho e mudanças. O fato de o trabalho ocorrer em parceria pode desconstruir o sentimento de solidão, isto é, de que se trabalha de forma isolada, num mundo à parte, em que problemas se apresentam singulares e individuais.

No âmbito da educação contábil, esta precisa ampliar suas investigações sobre a prática reflexiva, o que poderia trazer relevante contribuição no sentido de atribuir aos aspectos pedagógicos uma inserção tal no sentido de antever perspectivas alvissareiras nesse campo. Ao se referirem aos atributos do docente de Contabilidade e a importância do processo reflexivo, Kraemer (2005) e Coelho (2004) assim se expressam:

(...) são atributos da identidade profissional desse professor:

O domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação apropriados na sua formação inicial e continuada para relativizar os conhecimentos produzidos pela sociedade, tornando-se sujeito capaz de transformar a realidade social;

O trabalho docente que enfatiza a articulação dos conteúdos contábeis com as demais áreas do saber, superando a concepção meramente do 'saber fazer';

A profissionalização que mantém implicações diretas com a formação do profissional da Contabilidade com um perfil crítico ao novo contexto;

A inserção nas forças em favor da valorização de uma política salarial, das condições de trabalho e com o vínculo na carreira de formação inicial e continuada (KRAEMER, 2005, p. 70-71).

(...) tais atributos do professor de Contabilidade nos ajudam a refletir sobre a formação do professor que ensina Contabilidade e a destacar como primordial a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre a sua formação inicial e o caráter essencial da docência por meio da reflexão-ação e da reflexão de sua ação docente (COELHO, 2004, citado por KRAEMER, 2005, p. 71).

Shulman (1993) defende que os professores podem aprender boa parte do conhecimento pedagógico no ambiente formal em que ouvem, leem e discutem ideias sobre a prática de ensino e as suas raízes teóricas. Podem, também, aprender a partir de suas próprias experiências e as de seus colegas profissionais, quando fóruns adequados de trocas os estimulem e apoiem. [*E isso pode estar fundamentado no processo reflexivo*]. O autor acrescenta que o professor apresenta honestidade intelectual quando compreende a matéria com profundidade, trabalha com flexibilidade e abertamente; compreende as dificuldades mais prováveis que os alunos venham a ter a respeito das ideias e formas de representação. Quando os docentes passam a compreender as variações das didáticas, dos modelos e abordagens para auxiliar os alunos em suas construções, quando são receptivos a revisões de objetivos, dos planos e de procedimentos nas interações é porque valorizam a pedagogia.

Assim, no contexto da formação continuada de professores, a menção feita por Davis *et al.* (2011) corresponde à importância do papel do coordenador/mediador do trabalho coletivo na busca da aprendizagem do ensino:

Uma parte importante dos estudos de formação continuada de professores entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao CP (coordenador pedagógico) um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma

organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem (p. 89).

Da mesma forma, Vogt e Morosini (2012) e Cassalate (2007) enfatizam a importância da mediação e do compartilhamento promovidos pelo coordenador pedagógico, avaliando-o como de vital importância para que os docentes se sintam motivados e apoiados em suas reflexões, interações e desenvolvimento coletivo. Assim eles se expressaram:

(...) a formação continuada de professores dentro do próprio espaço escolar está vinculada à reunião pedagógica e ao papel exercido pelo coordenador pedagógico, através de uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas. (...) É possível articular formação e reunião pedagógica como dinamizadores do processo ensino-aprendizagem (VOGT e MOROSINI, 2012, p. 24).

Por ser coletivo e abranger tanto professores como coordenador pedagógico, este último precisa compreender que é ele quem irá fazer a mediação da formação continuada para qualificação da ação pedagógica pelos docentes, envolvendo todos num processo de construção e re-construção dos saberes e fazeres docentes (CASSALATE, 2007, p. 24).

A função de mediador é salientada por Maldaner (2000, p. 63), ao afirmar que “as reflexões coletivas necessitam uma direção e um sentido, que podem ser mediados e negociados por um educador/professor ou pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica”. Assim é que, como mediador/incentivador e participante do grupo, tentei contribuir para um ambiente favorável em que expressões pudessem ser expostas na maior franqueza possível, em que as ideias, valores e crenças pudessem ser respeitadas, derivando assim, numa prática essencialmente significativa para todos.

A motivação para a reflexão sobre o *por quê* e o *como* constitui-se papel imprescindível para o mediador, tal como Schnetzler (2002) afirma:

(...) incentivar conversações reflexivas e coletivas sobre o que, como e por que os professores fazem o que fazem parece-me ser uma outra tarefa essencial desse professor universitário. É preciso problematizar práticas de ensino, pois são perguntas que nos movem do nível descritivo (o que ensino e como ensino) ao nível interpretativo (por que ensino como ensino) (...) (p. 17-18).

E, quanto ao processo de educação continuada, a autora refere-se a ele como um “processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes” (p. 16). Nesse contexto, Fiorentini (2011, p. 17) corrobora ao afirmar que “representa um contexto rico e poderoso de desenvolvimento profissional, de transformação das práticas pedagógicas, de produção de conhecimentos e de uma nova cultura de ensinar e aprender”.

A formação de um grupo de discussão, portanto, demanda um conjunto de fatores que, se combinados, pode resultar em benefícios, não apenas para o grupo em si, mas, sobretudo, para os estudantes, alunos dos componentes do grupo (professores). Maldaner (2000) se expressa a respeito:

i) que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequados para fazê-lo; ii) que a produção científico-tecnológica se dê sobre a atividade dos professores, sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim; iii) que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo; iv) que haja compromisso de cada membro com o grupo; v) que a pesquisa do professor sobre sua atividade se torne, com o tempo, parte integrante de sua atividade profissional e se justifique primeiro para dentro do contexto da situação e, secundariamente, para outras esferas; vi) que se discuta o ensino, a aprendizagem, o ensinar, e o aprender da ciência, ou outras áreas do conhecimento humano, que cabe à escola proporcionar aos alunos, sempre referenciando às teorias e concepções recomendadas pelos avanços da ciência pedagógica comprometida com os atores do processo escolar e não com as políticas educacionais exógenas (p. 32-34).

O pensamento de Cortella (2000) culmina na ideia do trabalho coletivo no contexto de compartilhamento:

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão (p. 159).

Portanto, o trabalho coletivo pode proporcionar ao docente desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que compartilha ideias e experiências que podem promover enriquecimento para a sua vida e a de seus pares, e assim, crescerem juntos.

CAPÍTULO 4

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que a metodologia é a trajetória percorrida em todos os momentos, desde a concepção, até suas considerações finais, é neste espaço que são sistematizadas as características metodológicas desta investigação, a qual teve por questão: Quais reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas podem ser promovidas num coletivo docente de um curso de Ciências Contábeis?

O trabalho trouxe consigo objetivos que, embora complementares, diferem quanto à formação de professores e a investigação em si. Quanto aos objetivos formativos a investigação se propôs a: a) promover, junto aos docentes, uma reflexão coletiva no intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos; e, b) estimular a discussão, a partilha das experiências e a reelaboração de encaminhamentos no contexto da formação continuada.

No âmbito da investigação os objetivos se voltaram para: a) analisar a compreensão dos professores sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem do MPD – o que poderia ser outro conteúdo; b) identificar e analisar as mudanças no processo de ensino dos professores a partir das manifestações e depoimentos no grupo de discussão; c) problematizar, à luz do referencial teórico pertinente, aspectos de ensino do método das partidas dobradas, com o fim de ampliar conhecimentos sobre este método.

Para a elaboração bibliográfica foram evocados autores da educação superior, como: Zeichner, Schön, Cunha, Alarcão, Masetto, Fiorentini, Geraldi, Marcelo Garcia, Pérez-Gómez, Cortesão, Gatti, Mizukami, André, Cunha e Prado, Kuenzer, Imbernón, dentre outros; mas também, autores que se dedicam à Educação Contábil, como: Marion, Ludícibus, Franco, Gomes, Laffin, Kraemer, dentre outros. Eles contribuíram na fundamentação teórica da investigação, dadas as teorias que estipularam e que dão sustentação ao presente trabalho, quer seja, na confirmação das ideias, ou mesmo, no discurso dialético entre eles.

A leitura total ou parcial de artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses permitiu que as ideias fossem sendo estruturadas e o contexto fosse tomando forma, de tal maneira que fosse possível conceber um alicerce teórico que fundamentasse a investigação.

A formação do grupo de discussão docente foi vital para que a investigação ocorresse de tal forma, que procurei valorizar a participação dos componentes do grupo, em sua ênfase na reflexão oriunda do debate sobre a prática docente, bem como o desenvolvimento

profissional e a disponibilidade de tempo para as reuniões periódicas. Desta forma, o grupo estabelece-se como um *lugar* para a ajuda mútua, para a aproximação das concepções e de apoio numa dinâmica interativa e complexa manifestada pelos docentes. De acordo com suas possibilidades e experiências diversificadas fazem uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem de determinado conteúdo. A maioria deles (professores) não obteve conhecimento sistematizado e teórico sobre questões pedagógicas, embora saiba explicar, razoavelmente, *o porquê ensina como ensina*.

Ao trabalhar, formar e pesquisar num grupo, que não deixa de ser colaborativo, implica eliminar a hierarquia, embora isso não seja possível de forma absoluta, porquanto permaneci na posição de coordenador, e não me esqueci de que exercia essa função. É necessário, todavia, eliminar a obsessão por impor e controlar, atos esses que não aconteceram durante o processo de discussão. A parceria colaborativa aconteceu enquanto adesão, disponibilidade e disposição para contribuir nas falas e posicionamentos. A importância do grupo, contudo, deveu-se ao fato de que os professores se propuseram a discutir questões de ensino e aprendizagem.

Minha imersão nas reuniões agindo, não apenas como planejador, organizador e mediador, mas também, como um participante ativo, expressando ideias e opiniões, bem como respeitando as falas dos colegas do grupo, caracteriza a pesquisa como *participante*. Segundo Fals Borda (1983, p. 43), ao considerar a população (neste caso, o grupo de discussão), este tipo de pesquisa leva "(...) em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. (...) Procura incentivar o desenvolvimento autônomo a partir das bases e uma relativa independência do exterior". Tal ideia é reforçada por Gil (2008, p. 31) ao afirmar que este tipo de pesquisa se caracteriza "pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa", e também por Demo (1983, p.115) ao referir-se ao relacionamento entre pesquisador e pesquisado: "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais".

A investigação está ancorada numa abordagem qualitativa, na qual as informações coletadas (94 provas das disciplinas de Contabilidade e correlatas; depoimentos de 22 alunos do 1º ao 4º ano; e textos utilizados nas reuniões) referem-se à fase de planejamento das reuniões e da minha preparação como pesquisador, bem como apoiaram o processo de interação e formaram o esteio do material de análise: as reuniões com os professores, sujeitos

da investigação. A transcrição das reuniões possibilitou uma compreensão mais clarificadora do objeto de estudo, na medida em que, as análises das falas levaram a uma reflexão mais detida nos processos do que, propriamente, aos resultados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 17), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado (...)”. E, de fato, esta característica se coaduna com o processo metodológico desta investigação, pois, tanto os exames (provas), depoimentos dos alunos e as interações com os professores ocorreram no meu ambiente de trabalho.

Os autores destacam ainda, em relação à pesquisa qualitativa, que

Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. (...) Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta. (...) A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (...). Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (p. 83-84).

Portanto, tais referências à abordagem qualitativa permitem afirmar que a presente investigação revestiu-se dessas características, uma vez que meu intuito inicial foi de despir-me de quaisquer preconceitos frente aos temas debatidos e posições apresentadas pelos pares; um planejamento prévio fora feito, contudo, sem a pretensão de mantê-lo rígido até o fim do processo. Tanto é que em alguns momentos, ajustes foram necessários, visando o realinhamento das discussões no sentido de retomar os objetivos de cada reunião. Isto, devido ao fato de que, em vários momentos, por exemplo, as conversas tendiam a se distanciar do tema central da reunião e, assim, se fazia necessário retomá-lo.

De acordo com o objeto de estudo, a opção pela análise qualitativa do conteúdo, particularmente, um *estudo de caso único*, permitiu uma investigação mais aprofundada do assunto em pauta, não se limitando à elaboração de questões que levavam a respostas diretas e fechadas; por outro lado, a forma como foi feito o levantamento das informações possibilitou tratar e interpretar tais informações com maior rigor e detalhe. Yin (2005, p. 33) explica que “a pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos

múltiplos”. Acrescenta que “(...) um estudo de caso único é análogo a um experimento único, e muitas das condições que servem para justificar um experimento único também justificam um estudo de caso único” (p. 62). Esta tipologia metodológica está de acordo com a proposta desta investigação, pois, o estudo concebe um único *experimento* (o processo de ensino e aprendizagem do MPD), ao analisar sua epistemologia frente aos desafios que se apresentam àquele processo. Yin (2005) complementa:

para confirmar, contestar ou estender a teoria, deve existir um caso único que satisfaça todas as condições para testar a teoria. O caso único pode, então, ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante (p. 62).

Assim, esta investigação valeu-se da formação de um grupo de docentes de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição particular do Estado de São Paulo, o qual se reuniu frente a problemas de ensino e aprendizagem, bem como a metodologias de ensino testadas por estudiosos, com o fim de discutir, confirmando ou não, teorias/métodos, e também apresentando alternativas para a questão de pesquisa. A geração dos dados ocorreu por meio das análises das discussões, com o interesse ampliado na prática docente voltada inicialmente para uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem das partidas dobradas no contexto do ensino da Contabilidade.

Considerando esta uma investigação de natureza social, foi interessante observar “a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER, GASKELL e ALLUN, 2004, p. 21), portanto, a opção de fazer interagir professores do ensino superior de um curso de Ciências Contábeis e seu coordenador, mas, sobretudo, um par na docência. A pretensão do grupo se mobilizou para “buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular (...), (com vistas ao) próprio desenvolvimento profissional (e) (...) pesquisa sobre a própria prática” (FIORENTINI, 2004, p. 54).

O estudo de caso único revela um estudo particular, algo ímpar, valorado em si mesmo, neste caso, sobre o aprimoramento do ensino, a partir de determinado conteúdo, num curso de Ciências Contábeis sob a supervisão do seu coordenador e par. Lüdke e André (1986) apontam que as características essenciais do estudo de caso seriam:

busca de descoberta, (...); enfatiza a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas; (...) busca retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; (...) usa uma variedade de fontes de informação; (...) permite generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas; (...) procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; (...) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (p. 44-45).

Portanto, este estudo de caso único dividiu-se em cinco etapas:

1ª) questionando os docentes quanto às dificuldades percebidas junto aos alunos, o que foi feito num prazo de cinco meses, aproximadamente, mediante contato pessoal e por mensagens eletrônicas (*e-mail*), com a intenção de confirmar, ou não, meu pensamento quanto às dificuldades percebidas no processo de ensino e aprendizagem;

2ª) coletando as provas/exames de alunos voluntários que tiveram dificuldade com a adoção das partidas dobradas. Para isto, fiz a solicitação para cada turma, via *e-mail*, explicando que era para uma pesquisa em benefício do próprio curso e que a prova não poderia ter nota máxima. O intuito foi de atestar, pelas respostas e resoluções dos exames, que havia de fato dificuldades na compreensão e adoção do tema (MPD). Do envio das mensagens até o recebimento das últimas provas/exames houve um tempo aproximado de dois meses;

3ª) entrevistando alunos no período de um mês, aproximadamente, quanto às dificuldades enfrentadas no tocante ao tema (MPD). Isto ocorreu de forma aleatória, sem formalidades, ou seja, na medida em que eles vinham à sala da coordenação, ou os encontrava nos corredores do prédio de aulas, convidava-os para conversar sobre o assunto com o objetivo de confirmar, ou não, o que havia verificado nas provas;

4ª) esta etapa, mais sistematizada, constituiu-se nas reuniões quinzenais, as quais foram gravadas em áudio e, após um ou dois dias de cada encontro, ocorria a transcrição. Em tais encontros pudemos discutir e refletir sobre os processos de ensino adotados, os métodos

utilizados e aqueles que, potencialmente, poderiam derivar em resultados mais satisfatórios, o que aconteceu num período aproximado de oito meses;

5ª) com a análise e interpretação das informações – recorte dos depoimentos, comentários e sugestões –, o estudo de caso constituiu-se instrumento metodológico importante para o despertar do conhecimento e da compreensão de um contexto de formação continuada de docentes do ensino superior no ambiente de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES privada.

4.1 – Cenário do curso

Desde a criação do curso de Ciências Contábeis no Brasil (Decreto-Lei nº 7.988, de 22/09/1945), o número de cursos, segundo INEP (2012), chega a 1.164 entre cursos presenciais e à distância, sendo 192 em instituições públicas e 972 em instituições privadas. É, portanto, uma grande quantidade de cursos dos quais pouco se conhece a qualidade e que, provavelmente, este quadro pouco tenha evoluído em virtude do que indicam estudos na área contábil, questão esta que se busca passar a limpo com a aplicação de instrumentos avaliativos como o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

O curso de graduação onde esta investigação ocorreu encontra-se no interior do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Campinas (RMC), onde existem, em funcionamento, quinze Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm em seu quadro de cursos, o de Ciências Contábeis. Os cursos estão situados assim, por município: 7 (sete) em Campinas; 2 (dois) em Americana; 1 (hum) em Hortolândia; 1 (hum) em Valinhos; 1 (hum) em Jaguariúna; 1 (hum) em Indaiatuba; 1 (hum) em Santa Bárbara do Oeste; e, 1 (hum) em Engenheiro Coelho.

O campus da IES na qual o curso em questão está inserido conta com, aproximadamente, quatro mil alunos distribuídos em dezesseis cursos superiores tais como: História, Pedagogia, Teologia, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharia Civil, dentre outros. Alguns desses cursos, como Direito e Engenharia Civil, são oferecidos em mais de um turno; outros, como é o caso de Ciências Contábeis, apenas no período noturno.

A autorização legal para o funcionamento deste curso de Ciências Contábeis ocorreu no ano de 2001, tendo suas aulas iniciadas em fevereiro de 2002, e, o Reconhecimento veio em 2006. Conta, em média, com 160 alunos matriculados semestralmente, com um quadro

docente que varia entre dezessete e vinte professores, e tem obtido boa avaliação, tanto de parte do governo (ENADE: 4), quanto da iniciativa privada (Guia do Estudante: 4 estrelas). Em seu projeto pedagógico encontram-se: a linha filosófica; a missão, a visão, os objetivos, o perfil do egresso, as competências e habilidades; e seus princípios norteadores quanto à metodologia de trabalho adotada.

Além da melhoria da qualidade do ensino, os órgãos representantes da classe (Conselho Federal e Conselhos Estaduais) estão enfatizando a qualidade dos serviços prestados, o que para isto, passaram a exigir o Exame de Suficiência; implantaram a obrigatoriedade da educação continuada; incentivam os Técnicos em Contabilidade a fazerem a graduação; implantaram convênios para cursos de especialização e mestrado; além da fiscalização do exercício profissional.

4.2 – Formação e características do grupo de discussão

Na função de coordenador do curso adotado para a investigação, e, pelo fato de perceber a necessidade de desenvolvimento dos professores quanto ao aspecto pedagógico, e, especificamente, quanto ao aprimoramento do ensino das partidas dobradas no contexto dos diversos conteúdos que incluem a escrita contábil – percepção esta oriunda dos próprios professores e depoimento de alunos –, motivei-me, e acalentei, a princípio, a possibilidade de ampliar as reuniões habituais da Comissão Interna de Avaliação de Curso (CIAC)¹⁴, para momentos adicionais, nos quais o viés seria a formação continuada deste grupo específico (componentes da CIAC, mais aqueles que desejassem participar). Entretanto, devido às limitações quanto ao número de docentes envolvidos, e também, por questão de calendário, decidi efetivar um convite personalizado aos docentes, via *e-mail*, a fim de que participassem do grupo, de forma voluntária, e de acordo com suas condições de tempo. Assim é que o convite foi enviado com a proposta de que as reuniões ocorressem periodicamente:

Caro professor:

Como sabe, estou desenvolvendo meus estudos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (doutorado) na UNIMEP. Meu núcleo de pesquisa é “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais”, e, para tanto, agora iniciando a fase da coleta de informações, pretendo fazê-lo por meio deste grupo docente, além de

¹⁴ Comissão que analisa o relatório da Avaliação Institucional, feita por alunos e professores. Faz sugestões de melhorias e as encaminha para o colegiado de curso.

outras fontes as quais julgo fundamentais para o alcance dos objetivos da tese. Minha pesquisa tem como foco a educação continuada no ensino superior, especificamente, sobre o ensino do método das partidas dobradas no curso de Ciências Contábeis. Para tanto, estou organizando reuniões periódicas com o grupo de professores do nosso curso. O objetivo é refletir, sistematicamente, sobre a prática e a formação docente, vislumbrando uma parceria que possa trazer contribuições para esta faceta do ensino, bem como para o aperfeiçoamento da prática docente. Para isso gostaria de convidá-lo a fazer parte desse grupo que se reunirá quinzenalmente (4ª feira) das 17h30min às 18h30 na Sala B204.

Mais adiante informarei sobre a data da primeira reunião.

Caso seja do seu interesse e aceite o convite, responda esse *e-mail*.

Desde já agradeço sua participação. Waggnoor.

Embora o corpo docente varie entre dezessete e vinte professores (a depender do semestre letivo), a perspectiva seria contar com os professores atuantes em disciplinas profissionais/específicas do curso, portanto, um grupo de seis docentes, contando comigo, todos do gênero masculino, sendo os demais nominados ficticiamente de *Antonio, Beto, Carlos, Daniel e Evandro*. Um deles ministra uma disciplina introdutória do curso que, embora não seja específica de Contabilidade, apresenta o contexto da área e as oportunidades de mercado para o futuro profissional (Formação da Identidade Profissional do Contador), mas que aceitou participar do grupo; os outros ministram disciplinas de Contabilidade e correlatas, que são: Contabilidade Básica I e II, Contabilidade Comercial I e II, Contabilidade Tributária, Teoria da Contabilidade, Análise e Interpretação das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Internacional, Contabilidade Avançada I e II, Controladoria, Contabilidade Governamental, Laboratório de Contabilidade I e II, Auditoria Contábil I e II e Perícia e Arbitragem Contábil, além das optativas (Contabilidade Aplicada ao Agronegócio, Contabilidade Aplicada ao Terceiro Setor, Contabilidade Aplicada ao Meio-Ambiente).

Com relação à formação acadêmica dos componentes do grupo, todos são graduados em Ciências Contábeis; todos com pós-graduação *lato sensu* na área contábil; cinco já concluíram o mestrado e um está cursando. Dos que concluíram o mestrado, dois fizeram em Ciências Contábeis e os demais noutras áreas (dois em Educação e um em Sistemas de Informação); apenas um está no programa regular do doutorado em Educação e outro está como aluno especial no doutorado de Engenharia de Produção.

Quanto à experiência docente no ensino superior, três professores têm quatorze anos de docência (um tendo iniciado nesta IES e os outros com experiência a partir de outra

instituição); um tem vinte e sete anos (sendo os últimos onze anos nesta IES); um tem oito anos (sendo os últimos cinco anos nesta IES); e um tem apenas um ano (iniciado nesta instituição). A média de idade dos professores é de, aproximadamente, 49 anos. Exceto um professor, os demais têm de 8 anos para cima em termos de atividade na docência, o que se pode inferir que há uma boa visão sobre a atividade docente no ensino superior.

Regularmente as reuniões ocorreriam para refletir sobre suas dificuldades e desafios do ensino, principalmente àqueles atinentes à adoção das partidas dobradas em suas classes. O propósito, portanto, foi conseguido, uma vez que, pela amizade e companheirismo contraídos ao longo do tempo, unanimemente, houve a concordância desses professores a fim de apropriarem-se desse *espaço* de desenvolvimento profissional.

No grupo, assumi a função de mediador, gestor do processo de debate e reflexão, bem como de emissor de meu pensamento quanto aos pontos analisados, uma vez que, além da coordenação do curso, também ministro aulas de Contabilidade.

As reuniões ocorreram com o intuito de refletir, debater e sugerir sobre a iniciação na docência, com textos oriundos de artigos sobre educação contábil no Brasil, sobre metodologia de ensino, prática e formação profissional, e sobre a própria prática docente. Após as reuniões, eu fazia um breve relato no meu caderno de campo com as impressões gerais, contendo: compreensão da pauta, equívocos identificados, confusões instauradas e concordâncias coletivas.

As pautas dos encontros foram planejadas, tendo em mente as propostas e necessidades dos professores, sempre com o objetivo de criar um ambiente favorável, no sentido do grupo se sentir à vontade para exprimir suas opiniões. De forma intencional, optei por realizar as reuniões em local que não fosse a sala da coordenação, e, também, fiz questão de me trajar de forma distinta (menos formal) daquela habitual no ambiente da coordenação.

As expectativas eram grandes quanto ao início e desenvolvimento das reuniões. Embora o grupo estivesse definido, havia em mim certa ansiedade quanto à presença dos colegas, ou, se haveria algo que pudesse impedir a “inauguração” daquele *lugar* de reflexão. Agora, seria hora de pensar e planejar sobre o conteúdo das reuniões. Evidentemente que tudo foi pensado, tendo o olhar voltado para os objetivos da investigação. A leitura reflexiva de textos/artigos de autores da Educação Superior, incluindo a Educação Contábil, foi essencial para a programação das reuniões, uma vez que seu conteúdo fomentava e movia as discussões voltadas para aspectos do ensino. Tais textos/artigos versavam sobre o processo

reflexivo, ensino e aprendizagem, competências e habilidades, metodologias de ensino, e a prática docente em cursos de Ciências Contábeis. Destaca-se o texto de Schön (1995), *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*, o qual foi fundamental para uma abordagem provocadora e um olhar crítico-analítico das falas no grupo.

Assim, elaborei textos-resumo para serem utilizados nos momentos de discussão no grupo, tendo em vista o tempo disponível pelos docentes e pelo fato de que, no texto condensado, haveria, em minha concepção, maiores possibilidades da leitura em sua totalidade. Noutros instantes, a exposição e reflexão sobre a própria prática no contexto do objetivo da investigação, e, por fim, as sugestões derivadas dos encontros e os impactos das reuniões sobre a formação docente de cada participante.

Embora participantes da mesma IES, o envolvimento intenso, até então não vivido, levou à possibilidade de adentrar ao campo da formação continuada no âmbito profissional, de forma intencional e refletida.

4.3 – As reuniões do grupo

O grupo realizou 13 reuniões (de 25/02/2015 até 21/10/2015) com um tempo aproximado de 60 minutos cada. Embora, com algumas intercorrências, felizmente, na maioria das reuniões, a maioria dos professores esteve presente e participou ativamente, alguns com participação mais incisiva do que outros. Inicialmente, a expectativa incluía um receio pelo fato de ser tudo gravado em áudio. Contudo, esse sentimento não houve, pelo menos não foi demonstrado pelos docentes, uma vez que ao se solicitar a autorização para isto, não houve qualquer restrição. Afinal, falar da vida profissional como professor experiente – em sua maioria – poderia representar algo estranho, ou, difícil para outros, pois a exposição é, em si, incômoda. Oliveira Bolfer (2008) referindo-se aos encontros pedagógicos menciona que:

Mexer com o íntimo de nosso ser, expor nossas fragilidades, nossas dúvidas, nossas incertezas, nossos sucessos, nossas potencialidades, exige determinação e desejo de aprimorar-se pessoalmente e, em nosso caso, profissionalmente. Buscar entender por que agimos assim e não de outro modo, muitas vezes, nos desestabiliza, nos angustia, mas permite que nos conheçamos melhor e, nesse conhecer possamos também ir conhecendo nossos pares e nos fortalecendo enquanto grupo (p. 93).

Nos primeiros encontros – mesmo não sendo a intenção –, já percebi que não haveria um controle absoluto sobre as interações. Tínhamos um tema e algumas questões orientadoras e, logo entendi, que o modo como as pessoas estabelecem relações estava fora de um controle absoluto. Tive clareza de que algumas discussões foram mais específicas e outras foram mais dispersas, não significando algum demérito nisso. A tendência de apresentar respostas concisas e prontas, como receitas de um bolo, esteve presente em boa parte das reuniões. Tudo muito compreensível pela significativa dose de tecnicismo na formação profissional, e, até pessoal, dos componentes do grupo. No entanto, à medida que o tempo foi passando, podia perceber alterações sutis, tanto em algumas falas, e também em gestos e posicionamentos dos professores, o que apontava para mudanças prováveis de comportamento no âmbito do trabalho docente.

Ao dar início às reuniões, na qualidade de mediador, retomava os principais pontos da reunião anterior e esclarecia quanto aos objetivos da nova reunião. Mesmo quando alguém começava com um assunto distinto daquele previsto para o encontro, a devida atenção era dada e considerações atenciosas eram concedidas, possibilitando assim, um ambiente saudável e promissor para o assunto da pauta. Além de discorrerem sobre a maneira como se constituíram professores do ensino superior, e discutirem sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, a maioria das demais reuniões se concentrou na leitura e análise de textos-resumo, elaborados por mim, oriundos de artigos que versavam sobre as temáticas pertinentes à investigação.

Como referência, foram utilizados os textos de:

a) Schön (1995), que trouxe-me embasamento, como mediador das reuniões, no sentido da abordagem sobre *dar razão ao aluno* dentro do processo de reflexão coletiva, bem como para reforçar a necessidade de perceber que os problemas e dificuldades não estão apenas no âmbito da aprendizagem, mas também, no ensino;

b) Facci e Silva (2005), e Lima Filho e Bruni (2012) que discutiram a Teoria da Contabilidade como proposta metodológica para o ensino da Contabilidade e sua realidade no tocante ao alunado, contribuindo no sentido da reflexão sobre a importância dos aspectos conceituais como base para o ensino da Contabilidade e, particularmente, do MPD;

c) Cavalcante (2009), falando sobre a percepção de discentes iniciantes e concluintes sobre a profissão contábil, o que motivou o grupo a pensar sobre a forma como os alunos veem o curso, tanto em seu início, quanto na sua fase final, o que norteou a reflexão quanto

a se tentar ver o curso e, naturalmente, seus desafios quanto ao ensino, do ponto de vista do alunado;

d) Vellani e Maciel (2011) que discutiram sobre o método tradicional e o de balanços sucessivos em relação ao ensino de Contabilidade, o que promoveu o debate sobre possibilidades metodológicas quanto ao ensino do MPD;

e) Cunha (2004) que tratou das estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes de Contabilidade, sendo, portanto, o ponto de partida para o debate no tocante as estratégias para o ensino diante do público conhecido e esperado;

f) Miranda, Casa Nova e Cornachione (2011), Catapan, Colauto e Sillas (2011), Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), Beck e Rausch (2012), Celerino e Pereira (2008), Oliveira e Fernandes (2011), Vieira (2008) e Slomski *et al.* (2009) discutiram sobre os atributos, competências, habilidades e saberes dos docentes da Contabilidade, o que trouxe a reflexão para o aspecto das qualidades sugeridas e/ou necessárias para o trabalho docente, fazendo uma interface com a forma de cada um atuar.

Tais textos foram o *mote* para o debate e a reflexão coletiva, os quais foram considerados, segundo Bakhtin (2002, p. 123) o “ato de fala impresso que constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa”.

Assim é que, no intuito de exercer a função da mediação pedagógica no grupo de professores, mas também, poder participar com o pensamento analítico-reflexivo como um par no contexto do processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade, planejei fazer na 1ª reunião, uma “rodada” de depoimentos a respeito de cada participante, quer seja, como se constituíram professores do ensino superior, suas expectativas iniciais, bem como suas principais dificuldades no início da docência. Nesta reunião cinco professores estiveram presentes, e o ausente enviou suas informações via *e-mail*.

Quanto à formação docente, dos seis professores, apenas um não teve experiência anterior em cursos técnicos; dois deles iniciaram sua atividade docente no ensino superior na instituição onde esta investigação se realizou, enquanto os demais tiveram passagem por outras instituições. A orientação pedagógica recebida ao longo da carreira resume-se a palestras pontuais, seminários de atualização e treinamentos agendados. Em função da formação de cada um, há indicativos de que a questão do conhecimento técnico específico é muito valorizada, em detrimento da racionalidade prática, embora haja dois deles que tenham

feito o mestrado em Educação e que, portanto, agreguem algum conhecimento pedagógico diferenciado em relação aos demais.

A 2ª reunião contou com a presença dos seis professores e objetivou refletir sobre os problemas identificados em provas/avaliações escritas das diversas disciplinas de Contabilidade e correlatas que, de alguma forma, contemplam o método das partidas dobradas (MPD). Previamente, foram coletadas 94 provas das seguintes disciplinas: Contabilidade Básica I, Contabilidade Básica II, Contabilidade Comercial I, Contabilidade Comercial II, Gestão Financeira, Teoria da Contabilidade, Análise e Interpretação das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Tributária, Contabilidade Avançada I, Contabilidade Avançada II, Contabilidade Internacional e Laboratório de Contabilidade II. Para a obtenção dessas provas foi feita uma solicitação, via *e-mail*, aos estudantes de 1º ao 4º ano que, voluntariamente, e com conceito abaixo de dez, emprestaram suas provas, as quais foram copiadas e imediatamente devolvidas. Em seguida, foi feita a identificação dos erros/equívocos mais frequentes dos alunos referentes ao domínio do MPD.

