

Continued training for accounting instructors: reflections on the teaching and learning of the double-entry bookkeeping method

Reception of originals: 11/13/2019
Release for publication: 01/23/2020

Waggnor Macieira Kettle

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.
Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP.
Endereço: Estrada Municipal Pr. Walter Boger, S/N, Lagoa Bonita, 13.448-900 – Engenheiro Coelho, SP.

E-mail: waggnor.kettle@unasp.edu.br

Roseli Pacheco Schnetzler

PhD em Educação Química, *University of East Anglia*, Inglaterra.
Universidade Federal do Pará e Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.
Endereço: Travessa Guilherme de Almeida, nº 34, Apto. 152, Vila Monteiro – 13.418-585 – Piracicaba, SP.

E-mail: rpschnet@gmail.com

Abstract

This paper aims at describing, explaining and analyzing the results from an investigation that has been proposed in order to improve the teaching practice of accounting instructors at a private higher education institution in the State of São Paulo, Brazil, in the continued education format. References to the double-entry bookkeeping method's epistemology, to professional training models based on technical and practical rationales, as well as to the complexity of the teaching practice helped us collect and analyze the data extracted from transcriptions of instructors' testimonies in the meetings held for that purpose. A qualitative analysis showed evidence of changes in the teaching practice of the six participants, triggered by discussions of papers related to the teaching-learning process of the double-entry bookkeeping method, and ensuing reflections. Because of the case-study nature of the research, its focus fell upon the improvement of the teaching and learning process of the double-entry bookkeeping method by means of reflections on the teaching practice, and upon the relevance of collective work in the context of continued education. The ad hoc meetings resulted in suggestions for rethinking positions and influencing new conceptions of local education, such as: i) changes in the methodology for Basic Accounting instruction; ii) revision of educational content, once difficulties pertaining to the teaching and learning process were acknowledged; and iii) recognition that continuing education is indispensable for the constant methodological maturation of instructors.

Keywords: Accounting Instruction. Continued Training in Higher Education. Double-entry Bookkeeping Method's.

1. Introdução

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, a partir do referido tema, emerge a seguinte 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?

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, em comparação ao que se pratica rotineiramente.

Assim, a partir das características deste estudo, surgem objetivos de natureza formativa e outros de natureza investigativa.

No plano de formação: 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) 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.

A opção pelo tema MPD resultou de sondagens iniciais junto aos docentes das disciplinas específicas da área contábil sobre possíveis dificuldades enfrentadas na condução dos temas/conteúdos em suas respectivas classes. Tal aproximação resultou em respostas que apontaram para problemas de formação básica, interesse focalizado no *aprender para fazer*, e limitações nos fundamentos da escrituração contábil, e também, outros problemas que

dependem de aspectos que envolvem a escrituração contábil, logo, de conhecimentos do MPD.

Diante dessa abordagem chegou-se a algumas constatações preliminares: havia nos docentes uma visão essencialmente simplista e derivada do modelo de formação profissional pautado na racionalidade técnica, ou seja, de que a atividade profissional é essencialmente instrumental, técnica, dirigida para a solução de problemas pela aplicação de teorias e procedimentos (PÉREZ-GÓMEZ, 1995), atribuindo maior responsabilidade aos alunos.

Consequentemente, enfatizam a técnica e o conteúdo, derivando em uma preocupação sobre os métodos e técnicas a serem adotados em compatibilidade com os conteúdos previstos, embora preocupem-se 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, justificando a necessidade de se promover uma formação docente continuada e coletiva.

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. 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.

Assim, a presente pesquisa se justifica pelo fato de considerar as características dos docentes e, que eles formam um grupo potencial de atuação no âmbito da educação continuada. Além disso, pela revisão da literatura da área, onde na última década, há vários artigos voltados para a educação contábil, como os de Cunha (2004), Facci e Silva (2005), Cunha, Martins e Cornachione Júnior (2006), Althoff e Domingues (2008), Laffin (2010), Slomski *et al.* (2012), Oliveira *et al.* (2013), mas poucos focalizando o ensino da Contabilidade cujo viés seja o MPD, como os de Vasconcelos e Biancolino (2004), Facci e Silva (2005), Souza Deitos (2008), Cavalcante (2009), Lira (2009), e Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2011).