A 3ª reunião teve a participação de quatro professores e teve por objetivo refletir sobre as falas dos alunos que atenderam ao meu convite, de forma voluntária, para se expressarem quanto às principais dificuldades atinentes ao MPD, ou seja, confirmando aquilo que verifiquei nas provas quanto à utilização do débito e crédito na escrita contábil. Vinte e dois estudantes do 1º ao 4º ano tiveram, assim, a oportunidade de colocarem seus pontos de vista quanto à questão: *Em sua opinião, quais são as principais dificuldades de um aluno de Ciências Contábeis quanto à compreensão das terminologias DÉBITO e CRÉDITO e sua adoção na escrita contábil?* Apenas para os alunos de 3º e 4º ano acrescentou-se a segunda pergunta: *Na segunda metade do curso, ainda há dificuldades com a adoção do débito e crédito? Se há, o que os professores poderiam fazer para dirimir tais dificuldades?*

Devido à limitação do tempo disponível, e também à falta de dois colegas na reunião anterior resolvi retomar as reflexões iniciadas na reunião passada, em que foi discutido o conjunto dos depoimentos dos alunos sobre suas dificuldades com o MPD. Os cinco docentes presentes à 4ª reunião foram convidados a retomarem as questões orientadoras à luz dos depoimentos discentes. Outros pontos debatidos foram *o ritmo do aprendizado, o amadurecimento* do aluno no transcorrer do curso e a relação *ensino-aprendizagem*. O debate promoveu questionamentos importantes para o processo reflexivo dos professores, bem como algumas considerações sugestivas para a prática docente.

Com a presença dos seis docentes, a 5ª reunião objetivou analisar os artigos de Facci e Silva (2005), *Proposta de metodologia de ensino para a disciplina Teoria da Contabilidade no curso de Bacharel em Ciências Contábeis*, e de Lima Filho e Bruni (2012), *Percepção dos Graduandos em Ciências Contábeis de Salvador (BA) Sobre os Conceitos Relevantes da Teoria da Contabilidade*, tendo em vista que toda prática contábil tem seu fundamento numa teoria. Assim, se inicia a leitura dos resumos desses artigos, acompanhados do devido esclarecimento sobre a relação deles com a investigação. Facci e Silva (2005), discutem uma proposta de metodologia para o ensino da teoria contábil, entendendo que a teoria se apresenta norteadora do processo contábil como um todo. Eles partem da premissa de que há uma errada constatação de que o objetivo principal do curso de Ciências Contábeis deva ser a apresentação das técnicas de registro e a elaboração das Demonstrações Contábeis. Tal constatação se dá pela resposta mais eficiente de alunos em disciplinas que acentuam o pragmatismo. Lima Filho e Bruni (2012) investigam sobre a situação de alunos graduandos de uma IES particular quanto aos conhecimentos da teoria contábil. Concluem que boa parte dos professores tinha compreensão limitada quanto à possibilidade de adotar teoria e prática simultaneamente em suas aulas; um deles chegou a restringir a teoria contábil com a parte histórica da Contabilidade. A primeira questão que fomentou o debate desta reunião foi: *Considerando a proposta do primeiro estudo, o que podemos afirmar quanto ao que é feito em nosso curso? O que poderia ser implementado? Por quê?* A segunda questão visou a adoção da teoria contábil no ensino do MPD: *Considerando os dois artigos, de que forma a teoria contábil pode/deve ser adotada no curso no sentido de aprimorar o ensino da escrituração contábil (MPD)? Quais os benefícios dessa forma de agir? Como a gente pode trabalhar no curso de tal forma que venha ajudar o aluno na escrituração contábil?*

Após lembrar a discussão da reunião anterior e apresentar o novo artigo para discussão, a 6ª reunião teve início apenas com dois professores. Logo em seguida chegam mais três. O texto de Cavalcante (2009), *Percepção dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis sobre a profissão contábil*, salienta a importância da Contabilidade para o desenvolvimento das organizações de uma forma geral. Seu enfoque é na formação profissional do Contador e destaca que este profissional não deve se restringir à tarefa de um executor, mecânico, mas sim, um gestor de informações. Essa discussão perpassa a questão do MPD, por ser ela parte relevante do conhecimento desse profissional. A primeira questão que regeu a reunião foi: *O que poderia ser feito para que a visão, de ingressantes e concluintes,*

sobre o curso, fosse ampliada/melhorada? A segunda questão focalizou a função do profissional contábil, a qual sugeriu comentários sobre uma citação do artigo: “A *antiga função de Registrador foi substituída pela tecnologia, sendo que o contador assumiu a função de gestor de informações*”. O debate foi instigado mediante a terceira questão que pedia comentários sobre: “A *atividade de fazer registros contábeis até pode ser aprendida na prática, em escritório contábil*”. “No entanto, por trás de toda técnica existe uma base teórica e essa se aprende na faculdade.” (...) *a faculdade forma um gestor de informações*”.

A 7ª reunião contou com a presença de cinco professores e teve por objetivo discutir sobre dois métodos de ensino da Contabilidade salientados no texto de Vellani e Maciel (2011), *Ensinar Contabilidade: tradicional ou balanços sucessivos?* O estudo focaliza a problemática de como ensinar Contabilidade Introdutória de forma mais integrada do que a tradicional. Para tanto faz um comparativo entre o ensino tradicional com o método de *Balanços Sucessivos* e sugere que uma metodologia mista da forma Tradicional com a de *Balanços Sucessivos* pode gerar no discente maior esclarecimento quanto à relação dos *razonetes* e as demonstrações contábeis. Três questões que, nortearam o debate, tiveram como propósito motivar os comentários e análises dos componentes do grupo: 1) “Atualmente, com as mudanças que convergem para uma Contabilidade focada em princípios, talvez o ensino dos (...) princípios (...) seja mais adequado no começo e, não, no final do curso”; 2) “Na metodologia tradicional, os termos débito, crédito, livro razão, *razonetes*, ativos e passivos são bastante usuais. Na metodologia *Balanços Sucessivos*, esses termos são menos usuais; a ênfase volta-se em analisar o impacto dos eventos nas demonstrações contábeis”; 3) *Quais seriam as vantagens e/ou desvantagens da adoção do método misto (tradicional e balanços sucessivos) em nosso curso?*

O objetivo da 8ª reunião foi refletir sobre estratégias de ensino em cursos de graduação em Ciências Contábeis, a partir de um levantamento feito durante o III Fórum Nacional de Professores de Ciências Contábeis realizado em julho de 2002, na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), SP. Este levantamento se traduziu num artigo publicado por Cunha (2004) e intitulado *Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de graduação em Ciências Contábeis*. Entenda-se o termo *estratégias* como as escolhas de *ação* ou de *não-ação*, e, o estudo levantou também as estratégias mais desejadas, mas, não realizadas. A reunião teve a presença dos seis professores os quais, após a leitura detida do resumo do artigo, teceram comentários e discutiram a respeito do mesmo, à luz das

questões: 1) *Considerando que este estudo foi feito há mais de dez anos, na sua avaliação, se ele fosse feito hoje, haveria diferenças significativas no tocante às estratégias adotadas? Se sim, quais?* 2) *Quais são as estratégias de ensino (instrumentos/ferramentas etc.) que você gostaria de poder utilizar em suas aulas, mas que ainda não foi possível? Como ajudaria se isso se tornasse realidade, principalmente, no que se refere ao ensino dos registros contábeis (MPD)?*

A 9ª reunião objetivou refletir sobre as competências, habilidades e saberes referentes aos docentes da área contábil, e, teve a participação dos seis professores do grupo que tiveram a oportunidade de ter contato com alguns autores da Educação Contábil, por meio do resumo de seus respectivos artigos, a saber: Miranda, Casa Nova e Cornachione Jr. (2011), *Os Segredos dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*; Catapan, Colauto e Sillas (2011), *Análise da Percepção dos Discentes Sobre os Docentes Exemplares de Contabilidade em IES Públicas e Privadas*; Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), *O bom professor na perspectiva Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis*; Beck e Rausch (2012), *Fatores que Influenciam o Processo Ensino-Aprendizagem na Percepção de Discentes do Curso de Ciências Contábeis*; Celerino e Pereira (2008), *Atributos e prática pedagógica do professor de Contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos*; Oliveira e Fernandes (2011), *A prática pedagógica do “bom” professor de Contabilidade na percepção discente*; Vieira (2008), *As competências e as habilidades requeridas aos professores de contabilidade*; Slomski et al. (2009), *Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras*.

Embora com enfoques distintos, os artigos versam sobre os atributos atinentes aos docentes da área contábil, o que oportunizou aprendizado e crescimento aos componentes do grupo, tendo como cenário para o debate, as seguintes questões: 1) *Considerando os artigos focalizados em suas similaridades, você está de acordo que estes são atributos/qualidades que formam um docente de excelência? Há outras que poderiam ser acrescentadas? Se sim, quais?* 2) *Em sua opinião, o que possibilita a um docente em formação se apropriar dessas qualidades/competências/habilidades/saberes?* 3) *Dentre os atributos observados no texto, qual delas lhe chamou a atenção e que poderia ser enfatizada em nosso contexto de ensino-aprendizagem? Por quê?*

Passado o período de férias, a 10ª reunião contou com a presença de cinco professores e teve por objetivo preliminar retomar algumas reflexões das reuniões passadas, mas,

sobretudo, analisar e refletir sobre a leitura como opção metodológica para o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, foi utilizado o resumo do artigo de Laffin (2010), *Leitura: processo metodológico no ensino superior de Contabilidade*, o qual discute sobre as formas de utilização da leitura na organização do trabalho do professor de Contabilidade. Duas questões foram elaboradas a fim de fomentar o debate sobre o tema: 1) *Como você tem adotado a leitura no ensino de suas disciplinas? Isso pode melhorar? Como?*, e, 2) *Quanto ao ensino que inclui o registro contábil, como poderia a leitura ser melhor explorada?*

A 11ª reunião teve a presença de quatro docentes e teve por objetivo discutir sobre a formação do docente de Contabilidade, no contexto do ensino como mediador entre a realidade social e as exigências de mercado em relação aos profissionais especializados para atuarem com visão sistêmica nas organizações. O texto de Kraemer (2005), *Reflexões sobre o ensino da Contabilidade*, embora relativamente antigo, ainda reflete realidades e circunstâncias atuais, dada a necessidade constante de melhoria do nível de ensino. O debate ocorreu tendo por base duas questões orientadoras: 1) *O que você pensa sobre: “Num mundo com economia globalizada, formar profissionais da área contábil, apenas com a visão de registrar os fatos contábeis ocorridos, é muito temeroso, pois o profissional necessita buscar a interdisciplinaridade com diversas áreas”, e, 2) Com respeito à formação continuada, quais seriam algumas ações que poderiam vir a contribuir para o nosso desenvolvimento enquanto docentes?*

A 12ª reunião contou com a presença de cinco professores e teve o intuito de discutir o texto de Cunha *et al.* (2011), *Oportunidade de Melhoria na Disciplina de Contabilidade Introdutória com a Utilização do Modelo Kano de Qualidade e da Matriz de Importância versus Desempenho*, o qual apresenta as oportunidades de melhoria da disciplina de Contabilidade Introdutória a partir da percepção de alunos. Os autores entendem que a identificação da qualidade no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória, presente em diferentes cursos de graduação, se faz oportuna para identificação dos atributos de qualidade e da forma como estes são percebidos pelos alunos. Três questões foram consideradas junto ao grupo de professores: 1) *Como você avalia o fato de que os atributos considerados como prioridade de melhoria do curso concentram-se na infraestrutura (laboratório e sala de aula)?*; 2) *Dentre os pontos fortes da disciplina, eleja dois que julga de maior importância para o aluno? Por quê?*
a) **RELACIONAMENTO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS EM SALA DE AULA**; b) **EXPERIÊNCIA PRÁTICA DO PROFESSOR NO ASSUNTO MINISTRADO**; c) **ATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR**; d)

CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PARA O DESEMPENHO PROFISSIONAL; e) ATUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO; f) TITULAÇÃO DO PROFESSOR; g) RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA; h) DISPOSIÇÃO DO PROFESSOR PARA CONDUZIR AS AULAS; i) CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO USADOS NA DISCIPLINA; j) NÍVEL DE EXIGÊNCIA DO PROFESSOR; e, 3) Considerando nossas reflexões até aqui, em nossas aulas, o que poderíamos fazer diferente?

Por último, a 13ª reunião teve a presença de cinco docentes. No entanto, o componente ausente participou via *e-mail* por estar hospitalizado. O encontro se propôs a obter uma avaliação quanto às reuniões quinzenais feitas ao longo dos oito meses, no tocante a possíveis alterações no processo de ensino-aprendizagem do MPD. Para tanto, elaborei algumas questões fomentadoras: *Considerando nossos encontros nesses meses, como você avalia sua postura em relação às suas aulas e seu contato com os alunos? Mudou alguma coisa? Há algum fato, ou experiência que gostaria de compartilhar? Na sua compreensão, a concepção sobre o processo ensino-aprendizagem foi alterada? De que maneira? Embora com um número reduzido de reuniões, de que maneira as reuniões contribuíram para a sua formação docente no tocante ao ensino da Contabilidade, particularmente, o método das partidas dobradas? Sua visão sobre a Educação/Formação Continuada foi alterada? Em que sentido? Como você avalia a possibilidade de que essas reuniões possam ter continuidade pelo menos uma vez por bimestre? Valeria a pena? Se sim, o que poderíamos discutir? E, finalmente, agradei a participação dos colegas professores e firmamos o compromisso de que o espaço e lugar deveriam se manter abertos para darmos continuidade às reuniões.*

Dos seis integrantes do grupo, eu, na qualidade de mediador, não poderia faltar a nenhuma das reuniões, o que de fato aconteceu; Beto, Daniel e Carlos faltaram uma vez, Antonio faltou duas vezes e Evandro teve cinco ausências.

4.4 – Construção e interpretação dos dados

A partir do material de análise – as reuniões com os docentes –, fiz a opção primeira de localizar tudo o que estava mais voltado para o tema MPD – que era a proposta inicial –, mas, recorri também a reflexões do grupo que ajudaram a problematizar o *ensino e a aprendizagem* num curso de Ciências Contábeis diante de suas experiências.

Dessa forma, a identificação e observação das reflexões feitas pelos participantes do grupo mostraram-se bastante pertinentes, uma vez que eles refletiram sobre sua prática, com foco num problema identificado e recorrente durante o curso. Ademais, observou-se a boa disposição dos docentes em participar, trocar experiências no intuito de contribuir com os colegas e, também, no sentido de poderem aprender cada vez mais. As reuniões promoveram discussões sobre os problemas apontados pelos professores, partindo do tema-mote, o método das partidas dobradas, à luz dos textos temáticos que estimularam o debate.

Acredito, assim, que os fundamentos teórico-metodológicos adotados nesta investigação, envolvendo a formação e prática docente, bem como a importância do trabalho coletivo, estão de acordo com o objeto de reflexão das reuniões, qual seja o aprimoramento do ensino do método das partidas dobradas no curso de Ciências Contábeis da IES escolhida. Da mesma forma, ao trabalho docente de cada professor-participante do grupo, considerando tal experiência como oportunidade de aprendizado e crescimento a partir do processo reflexivo sobre sua própria prática e a de seus pares, ao compartilharem suas experiências, ajustando deslizes e conhecendo novas propostas de trabalho, o que resulta num aprimoramento enriquecedor para suas vidas, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional.

A proposta qualitativa da análise do conteúdo, que é definida por Bauer (2002, p. 189), como a “técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”, constituiu-se a base para analisar os fatos, devidamente recortados dos documentos e das transcrições das reuniões. Assim, tendo como critérios *o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem mediante o processo reflexivo da prática docente, e, a relevância do trabalho coletivo num contexto de formação continuada*, foram definidas as categorias temáticas para a análise que, em função da questão e dos objetivos da pesquisa, são: *o ensino do método das partidas dobradas; as relações de ensino e aprendizagem; e a complexidade da docência*. Ao analisar tais categorias no contexto do curso focalizado, acredito que não basta, num momento inicial, apontar os problemas identificados no cotidiano escolar, mas, sobretudo, perseguir os objetivos propostos, tanto os relativos ao plano de formação, quanto os da investigação propriamente dita.

A investigação, portanto, pretendeu analisar as interações dos docentes-participantes, o que para isto, se valeu de recortes das falas que revelaram as relações intersubjetivas do contexto profissional docente. Tais interações apontaram fatos, confissões, características e

preocupações relacionadas à prática de um modo geral e, especificamente, às partidas dobradas como um tema transversal em todo o curso de graduação em Ciências Contábeis. Nessa análise, portanto, busquei valorizar as discussões oriundas das experiências docentes, com vistas nas reflexões sobre a ação. Assim, naturalmente, a análise permitiu identificar os momentos de ações próximas da racionalidade técnica e/ou da racionalidade prática e suas consequências/desdobramentos. O ato de olharmos para dentro de nós mesmos, percebermos nossas falhas, que tipo de professores queremos ser, e os desafios que temos pela frente, constituíram-se uma tarefa nem sempre cômoda, contudo, o esforço foi válido, diante das potencialidades que puderam ser vislumbradas.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NUM COLETIVO DOCENTE DE CONTABILIDADE

Partindo do pressuposto de que a docência é complexa e o conhecimento técnico não é suficiente para se atingir os objetivos almejados no processo de ensino e aprendizagem, entendo que a educação continuada se torna essencial na trajetória de vida do docente do ensino superior, particularmente, em relação ao curso de Ciências Contábeis. Por isso, a partir de convicções fundamentadas na prática docente, mas, sobretudo, em depoimentos dos pares professores, surgiu o pensamento de se instaurar um grupo de estudos, compartilhamento e reflexão sobre a formação e prática docente, partindo do tema transversal *partidas dobradas*. O conjunto de diálogos e reflexões resultou em ideias e sugestões para repensar posturas e influir em novas concepções de ensino e atender aos objetivos e questão da pesquisa.

5.1 – Análise e contribuições do grupo de discussão

O contexto da investigação e as reuniões ocorridas em função da mesma dão sustentação aos fatos descritos pelos docentes que, por sua vez, dão indicativos de que eles, cientes de sua prática docente, têm potencial para alargar suas concepções e, dessa forma, refletirem sobre possibilidades quanto ao rompimento com algumas práticas, ou mesmo, a transformação de atitudes pautadas na racionalidade técnica rumo à prática reflexiva.

Os saberes docentes, revelados na prática do seu cotidiano, apresentam-se distintos e múltiplos, expressando, assim, as opções feitas pelos professores para a efetivação do seu trabalho. Tais saberes possibilitaram aos participantes do grupo problematizar, precipuamente, *sobre o ensino do método das partidas dobradas* no tocante às suas concepções quanto ao que se apresenta na literatura pertinente, quanto às suas práticas de ensino, e, avançar para *as relações de ensino e aprendizagem*, ou seja, o papel desses atores no processo pedagógico, considerando a complexidade da docência, uma vez que a docência não é simples e que, para percebê-la como tal, o coletivo docente é essencial, pois nele se expressa tal complexidade. Essa compreensão é resultante do contexto de vida dos professores, enquanto alunos na escola por onde passaram, das relações com o ambiente de

trabalho – os colegas e os objetos de seu trabalho –, bem como das reflexões que fazem sobre a sua prática.

5.1.1 – Sobre o ensino do método das partidas dobradas

Abordagem inicial com os docentes – Como mencionado na introdução desta investigação, o ensino do método das partidas dobradas (MPD) constituiu-se o motivo de minha inquietação inicial e, conseqüentemente, da busca de informações junto aos colegas da docência, com o fim de confirmar ou não, o pensamento de que tal conteúdo representava um desafio para o processo ensino-aprendizagem em Contabilidade e, portanto, pudesse ser objeto de nossas principais reflexões. Assim, ao fazer um questionamento preliminar aos professores a respeito das possíveis dificuldades encontradas nos alunos e quais as razões para tais dificuldades, constatei que, de fato, já havia razões para que o estudo tivesse a sua consecução. Assim eles se expressaram:

Antonio: Acredito que a principal dificuldade de nossos alunos no processo do ensino-aprendizagem se dá em virtude de uma base inicial deficitária, onde carregam uma herança genética de uma má formação em sua base educacional. Fato este que afloram na graduação certas dificuldades tais como interpretação de texto, regra de três, entre outros. No âmbito da Ciência Contábil, tenho notado uma grande dificuldade por nossos alunos na escrituração contábil, elaboração das demonstrações contábeis, formação dos custos e suas análises para o processo gerencial.

Beto: (...) notei que alguns entendiam que essa ciência está no ramo das Exatas. Sabemos que, para o primeiro ano, poderia ser essa visão considerada como normal, mas, em razão de, sem motivadores para a escolha de um curso superior, passa a ser, de certa forma, preocupante. Por que é importante discutir esse ponto? Porque passa a ser, ao longo do curso, uma constante nas características dos alunos em se interessarem mais pelos cálculos e lançamentos contábeis em detrimento do interesse pela leitura, interpretação e compreensão do conteúdo que hoje, na vida profissional, passou a ser imperativo (...).

Carlos: Preocupação de vários alunos em saber o que vai cair na prova. Com isso, querem aprender a fazer as atividades visando tirar nota na prova; muitos alunos querem que a prova seja igual aos exercícios em sala de aula, não conseguindo interpretar o conceito em situações-problema; dificuldade de alguns alunos em aplicar definições de semestres anteriores; alguns alunos visualizam a Contabilidade apenas como uma técnica (lançamentos contábeis e demonstrações contábeis), não tendo uma visão mais abrangente sobre a profissão, como: orçamentos, análise de viabilidade, planejamento, tomada de decisão, etc.; dificuldade de alguns alunos no aprendizado por falta de pré-requisitos, necessitando a repetição constante. Razão: ausência constante de estudo extraclasse. Corpo presente e mente ausente.

Daniel: Verifico dificuldades em alguns alunos do 7º semestre: a não compreensão do conhecimento da origem de algumas contas contábeis a débito e a crédito. A razão pode ser a falta de interesse do aluno na busca de soluções de dúvidas e de conhecimentos nas disciplinas básicas. Essas razões não correspondem a todos os alunos, somente a alguns.

No âmbito desse questionamento inicial, para mim ficou patente que as principais dificuldades e respectivas razões percebidas pelo grupo puderam ser assim categorizadas:

I. Pouca visão quanto à área do conhecimento – falta de uma visão mais ampla da área do conhecimento na qual está inserido, o que deriva numa ausência de contextualização daquilo que se propôs a estudar, gerando assim, algumas dificuldades no decorrer do curso; outrossim, o foco nos estudos para, simplesmente, *aprender para fazer*, denota pouca visão da área contábil, bem como forte influência da racionalidade técnica – a qual define o ensino como simples, porque simplesmente transmite – que, a partir do método ou técnica de ensino adotada pelo docente, pode contribuir significativamente para esta visão;

II. Limitações de ordem acadêmica geral – provenientes do ensino básico, envolvendo questões fundamentais de linguagem e raciocínio lógico-matemático, no que interfere em outras áreas do conhecimento, especificamente, na área contábil; ademais, tal limitação refletindo numa postura voltada para o *aprender para fazer*, oriunda de uma formação centralizada na racionalidade técnica, onde o conhecimento se concentra em atender exclusivamente a interesses econômicos;

III. Deficiências quanto aos fundamentos da escrituração contábil – alguns fatores podem ser apontados no sentido de se justificar tal realidade. Um deles pode estar relacionado às limitações de ordem acadêmica geral, pois, os fundamentos teóricos requerem interpretação de texto para posterior adoção do método das partidas dobradas (MPD), e, em nível mais avançado, os fundamentos matemáticos também contribuem para tal conhecimento; em sequência a este fator, a insuficiência de análise crítico-reflexiva pode representar uma realidade importante; para alguns estudantes o ritmo acelerado de ensino em comparação com o seu ritmo de aprendizagem pode representar fator determinante para suas deficiências e limitações diante de tal matéria. Isto pode demandar a necessidade de um tempo maior de maturação para que este estudante possa assimilar o suficiente para obter êxito na sequência do curso. Por conseguinte, a sequência das disciplinas ditas profissionais, pode representar acúmulo de conteúdo suficiente para gerar dúvida, confusão e desânimo.

Ainda na fase de busca de confirmações sobre o referido tema (MPD), questionei os professores a respeito dos conteúdos ministrados na(s) disciplina(s) – quais aqueles que promovem mais dificuldades nos alunos, e, **como ensinam tal conteúdo** e porque o fazem dessa forma. Assim responderam:

Antonio: Acredito que a disciplina [K] é a que tem gerado maior dificuldade entre os alunos, devido ser a disciplina introdutória (...). O processo do ensino-aprendizagem se dá através de aulas teóricas e práticas. Dentro da teoria são abordados os conceitos (...) e suas funcionalidades, e, no âmbito prático, são feitos exemplos práticos junto com os alunos sanando suas dúvidas e logo após os alunos desenvolvem exercícios sobre o tema proposto com a finalidade de fixar os conceitos. Este processo tem demonstrado, ao longo do tempo, ser a melhor forma de adquirir os conhecimentos necessários para a compreensão dos conceitos e elaboração prática (...).

Beto: (...) a grande dificuldade é na interpretação do conteúdo teórico, base para a sua aplicabilidade. Nota-se que, às vezes, essa dificuldade é fruto de certo desinteresse ou falta de hábito de alguns pela leitura. Com essa dificuldade na compreensão da leitura, quando é feita, passamos para a aplicabilidade dos elementos teóricos na prática. Percebemos nos lançamentos contábeis dentro da prática nas disciplinas [X] e [Y] que uma boa parte deles apresenta certas dificuldades na contabilização: lançamentos a débito em contas incorretas, lançamentos a crédito em contas incorretas, ordem das contas do Ativo, Passivo e na elaboração da Demonstração de Resultados (...). Como utilizar o nosso tempo em sala de aula uma vez que os alunos que estudam à noite não possuem tempo durante o dia? Como maximizar esse tempo disponível em sala de aula? Trabalhar no início com as leituras dos elementos teóricos e a seguir os práticos poderá gerar um desconforto neles. A que temos trabalhado, e nos parece adequada com ajustes que são feitos no decorrer no curso, é iniciar com as questões práticas com inserções teóricas no decorrer do desenvolvimento da prática.

Carlos: Dificuldades com lançamentos contábeis, dificuldade para entender transações envolvendo contas redutoras, provisões de juros, ajuste ao valor presente; diferenças entre a Contabilidade [S] e Contabilidade [L]; visão contábil atrelada com atendimento de objetivos fiscais. Como tem ensinado: utilização de apostila, através de aulas expositivas e recursos áudio visuais. Por que vem ensinando dessa forma? Para melhorar a interação com os alunos.

Daniel: As disciplinas ministradas [Z] e [W] necessitam de um contexto já ministrado anteriormente e, principalmente, o conhecimento de português para elaboração de relatos. A disciplina [Z] visa relembrar os fatos contábeis e a operacionalidade da empresa através do controle interno e os conceitos básicos de [Z], bem como a disciplina [W] é dado o enfoque contábil e todo aspecto jurídico. Com o avanço e a facilidade de acesso dos alunos às novas tecnologias e aos sistemas informatizados e dos meios de comunicação procuro renovar e modificar o modo de apresentação das minhas aulas tornando-as mais compreensivas de quem lê ou escuta sem modificação dos objetivos do plano de ensino, seus conteúdos e metodologia.

Em relação a tais questionamentos percebi que os docentes se ativeram às “suas” disciplinas, uma vez que, em suas falas, se referiam a elas, o que já era esperado, porquanto

a pergunta se referia às dificuldades enfrentadas pelos discentes nos conteúdos que ministravam; além do questionamento se ampliar para o *como* e o *porquê*. Nesses dois últimos pode ter havido certa desatenção ou mesmo fuga em relação à resposta.

Embora com tais limitações no processo responsivo, cada docente questionado identificou, primeiramente, as principais dificuldades dos alunos, e atribui ao fato de ser a fase inicial desta subárea de estudo. Vale ressaltar que *Antonio* faz referência a uma disciplina introdutória de um ramo da contabilidade que não utiliza, necessariamente, o conceito e adoção do método das partidas dobradas (MPD). Contudo, trata-se de conteúdo que demanda fundamentos de lógica e matemática.

Beto e *Daniel* identificam dificuldades relativas à questão mencionada na primeira pergunta, ou seja, a dificuldade quanto ao processo de leitura e interpretação. Outra dificuldade observada por *Beto* refere-se a deficiências nos fundamentos da escrituração contábil, que seja a adoção do MPD. *Carlos* confirma a percepção de *Beto* ao também mencionar dificuldades referentes aos fundamentos do MPD. Tais percepções são ratificadas por *Daniel* ao este chamar a atenção para a necessidade de se rever os conceitos básicos e respectivos fatos contábeis.

De forma complementar, o *como* e o *porquê* constituem-se questionamentos relevantes no contexto da identificação das dificuldades dos alunos, bem como essenciais no processo reflexivo dos docentes, uma vez que eles passariam a refletir sobre suas próprias ações. Contudo, observei limitação significativa para explorar estes quesitos. Provavelmente, a falta de hábito nesse tipo de exercício/atividade os levou a se preservarem quanto a estas respostas.

Ponto comum a dois deles no item *como tem ensinado tais conteúdos* é a relação teoria-prática. Ao *Antonio* mencionar que “através de aulas teóricas e práticas, dentro da teoria são abordados os conceitos (...) e suas funcionalidades, no âmbito prático são feitos exemplos práticos junto com os alunos sanando suas dúvidas e logo após os alunos desenvolvem exercícios sobre o tema proposto com a finalidade de fixar os conceitos”, o docente atribui importância ao referencial teórico em primeiro plano, para depois aplicar tais conceitos no campo prático; *Beto* opta por atuar distintamente a que propõe *Antonio*, ou seja, “iniciar com as questões práticas com inserções teóricas no decorrer do desenvolvimento da prática (...)”, mesmo admitindo que essa ordem possa gerar algum desconforto aos alunos.

Por outro lado, *Carlos* e *Daniel* concentraram-se, muito pontualmente, na questão instrumental. Enquanto *Carlos* valoriza o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tais como apostilas, aulas expositivas e outros recursos, *Daniel* considera-se um inovador quanto à elaboração das aulas no intuito de torná-las mais produtivas.

As razões pelas quais ensinam da maneira como descrevem são evidenciadas apenas por dois deles. *Antonio* considera seu desempenho no ensino muito eficaz diante do objetivo de adquirir compreensão conceitual que dá sustentação à prática. Refere-se ele à aquisição de conhecimento por parte dos seus alunos. Esta avaliação deixa patente a necessidade do docente perceber novas possibilidades de interação com seus alunos com vistas à construção de novos significados, uma vez que nem tudo vai tão bem assim, como ele mesmo aponta para as dificuldades enfrentadas por eles. Ademais, é possível que haja também a necessidade de desconstruções de alguns conceitos no sentido de se tomar novos rumos, ou fazer ajustes, em sua carreira e processo de ensino-aprendizagem.

Carlos ateu-se a responder que vem ensinando da forma como ensina com vistas a aprimorar o relacionamento com os estudantes. Tal resposta revela, de forma clara, a limitada compreensão do significado do questionamento em si, mas também pode representar pouco interesse em explorá-lo. Tanto é que os demais docentes nem sutilmente fizeram referência a essa questão (*por quê?*). A fuga a determinadas perguntas pode representar a negação de fatos que se conhecem, mas que nem sempre se deseja assumir; ou, mesmo a desatenção para o sentido/profundidade do questionamento.

O derradeiro questionamento nessa fase preliminar de busca por confirmações, foi quanto a *o quê fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos*. A descrição foi a seguinte:

Antonio: Acredito que, como educadores, não podemos cessar jamais a busca pelo conhecimento, bem como a busca de formas melhores de transmitir estes conhecimentos para os alunos. Novas técnicas sempre são testadas para vislumbrar se há uma melhora no ensino-aprendizagem de nossos alunos. Dentro da Ciência Contábil, a prática tem se mostrado eficiente no processo de aprendizagem. Entendo que talvez tenha que intensificar mais a prática dentro da disciplina e talvez uma carga horária semanal um pouco mais dilatada com aulas da mesma disciplina no mesmo dia possa facilitar mais este processo.

Beto: (...) modifiquei a metodologia para a disciplina [K]. Entendo que as perguntas a mim direcionadas foram para as disciplinas da área contábil, mas permita-me relatar os resultados alcançados nessa disciplina [K]. Foram trabalhados os conceitos teóricos básicos de cada conteúdo e a seguir apresentamos e discutimos com os alunos entrevistas, documentários e filmes disponíveis para visualizar as influências dos elementos teóricos na realidade empresarial e no contexto econômico. Os resultados

foram satisfatórios tanto nas respostas dos alunos, nas avaliações e na dinâmica das aulas.

Carlos: Estipular atividades extraclases, com orientação do professor. O professor orientar pesquisa em sites relacionados com o conteúdo da disciplina, utilizar estudos de caso, envolvendo situações-problema, relacionados com a área contábil.

Daniel: Deve-se atuar num processo contínuo de busca na atualização dos conteúdos e assim transmitir esses novos conhecimentos e novas metodologias de ensino e aprendizagem. Outra questão é o ensino da teoria e prática composto de soluções encontradas por mim (professor) ao longo da minha vivência da prática da Contabilidade (...). Por fim, desenvolver as aulas focando as questões dos exames de suficiência e demonstrando confiança e segurança para solução dessas questões.

As respostas foram unânimes apontando para a questão metodológica como a solução para a aprendizagem dos alunos. Menções como: *formas melhores de transmitir, novas técnicas, intensificar mais a prática, modifiquei a metodologia, estipular atividades extraclases, orientar pesquisas em sites, utilizar estudos de caso envolvendo situações problemas, atualização dos conteúdos, novas metodologias de ensino e aprendizagem, ensino da teoria e prática, desenvolver as aulas focando as questões de exames de suficiência*, mostram a ênfase dada pelos docentes em questões metodológicas e do binômio teoria e prática como salvaguarda do processo ensino-aprendizagem.

Vale acrescentar que, na função de sujeito-participante da investigação, posso afirmar que, até à época dos contatos iniciais com meus pares professores, o meu modo de atuar na docência se assemelhava, em muito, à descrita por eles. Isto pelo fato de ater-me, em demasia, ao conteúdo, sem levar muito em conta a condição do aluno. Esta situação, acredito, vem se modificando com a obtenção do conhecimento na área da Educação, assumindo novas concepções e maneiras de atuar no cotidiano da sala de aula.

A força da racionalidade técnica e do ensino tradicional se fazem evidentes diante do contexto desse primeiro instante em que os docentes se manifestaram. A formação do professor de Contabilidade é, de maneira geral, permeada por essas características, oriundas do aspecto histórico, socioeconômico e cultural de cada um. Kraemer (2005), referindo-se à formação de professores de Contabilidade afirma:

Somos educados na tradição científica marcada pelo positivismo e pelo método das ciências naturais, portanto, pouco habilitados para questionarmos certezas, valorizarmos erros e convivermos com interrogações (sem respostas imediatas, ou mesmo, com certezas provisórias) (p. 67).

Esta afirmação de Kraemer, ainda que sem conter um propósito específico em relação ao grupo de professores desta investigação, representa muito bem o seu contexto no início das reuniões coletivas. E, foi a partir dessas reuniões, que tentamos desafiar a nós mesmos a ampliarmos nossa compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem das *partidas dobradas* no curso de Ciências Contábeis no qual atuamos.

Identificação dos problemas – A preocupação e interesse em aprimorar o ensino do MPD, fez com que, na 2ª e 3ª reuniões, houvesse uma reflexão sobre os problemas enfrentados pelos estudantes com respeito a este tema. Como resultado do levantamento feito nas provas/exames dos alunos, bem como das entrevistas com alguns deles, foram obtidas as seguintes categorias e respectivos problemas mais frequentes:

Categorias (provas)	Problemas mais frequentes identificados nas <i>provas</i>
Incompreensão do Princípio de Competência	Indicar o recebimento, em dinheiro, de uma receita como uma característica do Princípio de Competência, em detrimento do consumo de despesa; indicar que a contabilização de uma despesa ocorre por ocasião da sua aquisição e não do seu consumo; explicar o reconhecimento contábil de despesa com matéria prima, necessariamente, na data da compra desse ativo.
Má interpretação e/ou falta de atenção ao texto/enunciado	Avaliar o custo da mercadoria vendida (CMV) igual a R\$120 no seguinte enunciado: <i>compra de mercadorias à vista por R\$120, restando, ao final do ano, apenas R\$20</i> ; apontar a conta Caixa como conta devedora na questão: <i>ao se reconhecer uma receita de venda a prazo, a conta devedora deve ser...</i> ; apontar a <i>pseudoconta</i> “Débito” como a conta credora do fato: <i>aquisição de imóvel a prazo</i> ; responder com valores percentuais a um enunciado que pede valores em moeda; calcular, equivocadamente, tributos provenientes de má interpretação do enunciado.
Não-identificação das contas (grupo a que pertence; natureza do saldo; nomenclatura)	Classificar a conta <i>Tributos a Recolher</i> no Ativo Circulante; classificar a conta <i>Fornecedores</i> no Ativo; registrar um débito, na conta <i>Capital Subscrito</i> , em lugar da conta <i>Capital a Realizar</i> , no ato da subscrição do capital; registrar com saldo devedor as contas <i>Fornecedores</i> e <i>Reservas de Lucros</i> , enquanto a conta <i>Estoque</i> com saldo credor; classificar a conta de Sistema Auxiliar ARE (Apuração do Resultado do Exercício) no Patrimônio Líquido; considerar o saldo da conta <i>Duplicatas Descontadas</i> como devedor, ou seja, como conta do Ativo; lançar, a crédito, as contas <i>mercadorias e máquinas</i> por ocasião de sua compra; registrar, numa operação de empréstimo bancário, no qual havia incidência de Juros financeiros, os quais deveriam ser quitados juntamente com o valor principal do empréstimo, assim: Débito de <i>Despesas com Juros</i> ; Débito de <i>Bancos conta Movimento</i> ; Crédito de <i>Empréstimos a Pagar</i> . Sendo o registro correto: D- Juros a Apropriar; D- BCM; C- Empréstimos a Pagar; classificar a conta <i>Ações em Tesouraria</i> no Passivo Não Circulante ao invés de retificadora do PL; registrar na conta <i>Vendas</i> , a débito

	da respectiva conta de receita, e, como contrapartida, registro a crédito na conta <i>Duplicatas a Receber</i> ; confundir a conta <i>ICMS a Recuperar/Cofins a Recuperar</i> com contas de Passivo, ao invés de Contas Ativas que indicam direitos.
Não-identificação e/ou distinção do fluxo de entradas e saídas de Caixa	Deixar de somar entradas e deixar de subtrair saídas.
Equívoco nas operações matemáticas acessórias	Calcular, de forma equivocada, (regra de três simples) a proporção de despesa consumida no período apropriado – de acordo com a Competência dos Exercícios; calcular, de forma equivocada, o valor de depreciação linear acelerada.
Categorias (entrevistas)	Problemas identificados a partir de depoimentos extraídos das entrevistas
Senso comum	“Uma das principais dificuldades de um aluno de Contábeis para se compreender débito e crédito é o fato dele ter crescido entendendo que crédito é quando entra e débito é quando sai; crédito quando se aumenta seu patrimônio e débito quando diminui” (Aluno do 2º semestre).
Funcionamento de Banco	“O que dificulta a gente para compreender o débito e o crédito é porque, principalmente, quem trabalha na área financeira já conhece o <u>extrato de banco</u> . A gente ver aqui o débito e crédito ao contrário. Para a gente assimilar isso da forma contábil fica mais complexo, acaba confundindo” (Aluno do 8º semestre).
Metodologia	“Depende muito da metodologia que o professor aborda. Vai muito de pessoa pra pessoa. É bem complexo pra explicar. No meu caso, quando mudou de (Disciplina A) para (Disciplina B), o professor não explora muito, não abre muito o assunto, eu acabo por não entender” (Aluno do 4º semestre).
Desinteresse do aluno	“Muitos chegam ao quarto ano com essa dificuldade. Acredito que chega a ser falta de <i>vontade</i> porque não é tão difícil” (Aluno do 8º semestre).

QUADRO 4: Problemas mais frequentes quanto ao MPD.

FONTE: Organizado pelo autor da tese.

Em busca de aprimoramento no ensino e o “poder” das técnicas – Após o grupo de professores refletir e debater sobre as possíveis causas das dificuldades dos alunos, o objetivo agora seria, à luz da literatura pertinente, tentar identificar possíveis maneiras de se aprimorar a atuação docente quanto ao ensino da Contabilidade e, de forma específica, no tocante ao MPD. Assim é que, a partir de textos selecionados sobre o ensino da Teoria da Contabilidade (TC), num primeiro instante, o debate transcorreu no sentido de analisar a proposta da disciplina, seu conteúdo, e, em qual momento ofertar. As falas seguintes sinalizam o que os docentes refletiram a respeito:

Beto: essa é uma disciplina teórica (...). (...) trabalhamos a questão da evolução do pensamento contábil; princípios da Contabilidade; a estrutura básica da Contabilidade; o ativo e sua avaliação, o passivo e sua mensuração, depois abrimos pra seminários, com artigos de congressos dentro do contexto (...).

Waggnor: a gente não tá aqui pra julgar ou avaliar a disciplina ou o conteúdo que o Beto dá; a perspectiva é a teoria em si, como ela é tratada no curso... a nossa fala vai

ser em cima do que tá sendo pedido na questão (...) dentro da TC, na minha visão, imagino que a forma como o Beto trabalha está dentro do perfil da nossa matriz atual (...) não quer dizer que a teoria da contabilidade não é vista apenas na disciplina TC. Acho que todos nós trabalhamos com a teoria da contabilidade.

Daniel: eu acho que a teoria tinha que começar no primeiro ano (...) o aluno tinha que começar lá (...) é débito e crédito, você põe na cabeça dele (...). Onde é a TC? Ele deveria ver no primeiro ano.

Waggnor: você tem dúvida se alguma coisa da TC não é dada no primeiro ano?

Daniel: (...) acho que deveria ter mais no primeiro que no terceiro (...) a turma no terceiro não tá nem aí pra isso mais. Ele não quer saber mais disso.

Waggnor: Será?

Beto: Não! Funciona bem, sim!

Daniel: essa turma. E as outras?

Beto: também!

Waggnor: a forma como ela é trabalhada se torna até interessante, porque não é a primeira vez que estão vendo isso, então tem a oportunidade de verem isso novamente de forma mais aprofundada. Voltando (...) você disse que deveria ser no primeiro ano. Gente, lá no primeiro, quando eu levo os conceitos... o que é Contabilidade? o que é ciência contábil? o que é patrimônio? o que é um bem? O que é um bem imobilizado? o que é um bem tangível? O que é um passivo exigível? O que é ativo? O que é passivo? O que é patrimônio? O que é receita? O que é despesa? O que seria isso senão teoria?

Daniel: (...) mas eles precisam saber como surgiu isso! Como evoluiu isso? A primeira coisa que você precisa explicar é como surgiu isso?

Waggnor: (...) você tá falando da história da contabilidade? Calma lá! Eu passo pra eles pesquisa sobre a história da Contabilidade... só que a visão deles no 1º ano é uma... eles estão chegando agora... a sua disciplina, Evandro, trabalha com isso. Tópicos de Contabilidade pra eles perceberem em que “mar” eles vão nadar.

Evandro: eles chegam crus. Não sabem nem o que é a Contabilidade.

Waggnor: Eles veem alguma coisa pra quando chegar lá com um *chão* já formado pra verem outros pontos da teoria. Mas não é a primeira vez que eles veem a teoria.

Beto: (...) Eles descobrem que os conceitos vieram e foram desenvolvidos da ciência econômica e dos conceitos administrativos. Eles começam a fazer o *link* entre a Contabilidade e a Economia, a Administração o Direito... e fica interessante. (*Reunião nº 5*)

Alguns trechos desse episódio mostram, claramente, que havia certa limitação quanto ao que foi denominado *teoria* no ensino da Contabilidade. Pelo menos um professor entendeu que se restringia à parte histórica da ciência contábil, contudo, outros compreendiam que a teoria é mais abrangente e necessária para um alargamento da compreensão dessa ciência. Sobretudo, com respeito ao tema das partidas dobradas, o contexto teórico é essencial para uma compreensão mais ampla e rápida, devido ao conjunto de conceitos e princípios que devem ser apresentados e discutidos.

O grupo também admitiu e reforçou a ideia de que a teoria e a prática são elementos indissociáveis em todas as fases do curso:

Antonio: (...) a teoria está em todas as disciplinas.

Daniel: quando no 1º semestre ele tem que ler, ele tem que dar sua opinião, mas você força o aluno a ler no porquê a Contabilidade surgiu, ele vai ter uma nova visão sobre os lançamentos contábeis... a visão dele será mais ampliada no decorrer do curso.

Antonio: mas é isso... ele tem que entender o porquê ele faz aquilo. Por que é débito? Por que é crédito?...

Daniel: o que fala aqui (*referindo-se ao artigo*)... mostrar ao aluno a importância do aspecto histórico... essa base teórica é vital para o contexto do débito e do crédito durante o curso.

Waggnor: eu não tenho dúvida de que temos que trabalhar em cada disciplina com a teoria lado a lado com a prática. (*Reunião nº 5*)

No contexto do ensino da Contabilidade e da relação teoria e prática, importante é ressaltar que, “(...) o aluno deverá transitar do fazer pragmático para a compreensão, (...), baseando-se nos conceitos teóricos dessa ciência” (FACCI e SILVA, 2005, p. 70). Isso implica dar importância cada vez maior aos fundamentos teóricos da ciência contábil, e que são eles que dão sustentação a tudo o que se faz em termos de trabalho prático da profissão. Os autores concordam também no sentido de que a compreensão dos conceitos (teoria) é necessária para a elucidação da forma adotada para os registros, enquanto Marion (1997) salienta que um dos problemas seja a demasiada ênfase na prática, “(...) sem explicar os ‘porquês’ dos procedimentos” (p. 4). Laffin (2010) corrobora com Facci e Silva (2005) e Marion (1997) ao alertar que, em relação ao ensino da Contabilidade, há demasiada ênfase “no *fazer* com pouca ou nenhuma relação em fundamentos teóricos”, o que acaba “por produzir ações desprovidas de consistência e de argumentos (...) incapazes de legitimar a Ciência Contábil (...)” (p. 52).

O questionamento seguinte objetivou provocar o grupo no sentido de poder apresentar alternativas de melhoria no ensino da escrita contábil, a qual tem como base o MPD, fundamentadas nos textos sobre a Teoria da Contabilidade. Os trechos seguintes representam as principais ideias do grupo:

Antonio: precisamos fugir do método da decoreba... uma receita, uma conta devedora (...) Mostrar a essência, ao invés de simplesmente dizer: “debita caixa e credita...” muitas vezes, dependendo o que a gente trabalha... voltar e dizer os porquês.

Waggnor: a repetição tem que acontecer... dar um passo atrás...

Antonio: acho que se a gente puder colocar a essência e não a forma, a gente consegue fazer com que ele entenda. Porque que é devedor e o que é credor, na essência.

Waggnor: pra alguns, isso vai rápido, pra outros, mais adiante, e pra outros nunca. Em cada oportunidade que nós tivermos, acendermos a *fagulha* pra esse aluno lembrar.

Daniel: (...) você tem que rever... tem que olhar pro balanço tudo de novo.

Beto: fazer o aluno pensar... faz abrir a cabeça (...).

Waggnor: o benefício dessa forma de agir... ao invés de irmos direto na forma de se fazer... podemos fazer o aluno pensar no aspecto teórico e aí o benefício ao aluno acontece.

Beto: ... fazer relação da Contabilidade com outras disciplinas... com a Matemática, Sociologia, etc.

Waggnor: penso que a teoria deve andar todo o tempo com a prática. (...) Ele, o aluno, vai construindo a “casinha” dele para que não seja ainda mais difícil nas próximas etapas. (*Reunião nº 5*)

As sugestões apresentadas pelos docentes indicam diferentes formas de atuação no ensino, embora não se possa considerar que elas são exclusivas para o MPD. Contudo, tais contribuições podem vir a ajudar para o ensino da Contabilidade de um modo geral e, assim, inclui-se o MPD. Ou seja, mesmo que as ideias sejam de ordem mais geral, elas podem vir a contribuir no contexto do ensino do MPD. Menções como: *voltar e dizer os porquês, colocar a essência e não a forma, fazer o aluno pensar*, sugerem algo mais além da simples reprodução/exposição de conteúdos, pois, implica apresentar possibilidades, caminhos e alternativas para que o aluno compreenda o fundamento teórico-conceitual que apoia a adoção da prática. Outra ideia contida nessas falas consiste nos termos mencionados: *repetição, rever*. Neste ponto os docentes compreendem que uma simples exposição dos conteúdos não é suficiente para que o aprendizado aconteça. Acredito que, pela vivência e história acadêmica dos professores, eles creem que a repetição seja uma das formas importantes para o processo de aprendizagem. E, nesse contexto, ainda foi citado o ritmo com o qual cada aluno aprende: *pra alguns, isso vai rápido, pra outros, mais adiante*. E, por último, outro ponto de vista a destacar/confirmar, é quanto à relação da Contabilidade com outras ciências, o que pode ajudar no contexto do seu aprendizado.

À medida que as reuniões iam se realizando, os debates iam se ampliando e os docentes se sentiam cada vez mais à vontade para expor seus pensamentos. Em pelo menos duas reuniões o grupo se ateve a estudar a respeito de um texto que tratava do ensino tradicional e do método de balanços sucessivos, ambos adotados no ensino da Contabilidade Introdutória. O grupo avaliou ambas as metodologias e também a possibilidade que o texto apresentava, ou seja, a metodologia mista, a qual une as duas (tradicional e balanços sucessivos), com o intuito de facilitar o aprendizado dos estudantes.

Introdutoriamente, lembrei a metodologia tradicional e as características de *balanços sucessivos*, bem como a proposta dos autores – Vellani e Maciel, (2011) –, de misturar os dois métodos, atentando para o fato deste poder impactar o balanço patrimonial,

a fim de que o aluno possa ver a relação dos fatos contábeis com as demonstrações. E, com essa proposta de ação metodológica, inserir o *débito* e o *crédito* só mais adiante.

Daniel: eu acho que o aluno vai ter uma visão mais ampla. O aluno do primeiro ano... é complicado... Eu acho que tem que ser focado no Diário, foco no *débito* e *crédito*... os princípios devem ser dados... .

Antonio: eu acho que não deve ser só no princípio. Você tem que focar durante o curso todo... Evandro fala, Beto fala... eu no 3º ano falo bastante (...), e você fala em (...). Talvez a ficha só caia no final mesmo.

Waggnor: Na metodologia tradicional, os termos *débito*, *crédito*, *livro razão*, *razonetes*, *ativos* e *passivos* são bastante usuais. Na metodologia *balanços sucessivos*, esses termos são menos usuais; a ênfase volta-se em analisar o impacto dos eventos nas demonstrações.

Beto: assim o aluno tem uma visão para cada evento... isso é a visão dele... será que o aluno realmente compreende isso? Eu já trabalhei dessa forma. Cada evento você tem que dá o Balanço, não é isso?

Daniel: você tem que misturar o tradicional com o *balanços sucessivos*. Você tem que ensinar os impactos nas demonstrações.

Waggnor: embora isso dê um trabalho tremendo, você joga lá um fato, cria na lousa, ou traz no *power point*.

Beto: se você fizer, eu compreendo, mas, será que o aluno compreende?

Waggnor: estamos pra debater isso. Será que o método tradicional só, ou misturar?

Antonio: eu acho que se deve misturar. O aluno não sabe o que é uma conta contábil de verdade... caixa é uma coisa, mas Receitas a Apropriar...

Daniel: será que “jogando” no Balanço Patrimonial ele não tem uma visão melhor?

Antonio: aquele que tem uma facilidade visual, ele consegue, mas aquele que tem facilidade na escrita... será?

Daniel: agora, em que período vai dar isso? Porque no primeiro período não dá!

Beto: esse *balanços sucessivos*, ele tem que fazer isso sozinho, na medida em que você vai falando ele vai aos poucos enxergando.

Daniel: tem que ser sucessivamente... de uns anos pra cá, nos procedimentos de (...) o aluno se perde, ele não sabe o que está fazendo... insegurança. Eles não estão tendo a devida interpretação. Eu acho que essa visão do Balanço Patrimonial deve ser feita via *balanços sucessivos*.

Beto: eu acho que o aluno faz essas relações por si.

Waggnor: quem aprende é o aluno mesmo, mas penso que devemos incentivar... se eles aprendem pra valer com a tradicional, vamos ensinar pela tradicional.

Beto: eles só conseguem entender as relações quando por si só eles entenderem. (Reunião nº 7)

Beto: esse balanço sucessivo já faz o aluno pensar mais. (Reunião nº 11)

As falas evidenciaram que o método de *balanços sucessivos* mostrou-se aceitável para o grupo de professores, no que surgiu até a sugestão de adotá-la para as turmas ingressantes do curso. Por outro lado, o ensino *tradicional* não foi desprezado, uma vez que, considerando as características dos alunos, uma adoção mista das técnicas mostrou-se a mais favorável para eles, ou seja, uma técnica mista de Balanços Sucessivos (BS) com a Tradicional (T). Alguns

trechos constataam esses resultados: *tem que misturar o tradicional com o balanços sucessivos, acho que se deve misturar, na medida em que você vai falando ele vai aos poucos enxergando.*

Embora se mostre mais trabalhoso, o método de *balanços sucessivos*, de fato, aliado com o método tradicional, tende a apresentar resultados satisfatórios, na medida em que, além de estudar a teoria – definições, conceitos e princípios – o aluno em início de curso tem a oportunidade de visualizar as alterações que os fatos contábeis provocam na Demonstração do Resultado do Exercício, no Balanço Patrimonial e na Demonstração dos Fluxos de Caixa, gerando assim, uma visão mais ampla da Contabilidade. Colocar este método em prática vai depender, principalmente, da disposição e preparo do professor, pelo fato dele acarretar uma análise mais acurada de cada fato e seu impacto sobre tais demonstrações.

Ao se tratar das partidas dobradas, em virtude dela se apresentar como o mote das discussões e desafiadora no processo ensino-aprendizagem, considerando as razões já mencionadas, mas que, sintetizadas, partem do professor, apresentando o significado do *débito* e do *crédito*, e, provavelmente encontrando alunos que trazem consigo concepções oriundas do senso comum e que destoam, pelo menos, parcialmente, do seu real sentido ao serem adotados no ambiente contábil da entidade, é natural que o debate tenha tomado um rumo de natureza metodológica, ou seja, a reflexão tenha se pautado no seguinte questionamento: *quais seriam as técnicas de ensino mais adequadas e que surtiriam melhores resultados?* Assim, o debate ocorreu na medida em que os docentes, interessados no aprendizado, se mostravam preocupados com o ensino e, conseqüentemente, com as técnicas empregadas nesse contexto.

Como mediador e incentivador do grupo fiz uma questão provocativa: *você acha possível o aluno deletar o que ele traz? Se fosse possível formatar a mente deles (...) a gente tem que lidar com o que eles trazem (...).* Essa questão se propunha a fazer o grupo refletir sobre o fato de que o aluno sempre traz consigo uma história de vida, suas concepções, sejam do senso comum, ou, mesmo de estudos anteriores os quais também contextualizam a vida deles. Assim, nos momentos que se seguiram:

SILÊNCIO

Beto: Você poderia começar com as contas da DRE (...).

Waggnoor: Começo com o Balanço porque começo do conceito de patrimônio (...) ativos, passivos (...) a equação do PL. Por essa sequência (...) mas seria uma ideia!

Daniel: Eu acho que não dá certo (...) (*referindo-se a começar com as contas de resultado*).

Beto: Primeiro fazer uma demonstração e depois para o balanço.

Carlos: Eu ainda não tinha pensado nessa possibilidade.

Waggnor: (...) sendo bem honesto, adoto a metodologia que faz assim (...) mostra primeiro a estrutura e depois apresenta o *débito* e *crédito*. (Reunião nº 3)

Este trecho resume a preocupação inicial com a técnica a ser adotada referindo-se ao ensino das partidas dobradas. A sugestão quanto à apresentação, *a priori*, das contas de resultado (DRE) surgiu da ideia de se aproximar o aluno do conceito do débito e crédito relacionado-o às contas de resultado, por esse estar em conformidade com o que vem do senso comum. Ou seja, se o aluno traz consigo o pressuposto de que o *débito* é *ruim* e o *crédito* é *bom*, poder-se-ia partir dessa compreensão para explicar o efeito que tais convenções exercem sobre as contas de resultado (receita e despesa). Após isto, partir-se-ia para os significados deles em relação às contas patrimoniais. Contudo, as contra argumentações não se manifestaram muito favoráveis a essa técnica, talvez pela prática adotada no decorrer dos anos e pela própria sequência oriunda da literatura pertinente não adotar o mesmo que se estava propondo. Entretanto, uma sugestão dada em relação à disponibilização de um **plano de contas comum** para o curso, surtiu um efeito favorável no grupo:

Beto: Se nós montássemos um plano de contas geral, que contemplasse todas as contas para o curso todo? Waggnor entrega lá no primeiro ano e usa no curso todo.

Waggnor: Olha, uma boa ideia!

Carlos: Cada professor usa uma conta (...) eu uso a conta clientes, outro usa duplicatas a receber (...).

Waggnor: Eu explico no primeiro ano que essas contas são equivalentes (...). (Reunião nº 3)

Carlos: seria interessante um plano de contas a ser usado (...).

Waggnor: isso já está no meu plano para a turma do 2º semestre (...). (Reunião nº 8)

O intuito dessa ideia foi o de gerar nos alunos ingressantes uma familiaridade com a estrutura, natureza e nomenclatura das contas, fazendo com que a escrita contábil fosse se tornando algo cada vez mais próxima do aluno, gerando mais aprendizado no decorrer do curso. Dessa forma, os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, apregoados por Cunha (2010a, p. 22) se manifestariam mais efetivos. Tais saberes referem-se às “habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento (...), dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem”.

Outro tema abordado foi sobre *as estratégias e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem*. Embora as discussões não tenham se restringido ao MPD, elas estiveram no contexto do ensino da Contabilidade, incluindo as partidas dobradas. Assim, os comentários e debates do grupo contemplaram as possibilidades, ou não, de estratégias de ensino, bem como os recursos utilizados no dia a dia da sala de aula. Foi possível verificar também que os docentes não demonstraram insatisfação com os recursos que lhes são postos à disposição para o ensino. Por outro lado, houve divergência quanto ao uso dos recursos tecnológicos com argumentos de que, se estes forem usados de maneira que não venha contribuir para que o egresso seja capacitado quanto ao aspecto analítico, não valeria a pena utilizá-los, e, assim, se absteriam de utilizar esse tipo de recurso. Há aqueles que defendem o laboratório contábil no sentido de que os alunos terão estes no mercado e, por isso, precisam ter grande contato com eles. A impressão que se teve da linha “resistente” é que não se apresenta tão disponível a aprender o uso das tais tecnologias.

Daniel: (...) se for de Contabilidade Introdutória ou de Contabilidade de Custos, 90% a 100% é quadro e giz, se for disciplinas mais teóricas, as aulas são mais expositivas. (...) Seminários (...) o aluno acha que o professor não vai fazer nada.

Waggnor: você sente isso?

Daniel: eu não dou seminário, (...).

Antonio: eles querem aula explicativa (...).

Waggnor: eles falam isso? Como percebem isso?

Daniel: já tive que mudar a estratégia (...).

Antonio: eles falam sim.

Waggnor: e a questão do quadro e explicar (...).

Antonio: quando você coloca no *data-show* fica muito frio (...) essa “lousa-mágica” talvez facilitasse, mas acho que o quadro é importante e forte ainda.

Carlos: (...) seminário... tem aluno que não gosta (...), os alunos esperam que o professor dê aula (...) quadro é importante.

Beto: eu entendo que depende da disciplina. (...) eu entendo que a metodologia depende do objetivo. (...) Qual o objetivo? Os alunos vão fazer um trabalho? Seja rigoroso na avaliação. Depende do objetivo... se não estiver coerente com a estratégia (...).

Carlos: no seminário o ideal é que houvesse o debate, muitos não falam nada (*risos*).

Antonio: o resumo deve ser passado para todos e me traz no dia; depois vamos debater.

Waggnor: (...) há seminários que, na verdade, são apresentações isoladas.

Evandro: no geral. No meu caso, uso muito seminário, mas vejo que há um certo medo de participar. Pra mim não disseram nada (...).

Waggnor: característica de 1º ano. (...) Mas, quais são as estratégias de ensino (instrumentos/ferramentas etc.) que você gostaria de poder utilizar em suas aulas, mas que ainda não foi possível? Como ajudaria se isso se tornasse realidade, principalmente, no que se refere ao ensino dos registros contábeis (MPD)?

Daniel: eu tenho algumas informações que trago de consulta à *internet* e a faculdade dá esse apoio (...) a faculdade dá esse acesso. Você pode buscar (...) e esse

complemento é possível. Eu não teria nenhum (*falando dos instrumentos/ferramentas que gostaria, mas que não lhe foi possível*).

Carlos: conheço um professor que tem o sonho de dar as aulas no sistema (...).

Beto: eu sou resistente a isso aí. Seria difícil fazer tudo em função de um sistema. Existe uma disciplina chamada Laboratório de Contabilidade para isso. Senão a gente vai formar alunos como gerentes de banco, que calculam taxas de juros e não sabem explicar pro cliente o que significa aquilo. Eu penso que uma aula ideal seria uma aula expositiva dialogada; os alunos fariam um pouco de sua experiência, também das suas dificuldades para entender a disciplina (...) você pega a contribuição dos alunos e aproveita isso para a aula. O aluno tem que saber analisar as coisas; o sistema tem que ser usado no momento adequado (*grifo do pesquisador*).

Evandro: eu estou fazendo várias experiências para ver o que é melhor aceito. Não estou vendo alguma coisa que não esteja funcionando. Estou fazendo o que acho melhor (...) seminário, filme, *data-show*.

Antonio: (...) Eu acredito que o sistema é um ganho fantástico. Se perguntarem pra eles: vocês sabem lançar folha de pagamento? – Tenho noção, pelo menos. (*Reunião nº 8*)

Daniel: (...) a gente dá as leituras. (...) eles não gostam de ler, mas a gente faz eles lerem.

Beto: tem alguns alunos que ao apresentarem um trabalho eles leem e compreendem, a gente vê que eles leem, não são todos, mas alguns leem.

Daniel: (...) eu passo uma apostila e os *slides* passo os principais pontos. Eles pedem os *slides* e eu passo e peço leitura da apostila. (...) Você poderia pegar vários autores e comparar os conceitos, ativo, passivo, etc., eu faço isso, vou à biblioteca pra ver os conceitos abordados pelos autores. Seria bom eles fazerem isso!

Wagnoor: é uma boa ideia! Eles teriam contato com os autores, com os conceitos e com a leitura.

Beto: poderíamos valorizar mais o aluno que leu o texto passado, não deixando que os outros atrapalhem os comentários do que leu. (*Reunião nº 10*)

Os fragmentos das reuniões nº 8 e 10 dão ênfase e salientam, pelo menos, quatro aspectos: o primeiro, diz respeito à valorização que se dá à lousa, giz e aula expositiva; o segundo aspecto diz respeito à pouca valorização, utilização e aceitação do *seminário*; o terceiro, à utilização do sistema informatizado (*softwares*) que trouxe alguma divergência de opiniões quanto à sua utilização; o quarto aspecto diz respeito à utilização da leitura como opção metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, ao se pensar no ensino, pensa-se na técnica, ou na metodologia, para se atingir os objetivos propostos descritos no planejamento. Assim é que o grupo de discussão investiu bastante tempo nesse debate, em que vários pontos foram abordados e sugestões foram levantadas.

A relação das técnicas com o ensino-aprendizagem foi discutida, à luz de uma frase provocativa e que gerou vários comentários:

Waggnor: O que vocês pensam sobre a afirmação seguinte? *Eu ensino, logo, meus alunos aprendem.*

Carlos: tem que ter exercício (...).

Daniel: eles têm outros valores (...) estão preocupados em viver o dia a dia, o momento, viver com o mínimo esforço possível. Eles não querem ter esforço de nada. Esse não é verdadeiro (*referindo-se à frase inicial*).

Antonio: você atinge um grupo, não o todo. Como são frações de conhecimento, a semente é plantada e muitas vezes o outro é que colhe.

Waggnor: (...) Gostaria que a ficha caísse no 1º ano, mas às vezes cai nos anos seguintes, e às vezes só no trabalho.

Beto: revisão pra prova... eu não adoto isso. Ele às vezes é desinteressado e depois pede revisão.

Waggnor: (...) eu pergunto: por que Contábeis? Uns respondem porque fizeram um curso parecido, outros porque já trabalharam nisso, ou mesmo porque acham que gostam.

Daniel: mas ele não pode se desviar no meio do caminho?

Waggnor: pode! Ele pode se desiludir (...) Com que frequência já fiz este questionamento: “Como você está entendendo o que estou explicando?”

Antonio: não com essas palavras, mas, após explicar, digo: explica para mim o que você entende disso? Procuo fazer isso bastante.

Waggnor: O que podemos/devemos fazer para minorar as concepções/problemas que se apresentam no processo ensino-aprendizagem? Por que apontar os problemas dos alunos isso é fácil. O que nos resta é encarar o desafio de ensinar e eles aprenderem. As faculdades aí têm bons professores, pra ter diferencial não é fácil.

Antonio: acho que a gente tem um diferencial que são os programas (*referindo-se aos softwares*).

Waggnor: fora da metodologia, o que a gente pode fazer? Algumas faculdades podem comprar programas também (...).

Antonio: no decorrer do processo a gente tá conseguindo. Um exemplo, o aluno “X”, lembra? Ao passo que esse rapaz foi seguindo, vocês lembram como ele se desenvolveu? No final saiu um rapaz diferenciado. Acho que estamos cumprindo.

Daniel: Acho que o aluno vai amadurecendo na medida em que os professores vão falando... pesquisa (...) TCC (...) é um processo de amadurecimento. E ao sair, ainda vai se desenvolver. (*Reunião nº 4*)

Estas falas revelam que a técnica se apresenta como uma preocupação importante dos professores no contexto do processo ensino-aprendizagem. Elas mostram, direta ou indiretamente, em maior ou menor grau, a importância dada à adoção de exercícios (relação teoria e prática); que não creem que o ensino leva, necessariamente, ao aprendizado; que nem todos os alunos são atingidos pela técnica de ensino que adotam; que procuram saber dos alunos como estão compreendendo o conteúdo; que os *softwares* utilizados pelo curso representam um diferencial para o ensino; e, que o ensino efetivo pode ser alcançado pelo conjunto dos esforços pedagógicos e com o amadurecimento dos estudantes.

Juntamente com as técnicas utilizadas, ou não, pelos docentes, as competências e habilidades também foram alvo de debate no grupo no contexto de se buscar o

aprimoramento no ensino. Algumas expressões se destacam dadas as maneiras pelas quais os professores as visualizam como relevantes na trajetória de sua formação e atuação docente:

Evandro: (...) conhecimento e didática são fundamentais (...); outra questão é a interpessoal (...) como se relaciona (...) não apenas em transmitir o conteúdo, que na verdade não é bem assim (...) a aprendizagem flui com mais qualidade, relacionamento entre professor aluno (...).

Daniel: me chamou a atenção em todos aí foi o uso da tecnologia (...) eu não tinha olhado isso ainda (...).

Waggnor: vou dar um exemplo: em 2011 eu não tinha *facebook*; estava dando aula numa turma, e falando sobre recursos tecnológicos quando alguém me perguntou: - Mas professor, o senhor tem *facebook*, não tem? Eu disse: preciso ter. Daí em diante, eu passei a pensar, refletir (...) em ter esse recurso. Eu não queria mexer com esse negócio, mas a gente consegue viver sem esse negócio, não consegue?