2. Fundamentação Teórica

Para dar sustentação teórica, três conjuntos de referenciais mostraram-se necessários: evidenciar os principais problemas de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação

Contábil; tratar aspectos epistemológicos sobre o MPD, e sobre a docência no ensino superior.

2.1 Problemas de ensino-aprendizagem

A literatura apresenta algumas questões gerais de ensino-aprendizagem relativas à área contábil.

Quanto à preparação para a vida – em qualquer nível educativo, 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.

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:

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 (p. 69).

Quanto ao trabalho pedagógico – dois aspectos podem ser considerados. 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”.

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; na verdade, o professor precisa conhecer a área contábil de forma global. É importante, também, que o professor esteja sempre atualizado (...) (KRAEMER, 2005).

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, 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.

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.

Quanto à formação profissional – pelo menos dois fatores são 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 emersão da consciência de seu papel na construção da realidade.

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). 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 às normas e 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 (p. 45).

Contudo, há outras questões que merecem ser consideradas: 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).

2.2 Aspectos epistemológicos sobre o método das partidas dobradas

O método das partidas dobradas (MPD) refere-se a um método de registro adotado pela ciência contábil no decorrer de sua história. Este método é a base da escrita contábil que é 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) faz referência a essas teorias que representaram parte significativa do arcabouço teórico da escrita contábil, a saber: Teoria das Cinco Contas Gerais, Teoria Personalista, Teoria Materialista, Teoria Matemática, Teoria Econômica, Teoria Patrimonial e Teoria Positiva.

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 (IUDÍCIBUS, 2002, p. 242).

Esta Escola 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).

É muito comum encontrar docentes valendo-se de uma gama de métodos e técnicas na tentativa de fazer fruir o processo de ensino-aprendizagem. Marion (2001) destaca alguns métodos, dos quais, dois são aqui salientados:

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: 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).

Outro método alternativo é o da *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, 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”.

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.

2.3 Aspectos sobre formação e prática docente no ensino superior

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”.

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

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 (p. 58).

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.

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, aspectos essenciais de modelos formativos pautados na racionalidade prática. 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 Schön (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. (NÓVOA, 1995, p. 26).

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. 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).

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*”.

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

acrécimo 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 (...)”.

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.

3. Trajetória Metodológica

O grupo de discussão foi composto por seis docentes da mesma IES, que ministram disciplinas profissionais/específicas do curso de Ciências Contábeis; todos do sexo masculino e nominados com nomes fictícios.

Todos são graduados em Ciências Contábeis, com pós-graduação *lato sensu* na área contábil, e também com o mestrado concluído. Dois fizeram o mestrado em Ciências Contábeis e os demais noutras áreas. Apenas um concluiu o doutorado em Educação e outro está como aluno especial no doutorado em Economia.

Quanto à experiência docente no ensino superior, três professores têm quinze anos de docência; um tem vinte e oito anos, um tem nove anos, e um tem apenas dois anos. A média de idade dos professores é de, aproximadamente, 50 anos.

A imersão do professor-coordenador 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*.

A investigação teve uma 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 preparação do pesquisador, bem como apoiaram o processo de interação e formaram o esteio do material de análise: as reuniões com os professores, sujeitos da investigação.

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.

Assim, esta investigação ocorrida numa IES particular do Estado de São Paulo, dividiu-se em cinco etapas:

1^a) questionando os docentes quanto às dificuldades percebidas junto aos alunos;

2^a) coletando as provas/exames de alunos voluntários que tiveram dificuldade com a adoção das partidas dobradas;

3^a) entrevistando alunos no período de um mês, aproximadamente, quanto às dificuldades enfrentadas no tocante ao tema (MPD). Isto ocorreu de forma aleatória;

4^a) 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.

5^a) 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.