Antonio: eu consigo (...) eu não tenho pretensão de ter!

Beto: eu até agora não tenho (...).

Daniel: de vez em quando eu olho (...)

Waggnor: hoje com toda essa mídia, a coisa é muito rápida (...) esses dias eu estava vendo o seguinte: *o professor mandou um exercício tão complicado* (...) eu falei com eles argumentando via *facebook*.

Antonio: eu não tenho por várias razões.

Evandro: isso é uma forma de relacionamento também.

Antonio: mas tecnologia não quer dizer que é rede social. Eu tenho o objetivo de deixar num *site* todo o meu material (...) estou usando tecnologia (...).

Waggnor: Professor por excelência (...) questão do conhecimento, da didática (...) independente de ter *facebook* ou não (...) você tá trabalhando com tecnologia. Essa pesquisa (*referindo-me ao texto*) já está abrangendo tudo? Ou existem outras coisas?

Antonio: (...) não existe professor quase perfeito. Ele deve buscar fazer o seu melhor todos os dias (...) todo mundo tem um *gap*, um *gargalinho* ali perdido né? (...) você tem que está em busca de fazer o seu melhor. Às vezes você vai falar rápido ou devagar, a letra não tá boa, não dormiu direito e não dá uma aula de qualidade (...).

Carlos: (...) tem professor que até hoje tem as folhinhas (...).

Waggnor: mas será o quê os alunos fariam dele? (*referindo-se ao professor das folhinhas*).

Daniel: o que é didática para o aluno?

Waggnor: didática é a habilidade pra ensinar, mas o que ele pensa ser isso, né?

Beto: essas pesquisas indicam as qualidades do professor, mas o que faltou aqui foi: o que você aprendeu com esse professor? (...) Essa de ser um professor *bom* é muito relativo. (...) O que aprendi com ele? Essa é a questão. Ele explica bem, mas o aluno não compreende (...), outro não explica tão bem, mas, o colega do lado complementa e ele aprende.

Evandro: talvez o professor que estimule a pesquisa.

Waggnor: (...) Todos nós estamos em formação (...). O que nos dá condição de nos aperfeiçoarmos? Ou achamos que já chegamos no ponto que não precisamos mais de nada?

Daniel: temos que estudar, estudar (...) a cada dia é um desafio, às vezes o aluno não tá com disposição, então, temos que ter a habilidade pra cativar esses alunos, ter sabedoria pra modificar o plano dele. É um trabalho de todo o dia (...).

Waggnor: essa flexibilidade faz parte dessa habilidade pra modificar. Pra não ser rígido (...).

Beto: você tem que gostar de gente (...).

Daniel: isso!

Evandro: além de estudar bastante, focar no relacionamento com outros professores do curso, essa troca de experiência. Isso traz benefício (...).

Daniel: essa atividade que estamos fazendo é muito importante pra nós, essa discussão serve muito pra nós (...).

Carlos: a coordenação também é muito importante (...). Aqui eu tive o apoio dos colegas (...).

Waggnor: (...) daquilo que a gente viu, qual dessas qualidades cada um de nós precisa melhorar?

SILÊNCIO

Daniel: em tudo.

Antonio: em tudo.

SILÊNCIO

Waggnor: então vou começar: Há algum tempo teve um treinamento para o uso da lousa eletrônica, (...) quando é que eu vou conseguir habilidade técnica pra mexer nisso aí? (...) que o aluno preste atenção na aula e não se eu sei mexer na lousa. Outra coisa é a questão da empatia (...), tem aluno que você tem facilidade pra se aproximar dele, mas tem outros que tenho a maior dificuldade.

Evandro: tudo tem um início, houve tempo que até fazer transparência se tinha dificuldade.

Daniel: em tudo precisamos ter atualização (...).

Antonio: o dia que você não vê o conteúdo você passa um aperto (...).

Beto: Algumas coisas nós conseguiríamos muito, mas o relacionamento (...) cada um tem o seu jeito.

Waggnor: mas não dá pra melhorar nisso?

Beto: dá, mas cada um tem o seu jeito. Às vezes dá vontade de falar algo para o aluno e temos que nos segurar (...).

Waggnor: vocês não acham que dá pra começar a aula de Contabilidade começando com uma historinha? Certo professor disse que gostaria de começar a aula com vários ingredientes (farinha, ovos, manteiga, etc.), para ilustrar uma aula de Custos.

Antonio: não dá pra ser só planilha, né? (*Reunião nº 9*)

Em primeiro lugar foram salientadas as questões sobre a importância do conhecimento, da didática e da interação com os alunos. Em segundo plano, os docentes debateram sobre o uso da tecnologia, e, houve a necessidade de se distinguir entre a tecnologia para a diversão, da tecnologia para o contexto educativo. Em terceiro lugar, observa-se que o debate pendeu para o *jeito do professor* como recurso para o ensino. Em quarto lugar foi sugerido que houvesse a troca de ideias quanto ao reconhecimento de que, embora haja muitas técnicas disponíveis de atuação, o docente precisa lidar com suas limitações. Assim, o grupo se expôs no sentido de compartilhar suas limitações e necessidades de aprimoramento. Por fim, a sugestão de fazer algo diferente do cotidiano, ou seja, o fazer diferente, não apenas por fazer, mas para inserir uma técnica que, se não inovadora, mas que provocasse os alunos em sua atenção.

Diante das questões debatidas, concernentes às técnicas, competências e habilidades para o ensino, Kuenzer (1999, p. 172), chama a atenção de que “(...) ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área”, mas que “ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano (...)”. Ademais, remete para a necessidade de se conhecer “as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios para cada conteúdo”.

O professor, em sua trajetória profissional, carece de uma educação continuada que lhe permita crescer efetivamente no seu trabalho, e isso inclui o conhecimento das técnicas de ensino. Vasconcelos (1994, p. 2), afirma que o ato de ensinar “envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência (...)”. E isso pode ocorrer pela reflexão coletiva e no compartilhar das experiências num ambiente comum e apropriado.

As técnicas possuem “*poder*” a partir da compreensão de que são aliadas dos agentes do processo educativo: o professor e o aluno. Por si só não produzem significado, pois, são eles – docente e discente – os que promovem a significação do ensino-aprendizado em parceria.

Portanto, o aprimoramento no ensino ocorre, ou tende a ocorrer para os docentes do grupo, pelo menos, em quatro pontos perceptíveis:

a) Maior atenção e destaque aos aspectos teóricos da Contabilidade e sua importante relação de apoio e sustentação à prática. “Acho que todos nós trabalhamos com a teoria da Contabilidade” (*Waggnoor*); “(...) a teoria está em todas as disciplinas” (*Antonio*); (...) essa base teórica é vital para o contexto do *débito* e do *crédito* durante o curso” (*Daniel*).

b) Adoção da Técnica Mista (tradicional e balanços sucessivos) sugerida pelo grupo e, posteriormente, adotada pelo professor na turma de ingressantes, a qual se encontra prevista no plano de ensino da disciplina de Contabilidade Básica. “Assim o aluno tem uma visão para cada evento...” (*Beto*); “Você tem que misturar o *tradicional* com o *balanços sucessivos* (...)” (*Daniel*); “ Eu acho que se deve misturar (...)” (*Antonio*); “Quero compartilhar com vocês algo que foi sugerido numa das nossas reuniões: a técnica mista *tradicional e balanços sucessivos*. A turma está empolgada com isso, os impactos dos fatos nos relatórios. Ontem eles ficaram duas aulas fazendo a atividade e não viram passar o tempo” (*Waggnoor*).

c) Adoção do plano de contas que, embora a utilização deste componente de apoio ao ensino já fosse utilizado, isto não era posto à disposição dos alunos logo no primeiro módulo do curso. Isso passou a ser feito devido à sugestão do grupo. Foi, pois, adotada pelo professor da turma de ingressantes, em que já pese a percepção de resultados satisfatórios no tocante à recepção positiva da turma, bem como nos resultados da aprendizagem do MPD. “(...) Um plano de contas geral, que contemplasse todas as contas para o curso (...)” (*Beto*); “Seria interessante um plano de contas a ser usado (...)” (*Carlos*); “Isso já está no meu plano para a turma do 2º semestre (...)” (*Waggnor*).

d) Maior consciência e disposição dos docentes quanto à necessidade de se aprimorar cada vez mais em relação às técnicas e estratégias de ensino, visando gerar maior interesse e motivação nos alunos. “Já tive que mudar a estratégia (...)” (*Daniel*); “(...) Depende do objetivo... se não estiver coerente com a estratégia...”, “Eu penso que uma aula ideal seria uma aula expositiva dialogada; os alunos fariam um pouco de sua experiência, também das suas dificuldades para entender a disciplina (...) você pega a contribuição dos alunos e aproveita isso para a aula” (*Beto*); “Eu estou fazendo várias experiências para ver o que é melhor aceito (...). Estou fazendo o que acho melhor (...)” (*Evandro*); “(...) o sistema é um ganho fantástico” (*Antonio*).

Alterações ocorridas no cotidiano profissional desses professores, bem como as possíveis mudanças futuras, se coadunam com o pensamento de Gatti (2003, p. 203) ao afirmar: “(...) para que mudanças (...) ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações (...), atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. O grupo de discussão passa, assim, a ter resultados na medida em que seus participantes se debruçam sobre sua realidade e admitem a possibilidade de mudança, uma vez que esta pode aprimorar seu ensino e o aprendizado dos alunos.

No último encontro do grupo, e ao se questionar *no que as reuniões contribuíram para a formação de cada um deles no tocante ao ensino da Contabilidade, particularmente, o MPD, debitar, creditar, e possíveis mudanças ocorridas, ainda que em planejamento*, a manifestação de um dos professores representou bem o sentimento percebido no grupo:

Antonio: Penso que a questão do MPD vai um pouco além. Entendo que o aluno tem que entender a essência da conta. Uma vez que isso ocorre, ele vai entender porque ela é de natureza devedora ou credora. O que eu tenho buscado, depois de algumas reuniões, é colocar mais esse conceito. – Olha, vamos aprender a essência?! Outro

ponto que eu tentei fazer foi retroagir (*referindo-se a revisar*) um pouco mais. – O que é isso? No primeiro semestre eu vinha numa forma mais forte, e agora, no segundo semestre, eu decidi fazer assim. Isso não significa deixar de fazer o que planejei, mas inserir o contexto do *lançamento* que não estava inserido nesse processo. (...) Uma mudança talvez no meu comportamento, que eu tive que mudar também porque poderia apresentar: – A planilha é essa, o enunciado é esse; faz aqui entrada, aqui saída, apura o CMV aqui embaixo, tá resolvido! Eu tentei, ao invés de fazer isso: – Olha, vamos abrir a empresa do início, Capital Social, movimentar a empresa, entrada, saída, compra, venda, aquisição, depreciação aqui, reserva ali, fechar o balanço e a DRE. O que eu tentei mudar no geral do que eu ouvi dos meus pares, do que vocês colocaram nas reuniões foi: tendo dificuldade, e a gente encontra dificuldade sempre, então, forçar que se faça mais (*referindo-se a dedicar-se cada vez mais*). (Reunião nº 13)

Ao mencionar o valor dessas reuniões, Vogt e Morosini (2012, p. 26) salientam que “a partir do momento em que a reunião (...) for usada para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano (...), estará contribuindo com o grupo (...) na concretização da qualidade do ensinar e do aprender”.

5.1.2 – Sobre as relações de ensino e aprendizagem

A partir das reuniões em que foram levantados e discutidos os problemas relativos ao MPD foi possível observar que foi se construindo maior compreensão, não apenas dos problemas pertinentes ao MPD, mas também a respeito de percepções quanto à figura do aluno; do próprio docente, quanto às suas características e funções no processo de ensino e aprendizagem, culminando com algumas considerações sobre a complexidade da docência.

Quanto ao aluno isso foi possível, por meio das *provas* e depoimentos analisados, em consonância com a percepção dos professores. Essas informações foram objeto de discussão, direta ou indireta, diante das disciplinas que utilizam as *partidas dobradas*, mas também no contexto do ambiente acadêmico. Quanto ao docente, isso ocorreu a partir do debate sobre *o papel do docente*, o qual se tentou levantar as atribuições docentes em sua função de ensinar.

Percepções quanto ao aluno – Foi a partir do levantamento das informações sobre as dificuldades encontradas nos alunos sobre o MPD, que tentamos conhecer um pouco mais sobre suas características e necessidades, o que tornou possível, também, perceber um pouco mais daquilo que diz respeito a nós mesmos como professores. Assim, procuramos refletir

sobre os principais motivos dos erros/equívocos identificados, mas, também, o que poderíamos fazer para amenizá-los.

Na tentativa de instigar o debate perguntei aos professores: *vocês acham que esses problemas existem, de fato, no grupo de nossos alunos?* Os comentários começaram a surgir, entretanto, de forma marginalizada, com alusões à *prova* de um modo geral, ou seja, no sentido de que a avaliação é um processo incômodo para quem é avaliado, como nas menções seguintes:

Evandro: (...) vejo que, qualquer tipo de prova, os alunos ficam tensos (...).

Waggnor: uma aluna relatou que até contribui no grupo de estudo e, chega na hora da prova, dá um branco geral. *“Eu não consigo produzir nada na prova”*. (Reunião nº 2)

De modo geral, o professor compreende o aluno quanto à *pressão* que ele passa no processo avaliativo. Um deles até admitiu a sua dificuldade em *fazer prova*, colocando-se no lugar do aluno:

Beto: Eu sou uma pessoa assim: você me pede pra falar sobre o assunto “X”. Eu falo durante cinco dias. Se você me botar numa carteira para fazer uma prova... me dá um branco. Eu sou assim. (Reunião nº 2)

Outros comentários destacaram as avaliações requeridas pelo curso e órgão de classe, remetendo para um amadurecimento dos alunos ao longo da graduação:

Daniel: nós temos vários meios de avaliação. Não podemos ausentar a avaliação individual, o CRC exige. Não tem outra saída (...) o aluno do 1º ano ainda não tem compreensão do processo técnico da Contabilidade. Ele só vai amadurecer no 3º... 2º... no 1º ano pra ele é um desespero. É um pouco decoreba, ao mesmo tempo compreensão.

Beto: uns plantam, outros colhem. No 1º semestre você dá um duro danado; no 2º com o Antonio, 3º comigo... no 4º o Daniel fala uma frase e o cara: Pôxa! Acorda! O Daniel é um ótimo professor. Aprendi!!!

Daniel: Sabe o que é? é uma visão global do processo que ele passou a ter e que não tinha. Mas isso é normal.

Evandro: Mas no processo ensino-aprendizagem isso é normal. Duas, três *leituras* pra se compreender... (Reunião nº 2)

Os docentes demonstram acreditar que o aprendizado dos alunos requer tempo, e, assim, alguns que *semeiam* acabam vendo outros *colherem*. Essas falas são indícios de que os professores reconhecem que o processo ensino-aprendizagem requer amadurecimento, em menor ou maior tempo, para o estudante de forma individual. Oliveira Bolfer (2008) reforça

esta ideia fazendo referência ao aluno que tem um ritmo diferente dos demais e que precisa de mais tempo para o aprendizado. Isso inclui tanto a contextualização da área de conhecimento escolhida, quanto as temáticas atinentes ao curso. Na medida em que o aluno aprende, a visão se alarga, os conceitos passam a fazer sentido e a significação surge ao ponto das relações começarem a ser feitas e o cenário do tema, até então obscuro, passa a ter clareza e significado. Madeira, Mendonça e Abreu (2003) reconhecem, nesse contexto, que a teoria contábil é essencial para que haja esse *alargamento de visão*, diminuição do pragmatismo, desenvolvimento do senso crítico e a aproximação do aluno com a ciência, defendendo que “o ensino da teoria (...) deve acontecer de forma mais viva, ilustrativa (...)” e que esta “(...) poderá ajudar a interpretar os fatos e explicar a prática de assuntos muito complexos (...)” (p. 121).

Por outro lado, notamos também, por parte dos professores, uma tendência considerável em responsabilizar os alunos pelas dificuldades verificadas, seja por motivos de trabalho, por questões cognitivas ou pela falta de compreensão da área de conhecimento que adentraram. Embora essa *responsabilização* seja um aspecto atinente ao professor, isto veio também contribuir na percepção quanto aos alunos, visto que os trechos seguintes atestam algumas características dos alunos do ponto de vista docente:

Beto: (...) eu vejo a maneira que esses alunos chegam aqui (...) as dificuldades que eles têm... Tem um aluno que senta lá no fundo, trabalha o dia inteiro (...) das sete da manhã até às seis da tarde, chega aqui cansado (...).

Carlos: vejo essa questão da qualificação (...) falta de estudo (...) Vê numa aula e depois só vê na próxima (...) essa seria a ideia do problema.

Evandro: (...) cada um tem sua história, alguns acham que a Contabilidade é Matemática... – *Gosto de Matemática e vou fazer Contábeis...* tem que ter a compreensão do contexto empresarial. (*Reunião nº 2*)

Evandro: eu vejo que alguns nem sabem por que estão fazendo o curso (...) uns vêm transferidos e sem a noção exata do que é o curso de Contábeis; muitos estão empolgados, outros perguntam, e outros mais quietos, esperando as “sobras”. (*Reunião nº 6*)

Daniel: eles vêm com dificuldade de leitura já do ensino médio... no TCC é ali que eles correm atrás (...). (*Reunião nº 10*)

Dessas falas pode-se perceber que um dos motivos apontados é o contexto de vida e formação prévia dos estudantes, ou seja, as dificuldades de ordem pessoal que eles enfrentam. Sendo alunos do período noturno, muitos deles trabalham durante o dia e, quando chegam à aula, sentem-se cansados e com pouca capacidade de concentração.

Outro motivo apontado pelos professores é referente a pouca dedicação ao estudo fora da sala de aula e que, dadas às mudanças da legislação societária ocorridas nos últimos anos, elas podem ter contribuído para maior dificuldade dos alunos.

Antonio: (...) sai uma norma aqui outra ali e o aluno termina se perdendo. Construir ou desconstruir essa nova ponte, o camarada não estuda fora, está tão desinteressado naquilo...

Beto: (...) se na sala de aula ele aproveitar bem o tempo já aprende muito.

Daniel: O aluno não tem tempo de estudar fora da sala de aula. Ele chega fim de semana (...) vai fazer suas coisas, seu lazer... (Reunião nº 2)

Aliado a esses aspectos, pode-se perceber, pela fala do professor *Antonio*, que parte da dificuldade com o MPD dá-se também pela questão do *senso comum*, ou seja, pelo conceito pré-concebido da sociedade quando interpreta, por exemplo, a convenção *débito* apenas como aspecto *negativo* e *nocivo* à entidade. Tal manifestação também pode trazer consigo a possibilidade de que a falta de dedicação aos estudos fora da sala de aula seja uma realidade:

Antonio: eu vi (referindo-se aos depoimentos dos alunos) que o maior problema tá na questão do senso comum (...) dificuldade que o aluno tem pra fazer lançamentos (...) saber a natureza da conta (...) porque a conta caixa é devedora e não credora (...). (Reunião nº 4)

Com respeito ao *senso comum* destacado pelo professor *Antonio*, penso que seja essencial que o professor se aproveite desta situação – em que o aluno expressa seu pré-conceito em relação ao *débito* e *crédito* – para, a partir de então, apresentar a fundamentação teórica que permeia o conceito e a adoção desses termos no contexto da Contabilidade. Ou seja, partindo do que o aluno pensa e sabe, inserir e comparar os conceitos da ciência contábil. Ao se expressar sobre este aspecto, Laffin (2010, p. 51) afirma: “Ler a sala de aula do curso de graduação em Ciências Contábeis e identificar quais são os saberes e os conteúdos que os estudantes já dominam e os que ainda precisam ser trabalhados confere ao professor uma autonomia nas atividades pedagógicas”.

Embora seja importante identificar as falhas do processo pedagógico, é importante conceber a ideia de que, tão somente responsabilizar os alunos pelos problemas de aprendizado, não trará solução para tal problema. Os professores não devem se esquecer de si próprios, de sua origem, de sua condição, e que são agentes responsáveis pelo ensino, ou seja, são parceiros no processo ensino-aprendizagem juntamente com seus alunos. Não basta tentar compreendê-los, mas, exercer uma disposição que manifeste o real interesse pela

aprendizagem. Assim é que, Facci e Silva (2005, p. 75), ao se referirem ao ensino de fundamentos teóricos, afirmam: “(...) De nada adianta jogar a ‘culpa’ do não-entendimento apenas no fato de algum aluno não se interessar pelo estudo da teoria; cabe aos professores trazer os alunos para os ‘prazeres’ da discussão da teoria”.

Ao se referir à abordagem tradicional de ensino e à visão bancária da educação, Paulo Freire pressupõe um verbalismo exacerbado com o objetivo maior que se traduz em “passar” o conteúdo. Considera, assim, o aluno como “cabeça vazia”, em que o professor ensina e cobra na prova. Esse é o modelo *transmissão x recepção*. Em outras abordagens há novas concepções que apontam para uma reconstrução de aprendizagem, de conhecimento, de interação, de professor e do significado de ser professor e como ele vê o aluno. Tais concepções não se referem tão somente a uma mudança de metodologia, mas, acima de tudo, mudança de atitude no processo de ensino-aprendizagem. O episódio que se segue revela mais indícios de como os docentes do grupo percebem os alunos do curso. Em seus depoimentos, eles apontam pelo menos parte daquilo que vivenciam no ambiente da sala de aula e do que extraem das atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente do ensino superior no qual atuam:

Beto: às vezes as colocações que eles fazem têm a ver com a empatia que têm com o professor (...). Eles têm muita dificuldade (...). Você ficar explicando demais o exercício (...) eles querem fazer o exercício.

Waggnor: o nosso aluno é muito passivo, ele questiona pouco (...) a maioria parece entender tudo.

Antonio: eu digo se eles não perguntarem, eu vou entender que eles estão entendendo.

Waggnor: porque será que os nossos alunos não perguntam? Há professores que, pela postura inibem os alunos (...) pela pergunta “idiota” ele inibe o aluno a perguntar. Como está sendo nossa atitude?

Antonio: no começo eles tinham receio (...) eu quero que vocês façam pergunta (...) eu não sou o dono da verdade. Se eu não souber, peço que tenham paciência, mas eu vou pesquisar. No começo eles eram travados, agora eles perguntam até demais.

Waggnor: o aluno não conhece o valor da teoria (...). “Para alguns alunos a ‘ficha’ cai logo; para outros cai mais tarde; para muitos, nunca cai”. Essa expressão ouvi da minha orientadora. O que vocês pensam sobre isso?

Beto: às vezes a ficha só cai no último ano.

Daniel: será que não é o amadurecimento?

Antonio: às vezes é uma palavra que dá o *start* para o aluno. O professor Daniel falou do jeito dele e tudo ficou claro (...).

Beto: “professor, eu aprendi com o senhor uma coisa que não aprendi o semestre todo”.

Waggnor: o aluno não tem consciência de que ele vinha aprendendo ao longo do tempo.

Daniel: eles têm outros valores (...) estão preocupados em viver o dia a dia, o momento, viver com o mínimo esforço possível. Eles não querem ter esforço de nada.

Daniel: será que o aluno de 1º ano sabe qual é o objetivo dele? Acho que ele tá imaturo para a vida profissional, alguns são maduros, mas outros não sabem o que querem. (Reunião nº 4)

Beto: (...) O aluno não aprende Contabilidade só na sala de aula... Eu percebo que o aluno não gosta muito disso: ficar *viajando*... ele gosta do 10 mais 10 é 20 e tá resolvido.

Daniel: o aluno quer o conhecimento técnico, o débito e crédito. O profissional não é somente a técnica. (...). O aluno só vai aprender quando tiver informações por fora da aula, esse é um contexto interessante. O TCC também agrega valor porque obriga o aluno a escrever. O aluno não sabe escrever! Ele aprende a buscar e ter uma evolução muito grande quando sai daqui, ele evolui buscando as informações. (...) O nosso aluno é conectado... tá difícil porque ele tem muita informação. É um grande desafio! (Reunião nº 11)

Considerando esses fragmentos e, somando-se a eles a análise das *provas* coletadas, podem-se perceber algumas características desses alunos: alguns reagem positivamente ao interagirem com o professor, fazendo questionamentos e expressando suas opiniões e/ou contribuições. Por outro lado, principalmente na primeira fase do curso, apresentam-se com dificuldades de raciocínio lógico, de interpretação de texto e com boa dose de passividade em sala de aula; valorizam a prática em detrimento da teoria. Na segunda parte do curso, já passam a ser mais questionadores e demonstram amadurecimento com as questões do mundo do trabalho. Como afirma Freire (2006, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim, a construção do conhecimento vai obtendo espaço à medida que os docentes do grupo passam a fazer uma leitura do aluno, analisando o contexto das manifestações dos pares e verbalizando suas próprias opiniões quanto ao que sentem e enxergam em seus educandos. Acredito que, a partir desse ponto, abre-se uma clareira no sentido de que o processo ensino-aprendizagem pode avançar com possibilidades mais reais e satisfatórias, pois, a partir do conhecimento sobre o aluno – suas características e necessidades – o docente poderá visualizar maneiras de poder alcançá-lo.

Essas características confirmam que o trabalho docente é permeado de constantes desafios, na tentativa de se incentivar, juntos aos estudantes, uma visão mais ampla do que significa, de fato, a vida acadêmica no ensino superior. Facci e Silva (2005, p. 70) referem-se a esse contexto, afirmando que esse estudante deverá ser capaz de “transitar do fazer pragmático para a compreensão, a análise, a discussão e a apresentação de suas

considerações”, fazendo dos conceitos teóricos a base de suas abordagens. E, no caso observado, tais indícios começam a aparecer mais ao final do curso. Se por um lado, isso pode ser considerado plenamente explicável – pelo fato de terem amadurecido no percurso acadêmico –, por outro, poder-se-ia aproveitar muito mais o tempo da graduação, se essa mudança ocorresse num tempo mais curto.

O aprimoramento para o ensino, portanto, passa por agregar sentido ao docente, em que pese uma análise e reflexão mais detidas, ao apontar para maior percepção e conhecimento sobre o aluno, pelo menos, quanto aos seguintes pontos:

a) O processo avaliativo: maior compreensão de que o aluno está constantemente envolvido pela pressão e cobrança das avaliações que lhes são impostas. Ao colocar-se *em lugar de*, poderá ajudá-lo no tocante ao *dar razão ao aluno* (SCHÖN, 1995), como sugerem as seguintes falas: “(...) qualquer tipo de prova os alunos ficam tensos (...)” (Evandro); “Se você me botar numa carteira para fazer uma prova... me dá um *branco* (...)” (Beto); “(...) é um trauma... a gente vai pra congressos... quando falam em avaliação... ninguém fica de *peito aberto* pra isso” (Waggnor).

b) A condição do aluno: percepção quanto ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, ou seja, ampliação da visão com respeito ao amadurecimento do aluno nos aspectos intelectuais, ou seja, de estudo e cognição, bem como suas atitudes pessoais relativas à responsabilidade, dedicação e esforço. “(...) Eles têm muita dificuldade... (Beto); “vejo essa questão da qualificação (...) falta de estudo (...) (Carlos); “(...) cada um tem sua história, (...)”, “eu vejo que alguns nem sabem por que estão fazendo o curso (...) muitos estão empolgados, outros perguntam, e outros mais quietos, esperando as “sobras” (Evandro); “eles vêm com dificuldade de leitura já do ensino médio (...)”, “eles têm outros valores (...) estão preocupados em viver o dia a dia, o momento, viver com o mínimo esforço possível (...)” (Daniel); “o nosso aluno é muito passivo, ele questiona pouco (...)” (Waggnor).

Percepções quanto ao docente – A primeira reunião do grupo teve por intuito identificar o modo pelo qual cada participante se constituiu professor universitário. Os relatos dessa reunião mostraram que o *constituir-se professor universitário*, em cinco dos seis casos, anteviu uma passagem pelo mercado de trabalho na esfera empresarial, ou seja, praticamente todos atuaram profissionalmente fora da academia como gerentes e/ou contadores. O início na docência ocorreu em virtude dessa primeira experiência e, também, da necessidade por

parte das IES em contratar professores, e, conseqüentemente, o que derivou em convites para o ensino.

Daniel: trabalhava na (*empresa X*), era agente (...). Estavam precisando de professor (...) levei o meu currículo, fui chamado, comecei a dar as aulas.

Carlos: tive trabalho em indústria, serviços por muitos anos (...). Fui convidado pra ser professor assistente do curso (*Y*), onde tinha o professor titular de Contabilidade e eu fui convidado pra ficar mais com ele ali pra ver como era o trâmite em sala de aula (...). Mande o currículo e acabei ficando.

Beto: eu trabalhava em departamento financeiro, em assessoria econômica, (...). (...) um colega que lecionava nessa faculdade me convidou pra dar aula (...), e eu fui.

Antonio: (...) trabalhei pela primeira vez (...) na Contabilidade, (...). Fui trabalhar na área financeira, (...). (...) Surgiu na (*IES Z*) uma vaga pra dar aula. – Opa! Minha oportunidade! Tinha um rapaz que me disse: – Tem uma vaga! Falei com o coordenador e ele disse: – Temos aqui uma noite de aula (...). Falei: – Tá bom, aceite!

Waggnor: eu já era professor (...). Era já meu sonho trabalhar no ensino superior. Foi por um convite de alguém.

Evandro: como havia cursado pós-graduação *lato sensu*, foi uma das condições estabelecidas pela IES para lecionar. Foi repentino, a partir do momento da admissão como colaborador (...). (*Reunião nº 01*)

Quanto às *expectativas iniciais*, a maioria teve boas expectativas no início da carreira acadêmica, quer seja do ponto de vista do ensino em si, quanto das possibilidades de transmitir o conhecimento prático obtido nas empresas, ou no sentido de que aquele seria um trabalho desafiador e promissor:

Daniel: no começo (...) eu tentava dar uma boa aula, e tentava cativar os alunos pra que eles entrassem na área (...), seguissem algum caminho... na realidade, então, em termos profissionais, eu falei que é essa a profissão que eu quero continuar.

Carlos: as expectativas eram de desafio, hoje é mais uma rotina assim, ainda tenho desafio de fazer as aulas, eu sempre fico vendo no que eu posso melhorar no material, deu errado nisso aqui, não tá legal... rever pra próxima.

Beto: as expectativas iniciais eram as melhores possíveis. Eu sempre tive o interesse em que tudo desse certo (...). Entendo que eu goste mais de uma sala de aula, (...). É muito mais confortável estar na sala de aula do que dentro da empresa... os professores precisam ter um pouco da prática para perceber se aquilo que ele ensina é o que está acontecendo dentro da empresa.

Antonio: as minhas expectativas com relação à área acadêmica foram as melhores possíveis, era um sonho, eu tinha vontade de ser professor... acaba fazendo o que gosta... quando você faz o que gosta, flui um pouco melhor... você sai realizado.

Waggnor: as expectativas eram as melhores possíveis; fui com todo o gás... (...).

Evandro: expectativa de muita dificuldade no ensino, busca de materiais e didática adequada à disciplina. As expectativas se confirmaram (...), mas foram superadas (...). (*Reunião nº 01*)

Em relação às *dificuldades/desafios enfrentados no início da docência no ensino superior*, posso destacar a falta de conhecimento teórico, dada a experiência nitidamente

prática/profissional obtida nas empresas e, também, a falta de materiais didáticos que estivessem ao alcance, à época, para o preparo das aulas. Outras questões que indicaram desafios foram: a comportamental, que diz respeito à timidez, e, o “descer” ao nível dos alunos, em virtude de uma expectativa de conhecimento esperada em comparação à encontrada:

Daniel: a maior dificuldade no começo foi realmente “jogar” a parte teórica e depois começar a parte prática, (...), antigamente não tinha livros... slides prontos, você tinha que fazer a sua aula, montar sua aula, preparar tudo...

Carlos: dificuldade que eu tive no início foi o de ter material mesmo (*referindo-se à falta deles*), (...) você nunca tem um *feedback*, né? é nova essa questão de ter um relatório (*referindo-se à Avaliação Institucional*), ver o que os alunos pensam... Antigamente não existia isso...

Beto: no início é um pouco difícil, questão dos materiais, como se posicionar em sala de aula, ali pra mim era um pouco complicado (...).

Antonio: eu era muito tímido, foi uma barreira muito grande no começo. (...) Não tinha como ficar com vergonha e sair correndo... então tem que falar... não tinha o domínio de quem faz Pedagogia. (...) No primeiro momento era complicado. (...) Você tinha que criar seu método. O coordenador te dava a ementa... – O assunto é esse. Eu ia dar aula numa sala que me disseram: “eu me ajoelhei para poder dar aula”... Lá era uma lousa de giz, sala muito cheia...

Waggnor: conciliar o que eu tinha preparado com o “baixar” para que eles acompanhassem. Outra dificuldade foi despertar nos alunos o interesse por essa área (...).

Evandro: (...) disciplina inicial no ensino superior não era afim à minha formação. (*Reunião nº 01*)

Assim, após cada um manifestar-se quanto ao *como* ocorreu o início na docência, passamos a tomar conhecimento das principais dificuldades dos alunos, bem como analisá-las e refletir sobre as mesmas, e, em seguida, para a tentativa de buscar possíveis soluções no tocante ao nosso trabalho. Vale ratificar que a ideia central dos debates sempre foi, nesse sentido, de reconhecimento da necessidade de aprimoramento em aspectos como: a) a objetividade no ensino; b) o professor como referência de humanidade; c) a articulação da teoria e prática; d) o papel motivacional do professor; e, e) o prazer de ensinar.

Ao se debater, portanto, sobre as possibilidades de ajuda aos alunos em suas dificuldades, os resultados das falas apresentaram destaque quanto ao *fazer mais exercícios e fazer revisão do assunto*, no contexto da adoção da *teoria e prática*, e numa das tentativas de se dirimir os desvios e/ou desacertos referentes ao ensino e aprendizagem.