A leitura reflexiva de artigos como: Facci e Silva (2005), *Proposta de metodologia de ensino para a disciplina Teoria da Contabilidade no curso de Bacharel em Ciências Contábeis*; Cavalcante (2009), *Percepção dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis sobre a profissão contábil*; Vellani e Maciel (2011), *Ensinar Contabilidade: tradicional ou balanços sucessivos?*; Miranda, Casa Nova e Cornachione Jr. (2011), *Os Segredos dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade*; Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011), *O Bom Professor na Perspectiva da Geração Y: uma análise com os discentes do curso de Ciências Contábeis*; Beck e Rausch (2012), *Fatores que Influenciam o Processo Ensino-Aprendizagem na Percepção de Discentes do Curso de Ciências Contábeis*; Vieira (2008), *As competências e as habilidades requeridas aos professores de contabilidade*; Laffin (2010), *Leitura: processo metodológico no ensino superior de Contabilidade*; Kraemer (2005), *Reflexões sobre o ensino da Contabilidade*, dentre outros, foi essencial para a programação das reuniões, uma vez que seu conteúdo fomentava e movia as discussões voltadas para aspectos do ensino.

A partir do material de análise – as reuniões com os docentes –, optou-se por localizar tudo o que estava relacionado ao MPD, e, também às reflexões do grupo que ajudaram a problematizar o *ensino e a aprendizagem*. Dessa forma, a identificação e observação das reflexões feitas pelos participantes do grupo mostraram-se bastante pertinentes, uma vez que

refletiu-se sobre sua prática, com foco num problema identificado e recorrente durante o curso.

A proposta qualitativa da análise do conteúdo 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; e, as relações de ensino e aprendizagem*.

4. Análise dos Resultados

4.1 Sobre o ensino do método das partidas dobradas

A preocupação e interesse em aprimorar o ensino do MPD, fez com que houvesse uma reflexão sobre os problemas enfrentados pelos estudantes com respeito a este tema. Foram obtidas as seguintes categorias e respectivos problemas mais frequentes: incompreensão do princípio de competência; má interpretação do enunciado; não-identificação das contas; não-identificação e/ou distinção do fluxo de caixa; senso comum; desinteresse do aluno.

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

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).

Ao fazer um questionamento preliminar a respeito das possíveis dificuldades encontradas nos alunos e quais as razões para tais dificuldades, foi constatado que, de fato, já havia razões para que o estudo tivesse a sua consecução. Ficou patente que as principais dificuldades e respectivas razões percebidas pelo grupo puderam ser assim classificadas: a) pouca visão quanto à área do conhecimento; b) limitações de ordem acadêmica geral; c) deficiências quanto aos fundamentos da escrituração contábil.

Os professores foram questionados 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.

Antonio: (...) através de aulas teóricas e práticas. Dentro da teoria são abordados os conceitos (...), e, no âmbito prático, são feitos exemplos práticos (...).

Beto: (...) a grande dificuldade é na interpretação do conteúdo teórico, base para a sua aplicabilidade. Nota-se (...) certo desinteresse ou falta de hábito de alguns pela leitura. (...) Percebemos nos lançamentos contábeis... certas dificuldades na contabilização (...).

Carlos: Dificuldades com lançamentos contábeis, (...).

Daniel: (...) A disciplina [Z] visa lembrar 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. (...) 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.

As dificuldades identificadas relativas ao processo de leitura e interpretação interferem significativamente na aprendizagem, uma vez que os fatos deixam de ser corretamente interpretados e, conseqüentemente, registrados. As dificuldades quanto aos fundamentos do MPD (débito e crédito) estão também relacionadas ao problema da interpretação, uma vez que, para sair do senso comum e migrar para a adoção dos termos no contexto contábil, faz-se necessária interpretação distinta daquela (senso comum).

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 os professores passariam a refletir sobre suas próprias ações. Contudo, observou-se certa limitação para explorar estes quesitos. Provavelmente, a falta de hábito nesse tipo de exercício/atividade os levou a se preservarem quanto a estas respostas.

A importância ao referencial teórico, em primeiro plano, para, em seguida, adotar os conceitos no campo prático, também dependerá da boa leitura e interpretação por parte dos estudantes, e isso pode ser estimulado pelos docentes em diversas formas, na medida em que

atribuem atividades que relaciona teoria e prática, seja com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ou mesmo com apostilas, aulas expositivas e outros recursos.