O diálogo seguinte mostra o reconhecimento de alguns docentes de que eles têm participação na dificuldade dos alunos ao se expressarem:

Daniel: (...) o professor tem a obrigação de ir um pouco além da ementa (...) lá fora ele tem outro “abacaxi” pra descascar (...) nós temos que fazer isso (...) faz parte (...). Nosso desafio é a dosagem, a gente não sabe como é aquele grupo (...) a nossa dose de “medicamento” às vezes é muito fraca (...) temos que descobrir o nível (...) o meio da dosagem.

Beto: Na sala de aula você vai dar a estrutura básica (...) isso não mudou muito (...) o professor consegue absorver todas essas mudanças e passar de uma forma simples. Essas mudanças são um campo fértil para nós professores. Cada um tem uma maneira de lecionar (...) eu tenho uma maneira de transmitir o conteúdo que passo muita informação junto (...) quando você começa florear muito você pode acabar complicando, às vezes ele quer que você mostre o *débito* e o *crédito* e pronto. (Reunião nº 2)

Beto: você ficar explicando demais o exercício não dá (...) eles querem fazer o exercício. (Reunião nº 4)

A falta da *medida certa* e pouca **objetividade dos professores** são dadas como algumas das razões para que o ensino seja pouco compreensível aos estudantes. Quanto a esse aspecto há necessidade de se refletir, pois, o quê seria essa *dosagem apropriada*? Qual seria o ponto de equilíbrio daquilo que faria bem ao aluno na compreensão do MPD, por exemplo? Cada sujeito tem a sua individualidade, inclusive no tocante à sua capacidade de elaboração do conhecimento e internalização dos conteúdos acadêmicos. Por outro lado, como avaliar se o *florear muito* – significando explicar demasiadamente – fará bem ou mal para ele? Nesse ponto adentramos num campo de alta subjetividade devido à personalidade de cada professor e de cada aluno. Assim, se a *dose* é desnecessária para uns, pode ser, até, insuficiente para outros; se o explicar demais para alguns pode se tornar enfadonho, para outros, ainda pode ser pouco.

Assim, importante é analisar o *lugar* do professor nesse contexto de tantos desafios, e que transcende o ensino das partidas dobradas, ou seja, vai do ensino de uma temática transversa do curso até o lidar com aspectos pessoais do estudante.

Para que o trabalho docente exerça seu papel no processo ensino-aprendizagem no âmbito do ensino superior, quer seja a formação profissional e a formação para vida é necessário que o professor conheça e tenha clareza epistemológica dos conceitos que ele está ensinando. Se ele não conhece claramente o conteúdo que ensina, dificilmente ele saberá outro “caminho” para alcançar o aluno. Saber criticar uma coisa é diferente de saber fazer diferente. Do mesmo modo, é necessário que se aprenda como se faz diferente. É imprescindível, portanto, que se mobilize esse outro olhar sobre o processo educativo.

Uma das proposições apresentadas no grupo consistiu em levantar possibilidades de ações para tentar diminuir problemas identificados no processo ensino-aprendizagem do MPD junto ao corpo de alunos do curso. As falas seguintes evidenciam uma primeira tentativa dos docentes ao se exprimirem em relação a esse aspecto:

Evandro: (...) eu passo em cada uma das mesas e pergunto: porque você está fazendo isso? Mesmo que a resposta esteja certa ou errada, mas porque você fez isso. Essa incompreensão faz com que as palavras saiam da compreensão.

Beto: Cada um de nós tem um jeito diferente (...) para o aluno isso é ótimo!

Waggnor: (...) essa troca de experiências (...) de visão que a gente tá demonstrando aqui (...) nos ajuda quando estivermos de frente com a turma (...). *(Reunião nº 2)*

A princípio, pode-se observar que os depoimentos foram muito sutis nessa tentativa. O ato de apontar caminhos e possibilidades, mesmo que não resultem em soluções instantâneas ou imediatas, pode amenizar os desvios quanto às dificuldades identificadas.

Os docentes se manifestaram livremente exprimindo suas impressões sobre o que os alunos disseram e, além de concordarem com as dificuldades verificadas e expostas, compreenderam também que a interação com o aluno e a definição da proposta metodológica são fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem seja exitoso:

Antonio: (...) Com relação à metodologia, teve um caso que ele disse que começou no 2º semestre... *(referindo à dificuldade iniciada no 2º período)*, não dá pra “massacrar” todos em função de um. Não sei se há real necessidade de mudar essa metodologia.

Beto: às vezes as colocações que eles fazem têm a ver com a empatia que têm com o professor...

Waggnor: (...) Há professores que, pela postura inibem os alunos... pela pergunta “tola” ele inibe o aluno a perguntar. Como está sendo nossa atitude? *(Reunião nº 4)*

Na relação professor-aluno há uma tendência constante de se atribuir ao estudante os problemas do não-aprendizado. Contudo, é importante levar em conta o que Kraemer (2005) sugere, ao referir-se ao papel do educador como **referência de humanidade**, ao possibilitar uma relação com o aluno, ações que promovam abertura, diálogo, falibilidade, fragilidade, mas também de apoio, segurança, companheirismo, estímulo e parceria. Ou seja, uma aproximação do professor e aluno que seja para ele benéfico quanto ao aprendizado. Essas qualidades podem e devem dirimir barreiras no tocante ao aprendizado, uma vez que ao professor se aproximar do aluno, este tende a maior liberdade para se expor e manifestar suas dúvidas. Assim, cabe ao professor, também, reconhecer que as respostas dos alunos, sejam

elas corretas ou incorretas, são tentativas de aprender, e acompanhá-las de comentários positivos (KRAEMER, 2005).

Quanto à ênfase atribuída pelo professor *Beto* com respeito à empatia, ele refere-se ao fato de que as perguntas, dúvidas e comentários feitos pelos alunos, muitas vezes, são estimulados pela aproximação que têm com o professor, ou seja, essa interação pode ser determinante para que o aluno se sinta à vontade em tirar dúvidas e exprimir suas indagações. Masetto (2003), defende esta ideia, chamando a atenção para a importância da relação professor-aluno assim se expressando:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadas; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; (...) (p. 49).

A adoção da *teoria e prática* foi dada também como uma tentativa de se dirimir os desvios e/ou desacertos no tocante ao ensino-aprendizagem, e, neste ponto entra o professor como **articulador do binômio *teoria e prática***:

Beto: Não tem como fazer Contabilidade sem fazer exercício (...) é como a matemática (...) cada lançamento tem uma história.

Daniel: (...) o exercício tem uma base teórica (...) o *débito e crédito* vai envolver ativo, passivo, despesa e receita (...) fazendo exercício, talvez ele diminua essa dificuldade (...) você tem que dar a base teórica, como você vai dar tantos exercícios se o tempo é curto?

Waggnor: Eu me preocupo em passar a base conceitual no primeiro, estrutura do balanço, DRE (...) a movimentação das contas num raciocínio lógico. Por exemplo, pra se fazer um registro contábil é como se fosse uma moeda, cada lançamento tem pelo menos dois lados (...) foi feito um depósito no banco... não tem essa de dizer: entrou dinheiro no banco, só. Não dá pra esquecer-se de onde veio o dinheiro (...).

Daniel: eu acho que já teria que entrar com o *débito e crédito*. Ensinar o ativo e passivo e já com o *débito e crédito*. Incluir e fazer exercício (...) eu acho que você deveria ensinar já com o *débito e crédito* (...).

Waggnor: Posso até fazer essa tentativa, mas quando a gente vê a dificuldade dos alunos em avaliar ou classificar uma conta (...). (*Reunião nº 3*)

Antonio: tenho tentado fazer (...) dou o exercício em sala de aula, corrijo, depois eu mando outro e não corrijo, mas mando uma vídeo-aula (...). (*Reunião nº 4*)

Fragmentos do debate das reuniões 3 e 4 mostram a preocupação dos professores, principalmente, na parte prática – os exercícios – o que foi tentado por chamar a atenção para a importância da base conceitual e pressupostos teóricos do MPD. Assim, estas falas também

dão evidências do *como* os professores ensinam, ou seja, na tentativa de se articular a teoria com a prática.

A partir dessas respostas representativas, os docentes se puseram a debater e refletir sobre tal compreensão. Foram lidos os depoimentos dos alunos e os comentários foram feitos. A princípio, os professores concordaram que *passar exercício* é uma forma de ajudar no processo de aprendizagem, porém, o tempo escasso pode ser uma restrição. Houve concordância de que o ensino do *débito* e *crédito* constitui-se um desafio e, talvez, por isso, alguns se manifestaram com sugestões distintas do que se tem feito no cotidiano das aulas de Contabilidade Básica I, na tentativa de gerar melhores resultados na primeira parte do curso. Sugestões se seguiram, provavelmente, na tentativa de se estabelecer uma espécie de receita pronta para o ensino do MPD, ou mesmo no intuito de se aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Outras ideias e debates se estenderam nessas reuniões, ainda que em menor tom, no sentido de que o docente deve procurar sempre fazer o seu melhor, sem, contudo, carregar o peso muitas vezes imposto pelos alunos; sugestão de ampliar as ações de grupos de estudo e monitoria. Ademais, uma breve discussão sobre teoria e prática, no que seja a sua compreensão em termos do que vem a ser de fato e a compreensão do aluno sobre isto:

Beto: acho que a questão aí é que a gente deve sempre fazer o melhor possível, mas a gente não deve carregar o peso que a maioria dos alunos colocam sobre nós...

Carlos: acho que seria legal... aqui tem grupo de estudos?

Waggnor: o programa de monitoria existe, mas a turma ou o professor deveria solicitar.

Carlos: eles querem atividade, exercício... fazer em sala de aula ou...

Beto: mas a gente dá exercício...

Daniel: a gente dá exercício no *Moodle* (*referindo-se ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA*), e eles têm que se virar... quem tiver interesse...

Beto: os alunos têm que ser autônomos... tem dúvida, pegue o livro e consulte...

Daniel: (...) ninguém faz milagre... teve um aluno que pegou o livro e estudou inteiro...

Beto: eu penso... a aula começa 19h30 e termina 21h05 (*referindo-se a dois períodos de aulas do total de cinco por noite*). Se o aluno colaborar, e o professor trabalhar com exercício, aprende-se muito!

Waggnor: será que o aluno que clama por mais exercício, ele não tá falando dos dois primeiros anos? (*1º ao 4º semestres*).

Daniel: pode ser... isso que estou entendendo!

Beto: eu acho que é de um modo geral. (*Reunião nº 3*)

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo a alcançar os objetivos é essencial que o docente conheça o todo que se leciona e não apenas parte do todo. Alguns conhecem apenas parte do todo (KRAEMER, 2005), porém, uma visão global da área do

conhecimento dá maiores condições para que o docente tenha uma relação com o aluno de tal forma que possa ajudá-lo mais efetivamente, tanto na parte teórica quanto na prática.

Nessa articulação, o papel do docente se reveste também de uma postura de autocrítica em relação ao seu trabalho, de tal maneira que consiga visualizar suas falhas e/ou limitações. Kraemer (2005) faz alusão a essa postura ao afirmar, dentre outras características, que o professor deve ser um facilitador e motivador da compreensão, e, em relação aos exercícios, mesmo que as respostas não sejam todas corretas, deve visualizá-las como tentativas de aprender, ou seja, pode ele partir do erro para um questionamento que conduza ao acerto.

Outra percepção obtida junto aos docentes é que, de modo geral, eles entendem que não há muito o quê fazer para mudar a visão do aluno iniciante sobre o curso, fator este que, na visão deles (professores) pode gerar dificuldades no aprendizado dos alunos. Por outro lado, é natural que a visão do aluno concluinte se altere na medida em que ele se desenvolve dentro do curso. Outrossim, os docentes entendem que o ensino superior pode agregar grande valor na vida do aluno. Particularmente no curso de Ciências Contábeis, a técnica é importante, mas, a preparação para a vida profissional vai muito além da técnica.

Evandro: eu vejo que alguns nem sabem por que estão fazendo o curso...

Antonio: o pessoal do quarto ano já tem uma visão melhor do mercado.

Beto: durante o processo ele vai crescendo, mas sempre o iniciante vai ter essa visão limitada.

Waggnor: em suma, a gente não tem muito o quê fazer... Naturalmente, no decorrer do curso, ele vai se desenvolvendo.

Beto: enquanto o aluno não compreender o que você está falando, ele não vai pra frente.

Waggnor: enquanto você não entrar no mundo dele, você não consegue ensinar, ele não aprende.

Beto: o aluno tem que tá enxergando... é uma história...

Antonio: eu concordo com isso... na prática se uma pessoa nunca viu Contabilidade, pega uma rotina. Ele, depois de fazer 50 mil vezes, aprende a fazer uma coisa. Mas saber a origem, por quê *lançou*, sair da visão mecanicista e migrar para a visão sistêmica, é outra coisa. Aí entra o papel da faculdade. (*Reunião nº 6*)

Os comentários que se seguem mostram outra faceta quanto ao papel do professor com respeito ao aspecto motivacional, isto é, o professor como **motivador do processo de formação** e, conseqüentemente, interessado no seu aprendizado:

Waggnor: “Se a relação ensino-aprendizagem não for dialógica, estarei ensinando para as paredes”. O que pensam a respeito?

Antonio: é uma realidade, mas não é sempre que há um diálogo (...).

- Waggnor:** (...) Um grande desafio nosso é instigar a mente dos alunos.
- Daniel:** (...) cabe ao professor cutucar o aluno (...).
- Antonio:** eu digo se eles não perguntarem, eu vou entender que eles estão entendendo.
- Waggnor:** porque será que os nossos alunos não perguntam? Há professores que, pela postura inibem os alunos (...).
- Antonio:** no começo eles tinham receio (...) eu quero que vocês façam pergunta (...) eu não sou o dono da verdade. Se eu não souber, peço que tenham paciência, (...).
- Waggnor:** (...) se minha atitude bloquear meu aluno, não dá! Você tá abrindo as clareiras da *floresta do conhecimento* pra ele. (...) Quanto me preocupo com O QUÊ MEU ALUNO APRENDEU? No primeiro ano eu me preocupo muito! Sei que ele vai seguir pra frente, com ou sem dependência (...). Eu confesso que tenho uma preocupação muito grande com o que o meu aluno aprendeu (...) aquilo ali é base para a sequência (...).
- Carlos:** cada um apresenta segundo a sua visão (...).
- Daniel:** (...) Será que algum professor não está preocupado com o aprendizado?
- Waggnor:** Boa pergunta! Será que todos os professores estão preocupados com o aprendizado?
- Antonio:** às vezes é uma palavra que dá o *start* para o aluno.
- Beto:** “– Professor, eu aprendi com o senhor uma coisa que não aprendi o semestre todo”. – Você não aprendeu aqui, você *fechou* aqui! (*referindo-se ao aluno ter completado a compreensão naquela fase*).
- Waggnor:** (...) Quando a gente olha pra gente (...) será que a gente era aquele aluno que aprendia logo de primeira vez? Quando a gente olha pra nossa situação, podemos compreender a condição do aluno.
- TODOS CONCORDAM**
- Daniel:** às vezes uma palavra que o professor fala acontece o CLICK, (...). (*Reunião nº 4*)
- Waggnor:** (...) A nossa função aqui é fazer o aluno despertar (...). (*Reunião nº 11*)

Estas falas refletem no grupo tanto o fator motivacional quanto o interesse no aprendizado dos alunos. A motivação pode ser exercida a partir de uma postura de aproximação com o aluno, ocorrendo assim um diálogo permanente, de acordo com o que acontece no momento, com troca de experiência, debates, auxílio às carências e dificuldades técnicas ou de cognição (MASETTO, 2003). Nesse contexto, Facci e Silva (2005) confirmam a responsabilidade motivadora do docente afirmando que se faz necessário:

Procurar visualizar como o aluno poderá entender o conceito, suas características e as formas de serem compreendidos nos fatos apresentados. (...) O professor deverá buscar outras formas (...) (p. 75).

O interesse pelo aprendizado do aluno é fator vital no processo ensino-aprendizagem e de sua formação, uma vez que a intencionalidade e disposição do professor ao ensinar já podem criar uma atmosfera de múltiplas possibilidades a favor do aluno. Ao considerar que

os alunos da graduação já estão na faixa etária jovem ou adulta, Nóvoa (1988) assim se expressa:

(...) o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, (...) mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma. (...) A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas (p. 128).

O *lugar* do professor também está no **ensinar com prazer e esmero**, afinal, ensinar é sua profissão e deve ser considerado um privilégio. Lowman (2007, p. 60) faz referência a este (ensino) como algo que é dado ao aluno que valoriza, “como quando se compra um presente ou se compõe um poema para uma ocasião especial”. Aliada à concepção do prazer de ensinar, Cunha (2010c) apresenta as dimensões do trabalho docente para que tal ensino ocorra de maneira efetiva, as quais podem ser assim resumidas: habilidade de aliar ensino com pesquisa; capacidade de escuta atenta; conhecimento da estrutura de sua matéria de ensino, valorizando o essencial sobre o complementar; e, a valorização reflexiva de expor-se, incluindo o provisório e o relativo como pressuposto da desejada atitude científica que orienta a educação superior. Além das dimensões do trabalho docente, Cunha (2010a) faz alusão aos tipos de saberes, os quais fazem parte da conjuntura organizacional desse trabalho. São os saberes relacionados: à dimensão relacional e coletiva; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio histórico dos alunos; com o planejamento do ensino; com a condução da aula em suas possibilidades; e, com a avaliação da aprendizagem.

Docentes, num grupo em que o trabalho coletivo promoveu a reflexão sobre a prática, permitiram-se ter suas visões alteradas ao olharem para dentro de si mesmos e perceberem ações que, embora um tanto óbvias, mas que se faziam necessárias pensar, repensar, refletir para que pudessem fazê-los alterar posturas e comportamentos do seu cotidiano, ou seja, cientes do seu *lugar* quanto à:

a) Intensidade e objetividade no ensino: aprimoramento diário, da *medida certa* e objetividade no processo do ensino, compreendendo assim as limitações dos alunos quanto ao aprendido. “(...) O professor tem a obrigação de ir um pouco além da ementa (...). Nosso desafio é a dosagem, a gente não sabe como é aquele grupo (...) a nossa dose de

“medicamento” às vezes é muito fraca (...) temos que descobrir o nível (...)” (*Daniel*); “Cada um tem uma maneira de lecionar (...), quando você começa *florear* muito você pode acabar complicando, (...)” (*Beto*).

b) Interação humana: alcance do aluno mediante a dimensão relacional, no bom trato e respeito, no intuito maior de que as “barreiras” do ensino sejam dissipadas ao máximo e, assim, haja maior aproveitamento do processo educativo. “(...) As colocações que eles (*os alunos*) fazem têm a ver com a empatia que têm com o professor...” (*Beto*); (...) Há professores que, pela postura, inibem os alunos... (*Waggnoor*).

c) Articulação teoria e prática: compreensão de que o *binômio* teoria-prática deve ser articulado pelo professor, em seu papel de orientador para a promoção do conhecimento, no tocante à importância e papel da teoria frente às diversas práticas. “(...) o exercício tem uma base teórica (...)” (*Daniel*); “Eu me preocupo em passar a base conceitual primeiro, (...)” (*Waggnoor*); “(...) dou o exercício em sala de aula, corrijo, depois eu mando outro e não corrijo, mas mando uma vídeo-aula (...)” (*Antonio*).

d) Motivação para o aprendizado: ampliação dos requisitos que levam à motivação do aluno para o *querer aprender*. Esta motivação pode ocorrer por meio da técnica adotada para se ensinar, pelas interações humanas, pela forma como mostra as relações entre os aspectos teóricos e práticos, dentre outras possibilidades que ajudam o aluno a compreender o seu papel como estudante. “(...) Um grande desafio nosso é instigar a mente dos alunos”, “(...) A nossa função aqui é fazer o aluno *despertar*” (*Waggnoor*); “(...) Cabe ao professor “cutucar” o aluno (...)”, “(...) Às vezes uma palavra que o professor fala, acontece (*referindo-se ao aprendizado*) (...)” (*Daniel*); “Cada um apresenta segundo a sua visão (*referindo-se à maneira que cada professor tem de atuar*) (...)” (*Carlos*); “Às vezes é uma palavra que dá o *start* (...)” (*Antonio*).

Considerações sobre a complexidade da docência – A prática docente não se apoia, exclusivamente, na teoria, mas, nas concepções de homem, na compreensão da área de conhecimento, no ensino, na aprendizagem, na avaliação, no papel do professor, no ambiente acadêmico, no mundo. Assim, essa prática consiste numa visão que define ações em prol do processo educativo, o qual tem em sua base o ato de ensinar. Esse ato, para alguns, pode se limitar a preleções, em que o professor fala e o aluno escuta. No entanto, a essência do ato de ensinar consiste, de fato, em relacionar ideias, partindo daquilo que os alunos conhecem. Para se desenvolverem nesta concepção de ensino os docentes precisam assumir uma postura

de humildade no sentido de reconhecerem a complexidade da docência. Essa *complexidade*, conforme apregoa (LUCARELLI, 2004), se configura como um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, pressupondo-se um conteúdo de caráter científico, tecnológico ou artístico, com elevado nível de especialização, orientado para a formação de uma profissão. Ademais, reconhecerem que sempre haverá problemas e que eles precisam ser debatidos, quiçá, solucionados. Se não houver um problema, não se refletirá sobre ele. Assim, ao assumirem o que fazem nesse ambiente de complexidade, podem abrir caminhos para o processo de reflexividade que, segundo (SÁ-CHAVES, 2002), apresenta-se em distintos níveis de lógica, a saber:

a) Técnico – relato de algo ocorrido, ponderando elementos de tal ocorrência como tempo, espaço, participantes, recursos, dentre outros;

b) Prático – narração de determinado fato, num teor mais pragmático quanto às suas opiniões;

c) Crítico – análise crítica do fato, partindo de uma visão ética, indicando o que aconteceu e o que poderia ter acontecido em função de valores como justiça, respeito, solidariedade, dentre outros;

d) Metacrítico – análise da situação e de si mesmo, reconhecendo-se como um dos responsáveis pelo fato acontecido.

Conforme já mencionado neste capítulo (*item 5.1.1*) Kraemer (2005, p. 67), ao fazer alusão a professores de Ciências Contábeis, chama a atenção para o fato de que “somos educados na tradição científica marcada pelo positivismo e pelo método das ciências naturais (...), pouco habilitados para questionarmos certezas, valorizarmos erros e vivermos com interrogações”. Laffin (2010, p. 43), confirma a ideia de Kraemer, afirmando que ele, “ao se constituir como sujeito histórico, seja capaz de fazer no trabalho uma análise crítica e reflexiva de suas atividades, buscando conhecer diferentes concepções do processo ensino-aprendizagem (...)”. A partir dessa realidade insurge a necessidade de motivação para a prática reflexiva desse professor, no intuito de que, na medida em que os encontros fossem ocorrendo, o nível de reflexividade também se elevasse.

As reuniões possibilitaram, sobretudo, o reconhecimento de que a docência é complexa. Na medida em que as falas iam transcorrendo, tudo era motivo para opinar, sugerir, refletir. Tudo o que acontecia (falas, confissões, discussões) merecia uma ponderação, um pensamento reflexivo (ainda que em nível *técnico* ou *prático*). Em maior ou menor grau, esse

processo ocorreu, indistintamente, em todos os encontros. Entretanto, algumas falas merecem maior consideração, pelo fato de representar testemunhos e/ou depoimentos mais significativos alusivos ao enfoque da investigação e que foram “mais além” dos debates pré-estabelecidos e que, portanto, se revestiram de maior consideração na perspectiva de conceberem a complexidade da docência. Seja de maneira mais explícita, ou não, os trechos pontuam, na sequência dos encontros, essa compreensão:

Evandro: (...) cada um tem sua história, (...).

Antonio: cada ano é de um jeito.

Beto: cada um de nós tem um jeito diferente (...).

Daniel: dar sua aula dentro do contexto, dar o máximo dentro da aula, explicar o máximo dentro da aula, (...). *(Reunião nº 2)*

Waggnor: Você acha possível ele *deletar* o que ele traz? *(referindo-se a subtrair do aluno os seus conhecimentos)*. Se fosse possível formatar a mente deles... a gente tem que lidar com o que eles trazem... *(Reunião nº 3)*

Antonio: (...) Eles ficam parados. Onde tá a lógica desse negócio?

Waggnor: “Para alguns alunos a ‘ficha’ cai logo; para outros cai mais tarde; para muitos, nunca cai” *(referindo-se à menção da orientadora)*.

Beto: às vezes a *ficha* só cai no último ano.

Daniel: eles têm outros valores... Esse não é verdadeiro *(referindo-se à frase: “eu ensino, logo meus alunos aprendem”)*, discutida numa das reuniões).

Antonio: você atinge um grupo, não o todo. Como são frações de conhecimento, a semente é plantada e muitas vezes o outro é que colhe. *(Reunião nº 4)*

Waggnor: enquanto não entrar no mundo dele, você não consegue ensinar, (...).

Beto: na sala você se depara com muitas coisas...

Carlos: (...) na sala de aula você tem que ficar voltando toda hora... o aluno às vezes diz: – Por que preciso aprender isso?

Waggnor: um curso de graduação como o nosso não pode ficar só no *lançamento*, mesmo porque o aluno deve ser formado para ser um gestor de informação; embora seja preparado como um gestor, o conhecimento dos *lançamentos* e os porquês desses são essenciais para que ele tenha essa visão sistêmica. *(Reunião nº 6)*

Evandro: eu estou fazendo várias experiências para ver o que é melhor (...).

Antonio: a gente tenta fazendo a “teoria-prática”... o aluno não quer só teoria... *(Reunião nº 8)*

Daniel: temos que estudar, a cada dia é um desafio, às vezes o aluno não tá com disposição então temos que ter a habilidade pra cativar esses alunos, ter sabedoria pra modificar o plano dele. É um trabalho de todo o dia...

Waggnor: essa flexibilidade faz parte dessa habilidade pra modificar. Pra não ser rígido, ter competência pra mudar...

Evandro: além de estudar bastante, focar no relacionamento com outros professores do curso, (...).

Daniel: em tudo precisamos ter atualização...

Antonio: o dia que você não vê o conteúdo você passa um aperto...

Beto: (...) Algumas coisas nós conseguiríamos muito, mas o relacionamento... cada um tem o seu jeito. *(Reunião nº 9)*

Antonio: (...) Tem que conhecer as ferramentas novas de gestão (...).

Daniel: (...) nós temos que focar nesses dois aspectos: o contábil e o sistêmico que envolve a controladoria, gerencial e em outros contextos pra ter uma visão maior. *(Reunião nº 11)*

Estes fragmentos mostram algumas facetas da complexidade da docência sem, notadamente, querer esgotar o tema, mesmo porque isto seria adentrar num universo de infinitas possibilidades. Eles representam parte das reflexões do grupo em sete das treze reuniões realizadas, e, representadas por todos os docentes que, em menor ou maior grau de reflexividade.

Em relação aos alunos, muitas das expressões aproximam-se do pensamento de Schön (1995) que consiste em *dar razão ao aluno*, em que o professor passa a compreender a sua condição e, por conseguinte, as suas necessidades de apoio e incentivo; em relação a si mesmos, várias expressões estão em sintonia com o que preconiza Cunha (2010c, p. 77), em referência aos saberes docentes: “Não basta ser um professor erudito para provocar aprendizado nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”, enquanto Gatti *et al.* (2010) corroboram com Cunha ao atribuírem essa complexidade às demandas contemporâneas, as quais têm estabelecido novas dinâmicas no contexto das instituições de ensino que, por sua vez, refletem no trabalho do professor.

Assim, os trechos extraídos das reuniões representam uma amostra de tudo o que foi discutido e refletido pelo grupo de professores no sentido de reconhecer o quanto a docência é complexa. Esta atitude implica não apenas reconhecimento, mas, sobretudo, disposição para alterar a prática a partir do conhecimento do que vem a ser necessário para que as mudanças ocorram. O grupo, assim, deu início a esse processo em virtude das constatações a que chegou.

Em um dos últimos encontros, a reflexão se assentou sobre os desafios de ensinar a Contabilidade, e, a formação continuada como essencial para a carreira do professor. Os trechos seguintes dão indícios de que o ensino da Contabilidade se torna complexo na medida em que a sociedade muda no decorrer do tempo, e, em decorrência disso, a legislação

também sofre alterações. Surge, assim, a necessidade de maior preparo para o ensino e a capacitação do futuro profissional para se inserir no mundo do trabalho:

Antonio: (...) a Contabilidade é uma ciência social que está em franca evolução... se a sociedade muda pra um lado, a Contabilidade vai pra esse lado... Se passar para uma visão sistêmica o contador tende a ter sucesso. Tem que conhecer as ferramentas novas de gestão...

Daniel: (...) Ele (*referindo-se ao aluno*) tem que ver a Contabilidade em dois ângulos: um é do escritório contábil e, nesse caso, ele vê os lançamentos contábeis; outro é o cara que tá aqui dentro – a parte organizacional –, os departamentos é que alimentam o sistema. Nós temos que focar nesses dois aspectos: o contábil e o sistêmico que envolve a controladoria, gerencial e noutros contextos pra ter uma visão maior.

Antonio: (...) Hoje a lei mudou, a *essência sobre a forma*. A gente mudar (...), um dia o aluno vai ver... a gente agrega pequenas frações de conhecimento.

Waggnor: a nossa função aqui é fazer o aluno despertar pra essa visão sistêmica. Numa atividade aqui ou lá fora na vida... ele vai desenvolver isso ou não.

Antonio: em Controladoria já melhorou muito, (...) já dá pra trabalhar mais com essa visão estratégica.

Waggnor: a visão dos próprios professores, muitas vezes, é muito restrita pra perceber as oportunidades que uma disciplina dessa pode oferecer. (...) Se não for a figura do professor... se pega alguém que, mesmo com formação, mas não tem experiência, vai fazer o quê?

Daniel: o nosso aluno é conectado... ele tem muita informação, é um grande desafio.

Waggnor: quando você lê um livro, isso é Educação Continuada. Quando se faz um curso *on-line*, também é. Quando participamos de uma palestra, também é. E essas onze reuniões são o quê pra vocês? Qual o resultado mais profícuo que a gente sente em termos de Educação Continuada?

Antonio: eu aprendo bastante com essa turma aqui.

Daniel: a gente aprende com essa troca de experiências... a gente vê um palestrante fala alguma coisa que você não tinha pensado e ele também é importante... quem ganha com isso é o aluno.

Waggnor: eu olho pra trás e faço muita força pra lembrar de alguma coisa que marcou das palestras que ouvi, mas dessas nossas reuniões, vocês não fazem ideia do quanto eu tenho aprendido com vocês aqui nesse grupo. As falas, as experiências... tem enriquecido bastante. Pra mim vale mais um momento compartilhando ideias do que ouvindo teorias que muitas vezes não me atingem, ou ao meu trabalho. (...) Não existe fórmula/receita pronta pra lidar na sala de aula. Eu aprendo mais com vocês do que em muitas palestras.

Beto: a gente aprende muito com o próprio aluno que já atua nos escritórios...
(*Reunião nº 11*)

Estes fragmentos levantam, pelo menos, dois pontos, os quais merecem destaque, quanto ao ensino da Contabilidade, no contexto da complexidade da docência:

a) Desafios do ensino e formação frente às novas demandas: a atribuição de *ensinar* e *formar* atribui ao professor grande responsabilidade, em que pese as grandes demandas sociais e profissionais do mundo do trabalho. Isso requer preparo e capacitação técnica e

pedagógica. Facci e Silva (2005, p. 70)) referem-se a este desafio fazendo alusão à transição entre “o fazer pragmático e a capacidade de análise”, como tarefa desafiadora, afirmando que “(...) ensinar nem sempre é uma tarefa fácil”. Quanto ao processo de formação, Laffin (2010, p. 52) considera a *leitura* “(...) como uma possibilidade de ampliar o processo de formação dos profissionais da área contábil”. Porém, acrescenta a necessidade de que os professores se apropriem cada vez mais, tanto dos conhecimentos contábeis, mas também daqueles de natureza pedagógica. Segundo ele “(...) é preciso dominar os fundamentos da Ciência Contábil e, simultaneamente, acompanhar as alterações e mudanças que envolvem a dinâmica social, (...)” (p. 44). Por sua vez, Cunha (2010c, p. 77), ao fazer referência a este aspecto, afirma que “(...) é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”.

b) Necessidade da educação continuada diante dos desafios do ensino: frente a uma sociedade em mudanças, o ato de ensinar requer alterações e/ou ajustes que, mediante a formação continuada, possibilite ao docente melhores condições no exercício do seu trabalho. Cunha (2010, p. 134-135) compreende, assim, que se trata de um processo o qual “(...) integra elementos pessoais, profissionais e sociais”, e que devem contribuir na formação de um “(...) profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador”. A autora acrescenta com a ideia de que esta formação “(...) se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica (...)”.

Vale, então, ressaltar o pensamento de Gatti *et al.* (2010) que atribuem essa complexidade às demandas contemporâneas que, por sua vez, são responsáveis por novas dinâmicas nas IES e que refletem no trabalho do professor. Assim, segundo Kuenzer (1999, p. 172), cabe a este professor tornar-se “um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno”.

Por ocasião do último encontro promovido em virtude desta investigação, tivemos por objetivo principal levantar as principais impressões do grupo em relação às reflexões e discussões. Dentre as diversas manifestações, destaco o reconhecimento das limitações docentes (complexidade da docência), mas também que é possível ocorrer mudanças quanto ao ensino, bem como a validade de se dar prosseguimento às reuniões, dados os benefícios percebidos pelo grupo.

Inicialmente perguntei *como avaliavam sua postura em relação às aulas e o contato com os alunos; se percebiam alguma mudança; e, se havia algum fato ou experiência que gostariam de compartilhar*. Algumas reações deram ênfase à necessidade de aprimoramento contínuo, valorizando as reuniões, pontuando alterações quanto às técnicas e reconhecendo que os resultados nem sempre são imediatos:

Antonio: (...) Essas reuniões foram muito válidas pra mim. Foram muito importantes! Com algumas mudanças a gente tentou implementar coisas, e uma delas foi o que foi falado em alguns artigos, como por exemplo: não ficar focado só em alguns *slides* ou só em exercícios, ou só em simpósios, ou de cada coisa que teve resultado positivo e melhorar no nosso dia a dia. (...) Os resultados a gente não colhe no primeiro momento, mas, acredito que a gente tem tentado melhorar. Eu busco a melhora contínua todo dia (...).

Evandro: (...) Eu vi a necessidade de um aprimoramento e de não ficar parado, não ficar na *mesmice*, sempre ter um melhoramento contínuo (...). (*Reunião nº 13*)

Outra reação remeteu ao *dar razão ao aluno* de Schön (1995), ao optar por exercer paciência no ensino, repetindo e revisando os assuntos quando necessário. Também foi dada ênfase pelo professor à necessidade pela mudança de postura quanto ao “novo” aluno que se apresenta, e das limitações pessoais do docente diante das novas tecnologias, além de valorizar as reuniões:

Daniel: Eu achei que consegui visualizar o que os demais colegas apresentaram: as dificuldades dos alunos e, a gente nota que, o que nós abordamos nas reuniões, a gente tem que bater, bater, bater, repetir para eles aprenderem. Quando você dá um monte de informações no primeiro ano, no segundo você tem que repetir e lá no quarto ano você tem que lembrar algumas posturas, então, isso foi positivo porque você vê que tem que lembrar ao aluno, reeducá-lo (...). Você tem que modificar, porque o aluno tá exigindo uma postura diferenciada do professor. E eu tenho uma certa dificuldade em decorrência dessa juventude que tá vindo aí com nova tecnologia e tudo o mais. E isso tudo faz com que a gente altere nossa metodologia. (...) Eu achei que foram positivas essas reuniões. E eu tentei aplicar a (*disciplina ministrada*) num contexto mais contábil... ver aspectos anteriores e mais prático em si. A reunião foi legal? Foi! Foi uma boa experiência! (*Reunião nº 13*)

Ao me expressar nesse instante, compartilhei a ideia de que:

Como dou aula no primeiro ano, sinto de perto essas necessidades discutidas nos encontros. O aluno traz consigo uma carga muito forte do senso comum, e isso acaba sendo um empecilho para ele compreender o MPD, a Contabilidade como um todo, o conceito, a ciência. Então, em relação ao primeiro ano, em decorrência do que aprendi com o grupo, essas interações que tivemos e todas as discussões, senti que a forma de eu olhar pro meu aluno se alterou um pouco, porque eu poderia olhar pra ele e dizer: “vou ensinar aqui e se vire pra aprender”; só que cada aluno trás consigo uma experiência diferente de vida. Então, a forma de olhar para aqueles meninos e

meninas... eles vão ter outros professores... Como será a minha postura diante deles? Como vou ensinar? A minha responsabilidade diante deles aumentou. Parece que isso ficou mais marcado, minha responsabilidade parece que pesou mais, mas, ao mesmo tempo, o prazer de ensinar Contabilidade Introdutória aumentou, com certeza! Talvez pelo contexto que eu me encontro no momento, estudar isso a fundo, esse compartilhamento docente, ouvi muitos alunos aqui, vi provas, e senti muito de perto as dificuldades que eles estão passando e que eles expressam. Assim, eu vejo com a maior responsabilidade, minha postura como professor, e também ao mesmo tempo eu não sei que nome daria a isso, esse misto de prazer e responsabilidade, isso, eu confesso que aumentou em mim. *(Reunião nº 13)*

O segundo questionamento voltou-se para *a compreensão do professor sobre o processo ensino-aprendizagem, se esta foi alterada e de que maneira.*

Embora afirmando que não houve mudança significativa quanto à prática do ensino-aprendizagem – o que considero discutível, pois, mesmo que não tenha havido mudanças significativas nas formas de ensinar, entendo que sim na forma de “olhar” e compreender as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula –, um dos professores admitiu que houve crescimento e enriquecimento, principalmente no que concerne às interações e compartilhamento dos pares:

Antonio: Eu acho que esclareceu um pouco mais. Mudar não, porque acho que todos nós já vínhamos praticando, de alguma forma, o ensino-aprendizagem. Talvez esclareceu algumas dúvidas, melhorou algumas metodologias, troca de experiências, sempre agrega valor. Então, você vê o que o *Daniel* faz, o *Beto* faz, *Wagnoor*, assim, aumenta a tua bagagem. Então, acho que o ensino-aprendizagem, nesse contexto, a gente conseguiu expandir o conhecimento da gente. Agora cabe a nós colocarmos em prática o que a gente julga mais importante, no momento mais apropriado. Nem tudo dá pra ser no momento que a gente quer, mas no momento mais oportuno. *(Reunião nº 13)*

Comedidamente, outro professor entendeu que, mesmo não havendo grandes mudanças em relação ao processo ensino-aprendizagem, concordou com o professor *Antonio* no sentido de que a mudança sempre ocorre, ainda que pequena:

Daniel: Eu vou na ideia do *Antonio*. Alterou? A gente sempre altera alguma coisa, talvez assim, de momento, a gente não consiga alterar de um semestre pra outro, mas já tem uma visão de como alterar para o próximo semestre. (...) Sempre você tira um proveito. As reuniões foram positivas? Sim, foram positivas! Você obteve a sabedoria, o conhecimento de cada um. *(Reunião nº 13)*

E, em seguida, o professor manifestou uma preocupação em relação a mim, enquanto professor dos primeiros módulos nos quais se ministra o MPD pela primeira vez. Demonstrou, assim, interesse pelo desempenho coletivo e, sobretudo, pelo crescimento dos alunos:

Daniel: Eu só fico me perguntando: até que ponto, você como primeiro professor vai exigir deles quanto a esse conhecimento básico? Porque é complicado. No primeiro ano você não pode chegar e exigir muito, senão ele cai fora. É uma grande responsabilidade ensinar esse método (MPD), e exigir. *(Reunião nº 13)*

Houve de parte de um dos professores, referência aos aspectos metodológicos que podem produzir mudanças no ensino como resultado das interações coletivas:

Evandro: Eu até anotei uma frase aqui: “desde que existe educação sempre haverá metodologias diferentes que a gente vai tentando aprimorar, melhorar, mas temos que usar tecnologia sem deixar de lado o tradicional, conceitos, livros, formas de aprendizado”. Acho que o que foi discutido aqui foi de grande valia pra mim, creio que para todos, porque ninguém tem a verdade absoluta, não é? Mas, na nossa maneira de ensinar, essa questão de um poder passar o que tem para os outros, muda né? Foi muito válido nesse sentido! *(Reunião nº 13)*

Por sua vez, um dos mais experientes do grupo, fez referência aos anos de trabalho como professor e sua passagem em cursos de pós-graduação, mencionando a importância da reflexão conjunta e, como consequência, o aprimoramento na docência:

Beto: Estando no magistério superior desde 19XX creio que muita coisa vem sendo mudada nesses (...) anos de estrada. Durante esse período houve vários avanços no trato desse processo. Eu percebi uma mudança considerável que ocorreu no período de 19XX-20XX quando estive no *stricto sensu* (...). Nesse período ocorreram várias mudanças no meu posicionamento junto ao processo ensino-aprendizagem. Em relação às nossas reuniões, ouvindo os relatos dos colegas, é evidente que aprendemos muito sobre o relacionamento com a arte do ensinar deles. Nem tudo aquilo que ouvimos durante as reuniões é novo para nós. Creio que algumas das coisas que ouvimos estavam adormecidas em nós e pelo relato dos colegas acabaram sendo acordadas e foram colocadas em prática no nosso dia a dia. *(Reunião nº 13) (Grifo do autor).*

Ao tentar obter do professor mais esclarecimentos sobre o que havia mudado em suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, assim ele se expressou:

Beto: Na verdade o que eu disse foi que ao me iniciar no magistério superior em 19XX, a minha noção de ensino-aprendizagem era muito incipiente, ou nula. Eu acreditava que a simples apresentação do conteúdo era suficiente para que houvesse, do outro lado, uma receptividade de forma compreensível do conteúdo que eu, supostamente, estava ministrando. Não entendia que deveria haver um momento ou encontro entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. Evidente que, para que haja esse

momento ou encontro, é necessário que se crie um ambiente favorável pelos agentes (professor e estudante). Os dois precisam estar alinhados com o objetivo da “transferência de conhecimento”. Não sei se esse termo seria o melhor para definir o processo, (...). No período de 19XX a 20XX, ao participar do programa de mestrado (...), comecei a meditar melhor sobre a minha prática como professor. Algumas reflexões que ocorriam, com frequência, principalmente nas aulas da Dra. *Fulana de Tal*, pela sua moderação e pelas experiências dos participantes me fizeram, não sei se praticar, mas, refletir melhor sobre a minha prática. (...). Em relação às nossas reuniões, é evidente que algumas práticas que vamos deixando à margem ao longo de nossa caminhada por não estar dando bom resultado e que estavam *adormecidas*, vão sendo *acordadas* pelos relatos dos colegas. Isso reforça a necessidade dessas reuniões entre os professores. (E-mail)

Outro professor destacou a importância do MPD para a sua disciplina e na necessidade do aluno conhecer bem o tema ao se defrontar com a matéria que leciona:

Daniel: (...) sem as partidas dobradas eu não consigo fazer... porque quando vou ensinar eu foco na origem ou essência da conta. Se ele não souber que aquela conta do ativo é débito, como se faz o d/c, ele não tem condição de fazer a disciplina. Então, partidas dobradas (...) o *cara* tem que ter essa noção. Ele tem que dominar. Ao ensinar... ele tem que saber a origem das contas. Então, é vital esse contexto das partidas dobradas (...). (Reunião nº 13)

No entusiasmo do depoimento que ouvia atentamente, perguntei ao professor, de forma complementar, *se as reuniões o ajudaram a entender isso no contexto, ao que ele respondeu:*

Daniel: Isso! O pensamento de cada professor, o que tem sido ensinado, porque o aluno às vezes fala que o professor não ensina nada disso. Na realidade não é isso! O professor ensina. É uma repetição para fortalecer o lançamento, a compreensão das contas em si. Realmente as reuniões foram positivas, principalmente, para fortalecer todo esse contexto. (Reunião nº 13)

Essas primeiras impressões me deram condições para afirmar:

(...) Isso reforça a necessidade, desde o primeiro ano, de repensar o *como eu ensino*, porque transmitir o que está no livro, isso é fácil, qualquer um faz, não é verdade? (...) a minha responsabilidade aumenta. Seu eu pensar o que estou ensinando da forma que eu fazia, as coisas vão continuar do mesmo jeito. Então, o que me faz pensar, em tudo o que foi falado é assim: – Eu preciso mudar alguma coisa! Como devo ensinar isso melhor? Que caminhos eu vou utilizar para tentar facilitar essa compreensão na cabeça do meu aluno? É um desafio que nunca vai acabar. Para mim, como professor nunca vai acabar. (Reunião nº 13)

Outros questionamentos se seguiram no intuito de se perceber sobre possível mudança/alteração quanto à Formação Continuada. Indaguei sobre *a visão que eles tinham sobre a Formação Continuada, se esta foi alterada e em que sentido*. Especificamente, indaguei *se eles tinham consciência de que as reuniões faziam parte do contexto de Formação Continuada, e, que aquele era um processo que deveria ter continuidade*.

As falas transcorreram no sentido de que as reuniões com os pares são bem mais produtivas em relação às práticas convencionais de formação e que elas podem e devem gerar mudanças para melhor exercer o ensino:

Daniel: as reuniões fazem parte dessa formação continuada.

Waggnor: E você já tinha ciência disso antes?

Daniel: Não! Isso não! Eu acho que as reuniões trazem informações dos colegas, de como você pode atuar, de como podemos fazer. (...) Essas reuniões tornam-se mais importantes do que uma palestra. Entre nós mesmos buscamos resolver os nossos problemas, buscar alternativas.

Waggnor: a gente fala do nosso mundo, né?

Daniel: Sim! Do nosso mundo!

Antonio: a gente fala das dificuldades que cada um tem.

Evandro: nas palestras alguém fala. Aqui, nós falamos!

Beto: Creio que não houve uma alteração na minha visão. A minha visão já vem sendo consolidada pelos anos de magistério. O que aconteceu foram pontos contidos nos relatos dos colegas e que contribuíram para enxergar melhor o processo. Em que sentido? Relacionamento entre as partes no processo ensino-aprendizagem. Aprendi muito com os colegas e notei que as minhas preocupações são as deles também. *(Reunião nº 13)*

Finalizando as questões do último encontro questionei sobre *como eles avaliavam a possibilidade de dar prosseguimento às reuniões, se valeria a pena, o que poderíamos discutir e qual a disponibilidade de cada um*. Os trechos seguintes expressam a ideia unânime:

Daniel: eu acho que essas reuniões poderiam continuar do jeito atual, que vêm sendo. Tentar vir uma hora mais cedo, meia hora mais cedo.

Beto: Creio que essas reuniões devem continuar. Se possível, mensalmente. Elas nos fazem conhecer o pensamento dos colegas e nos permitem ter uma visão geral sobre o quê e de que forma estão sendo trabalhados os conteúdos em sala de aula.

Waggnor: Na verdade, a gente tá fazendo uma reunião por mês, né? Sugiro que seja uma por bimestre (...).

TODOS CONCORDAM

Antonio: eu acho que seria válido! Não tenho dúvida que vale a pena! (...) eu gostaria de agradecer o compartilhamento, porque eu tive muito ganho com isso!

Daniel: eu acho que não devemos parar com essas reuniões. Oportunidade de discutir pontos importantes. *(Reunião nº 13)*

A fala seguinte representa bem o desafio que é ensinar em condições que, muitas vezes, não são as mais favoráveis para que a aprendizagem, de fato, ocorra. Outrossim, salienta a importância das reuniões para a prática docente, num contexto de complexidade em que se depara a docência:

Beto: (...) Ensinar é um processo doloroso, não no sentido de estar numa sala de aula interagindo com pessoas que estão em busca de conhecimento. (...) O grande desafio é o de criar um ambiente favorável para que aquilo que você está transmitindo (...) esteja dentro de um padrão aceitável à compreensão de pessoas de variados níveis, e (...) ocorrer, de fato, o aprendizado. Isso é maravilhoso! Essas reuniões foram, sim, muito importantes para repensarmos (...). O que contribuiu foi que, nas reuniões, não nos prendemos a discutir conceitos e sim, práticas de ensino. *(Reunião nº 13)*

A docência não é simples, mas, complexa. E, para percebê-la como tal, o coletivo docente é essencial, pois é nele que se expressa tal complexidade. Talvez assim, o maior valor da formação continuada consista na participação efetiva dos professores, isto é, se eles tiverem *voz, espaço e tempo* para, de fato, expressarem os problemas docentes que os afligem e aprenderem juntos como tentar resolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essas considerações finais, recordo-me de como tudo começou. O *tudo* aqui tem que ver com a trajetória desta fase de estudos, a qual me iniciou pelo ideal de levar adiante estudos mais aprofundados na linha da formação de professores e, pelo fato de atuar na Educação em Ciências Contábeis. Foi preciso despertar dentro de mim coragem e determinação para encarar o que seria um tremendo desafio: os estudos em nível de doutorado. A Educação seria, então, o caminho a ser percorrido, mesmo que minha formação na graduação fosse em Ciências Contábeis.

O começo, portanto, se deu, ao adentrar, como aluno especial, no programa, cursando a disciplina *Necessidades Formativas de Professores*, cuja proposta foi a de refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes, além de possibilitar a interação salutar e rica com colegas de outras áreas e, sobretudo, com a professora da disciplina. Suas orientações e experiência foram *combustível* para que o percurso tivesse continuidade, mas que este fosse, cada vez mais, fazendo sentido para o campo de estudo ao qual já fazia parte há anos. Ademais, o desafio de pensar, refletir e escrever sobre o *porquê ensino como ensino?* foi o auge de minhas reflexões sobre o *porquê e para quê sou professor?*

No programa regular de estudos deparei-me com diversas temáticas que me levaram a maior aprofundamento da área educacional e, simultaneamente, desenvolver a pesquisa a que me propunha sob a orientação da minha professora-orientadora. A investigação proposta apontava para duas vertentes do conhecimento: a Educação e as Ciências Contábeis, o que para mim foi como uma generosa oportunidade, pois vislumbrava contribuir para um curso do qual faço parte como professor-coordenador, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

Constituir e trabalhar com o grupo de professores representou um momento ímpar no sentido de ter sido especial, pois nunca tinha vivido experiência semelhante, mesmo noutras circunstâncias de formação continuada. A parceria, traduzida na disposição do compartilhamento e troca de experiências, fez com que o grupo fosse crescendo em suas reflexões, descobrindo limitações e possibilidades individuais e coletivas, fazendo com que, ao término dos encontros, permanecesse a marca de um trabalho coletivo profícuo.

Vale salientar que, embora, para efeito desta investigação, as reuniões tenham se encerrado, o grupo ainda mantém sua continuidade, mesmo que em periodicidade distinta,

mas as reuniões prosseguem com temas escolhidos pelos próprios docentes e, eventualmente, mediadas por um deles.

Neste instante, julgo ser fundamental retomar a questão e os objetivos que moveram este trabalho. A questão foi: quais reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas podem ser promovidas num coletivo docente de um curso de Ciências Contábeis? Quanto aos objetivos, eles foram alinhados, considerando minha intenção de formador e a necessidade como investigador. O processo de formação foi a arquitetura do trabalho, pois, na investigação em si, instituí um processo de formação.

Assim, no plano de formação, os objetivos foram: a) promover, junto aos docentes, uma reflexão coletiva no intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos; e, b) estimular a discussão, a partilha das experiências e a reelaboração de encaminhamentos no contexto da formação continuada. E, no plano da investigação: a) analisar a compreensão dos professores sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem do MPD – o que poderia ser outro conteúdo; b) identificar e analisar as mudanças no processo de ensino dos professores a partir das manifestações e depoimentos no grupo de discussão; c) problematizar, à luz do referencial teórico pertinente, aspectos de ensino do método das partidas dobradas, com o fim de ampliar conhecimentos sobre este método.

No tocante aos objetivos de natureza formativa:

a) foi possível promover uma série de treze reuniões com os docentes, nas quais foram estudados temas, cujo enfoque foi a Educação Contábil, e que, a partir deles, houve debate, compartilhamento e reflexão sobre a prática docente, contribuindo assim para uma visão mais ampliada sobre o processo de ensino e aprendizagem;

b) a partir das questões orientadoras elaboradas para as reuniões, a discussão foi estimulada, as experiências foram compartilhadas de maneira espontânea, e alguns encaminhamentos foram reelaborados no sentido de se sugerir a adoção e/ou aprimoramento de técnicas de ensino, bem como a disposição manifestada por eles pela continuidade das reuniões.

Quanto aos objetivos da investigação propriamente dita:

a) foi possível analisar a compreensão dos professores sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem do MPD, mediante os seus depoimentos ao se referirem sobre a maneira que ensinam e lidam com o MPD (*cap. 5, item 5.1.1*), e, mediante *provas* e entrevistas de alunos do curso, as quais possibilitaram a categorização dos principais problemas quanto ao

MPD (*cap. 5, item 5.1.1, quadro 4*). Tal levantamento contribuiu significativamente para balizar o debate coletivo e possibilitar melhor visão dos docentes sobre a condição do aluno e da complexidade da docência;

b) embora a quantidade de reuniões possa parecer insuficiente, compreendo que o grupo já não é o mesmo quanto: à maneira de lidar com o ensino do MPD, às relações de ensino e aprendizagem, e, à complexidade da docência. As mudanças ocorrem não apenas num contexto macro, em que grandes projetos ou ações são efetivados, mas também o são em pequenos gestos e atitudes que, de forma sutil e nem sempre perceptível, ocorrem no dia a dia do contexto educativo. Assim, ao observar como os professores falam, agem e decidem, só posso admitir que as reuniões exerceram alguma influência sobre suas atitudes. Quando vejo, por exemplo, um deles interessado em adotar sugestões feitas no grupo atinentes ao ensino do MPD, quando tomo conhecimento da opção feita por outro, preferindo revisar a dar prosseguimento em tal conteúdo, alegando a condição do aluno ou mesmo admitindo limitações no ensino, tudo isso vejo como mudanças que brotam, mas que podem florescer e frutificar na medida em que a formação tenha continuidade. Mediante as declarações feitas nas últimas reuniões, o grupo concebeu a importância do trabalho coletivo como elemento essencial para o aperfeiçoamento da visão sobre o ensino, ao ponto de manifestar o desejo de dar continuidade aos encontros (o que passou a acontecer). Percebi que a formação contínua e o coletivo docente são importantes porque minimizam a solidão docente, evidenciam a “força” do coletivo no sentido de compreenderem que os problemas dos professores não podem ser individualizados, pois estes decorrem, também, das condições políticas, econômicas e culturais que influenciam e condicionam as ações docentes, além de possibilitarem o aprendizado com os outros, seus pares. Ademais, mesmo sem perceber, ainda, mudanças expressivas quanto ao *fazer docente* em relação ao ensino do MPD, ficou evidente que os participantes do grupo se sentiram reconhecidos como professores, pela ação de um coordenador/mediador, em ouvi-los e levar suas ideias em consideração, colocando-os num *lugar* que se respeitou tais ideias e não simplesmente as impôs.

c) foi possível problematizar, à luz do referencial teórico pertinente, aspectos de ensino do método das partidas dobradas, com o fim de ampliar conhecimentos sobre este método. Para tanto, foram utilizados autores como: Franco (1993), Marion (1997; 2001), Gomes (2000), Favarin (2000), Ludícibus (2002), Cunha (2004), Facci e Silva (2005), Kraemer (2005), Sá (2008), Celerino e Pereira (2008), Vieira (2008), Cavalcante (2009), Slomski *et al.* (2009),

Laffin (2010), Miranda, Casa Nova e Cornachione (2011), Vellani e Maciel (2011), Oliveira e Fernandes (2011), Cunha *et al.* (2011), Lima Filho e Bruni (2012), Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), Beck e Rausch (2012), dentre outros.

Com base em Kraemer (2005), Laffin (2010), Facci e Silva (2005), dentre outros, foram identificados problemas quanto ao ensino do método das partidas dobradas. Tais problemas foram assim categorizados: quanto à preparação para a vida, quanto ao trabalho pedagógico e quanto à formação profissional.

Sobre as formas/métodos de ensino do MPD, Marion (2001), Favarin (2000), Ijiri (1989), dentre outros, destacam: a participação do aluno, na forma tradicional (aluno como sujeito passivo), ou, na forma dinâmica em que o espírito crítico é desenvolvido (aluno como sujeito ativo); a Sequência dos Pontos, que leva em conta o método da Escola Italiana (iniciando com os registros/lançamentos e depois com a estrutura das demonstrações), e, da Escola Americana (iniciando com a estrutura das demonstrações e depois os registros/lançamentos). Outros recursos metodológicos apontados na literatura sobre o ensino do MPD referem-se: à utilização do *razonete* (símbolo dialético, em forma de “T”, entre o *débito* e o *crédito*); à explicação de que para toda *aplicação de recurso* existe uma *origem*; aos Jogos de Empresa que têm como característica principal a *simulação* de cenários; e, à forma de *causa e efeito*, a qual se baseia num sistema de tripla entrada, partindo de dados históricos e avançando para as projeções orçamentárias.

O grupo teve a oportunidade de refletir sobre outras propostas metodológicas de ensino, tais como: a teoria e prática no ensino da Contabilidade (FACCI e SILVA, 2005; LIMA e BRUNI, 2012); o método Tradicional *versus* método de Balanços Sucessivos (VELLANI e MACIEL, 2011); o uso de recursos tecnológicos no ensino da Contabilidade (CUNHA, 2004); e, a utilização da leitura como estratégia de ensino da Contabilidade (LAFFIN, 2010). As reflexões e ponderações do grupo o levaram a concluir que: 1º) de modo geral, todas as metodologias podem ser adotadas, desde que contribuam para o aprendizado do aluno; 2º) a relação teoria e prática (fundamento conceitual e atividade prática) é essencial para o êxito do ensino de Contabilidade; 3º) os métodos Tradicional e Balanços Sucessivos devem ser administrados de forma Mista, de acordo com proposta do artigo estudado; 4º) o uso de recursos tecnológicos deve ser feito, porém, respeitadas as limitações dos docentes em gerir este tipo de recurso. A ênfase neste caso, segundo o grupo, deve ser dada nas aulas de Laboratório de Contabilidade.

Os docentes aderiram à proposta de trabalho coletivo, não só pelo respeito e confiança, mas pela necessidade que eles sentiam. Ao propor o compartilhamento de ideias e experiências, instituí o grupo onde os pares dividiram suas preocupações, problematizaram e sugeriram procedimentos e posturas, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem mais benéfico aos alunos.

A contribuição da investigação é na formação docente (professores de Ciências Contábeis), tendo por tema o *método das partidas dobradas* como mote das interações. Não surgiu, nas discussões, um novo método de ensinar o MPD, mesmo porque não fora este o objetivo maior do trabalho, e há de se admitir também que a falta de aprofundamento epistemológico não permitiu se chegar a uma maneira nova de ensinar tal conteúdo.

Esse contato com os colegas/pares provocou, simultaneamente, certa inquietação a princípio – devido ao fato de ser uma experiência nova –, mas na sequência, maior clareza de ideias e aceitação de que muita contribuição haveria. O diálogo e respeito mútuo determinaram um clima amistoso entre os participantes e espírito de cooperação no desenvolvimento da prática docente.

Tornamo-nos mais conscientes de que a docência apresenta diversidade de saberes, resultante de nossa história de vida e, passamos a ter maior clareza quanto aos *modos de ensino do MPD*, as *relações de ensino-aprendizagem* e a *complexidade da docência*. A partir dessas concepções os fragmentos das reuniões foram destacados para melhor explicitar as alterações ocorridas no contexto individual e coletivo do grupo.

Quanto aos *modos de ensino do MPD*, percebemos que, além de essenciais no processo de ensino, devemos compreender a necessidade de se buscar um ensino cada vez mais significativo para o aluno, na busca incessante da construção de um saber prático no contexto da reflexão coletiva *na* e *sobre* a prática, em contraponto ao modelo da racionalidade técnica.

Ao referir-se às *relações de ensino-aprendizagem*, compreendemos que o aluno e o professor são, acima de tudo, pessoas humanas, com limitações e possibilidades. O aluno, muitas vezes, com limitações provenientes do seu contexto de vida prévia, em muitos casos, pouco favorecida, e que se achega para o ensino superior com seus sonhos e expectativas; o professor que, ao assumir seu papel de facilitador da aprendizagem, se depara com a necessidade de *dar razão ao aluno* para que assim consiga alcançá-lo e ajudá-lo em seu desenvolvimento acadêmico. São componentes que se apresentam diante de um contexto

cada vez mais desafiador. E foi neste contexto que algumas considerações sobre a complexidade da docência foram feitas, diante das necessidades dos alunos, das concepções de vida deles e, ao mesmo tempo, tendo que compreender esse contexto aliado aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, vale ressaltar a realidade do professor prático reflexivo que, segundo Zeichner (1993), valoriza a experiência na prática daqueles a quem chama de *bons professores* e destaca a reflexão como um processo de aprender a ensinar como um contínuo na vida do docente. É, pois, no processo da educação continuada que, havendo significado pleno, há também possibilidade de mudança. Cunha (1998) menciona que:

(...) as experiências dos professores por si só, não garantem uma ruptura com a reprodução do conhecimento. Precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação (...). Sem a reflexão e a intenção de mudança tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento (p. 83).

É interessante também perceber o que Geraldi *et al.* (1998), em harmonia com Zeichner (1993), confirmam em relação aos pressupostos da reflexão sobre a prática. Defendem a formação docente como um processo contínuo e o professor como responsável por seu próprio desenvolvimento. Da mesma forma que Tardif (2002) apresenta a reflexividade como *relação dialógica*, implicando aumento do saber.

O processo de reflexividade deve vir acompanhado de bases teóricas, na medida em que o grupo lê, analisa e pensa junto sobre as ideias apresentadas. Cunha (2010b, p. 51) defende tal premissa ao afirmar que, dadas as necessidades quanto ao trabalho para a educação continuada, os professores tenham um *espaço* para a reflexão de sua prática, devidamente acompanhado das bases teóricas pertinentes, “que lhes façam compreender os seus fazeres”. Dessa forma é que o grupo de discussão apropriou-se de estudos advindos da literatura da área contábil para fazer tal exercício reflexivo. Resumos de artigos foram elaborados no intuito de que, por serem textos mais condensados, os docentes pudessem lê-los com maior possibilidade de aproveitamento das ideias constantes dos temas, o que para mim fazia sentido na época, mas que poderia também ter ocorrido com os textos na íntegra. Contudo, dadas as circunstâncias conhecidas de tempo e de trabalho, optei pelos resumos, os quais referiam-se a possibilidades de ensino, a métodos adotados, a pesquisas voltadas para

competências e habilidades almejadas pelos docentes e discentes, enfim, uma série de textos-resumo que, com a base teórica proveniente da área contábil e também da educacional, formaram o esteio para as discussões e encaminhamentos. Dessa forma, foi possível refletir sobre os fazeres e possibilidades de novas ações para o grupo em estudo.

Pérez-Gómez (1995, p. 105) chama a atenção para o fato de que, quando a prática “se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito (...) o profissional corre o risco de reproduzir (...) a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão *na* e *sobre* a ação”. Essa situação não pode ser tomada como rara no meio do ambiente acadêmico de Ciências Contábeis, dada a tendência a aspectos nitidamente práticos e pautados na racionalidade técnica. Assim é que a reflexividade pode, e precisa ser prática importante e decisiva nesse aspecto. O autor ainda refere-se à importância desse profissional – o professor – atuar “refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (p. 110). Dessa maneira, o professor, ao refletir sobre sua ação “constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (p. 110).

A reflexividade no coletivo docente permite que outros olhares sejam dados ao ato educativo de ensinar. Há grande possibilidade de não se olhar o ensino da mesma forma que antes. A mudança é praticamente inevitável. Esse ato reflexivo se alarga na medida em que sai do simples pensar para a ação. Dewey (1979, p. 105-106) confirma tal impressão ao apontar para a reflexão como capaz de “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmônica”.

O cenário no qual esta investigação ocorreu foi o da formação/educação continuada, a qual se mostrou fundamental para o crescimento do grupo por intermédio das interações e compartilhamento coletivo, fruto da troca de experiências e depoimentos dos participantes. Esse contexto promoveu um processo de reflexividade sobre o ensino da Contabilidade, tendo como mote o método das partidas dobradas, no ambiente da IES focalizada no estudo.

Mesmo na condição de professores experientes, em sua maioria, entendo que as reuniões contribuíram para o seu crescimento e amadurecimento na docência. Esse expediente de formação/educação continuada contribuiu na vida de cada um dos professores participantes do grupo, de tal forma que, provavelmente, terão uma visão ampliada sobre o ensino da Contabilidade, especificamente, ao se depararem com o MPD de forma direta ou

indireta. Evidências disto podem ser descritas de forma a avaliar as mudanças já encontradas no cotidiano desses professores:

a) Na função de professor da disciplina de Contabilidade Básica (I e II), e, considerando as características/condições da maioria dos alunos ingressantes no curso, passei, na medida em que as reuniões ocorriam, a adotar algumas mudanças (*) na proposta de ensino, as quais estão demonstradas no quadro 5:

Contabilidade Básica I		
Conteúdos	Metodologia <u>sem as reuniões</u>	Metodologia <u>com as reuniões</u>
<i>Contabilidade: Conceito, objetivos, usuários e aplicação; Quem é o profissional contábil? Princípios da Entidade e da Continuidade</i>	<i>Exposição oral com slides e leitura de textos sobre o tema</i>	<i>Sem alteração</i>
<i>Patrimônio: Conceito amplo de patrimônio; Equação do patrimônio líquido</i>	<i>Exposição oral com slides e atividades práticas e mini estudos de caso</i>	<i>Sem alteração</i>
<i>Demonstrações Contábeis: O quê e quem são as demonstrações contábeis? Obrigatoriedades quanto à apresentação e publicação</i>	<i>Exposição oral com slides, leitura de textos e atividades práticas</i>	<i>Sem alteração</i>
<i>Balanço Patrimonial: Conceitos de: ativo, passivo, patrimônio líquido e “capital”</i>	<i>Exposição oral com slides, leitura de textos e atividades práticas</i>	<i>Sem alteração</i>
<i>Conceito de Curto e Longo Prazo; Estrutura do Ativo; Estrutura do Passivo; Estrutura do Patrimônio Líquido</i>	<i>Exposição oral com slides e análise de textos</i>	<i>Sem alteração</i>
<i>Princípios de Competência e de Caixa; Conceito de Receita; Conceito de Despesa; Apuração do Resultado</i>	<i>Exposição oral com slides, análise de textos</i>	<i>Exposição oral com slides, análise de textos e (*) Atividades práticas utilizando o método das Adições e Subtrações por meio da “planilha de movimentação de contas”. Exemplo: 1) Formação do capital social por meio de ingresso de recursos no caixa no valor de R\$10.000. 2) Compra de mercadorias à vista no valor de R\$2.000. Movimentação de contas: Caixa: +10.000 (-) 2.000 Capital: +10.000 Mercadorias: +2.000 Obs.: utilização inicial das contas patrimoniais e, depois, adicionando as de resultado</i>

Demonstração do Resultado: Apuração da Receita Líquida; Apuração do Lucro Bruto; Custos das Vendas; Apuração do Resultado Operacional; Apuração do Resultado Líquido	Exposição oral com slides e atividades práticas	Exposição oral com slides e atividades práticas Obs.: ampliação dos fatos contábeis na “planilha de movimentação” (adições e subtrações)
Plano de Contas: O que é “conta”? A Importância do Plano de Contas; O Plano de Contas e o Usuário da Contabilidade	Exposição oral com slides	Exposição oral com slides e (*) Disponibilização do Plano de Contas “oficial” extraído do Manual das Sociedades por Ações
Demonstração do Fluxo de Caixa: A Importância do Fluxo de Caixa; Estrutura do modelo direto	Exposição oral com slides	Sem alteração
Contabilidade Básica II		
Conteúdos	Metodologia <u>sem as reuniões</u>	Metodologia <u>com as reuniões</u>
(*) Adotado com as reuniões: Conceitos Essenciais da Contabilidade Básica: Patrimônio, Ativo, Passivo, Receita, Despesa, Contas, Demonstrações Contábeis, Movimento Contábil		(*) Exposição oral dialogada com ênfase na revisão dos conceitos
(*) Adotado com as reuniões: Balanços Sucessivos: Relação dos fatos com as demonstrações		(*) Método Misto (Tradicional e Balanços Sucessivos)
A Escrita Contábil: Um pouco da História; Princípios norteadores; Plano de Contas; Método das Partidas Dobradas (contas patrimoniais, contas de resultado, contas de transição/sistema auxiliar)	Análise de textos e atividades práticas	Análise de textos e atividades práticas com a inserção do “T” (*) Textos sobre as Teorias da Escrita Contábil e utilização do Plano de Contas “oficial”
Livros Contábeis: Diário; Razão; Livros Fiscais	Exposição oral com slides e atividades práticas	Exposição oral com slides e atividades práticas (*) Utilização do Plano de Contas “oficial”
Erros de Escrituração: Lançamento a maior; lançamento a menor; inversão de contas; troca de uma conta por outra; duplicidade	Exposição oral com slides e atividades práticas	Sem alteração
Ativo Não-Circulante: Componentes; Depreciação; Amortização; Exaustão	Exposição oral com slides e atividades práticas	Exposição oral com slides e atividades práticas (*) Utilização do Plano de Contas “oficial”

QUADRO 5: Comparação entre as propostas de ensino de Contabilidade Básica I e II, *sem* e *com* as reuniões.