Fica patente a necessidade do docente perceber novas possibilidades de interação com seus alunos, bem como 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.

O derradeiro questionamento nessa fase preliminar foi quanto ao *quê fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos*.

Antonio: (...) não podemos cessar jamais a busca pelo conhecimento, bem como a busca de formas melhores de transmitir estes conhecimentos... (...) Talvez tenha que intensificar mais a prática (...).

Beto: (...) modifiquei a metodologia (...). 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 (...).

Carlos: Estipular atividades extraclasse. (...) Orientar pesquisa em sites relacionados com o conteúdo da disciplina, utilizar estudos de caso, envolvendo situações-problema (...).

Daniel: (...) busca na atualização dos conteúdos (...). Ensino da teoria e prática composto de soluções encontradas por mim (professor) ao longo da minha vivência da prática da Contabilidade (...).

A questão metodológica apresentou-se como a solução para a aprendizagem dos alunos. 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 (p. 67).

O questionamento seguinte objetivou provocar o grupo no sentido de poder apresentar alternativas de melhoria no ensino da escrita contábil.

Antonio: precisamos fugir do método da decoreba... (...) Mostrar a essência, (...) voltar e dizer os porquês.

W: a repetição tem que acontecer... pra alguns, isso vai rápido; pra outros, mais adiante; e, pra outros, nunca. Em cada oportunidade acendermos a fagulha pra esse aluno lembrar.

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

Fica evidente as diferentes formas de atuar no ensino, embora não se possa considerar que elas são exclusivas para o MPD. Pela vivência e história acadêmica dos professores, fica clara a crença que têm de que a repetição seja uma das formas importantes para o processo de aprendizagem, e considerar o ritmo com o qual cada aluno aprende.

O grupo se ateve a estudar a respeito de um texto que tratava do ensino tradicional e do método de balanços sucessivos. Avaliou-se 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).

O método de *balanços sucessivos* mostrou-se aceitável para o grupo, 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.

Uma sugestão foi dada em relação à disponibilização de um **plano de contas comum** para o curso, surtindo um efeito favorável no grupo:

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

O intuito dessa ideia foi 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, possibilitando mais aprendizado no decorrer do curso. 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”.

O professor 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.

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. (...) O aluno tem que entender a essência da conta. (...) Outro ponto que eu tentei fazer foi retroagir (referindo-se a revisar) um pouco mais... O que eu tentei mudar no geral do que eu ouvi dos meus pares, foi: tendo dificuldade, e a gente encontra dificuldade sempre, então, forçar que se faça mais (referindo-se a dedicar-se cada vez mais).

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”.

4.2 Sobre as relações de ensino e aprendizagem

Foi a partir do levantamento das informações sobre as dificuldades encontradas nos alunos sobre o MPD, que tentou-se conhecer um pouco mais sobre suas características e necessidades, o que tornou possível, também, perceber um pouco mais daquilo que diz respeito aos próprios docentes.

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.

Os docentes demonstram acreditar que o aprendizado dos alunos requer tempo, e, assim, alguns que *semeiam* acabam vendo outros *colherem*. O debate apresentou 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. 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.

Observou-se 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. 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 (...), chega aqui cansado (...).

Daniel: eles vêm com dificuldade de leitura já do ensino médio... no TCC é ali que eles correm atrás (...).

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 refere-se à pouca dedicação ao estudo fora da sala de aula e que, dadas às mudanças da legislação societária, elas podem ter contribuído para maior dificuldade dos alunos.

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. 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”.

Quanto aos docentes procurou-se identificar o modo pelo qual cada participante se constituiu professor universitário. Segundo os depoimentos, 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.

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. 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 adentrou-se num campo de alta subjetividade devido à personalidade de cada professor e de cada aluno.

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.

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.

Outro aspecto identificado refere-se ao papel do professor como **motivador do processo de formação** e, conseqüentemente, interessado no seu aprendizado:

W: “Se a relação ensino-aprendizagem não for dialógica, estarei ensinando para as paredes”.

Antonio: é uma realidade, mas não é