FONTE: Organizado pelo autor da tese.

A *planilha de movimentação de contas*, utilizada a partir do primeiro período de estudos, contribui basicamente para o desenvolvimento do raciocínio contábil em três

questões: 1º) *quantas contas serão utilizadas no registro do fato?* 2º) *quais serão as contas utilizadas?* e, 3º) *como ocorrerá a movimentação matemática, ou seja, qual(is) conta(s) receberá(ão) as Adições e Subtrações?* Vale acrescentar que, segundo a metodologia da Sequência dos Pontos (MARION, 2001), optei pela Escola Americana desde que iniciei a docência no ensino superior, pelo fato de entender que é mais didática e compreensível ao aluno, em comparação à Escola Italiana.

A disponibilização do *plano de contas* tem por objetivo proporcionar maior noção quanto à estrutura das contas, sua natureza e utilização na escrita contábil; enquanto o *método misto (tradicional e balanços sucessivos)* possibilita maior compreensão quanto aos impactos causados pelos fatos contábeis, nas contas e, conseqüentemente, nas demonstrações contábeis (Demonstração de Resultado, Balanço Patrimonial e Demonstração dos Fluxos de Caixa).

b) Na função de coordenador de curso observo professores mais interessados em executar ações sugeridas pelo grupo, como por exemplo: *“dar um passo atrás”*, em referência às revisões de conteúdos, dadas as dificuldades de ensino e aprendizagem verificadas de forma recorrente, e, como inserir o plano de contas *“oficial”* do curso nas atividades práticas de sua disciplina; ademais, em dar continuidade às reuniões, independentemente do objetivo original da pesquisa, mesmo custando para alguns o deslocamento de vários quilômetros de distância e o adiantamento na chegada à IES.

Compreendemos, assim, que a formação/educação continuada é indispensável para o aprimoramento constante do trabalho do professor, mas, que também pode ser insuficiente sem as devidas condições de trabalho. No contexto da IES e curso envolvidos no estudo, podemos afirmar que as condições para se desenvolver a formação são relativamente favoráveis, devido ao ambiente de companheirismo, respeito mútuo e de comprometimento com a proposta pedagógica da IES, no entanto, deverá haver sempre uma política institucional de motivação e incentivo para que este programa seja efetivo.

Assim, para o âmbito institucional e de curso, corroboro com as ideias de Davis *et al.* (2011) em algumas proposições concernentes à formação/educação continuada, as quais as adapto para o contexto do ensino da Contabilidade, incluindo de forma específica, o método das partidas dobradas, em todas as suas fases de estudo, em que, mesmo diante da capacidade informacional dos sistemas integrados, este conhecimento se faz necessário. São elas: a) assumir e coordenar a formação/educação continuada, considerando as fases da

profissão docente; b) instituir e desenvolver programas que motivem o corpo docente; c) apoiar as iniciativas de programas exitosos de formação; d) promover o compartilhamento de experiências bem-sucedidas de formação continuada; e, e) expandir o tempo dedicado às ações de formação continuada.

Contudo, de nada adiantam essas proposições se não houver, a partir dos próprios docentes, um comprometimento consigo mesmos, no intuito de um compromisso recíproco entre pares, para uma formação que seja coletiva, mas que tenha resultado individual; que também parta de uma política institucional bem planejada e executada, mas que se exerça autonomia em suas práticas; e que exercendo essa autonomia, seja possível encarar com responsabilidade e dignidade a profissionalidade, a gana e a paixão pela arte de ensinar.

Vale destacar a intencionalidade deste estudo junto à IES e curso escolhidos para a investigação, por considerar que a formação docente se constitui um processo essencial e imprescindível para o desenvolvimento dos seus docentes. Portanto, uma das principais contribuições foi considerar a formação do professor de Ciências Contábeis, frente aos seus desafios de sala de aula, bem como suas atitudes e posturas diante do ensino.

Compreendo meu papel como mediador, mas, sobretudo, um par nas discussões, como uma experiência ímpar em termos de formação, pois tive o privilégio de compartilhar, e, sobretudo, de *aprender* com meus pares. E, pelo que pude perceber, a reflexão e o aprimoramento ocorreram de forma coletiva e individual quanto ao *ensino do método das partidas dobradas*, e em seus desdobramentos desde a *abordagem inicial com os docentes*, avançando na *identificação dos problemas*, até à *busca de aprimoramento no ensino* e o reconhecimento de que o *poder das técnicas* é limitado, pois, além dele existem outros componentes importantes como as *relações de ensino e aprendizagem*, nas quais se pode verificar limitações de ambas as partes (aluno e professor), e que isso deve ser reconhecido, compreendido e assumido, e que a docência é essencialmente complexa, pelas questões que envolvem a pessoa humana em suas dificuldades e incertezas.

Enfim, diante de todo o exposto, podemos afirmar que reuniões periódicas de professores de um curso de graduação em Ciências Contábeis, sob a mediação e parceria de um professor-coordenador, podem contribuir no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, partindo de um tema reconhecidamente relevante, ao oportunizarem reflexões: sobre o *ensino do método das partidas dobradas*, identificando problemas, buscando aperfeiçoamento e avaliando o *poder das técnicas*; sobre as *relações de ensino e*

aprendizagem, compreendendo o *lugar* em que aluno e professor estão neste processo; e, sobre a complexidade da docência, em que os docentes reavaliam suas práticas, valorizam a formação contínua ao refletirem coletivamente, e admitem possibilidades de mudanças.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *et al.* Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

ALENCAR, A. L. S. de; ARAÚJO, A. M. P. de. Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – um estudo nas Universidades Federais do Brasil. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, 2011. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/149>

ALTHOFF, N. S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. As Práticas Interdisciplinares nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis: mito ou realidade. In: II Congresso ANPCONT, 2008, Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA, 2008. Disponível *on-line* em www.furb.br.

ALVES, C. V. O.; CORRAR, L. J; SLOMSKI, V. A Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. In: IV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2004, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2004. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>

ARAÚJO, A. M. P. de; RODRIGUES, E. de A. O Ensino de Contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de Contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior Particular. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

ARAÚJO, M. D. C.; SANTANA, C. M. Análise das Percepções e Expectativas dos Alunos de Ciências Contábeis na Universidade de Brasília Quanto ao Perfil do Professor e inserção no Mercado de Trabalho. In: VIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2008. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

ARROYO, M. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARROS LEITE, C. E.; GUIMARÃES, G. Qualidade nos Cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2004. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/38>

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. São Paulo, SP: Hucitec/Annablume, 2002.

BAUER M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.189-217.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BECK, F.; RAUSCH, R. B. Fatores que Influenciam o Processo Ensino-Aprendizagem na Percepção de Discentes do Curso de Ciências Contábeis. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

BEHRENS, M. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

_____. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BENJAMIM JÚNIOR, V.; CASA NOVA, S. P. de C. Teoria da Complexidade e Contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino de Contabilidade. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

BERNARDO, D. C. R.; NASCIMENTO, J. P. B.; NAZARETH, L. G. C. Representações do ensino, pesquisa e interdisciplinaridade dos cursos de Ciências Contábeis no Estado de Minas Gerais. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, 2010. Disponível *on-line* <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/110>

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>

CAMPOS, D. F.; MARTINS, L. D.; LOPES NETO, M. Qualidade dos serviços na Educação Superior: uma visão comparativa entre dois cursos de graduação. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2013. Disponível *on-line* <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/178>

CAMPOS, M. B. L. *et al.* O professor universitário: um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre. **Universidade & Sociedade**, Brasília. DF, v. 14, n. 34, p. 67-74, out. 2004.

CAPACCHI, M. *et al.* A Prática do Ensino Contábil no Estado do Rio Grande do Sul: uma análise da grade curricular frente às exigências legais e necessidades acadêmicas. In: I Congresso ANPCONT, 2007, Gramado, RS. **Anais...** Gramado, RS, 2007. Disponível *on-line* em www.furb.br.

CAPPELLETTI, I. F. A Docência no Ensino de 3º Grau. In: D'ANTOLA, Arlette (org.) **A Prática Docente na Universidade**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1992, p. 13-18.

CARDOSO, M. B. S. B.; BERNARDES, J. R.; MAGALHÃES, F. R. Evasão no ensino superior: um estudo empírico acerca dos fatos motivadores à evasão no curso de Ciências Contábeis da Facap. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 202, 2013, p. 15-29.

CARDOSO, R. L. **Competências do Contador: um estudo empírico**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Departamento de Contabilidade e Atuária. São Paulo, SP, 2006.

CARDOZO, W.; *et al.* O Ensino de Métodos Quantitativos nos Cursos de Ciências Contábeis. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

CARVALHO, J. S. F. de A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. Rio de Janeiro, RJ. 2011, p. 307-322. Disponível *on-line* em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf>.

CASSALATE, M. S. **Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2007.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; SILLAS, E. P. Análise da Percepção dos Discentes Sobre os Docentes Exemplares de Contabilidade em IES Públicas e Privadas. In: V Congresso ANPCONT, 2011, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES, 2011. Disponível *on-line* em www.furb.br.

CAVALCANTE, C. H. L. Percepção dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis sobre a profissão contábil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 177, 2009, p. 51-63.

CELERINO, S.; PEREIRA, W. F. Atributos e prática pedagógica do professor de Contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 170, 2008, p. 65-77.

CLUSKEY, G. R., EHLEN, C. R.; RIVERS, R. **Accounting theory: Missing in action? Management Accounting Quarterly (Winter)**: p. 24-31, 2007.

COELHO, C. U. F. A abordagem das competências e a importância da formação pedagógica em Contabilidade. **Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**. São Paulo, SP: ano VIII. n. 28, jun. 2004, p. 50-61.

CORNACHIONE JR., E. B. Um estudo empírico da percepção dos alunos de Contabilidade sobre as habilidades de comunicação adquiridas na graduação. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 152, 2005, p. 83-97.

_____. **Tecnologia da Educação e Cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais**. São Paulo, 2004. Tese (Livre-Docência em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Departamento de Contabilidade e Atuária. São Paulo, SP, 2004.

CORNACHIONE JR., E. B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 18, n. 45, 2007. Disponível *on-line* em <http://www.revistas.usp.br/rcf/issue/view/2782/showToc>

CORNACHIONE JR., E. B.; *et al.* O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 21, n. 53, 2010. Disponível *on-line* em <http://www.revistas.usp.br/rcf/issue/view/2790/showToc>

CORRÊA, A. E. **Contabilidade – o desenvolvimento do raciocínio contábil**. São Paulo, Editora Scipione, 1991.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2000.

CÓSSIO, M. de F. Políticas de formação docente e qualidade social da universidade: possíveis aproximações. In: Colóquio Internacional sobre Ensino Universitário, 1., 2008, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2008. CD-ROM.

COSTA, P. de S. O Teste *Cloze* na Avaliação de Aprendizagem: o caso dos alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, 2008. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/56>

CUNHA, J. V. A. da; MARTINS, G. de A.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Uma Aplicação da Regressão Logística no Inventário de Estilos de Aprendizagem de Canfield (LSI) sob a Ótica das Reprovações Acadêmicas. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transmissão de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, M. I. da. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010a, p. 19-34.

_____. Os Conceitos de Espaço, Lugar e Território nos Processos Analíticos da formação dos Docentes Universitários. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010b, p. 45-57.

_____. A Educação Superior e o Campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010c, p. 59-81.

_____. Diálogo com as Experiências: que conclusões incitam os estudos?. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010d, p. 291-305.

CUNHA, M. I. da *et al.* Estudo Quatro: O Espaço de Formação da Docência Universitária em Programas de Pós-Graduação em Educação na Perspectiva de Egressos. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajетórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010, p. 209-222.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>

CUNHA, P. R. da; *et al.* Oportunidade de Melhoria na Disciplina de Contabilidade Introdutória com a Utilização do Modelo Kano de Qualidade e da Matriz de Importância *versus* Desempenho. In: V Congresso ANPCONT, 2011, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES, 2011. Disponível *on-line* em www.furb.br.

CUNHA, P. V. B. Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de graduação em Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 148, 2004, p. 67-83.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, jan./jun., 2010, p. 101-111.

DAVIS, C. *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, nov. 2011. p. 81-166. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>

DELAMOTTE-LEGRAND, R. **A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação de palavras**. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D. Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS, M. H.; MENDES, P. C. de M. Formação Acadêmica e Treinamento Profissional em Auditoria no DF: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 155, 2005, p. 83-97.

DUMER, M. C. R.; SOUZA, A. L. Percepções de graduandos em Ciências Contábeis sobre o curso escolhido, mercado de trabalho e órgãos de classe. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 197, 2012, p. 21-33.

FACCI, N.; SILVA, A. A. da. Proposta de metodologia de ensino para a disciplina Teoria da Contabilidade no curso de Bacharel em Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 155, 2005, p. 69-81.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

FARIA, A. C. de; *et al.* O Grau de Satisfação dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis: busca e sustentação da Vantagem Competitiva de uma IES privada. In: IV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2004, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2004. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

FAVARIN, A. M. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da Contabilidade Geral**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Departamento de Contabilidade e Atuária. São Paulo, SP, 2000.

FERNANDES, C. M. B. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, C. *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 231-248.

FERNANDES, C. M. B. *et al.* Estudo Três: Cursos e Disciplinas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

FERREIRA, A. F.; *et al.* Teoria da Contabilidade: uma disciplina específica ou conhecimentos que deveriam estar interligados em outras disciplinas? **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 202, 2013, p. 31-43.

FIORENTINI, D. **Investigar e aprender em aprendizagens colaborativas de docentes da escola e da universidade**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2011.

_____. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, A. A.; FURTADO, W. Qualidade de um Curso de Ciências Contábeis: estudo pela adaptação do método SERVQUAL. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

FRANCO, H. Formação educacional e profissional do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 22 n. 82, março, 1993, p. 34-35.

FRANCO, M. E. Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília. MEC, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

FREZATTI, F.; DA SILVA, S. C. Prática *Versus* Incerteza: como gerenciar o aluno nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método PBL? In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho, 2003, p. 191-204.

GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>

GERALDI, C. M. G. *et al.* Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Geraldi, Fiorentini e Pereira. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998, p. 237-274.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIROTTI, M. Por que investir em desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 176, 2009, p. 11-27.

GOMES, D. R. **A evolução dos registros contabilísticos e a aplicação da partida dobrada em Portugal**. Braga, 2000. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Auditoria) - Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2000.

GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F. J. da. O Perfil do Bom Professor de Contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: IX Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2009. Disponível *on-line* em <http://www.congressousp.fipecafi.org/>

GUIMARÃES, K. M. S. A contribuição de Michel Foucault nas abordagens da Teoria Contábil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 168, 2007, p. 21-33.

GUIMARÃES, I. P.; *et al.* Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Públicas do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, ns. 178, 179, 180, 2009, p. 141-157.

GUIMARÃES, I. P. Pesquisa-ação aplicada às Ciências Contábeis: uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 195, 2012, p. 33-53.

HENDRIKSEN, E. S.; VAN BREDA, M. F. **Teoria da Contabilidade**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

IJIRI, Y. **Momentum Accounting and Triple-Entry Bookkeeping: exploring the dynamic structure of Accounting Measurements**. American Accounting Association, Studies in Accounting Research, nº 31, Sarasota, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 22 de abril de 2014.

IUDÍCIBUS, S. de **Introdução à Teoria da Contabilidade**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

_____. **Teoria da Contabilidade**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

KRAEMER, M. E. P. Reflexões sobre o ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 153, 2005, p. 65-79.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>

LAFFIN, M. Projeto Político-pedagógico nos Cursos de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 148, 2004, p. 85-97.

_____. Leitura: processo metodológico no ensino superior de Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 185, 2010, p. 41-53.

LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE JR., E. A aula expositiva no ensino da Contabilidade. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, 2006. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/47>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; SOUZA CARMO, C. R. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, 2013. Disponível *on-line* em <http://www.revistas.usp.br/rcf/issue/view/6023>

LIMA FILHO, R. N.; BRUNI, A. L. Percepção dos Graduandos em Ciências Contábeis de Salvador (BA) Sobre os Conceitos Relevantes da Teoria da Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 6, n. 2, 2012, p. 187-203. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

LIRA, M. M. C. Utilização do método das partidas dobradas na civilização romana. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 176, 2009, p. 29-41.

_____. A Arte da Escritura Dobrada – uma reflexão. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 190, 2011, p. 49-63.

LIZOTE, S. A. *et al.* Satisfação dos alunos de Ciências Contábeis: um estudo em uma instituição de ensino superior comunitária. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 201, 2013, p. 45-55.

LOWMAN, J. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

LUCARELLI, E. *Paradojas de um rol: el asesor pedagógico em la universidad*. In: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505>

MACHADO, V. S. de A.; CASA NOVA, S. P. de C. Análise Comparativa entre os Conhecimentos Desenvolvidos no Curso de Graduação em Contabilidade e o Perfil do Contador Exigido pelo Mercado de Trabalho: uma pesquisa de campo sobre educação contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 2, n. 1, 2008, p. 1-23. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol.51, n.3 Mai/Jun 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000300005&lng=en&nrm=iso

MADEIRA, G. J.; MENDONÇA, K. F. C.; ABREU, S. M. A disciplina Teoria da Contabilidade nos exames de suficiência e provão. **Contabilidade Vista e Revista**. Belo Horizonte, ed. Especial, Nov. 2003, p. 103-122.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame Vestibular, Características Demográficas e Desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006a. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

_____. A Educação Contábil no Estado do Piauí Diante da Proposta de Convergência Internacional do Currículo de Contabilidade Concebida Pela INU/UNCTAD/ISAR. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006b. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química.**

Professores/Pesquisadores. Editora Unijuí, RS, 2000.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, T. I. S.; LIMA, S. J. de; CASA NOVA, S. P. de C. Formação do Contador – o que o mercado quer, é o que ele tem? In: XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2011, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2011. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MARION, J. C. A disciplina de Teoria da Contabilidade nos cursos de graduação – algumas considerações. **Contabilidade Vista e Revista**. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, Out. 1997, p. 3-8.

_____. **O Ensino da Contabilidade.** 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

_____. **Contabilidade Básica.** 10 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de Ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA.** São Paulo, SP: Atlas, 2006.

MARQUES, J. L. Da Lei 5.540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. **Revista Intellectus: Revista digital Acadêmica das Faculdades UNOPEC**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2003, p. 42-58.

MARQUES, V. S.; *et al.* O Ensino de Contabilidade Estratégica nas IES Públicas do Estado do Rio de Janeiro. In: VII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2007, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2007. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MARTINELLI, D. P. **A Utilização dos Jogos de Empresas no Ensino da Administração.** São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Departamento de Administração, São Paulo, SP, 1987.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, SP: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. In: IX Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2009. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MELIS, F. **Storia della ragioneria – contributo Allá conoscenza e interpretazione delle fonti piú signifi cative della storia econômica.** Itália: Bologna – Dott. Cesare Zuffi – Editore, 1950.

MIRANDA, C.; MIRANDA, R. A. de M. Interdisciplinaridade e Métodos de Ensino no Curso de Contabilidade: um estudo no Nordeste Paulista. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MIRANDA, C. de S.; MIRANDA, R. A. de M.; MARIANO, A. S. Estilos de Aprendizagem e sua Inter-relação com as Técnicas de Ensino: uma avaliação com o modelo VARK no Curso de Ciências Contábeis de uma IES no interior paulista. In: I Congresso ANPCONT, 2007, Gramado, RS. **Anais...** Gramado, RS, 2007. Disponível *on-line* em www.furb.br.

MIRANDA, G. J. Docência Universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 2, 2010, p. 81-98. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de; CORNACHIONE JR., E. B. Os Segredos dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. In: XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2011. p. 1-18.

_____. Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. In: VI Congresso ANPCONT, 2012a, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2012a. Disponível *on-line* em www.furb.br.

_____. Dimensões da Qualificação Docente em Contabilidade: um estudo por meio da técnica *DELPHI*. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012b. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. de O. Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 3, 2010, p. 1-22. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

MIZUKAMI, M. G. N. A instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º Grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.) **A Prática Docente na Universidade.** Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1992. p. 27-42.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência.** São Carlos: Edufscar, 2002.

MORAES JÚNIOR, V. F.; ARAÚJO, A. O. A Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: práticas docentes nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 3, n. 1, 2009, p. 87-105. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

MORAES JÚNIOR, V. F.; ARAÚJO, A.; ARAÚJO, M. I. O. Percepção sobre a Atitude Interdisciplinar dos Professores no Curso de Ciências Contábeis: um estudo nas universidades Norte-Rio-Grandenses. In: IX Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2009. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 81-164.

MURRAY, D. **Chapters in the history of bookkeeping accountancy and comercial arithmetic**. Nova Iorque, USA: Arno Press, 1978.

NEGRA, E. M. S.; SILVA, A. P. C.; MURADAS, M. J. Análise de aderência dos currículos do curso de graduação em Ciências Contábeis a distância no Estado de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 192, 2012, p. 33-45.

NETO, J. D. de O.; *et al.* Os Estilos Cognitivos na Formação de Estudantes em Duas Áreas de Formação Acadêmica: Ciências Contábeis e Engenharia da Produção. In: II Congresso ANPCONT, 2008, Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA, 2008. Disponível *on-line* em www.furb.br.

NEVES JR., I. J. das; DOURADO, C. L. S.; RODRIGUES, T. C. C. C. Retorno sobre educação: estudo dos egressos em Ciências Contábeis da Universidade Católica de Brasília (UCB). **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 192, 2012, p. 15-31.

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. de C.; CARVALHO, R. C. O. O Bom Professor na Perspectiva da Geração Y: uma análise com os discentes do curso de Ciências Contábeis In: XI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2011, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2011. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

NOGUEIRA, D. R.; *et al.* Estilos de Aprendizagem e Desempenho em Educação à Distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 6, n. 1, 2012, p. 54-72. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. IN: NÓVOA, A.; FINGER, MN. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, A. J. de; *et al.* Estratégias Ludopedagógicas e Estilos de Aprendizagem: percepções no ensino da Contabilidade. In: VII Congresso ANPCONT, 2013, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza, CE, 2013. Disponível *on-line* em www.furb.br.

OLIVEIRA BOLFER, M. M. M. de. **Reflexões sobre Prática Docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários.** Piracicaba, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2008.

OLIVEIRA, V. V. M.; FERNANDES, M. C. S. G. A prática pedagógica do “bom” professor de Contabilidade na percepção discente. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 187, 2011, p. 7-17.

OTT, E.; BARBOSA, M. A. G. Uma Contribuição à Historiografia do Ensino Contábil no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 5, Ed. Especial, 2011, p. 77-99. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

OTT, E.; *et al.* Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 22, n. 57, 2011. Disponível *on-line* em <http://www.revistas.usp.br/rcf/issue/view/2794/showToc>

PADOAN, F. A. da C.; CLEMENTE, A. A Interdisciplinaridade no Ensino da Contabilidade – um estudo empírico da percepção dos docentes. In: VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2006, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2006. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

PADOVEZE, C. L. **Controladoria estratégica e operacional: conceitos, estrutura, aplicação.** 2. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2009.

PADOVEZE, C. L.; BENEDICTO, G. C. De. **Análise das Demonstrações Financeiras.** São Paulo, SP: Thomson Learning, 2004.

PAIVA, S. B. A utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas acadêmicas em Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 161, 2006, p. 29-45.

PASSOS, I. C.; MARTINS, G. A. Métodos de Sucesso no Ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 157, 2006, p. 65-79.

PATON, C.; OLIVEIRA, C. R. de; AZEVEDO, R. E. A. Os Estilos de Aprendizagem dos Alunos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina – UEL: uma aplicação do teste de Kolb. In: IV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2004, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2004. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

PEREIRA, E. M.; NIYAMA, J. K.; FREIRE, F. de S. Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade: uma análise à luz das Teorias da Educação de Paulo Freire e Libâneo nas Instituições de Ensino do Distrito Federal. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

PEREZ, G.; *et al.* Tecnologia de Informação para Apoio ao Ensino Superior: o uso da ferramenta Moodle por Professores de Ciências Contábeis. In: V Congresso ANPCONT, 2011, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES, 2011. Disponível *on-line* em www.furb.br.

PÉREZ-GÓMEZ A. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, C. B.; OTT, E. Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis no Brasil *versus* Estruturas Curriculares Propostas por Organismos Internacionais. In: VIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2008. Disponível *on-line* em <http://www.congressousp.fipecafi.org/>

RIBEIRO FILHO, J. F.; *et al.* Características da personalidade de estudantes de Ciências Contábeis: análise do conhecimento baseado no Modelo *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, n. 2, 2010, p. 51-64.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. Estudo Quatro: Trajetórias da Docência Universitária e, Programa de pós-Graduação em Saúde Coletiva. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

RICARDINO, A. A Contabilidade na Aula de Comércio de Portugal em 1765: diferenças e semelhanças com a Contabilidade Atual. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 6, n. 3, 2012, p. 316-342. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Evidências da Globalização na Educação Contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, n. 35, 2004, p. 35-44.

SÁ, A. L. de. Condução do raciocínio contábil e razões científicas do conhecimento em contabilidade. **Contabilidade – Vista & Revista**. v. 1, n. 1, out. 1989. Disponível em: <http://web.face.ufmg.br/face/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/8/0> Acesso em 29 de Abril de 2014.

_____. **História geral e das doutrinas da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **História geral e das doutrinas da Contabilidade**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Vislis Editores, 1998.

_____. **História Geral da Contabilidade no Brasil**. Brasília, DF: Conselho Federal de Contabilidade, 2008.

SÁ-CHAVES, I. da S. C. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

SÁ, L. P. de; ALMEIDA, R. F. de Um estudo sobre as características e desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no País. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 197, 2012, p. 79-89.

SACHUK, M. I.; SHINZAKI, K. Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Contábeis: depositários ou criadores de conhecimento? **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, 2007. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/52>

SACRISTÁN, J. G. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **La formación permanente del profesorado em los países de la CEE**. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona-Horsori, 1993, p. 53-92.

SCHMIDT, P. **História do pensamento contábil**. Porto Alegre, RS: Boockman, 2000.

SCHNETZLER, R. P. In: Schnetzler; Aragão. **O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação**, Piracicaba: UNIMEP, 2000.

_____. **Concepções e Alertas sobre Formação Continuada de Professores de Química**. In: Química Nova na Escola, nº 16, Nov. 2002.

_____. **Alternativas didáticas para a formação docente em química**. In: XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010, p. 149-166.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SHULMAN, L. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In: MESA, L. M.; JEREMIAS, J. (Eds.). **Las Didácticas específicas em la formación del profesorado**. Santiago de Compostela, Espanha: Tórculo Edicions, 1993.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, ago. 2000, p. 89-109.

SILVA, D. M. da; NETO, J. D. de O. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, 2010. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/113>

SILVA, J. L.; MENDONÇA, J. F. O Ensino da Contabilidade por Projetos: uma aplicação da multidisciplinaridade. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2004. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/40>

SILVA, J. M. da; MATHIAS, T. C.; RODRIGUES, A. A. D. O. N. Uma análise da aderência dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis do interior paulista ao proposto pela Fundação Brasileira de Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 201, 2013, p. 69-79.

SIQUEIRA, J. R. M. de; *et al.* Aprendizagem Baseada em problemas: o que os médicos podem ensinar para os Contadores. In: IX Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2009. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

SLOMSKI, V. G.; *et al.* Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, ns. 178, 179, 180, 2009, p. 119-139.

_____ ; *et al.* A Competência Didático-Pedagógica do Professor de Gestão de Custos de um Curso de Ciências Contábeis Oferecido por uma IES da Cidade de São Paulo. In: XII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2012, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2012. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

SOUSA, W. D. de; *et al.* Educação Superior Contábil e Produção Científica: um estudo sobre a área de concentração das monografias dos formandos da Facape no período de 2006 a 2010. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 194, 2012, p. 117-129.

SOUZA DEITOS, M. L. M. de. A formação do profissional de Ciências Contábeis num contexto de permanente inovação nos processos produtivos. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 170, 2008, p. 79-91.

SOUZA, M. A.; VERGILINO, C da S. Um Perfil do Profissional Contábil na Atualidade: estudo comparativo entre conteúdo de ensino e exigências de mercado. In: VI Congresso ANPCONT, 2012, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2012. Disponível *on-line* em www.furb.br.

STRAIOTO, D. M. G. T. A interdisciplinaridade como prática pedagógica no Curso de Ciências Contábeis: relato de uma experiência na Universidade do Sul de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 181, 2010, p. 61-73.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

VALENTE, N. T. Z.; ABIB, D. B.; KUSNIK, L. F. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública do Estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, 2007. Disponível *on-line* em <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/issue/view/49>

VASCONCELOS, A. L. F. de S.; SILVA, M. N.; MIRANDA, N. P. de Um estudo sobre as causas da evasão no ensino superior no curso de Ciências Contábeis e Atuariais. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 195, 2012, p. 21-31.

VASCONCELOS, M. L. **O Profissional na docência de 3º grau: uma proposta de atualização pedagógica**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Mackenzie. São Paulo, SP, 1994.

_____. (Org). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo, SP: Mackenzie/Cortez, 2005.

VASCONCELOS, N. P. de; BIANCOLINO, C. A. Método das Partidas Dobradas no século XXI: a Era da Informação. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**. Brasília, DF, v. 7, n. 2, 2004. Disponível *on-line* em <http://www.cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/177>

VELLANI, C. L.; MACIEL, A. M. Ensinar Contabilidade: tradicional ou balanços sucessivos? **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 5, n. 2, 2011, p. 1-20. Disponível *on-line* em www.repec.org.br.

VENTURINI, J. *et al.* Satisfação dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis da UNIFRA: um estudo à luz das equações estruturais. In: VIII Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP, 2008. Disponível *on-line* em <http://www.congressosp.fipecafi.org/>

VIEIRA, M. G. As competências e as habilidades requeridas aos professores de contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 169, 2008, p. 31-41.

VOGT, G. Z.; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n1, jan./jun. 2012, p. 24-37.

WANDERLEY, L. E. Compromissos filosóficos e políticos do docente. In: D'ANTOLA, Arlette (org.) **A Prática Docente na Universidade**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo, SP: EPU, 1992. p. 3-12.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. 1 ed. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

_____. **O professor reflexivo**. Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPEd. Hotel Glória, Caxambu, MG, set., 1997.

APÊNDICE I
PRIMEIRO CONTATO COM OS DOCENTES (Via *E-mail*)

Em 19/07/2013, às 10:03, Waggnoor Kettle" <Waggnoor.Kettle@_____.edu.br> escreveu:

Olá amigos! Curtindo bastante este período de descanso?

Parece que foi ontem que fechamos nossos diários, e, já estamos há 12 dias do início das nossas atividades novamente. Pois é, a vida é assim mesmo: dinâmica e viva!

Este e-mail é, para além de dar um breve "Alô", fazer-lhes um questionamento, o qual vocês podem ficar totalmente livres para respondê-lo logo, ou deixar para Agosto. É o seguinte: preciso **identificar a(s) principal(is) dificuldade(s)** que vocês tem verificado junto aos nossos estudantes de Contábeis. Isto, **no que se refere a conteúdo de contabilidade.**

Seria:

- a) domínio do débito e crédito para efetuar lançamentos;
- b) compreensão do significado e utilidade das demonstrações contábeis;
- c) cálculo e interpretação de índices para a análise das demonstrações;
- d) compreensão dos conceitos de despesa, custo e receita;
- e) Outros?

Este retorno me será de muito valor por enquanto.

Depois conversarei com cada um de vocês pessoalmente sobre o que tenho planejado para 2014 em relação a isto.

Bom restante de férias e um abraço!

Waggnoor M. Kettle

Waggnoor.kettle@_____edu.br

(19)

APÊNDICE II
SEGUNDO CONTATO COM OS DOCENTES (Via *E-mail*)

De: -- - Waggnor Kettle
Enviada em: quarta-feira, 27 de novembro de 2013 18:54
Para:

Assunto: Waggnor_Unimep

Caro professor:

Visando questões preliminares de minha investigação/pesquisa no doutorado em Educação na UNIMEP, e, considerando que o interesse da investigação tem como foco a prática docente no ensino da contabilidade, gostaria de que participassem deste primeiro momento, respondendo algumas questões, as quais, se respondidas de maneira reflexiva e com o máximo de detalhes, poderá trazer grande benefício para a consecução dessa primeira etapa da investigação. Para isso gostaria de convidá-lo a fazer parte desse processo, na certeza de que, em nenhum momento o seu nome será exposto por qualquer que seja o teor de suas respostas. Antecipo meus agradecimentos por sua participação, e, vamos lá!

- Considerando as disciplinas de Contabilidade que ministra ao longo do curso (1º e 2º semestres):

- 1) Informe quais são as principais dificuldades que encontra nos alunos. Segundo vc, quais são as razões para tais dificuldades?
- 2) Dentre os conteúdos que ministra na (s) sua (s) disciplina(s) no curso, qual (is) aquele(s) que promove(m) mais dificuldades nos alunos? Como tem ensinado tais conteúdos? Por que vem ensinando desta forma?
- 3) O que fazer para melhorar a aprendizagem dos seus alunos? Descreva.

Obs.: Além do objetivo apresentado acima, vejo este "exercício de reflexão descritivo" bem oportuno, tendo em vista o momento final de temporada acadêmica.

GOSTARIA DE CONTAR COM O RETORNO DOS SRS. ATÉ O DIA 13 DE DEZEMBRO/2013.

Obrigado!

Waggnor M. Kettle
Coordenador
Curso de Ciências Contábeis
Waggnor.kettle@unimep.edu.br

APÊNDICE III
RELAÇÃO/DEPENDÊNCIA DAS DISCIPLINAS COM O MPD DE ACORDO COM OS
TIPOS DE FORMAÇÃO

SEM	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Ementa/Conteúdo	Relação/Implicação com o MPD
1º	Contabilidade Básica I	<p>Ementa: Introdução aos conceitos, técnicas e procedimentos contábeis visando à representação da realidade patrimonial das organizações empresariais.</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Primeiras noções sobre as Demonstrações Contábeis; >Origens <i>versus</i> Aplicações; >Introdução à Estrutura do Balanço Patrimonial; >Apuração do resultado e regimes de caixa e competência; >Plano de Contas; >Primeiras noções sobre o Fluxo de Caixa. 	Dadas as características de uma disciplina introdutória, ela inicia com questões de ordem conceitual em relação ao objeto de estudo da ciência contábil, o patrimônio, enfatizando o raciocínio contábil no tocante aos bens, direitos e deveres, bem como as implicações dos benefícios (receitas) e consumo (despesas) sobre a situação patrimonial. As noções preliminares de que para toda aplicação de recurso existe uma origem e, sobre a conta, apontam para os fundamentos do MPD. Portanto, trata-se de um espaço de preparação para a ampliação e desenvolvimento do assunto em momentos posteriores do curso.
2º	Contabilidade Básica II	<p>Ementa: Procedimentos relacionados ao registro dos fatos contábeis, às operações de encerramento e o correspondente impacto nas demonstrações financeiras como representação da realidade das organizações empresariais.</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Contabilização das contas de balanço – débito, crédito e saldo: <i>razonete</i>, lançamento; >Balancete de Verificação e Método das Partidas Dobradas; >Contabilização de contas de resultado e apuração contábil do resultado; >Livros Contábeis: razão e diário; >Sistemas Contábeis e Escrituração Mercantil; >Erros de escrituração e ajustes; >Ativo Não-Circulante: imobilizado, depreciação, amortização e exaustão. 	Uma vez iniciados os conceitos elementares da Contabilidade, esta disciplina entra, de fato, no MPD partindo de sua trajetória histórica, com destaque para as teorias que tentaram explicar sua adoção. Enfatiza, no entanto, as teorias que embasam atualmente a sua aplicabilidade, independentemente do sistema de informação utilizado. A adoção do MPD é executada diante dos fatos econômicos típicos, bem como o resultado dessa aplicação, que seja a geração dos relatórios contábeis. Além dos fatos típicos, outros são agregados nesse módulo (registros de ajustes/estorno; depreciação, etc.), com o intuito de dar continuidade ao raciocínio contábil por meio do MPD.
3º	Contabilidade Comercial I	<p>Ementa: Procedimentos que orientam a contabilidade de empresas dedicadas ao comércio. Características comerciais e tributárias relacionadas às operações mercantis, financeiras e com o pessoal, com ênfase nos controles internos.</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Constituição de Empresas: parte contábil; >Plano de Contas; >Escrituração Contábil: operações com mercadorias e impostos e taxas sobre vendas; >Operações Financeiras; >Provisão para Crédito de Liquidação Duvidosa; >Folha de Pagamento; >Imobilizado e Depreciação; >Demonstrações Financeiras. 	Após dois módulos de <i>preparação</i> e abordagens conceituais concentradas, esta disciplina volve o seu olhar para o ramo comercial. Para tanto, dá ênfase à forma de constituição da empresa comercial, mas, sobretudo, aos registros contábeis atinentes aos fatos característicos a ela. Embora se espere do aluno já possuir boa noção sobre a utilização do MPD, não raro, é necessário recuperar os seus fundamentos. Destarte, fatos contábeis são adicionados, o que para isso, o MPD se apresenta como essencial para o seu devido registro. Como consequência do volume de <i>lançamentos</i> , são feitos os ajustes de encerramento do exercício e gerados os relatórios contábeis que dão apoio ao processo decisório.
4º	Contabilidade Comercial II	<p>Ementa: Procedimentos que orientam a contabilidade de empresas dedicadas ao comércio. Características comerciais e tributárias relacionadas às operações mercantis, financeiras e com o pessoal, com ênfase na elaboração das demonstrações contábeis e introdução à avaliação do desempenho empresarial.</p> <p>Conteúdo:</p>	Na segunda parte desta disciplina, segue-se ampliando a gama de fatos econômicos passíveis de registro contábil (operações de empréstimos, provisões de inadimplentes, folha salarial), o que implica na utilização do MPD. Ênfase também é dada à elaboração das Demonstrações Contábeis que, sendo oriundas da escrituração, contém em si todo um aparato estrutural do qual prescinde de

	Gestão Financeira	<p>>Escrituração Contábil: operações Financeiras, Provisão para Crédito de Liquidação Duvidosa, Folha de Pagamento, Imobilizado e Depreciação;</p> <p>>Demonstrações Financeiras: Balanço Patrimonial, Demonstração do Resultado do Exercício, Demonstração de Origens e Aplicações de Recursos, Demonstração dos Fluxos de Caixa, Demonstração do Valor Adicionado;</p> <p>>Indicadores de Liquidez;</p> <p>>Equilíbrio Financeiro e Volume de CCL;</p> <p>Ementa: Estudo das funções financeiras, sua estrutura e alternativas de investimento. Sistema financeiro nacional e internacional. Aplicação dos conceitos de risco, retorno e liquidez.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Estrutura das Demonstrações Contábeis;</p> <p>>Análise das Demonstrações Financeiras: índices de atividade.</p>	<p>conhecimentos sobre o MPD. Por exemplo, ao analisar o saldo de uma conta que aparece no Balanço Patrimonial, o analista pode obter uma análise muito mais significativa se tiver conhecimento de como foi formado aquele saldo, o qual parte dos débitos e créditos (MPD). Por conseguinte, a disciplina propõe avançar para uma introdução aos indicadores de liquidez, equilíbrio financeiro e capital circulante líquido (CCL). Tais conteúdos, indiretamente, contemplam o MPD, uma vez que se utilizam de grupos de contas que são, por sua vez, formados pelos saldos das contas de lançamento.</p> <p>As funções financeiras abordam não apenas as atribuições do setor financeiro, mas, avançam para os relatórios que fornecem subsídio para a tomada de decisão. Portanto, é pertinente o estudo sobre a estrutura desses relatórios (Demonstrações Financeiras). Eles são formados a partir do conjunto de escrituração gerada e que, por sua vez “alimenta” os relatórios. Assim, vale considerar os fundamentos do MPD para melhor compreender a formação de tais demonstrações.</p>
5º	Teoria da Contabilidade	<p>Ementa: Evolução do pensamento contábil, dos critérios de avaliação e mensuração dos componentes patrimoniais e dos elementos de resultado.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade;</p> <p>>Princípios e Normas da Contabilidade;</p> <p>>Ativo e sua Avaliação;</p> <p>>Passivo e sua Mensuração;</p> <p>>Origem e Evolução Histórica da Contabilidade no Mundo e no Brasil;</p> <p>>Delineamentos Teóricos Contemporâneos da Contabilidade.</p>	<p>A Teoria da Contabilidade parte da estrutura conceitual básica da Contabilidade, o que recupera conceitos fundamentais como, por exemplo, custos, despesas e receitas; ademais, a avaliação de ativos e mensuração de passivos remete a registros contábeis, logo, implica no conhecimento sobre o MPD. A passagem pelos aspectos históricos da Contabilidade remete ao conhecimento das teorias levantadas pelas Escolas Europeia e Americana, as quais procuraram explicar, ao longo do tempo, o MPD. Uma vez tendo boa concepção sobre o MPD, há tendência de melhor relação com as teorias que a tentaram explicar.</p>
	Análise e Interpretação das Demonstrações Contábeis	<p>Ementa: Formação e classificação das demonstrações contábeis. Sua adaptação para efeito da aplicação das ferramentas tradicionais e dos instrumentos de análise e interpretação, visando à aplicação do mecanismo de modelos integrados de avaliação do desempenho empresarial.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Análise de balanços por meio de índices;</p> <p>>Análise de balanços por meio de índices de estrutura de capital;</p> <p>>Análise de balanços por meio de índices de rentabilidade;</p> <p>>Análise de balanços por meio de índices de atividade;</p> <p>>Análise Setorial e Qualificação Econômico-Financeira.</p>	<p>O estudo dos diversos indicadores de desempenho econômico-financeiro pressupõe prévio conhecimento a respeito de como se comportam as contas num dado período. Assim, fica implícito o conhecimento a respeito do MPD, na medida em que as contas são organizadas nas demonstrações contábeis que, por sua vez, fornecem os dados para as análises.</p>
	Contabilidade Tributária	<p>Ementa: Planejamento dos aspectos fiscais e tributários e suas implicações nos procedimentos contábeis. Apuração e</p>	<p>Questões de ordem tributária é a ênfase desta disciplina que destaca os aspectos contábeis. Portanto, ao assim considerar, a escrituração</p>

	<p>Contabilidade Avançada II</p>	<p>>Auditoria Operacional; >Auditoria Gestão; >Auditoria de Sistema Informatizado; >Auditorias Especiais; >Auditoria Independente; >Auditoria Interna; >Reflexos da Auditoria sobre a riqueza Patrimonial; >Controles Internos.</p> <p>Ementa: Aplicação da contabilidade em situações societárias complexas, envolvendo operações inter companhias, equivalência patrimonial e consolidação das demonstrações contábeis, tendo em conta o processo de globalização, as inovações tecnológicas, as práticas contemporâneas de gestão e as exigências de mercado.</p> <p>Conteúdo: >CPC 00 Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Relatório Contábil – Financeiro; >CPC 01 Redução ao Valor Recuperável de Ativos; >CPC 02 Efeitos das Mudanças nas Taxas de Câmbio e Conversão de Demonstrações Contábeis; >CPC 03 Demonstração dos Fluxos de Caixa; >CPC 04 Ativo Intangível; >CPC 05 Divulgação sobre Partes Relacionadas; >CPC 06 Operações de Arrendamento Mercantil; >CPC 07 Subvenções e Assistência Governamentais; >CPC 08 Custos de Transações e Prêmios na Emissão de Títulos e Valores Mobiliários; >CPC 09 Demonstração do Valor Adicionado; >CPC 10 Pagamento Baseado em Ações; >CPC 11 Contrato de Seguro; >CPC 12 Ajuste a Valor Presente; >CPC 13 Adoção Inicial da Lei nº 11.638/07 e da Medida Provisória nº 449/08; >CPC 37 Adoção Inicial das Normas Internacionais de Contabilidade; >CPC 14 Instrumentos Financeiros: Reconhecimento, Mensuração e Evidenciação; >CPC 38 Instrumentos Financeiros: Reconhecimento e Mensuração; >CPC 39 Instrumentos Financeiros: Apresentação; >CPC 40 Instrumentos Financeiros: Evidenciação; >CPC 43 Adoção Inicial dos Pronunciamentos Técnicos CPC 15 a 41; >CPC 15 Combinação de Negócios; >CPC 16 Estoques; >CPC 17 Contratos de Construção; >CPC 18 Investimento em Coligada e em Controlada; >CPC 19 Investimento em Empreendimento Controlado em Conjunto (<i>Join Venture</i>); >CPC 20 Custo de Empréstimos; >CPC 21 Demonstração Intermediária;</p>	<p>bem como, relaciona o saldo da conta como resultante da adoção do mesmo.</p> <p>Os estudos em Contabilidade Avançada II voltam-se essencialmente para os CPCs (Comitês de Procedimentos Contábeis) que são as normas estabelecidas em função da operacionalidade da ciência contábil diante dos diversos fatos oriundos das variações econômico-financeiras. Invariavelmente cada CPC remete a um ou mais registros contábeis, seja para alterar a composição patrimonial ou mesmo em forma de algum ajuste. Assim é que, da mesma forma que no primeiro módulo da disciplina, o MPD se faz necessário, na medida em que seu conceito e adoção possibilitam a efetivação do registro em consonância com os respectivos CPCs.</p>
--	----------------------------------	---	---

	Contabilidade Governamental	<p>>CPC 22 Informações por Segmento; >CPC 23 Políticas Contábeis, Mudança de Estimativa e Retificação de Erro; >CPC 24 Evento Subsequente; >CPC 25 Provisões, Passivos Contingentes e Ativos Contingentes; >CPC 26 Apresentação das Demonstrações Contábeis; >CPC 27 Ativo Imobilizado; >CPC 28 Propriedade para Investimento; >CPC 29 Ativo Biológico e Produto Agrícola; >CPC 30 Receitas; >CPC 31 Ativo Não Circulante Mantido para Venda e Operação Descontinuada; >CPC 32 Tributos sobre o Lucro; >CPC 33 Benefícios a Empregados; >CPC 35 Demonstrações Separadas; >CPC 36 Demonstrações Consolidadas; >CPC 41 Resultado por Ação.</p> <p>Ementa: Contabilização das operações típicas da administração pública e evidenciação da ação governamental mediante a elaboração, execução e controle orçamentário.</p> <p>Conteúdo: >Contabilidade Governamental: Estrutura do órgão de controle contábil; >Patrimônio na administração pública; >Escrituração na administração pública; >Balanco e levantamento de contas.</p>	<p>Sendo um ramo da Ciência Contábil, a Contabilidade Governamental/Pública possibilita às entidades públicas prestarem contas e divulgarem suas informações de natureza econômico-financeira; para tanto vale-se do MPD para efetuar os registros orçamentários, patrimoniais, bem como os de variações patrimoniais que, por sua vez, geram os relatórios oficiais.</p>
8º	Auditoria Contábil II	<p>Ementa: Abordagem prática da auditoria, compreendendo: planejamento, processo, papéis de trabalho, avaliação de controles, revisão e emissão de relatórios.</p> <p>Conteúdo: >Conceituação e procedimentos de auditoria: no disponível, nas contas a receber, nos estoques, nas despesas antecipadas, no ativo imobilizado, nos passivos, no patrimônio líquido, nas contas de resultado do exercício; >Procedimentos da Auditoria Interna.</p>	<p>Ao avaliar criteriosamente as contas de uma entidade empresarial, a auditoria confere saldos e efetua cruzamento de dados, valendo-se de técnicas, as quais possibilitam o auditor emitir seu relatório. Para tanto, ele tem nesse trabalho, implicitamente, ou mesmo de forma direta, o conhecimento pertinente ao MPD norteando boa parte da atividade.</p>
SEM	FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	Ementa/Conteúdo	Relação/Dependência com o MPD
1º	<i>Não contém disciplina</i>		
2º	<i>Não contém disciplina</i>		
3º	<i>Não contém disciplina</i>		
4º	<i>Não contém disciplina</i>		
5º	<i>Não contém disciplina</i>		
6º	Estágio Curricular Superv. I	<p>Ementa: Aplicação dos fundamentos teóricos ao diagnóstico e registro da realidade/campo organizacional, confrontando com os fundamentos teóricos das disciplinas ofertadas, mediante a integração de atividades práticas.</p> <p>Conteúdo: >Preenchimento dos formulários, documentos e relatórios de estágio;</p>	<p>Aplicar os conhecimentos obtidos constitui-se o objetivo do curso em relação ao estagiário. Pode ele exercer várias funções no ambiente de trabalho, dentre eles, o de registrar fatos/ocorrências de natureza econômica como compra, venda, pagamento, recebimento, apropriação de despesa, reconhecimento de receita, etc. Destarte, precisará do MPD para realizar tal tarefa.</p>

		>Orientações individualizadas sobre as atividades e dificuldades do estágio	
7º	Estágio Curricular Superv. II	<p>Ementa: Análise e registro da realidade/campo organizacional, confrontando com os fundamentos teóricos das disciplinas ofertadas, mediante a integração de atividades práticas.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Preenchimento dos formulários, documentos e relatórios de estágio;</p> <p>>Orientações individualizadas sobre as atividades e dificuldades do estágio.</p>	<i>Idem - Estágio Curricular Supervisionado I</i>
	Laboratório de Contabilidade I	<p>Ementa: Articulação dos conceitos e da prática contábil adquirida ao longo do curso, mediante a utilização de recursos informáticos e de laboratório, que incluem sistemas computacionais de contabilidade e simulador empresarial, com o foco principal no registro de operações típicas e na elaboração das demonstrações contábeis correspondentes.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Abertura da empresa e Configuração do Plano de Contas;</p> <p>>Lançamento dos Saldos Iniciais;</p> <p>>Escrituração Contábil;</p> <p>>Balancete de Verificação e escrituração Contábil;</p> <p>>Apuração do Segundo Balancete de Verificação;</p> <p>>Apuração do Resultado;</p> <p>>Balanco Patrimonial e Demonstração do Resultado do Exercício.</p>	A prática em laboratório dá condições para que o aluno utilize os conceitos e fundamentos da contabilidade em ambiente prático-tecnológico. No que se refere aos <i>lançamentos/registros</i> , o MPD norteia todo o procedimento. Por conseguinte, ao gerar as demonstrações contábeis – Balanço e Resultado – ele deverá ter a compreensão de como estes foram gerados, ou seja, a partir de quê, e para quê eles serão úteis.
	Optativa I (*)		
8º	Estágio Curricular Superv. III	<p>Ementa: Elaboração e apresentação de relatórios que contemplem a análise das atividades observadas. Prognósticos e proposições oriundas da observação e formação do profissional contábil.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Preenchimento dos formulários, documentos e relatórios de estágio;</p> <p>>Orientações individualizadas sobre as atividades e dificuldades do estágio.</p>	<i>Idem - Estágio Curricular Supervisionado I</i>
	Laboratório de Contabilidade II	<p>Ementa: Articulação dos conceitos e da prática contábil, adquirida ao longo do curso, mediante a utilização de sistemas computacionais de contabilidade e simulador empresarial, com foco na tomada de decisão fundamentada na análise das informações contábeis fornecidas a partir do ambiente empresarial interno e externo.</p> <p>Conteúdo:</p> <p>>Abertura da empresa e Configuração do Plano de Contas;</p> <p>>Lançamento dos Saldos Iniciais;</p> <p>>Escrituração Contábil;</p> <p>>Balancete de Verificação e escrituração Contábil;</p> <p>>Elaboração do Balanço Patrimonial;</p> <p>>Elaboração da DRE;</p> <p>>Elaboração da DVA;</p>	<i>Idem - Laboratório de Contabilidade I</i>

	<p>Optativa II (*) Optativa III (*)</p> <p>(*) Cont. Aplicada ao Terceiro Setor</p>	<p>>Elaboração da DFC Método Direto; >Elaboração da DFC Método Indireto.</p> <p>Ementa: Aspectos conceituais, estruturais, formais, tributários e contábeis aplicáveis às organizações do terceiro setor.</p> <p>Conteúdo: >NBC T 10: Aspectos contábeis de entidades diversas: Fundações, Entidades sociais e Associações de classe, Entidades sem fins lucrativos, Incentivos fiscais, subvenções, contribuições, auxílios e doações governamentais; >Aspectos formais de constituição e funcionamento de organizações do terceiro setor; >Aspectos tributários; >Aspectos contábeis aplicados ao Terceiro Setor; >Normas Brasileiras de Contabilidade NBC T 15: Informações de natureza ambiental e social Balanço ambiental: Impactos ambientais, aspectos ambientais, investimentos ambientais, custos ambientais, ativo e passivo ambientais; >Demonstração do Valor Adicionado: distribuição da riqueza.</p>	<p>Sendo um dos ramos da Ciência Contábil, a Contabilidade do Terceiro Setor se propõe a estudar, mensurar, controlar e analisar o patrimônio deste tipo de entidade. Isto é possível devido a diversos aspectos, dentre eles o contábil que lhe oferece o MPD como base conceitual e técnica para a efetivação dos registros que perpassam este tipo de organização. A construção dos relatórios, oriundos do conjunto desses registros possibilita ao analista perceber o desenvolvimento, ou não, da unidade deste setor. Logo, está implícito na análise, conhecimento importante sobre o MPD.</p>
	<p>(*) Cont. Aplicada ao Agronegócio</p>	<p>Ementa: Economia do Agronegócio, procedimentos contábeis, inventário e demonstrações contábeis.</p> <p>Conteúdo sugestivo (considerando que ainda não foi oferecida): > Economia do Agronegócio: história; fatores promotores da produção; legislação agrária; custos e receitas; > Procedimentos Contábeis: plano de contas; custo e receita da atividade agrícola; custo e receita da atividade pecuária; custo e receita da atividade agroindustrial; despesas; > Inventário e Demonstrações Contábeis.</p>	<p>Da mesma forma que na Contabilidade do Terceiro Setor, a consideração conceitual e técnica do MPD é adotada ao ramo do agronegócio.</p>
	<p>(*)Cont. Aplicada ao Meio Ambiente</p>	<p>Ementa: Aspectos conceituais, estruturais, formais, tributários e contábeis aplicáveis às organizações que desenvolvem atividades que causam impacto direto ao meio ambiente.</p> <p>Conteúdo sugestivo (considerando que ainda não foi oferecida): > Responsabilidade Ambiental: conceitos; gestão ambiental; meio ambiente como oportunidade de negócios; > Ativos e Passivos Ambientais; > Demonstrações Contábeis.</p>	<p>Da mesma forma que na Contabilidade do Terceiro Setor e Agronegócio, a consideração conceitual e técnica do MPD é adotada ao ramo do meio ambiente.</p>

(*) DISCIPLINAS OPTATIVAS QUE DEPENDEM DO MPD: CONTABILIDADE APLICADA AO AGRONEGÓCIO; CONTABILIDADE APLICADA AO TERCEIRO SETOR; CONTABILIDADE APLICADA AO MEIO AMBIENTE.

ANEXO I
PARECER Nº: CNE/CES 269/2004

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 25/10/2004



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Instituto Brasileiro de Atuária		UF: RJ
ASSUNTO: Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis		
RELATOR: Edson de Oliveira Nunes, Marília Ancona-Lopez e Roberto Cláudio Frota Bezerra		
PROCESSO N.º: 23001.000117/2004-11		
PARECER N.º: CNE/CES 269/2004	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 16/9/2004

I – RELATÓRIO

Trata o presente pedido de alteração no texto da Resolução CNE/CES nº 06, de 10 de março de 2004, encaminhado a este Conselho pelo Instituto Brasileiro de Atuária- IBA e protocolado em 11 de junho de 2004, sob o nº 23001.000117/2004-11.

A Resolução supracitada se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis, decorrente do Parecer CNE/CES nº 289/2003, relatado pelos ilustres Conselheiros José Carlos de Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer.

- **Mérito**

Segundo o IBA, a profissão de atuário no Brasil foi regulamentada, através do Decreto Lei nº 806/69 e do Decreto nº 66.408/70. Ressalta ainda, que o exercício da profissão de Atuário é permitido a quem for registrado no Ministério do Trabalho e Emprego e no IBA.

O documento do IBA registra que a Ciência Contábil não deve ser confundida com a Ciência Atuarial, por possuírem fundamentos teóricos distintos e, por este motivo, apresenta algumas considerações e sugestões de alteração no texto da Resolução CNE/CES 6/2004, as quais transcrevemos a seguir:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes

manifestações da Contabilidade, com a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional. (grifo)

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (grifo)

Segundo o IBA, o texto do inciso VI do art. 4º da referida Resolução, torna a questão ainda mais complexa pois é incluída a atividade atuarial, que é atribuição **exclusiva** do Atuário, dentro das competências e habilidades do curso de Ciências Contábeis. Segue abaixo a reprodução do art 4º:

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania; (grifo)

Pelo exposto, o IBA solicita, com base na regulamentação da profissão de atuário no Brasil, que seja considerada:

- Revisão do termo "**domínio**" das atividades atuariais, utilizado diversas vezes na Resolução nº 06/04, sugerindo a substituição por "**noções**" das atividades atuariais, para que ao aluno do Curso de Ciências Contábeis seja proporcionada uma maior amplitude de conhecimentos de ciências/áreas afins ao seu exercício profissional.
- Revisão do texto do **inciso VI** do **Art. 4º** da Resolução nº 06/04, uma vez que a leitura e interpretação do inciso podem causar juridicamente, uma confusão entre os limites distintos de atuação de duas profissões - Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, que são distintas na sua fundamentação teórica e prática

Considerações Finais

Ressalve-se, também, a necessidade de atendimento aos termos da Indicação nº 1/2004 e do Parecer CNE/CES nº 210, de 08/07/04, referentes às adequações técnicas e revisão das DCN dos cursos de graduação, recentemente aprovado por este Conselho.

Entre outras, no caso específico da presente solicitação, o item VIII do § 1º, art. 2º deverá ser excluído e, acrescentado um novo parágrafo no art. 2º, com a seguinte redação:

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Registre-se, ainda, que a presente solicitação provoca alterações no texto do Parecer CNE/CES nº 289/03, que deu origem à Resolução. Tendo em vista o pedido de alteração em tela e a análise do processo, este Relator submete à apreciação da CES o texto adaptado do Parecer CNE/CES nº 289/03 e da Resolução CNE/CES nº 6/04, anexa.

A Lei 9.131, sancionada em 24/11/95, deu nova redação ao art. 9º, § 2º, alínea “c”, da então LDB 4.024/61, conferindo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

Para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CES/CNE já havia editado os Pareceres 776, de 3/12/97, e 583/2001, tendo a SESu/MEC publicado o Edital 4, de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou também, em 11/3/2003, o Parecer CES/CNE 067/2003, contendo todo um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, inclusive para o efetivo entendimento da transição entre o regime anterior e o instituído pela nova LDB 9.394/96, como preceitua o seu art. 90, tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes, e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação, ensejando as respectivas formulações de grades curriculares cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurado o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. No entanto, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer elencou os princípios que lhes embasam a formulação, disto resultando o nítido referencial entre o regime anterior e o proposto pela nova ordem jurídica.

Ainda sobre o Referencial esboçado no Parecer CES/CNE 067/2003, verifica-se que existem mesmo determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam à natureza e às peculiaridades de cada curso, desde que fossem contempladas as alíneas “a” a “g” do item II do Parecer CNE/CES 583/2001, “litteris”:

"a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

"b- Competência/habilidades/attitudes.

"c- Habilidades e ênfase.

"d- Conteúdo curriculares.

"e- Organização do curso.

"f- Estágios e atividades complementares

"g- Acompanhamento e Avaliação".

É evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário "servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais".

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa "heterogeneidade das mudanças sociais" sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em Ciências Contábeis de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional "preparado", mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.

Sendo o Conselho Nacional de Educação uma instituição de Estado e não de Governo, constitui-se ele um espaço democrático por excelência, onde se discutem e se refletem sobre todas as contribuições que possam, de algum modo, enriquecer as Diretrizes Curriculares de um determinado curso, para que, sendo nacionais, se adequem àquelas expectativas de maior amplitude, naquilo que é geral e comum a todos, e ao mesmo tempo ensejem a flexibilização necessária para o atendimento regional, comunitário, local, "segundo as exigências do meio" e de cada época, como preconiza a lei.

Por esta razão, foi acolhida parte significativa das novas contribuições encaminhadas especialmente pelo Conselho Federal de Contabilidade, notadamente no que se refere à duração do curso, necessária à execução qualitativa do projeto pedagógico do curso, à inserção da atividade atuarial no domínio contábil, às responsabilidades específicas dos contadores, sobretudo em apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais e suas implicações com o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observadas as normas e padrões internacionais de contabilidade.

Atenta ainda o Conselho Federal de Contabilidade para que a reorganização curricular do curso de Ciências Contábeis assegure o domínio de inovações tecnológicas em organizações de pequeno ou grande porte, públicas ou privadas,

devendo o contador revelar capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Por fim, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis serão analisadas por tópico específico, a seguir destacado, em cada situação concreta.

- **Organização do Curso**

A organização do curso de graduação em Ciências Contábeis, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

- **Projeto Pedagógico**

As instituições de ensino superior deverão, na elaboração do projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o seu currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se os seguintes elementos estruturais, sem prejuízo de outros:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;*
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;*
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;*
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;*
- V - modos de integração entre teoria e prática;*
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;*
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;*
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;*

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; e

X - concepção e composição das atividades complementares.

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, por seu turno, poderá admitir Linhas de Formação Específicas, nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais, assegurando a formação de um perfil profissiográfico adequado para o formando.

- **Perfil Desejado do Formando**

*O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, **noção atuarial** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica*

para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

- **Competências e Habilidades**

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;
- VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

- **Conteúdos Curriculares**

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

- I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
- II - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-

governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
 III - Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

- **Organização Curricular**

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis se reflete, indubitavelmente, em sua organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercerá seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso e subsequente colação de grau, desde que comprovadas a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, ou outros modelos operacionais que atendam, pelo menos, aos mínimos de dias letivos, ou aos créditos/carga horária atribuídos ao curso.

- **Estágio Curricular Supervisionado**

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis pode contemplar objetivamente a realização de estágios curriculares supervisionados, tão importantes para a dinâmica do currículo com vistas à implementação do perfil desejado para o formando, não os confundindo com determinadas práticas realizadas em instituições e empresas, a título de “estágio profissional”, que mais se assemelha a uma prestação de serviço, distanciando-se das características e finalidades específicas dos estágios curriculares supervisionados.

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem, nos conteúdos e práticas em que revelara equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada, assegurando-se-lhe reorientação teórico-prática para a melhoria do exercício profissional.

Dir-se-á, então, que Estágio Curricular Supervisionado é componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Assim sendo, o estágio poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente, na instituição.

Convém enfatizar que as atividades de estágio deverão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concebido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, consistindo numa atividade opcional da instituição, no momento da definição do projeto pedagógico do curso, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados.

- **Atividades Complementares**

As Atividades Complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipóteses em que o aluno alargará o seu currículo com experimentos e vivências acadêmicos, internos ou externos ao curso, não se confundindo estágio curricular, supervisionado, com a amplitude e a rica dinâmica das Atividades Complementares.

Orientam-se, desta maneira, a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Nesse sentido, as Atividades Complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição mas nele podem ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados.

Em resumo, as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Trata-se, portanto, de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Nesse mesmo contexto, estão as atividades de extensão que podem e devem ser concebidas no Projeto Pedagógico do Curso, atentando-se para a importante integração das atividades do curso de Ciências Contábeis com as experiências da vida cotidiana na comunidade, até mesmo nos mercados informais ou emergentes, alguns dos quais estimulados até por programas de governo. Com efeito, fica estabelecida a coerência com o disposto no art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, cuja finalidade básica, dentre outras, consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição, podem ser integradas nas Atividades Complementares, enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular Supervisionado.

- **Acompanhamento e Avaliação**

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do

perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a instituição e o professor.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, as instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, destacando-se, de logo, a exigência legal no sentido de que os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

- **Monografia/Projetos/Trabalho de Conclusão de Curso**

Ainda como componente curricular e mecanismo de avaliação, é necessário que o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis contenha a clara opção de cada instituição de ensino superior sobre a inclusão de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a modalidade de monografia ou de projetos, para efeito de avaliação final e definitiva do aluno.

Desta maneira, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Optando a Instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nas modalidades referidas, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

II -VOTO DA COMISSÃO

Acolho as sugestões do Instituto Brasileiro de Atuária e, nos termos da Indicação nº 1/2004 e do Parecer CNE/CES nº 210, de 8/7/2004, voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciências Contábeis, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília-DF, 16 de setembro de 2004.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Relator

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

Conselheira Marília Ancona-Lopez

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, em 16 de setembro de 2004.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Presidente

Conselheiro Antonio Carlos Caruso Ronca – Vice-Presidente

ANEXO II
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97, de 3/12/97, e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Contabilidade, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 289/2003, de 6/11/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, alterado pelo Parecer CNE/CES...../2004, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu Projeto Pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares;
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, **noção atuarial** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo **domínio das funções contábeis, incluindo as noções das atividades atuariais** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, **incluindo as noções das atividades atuariais** e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias,

perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se expressamente a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e as demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior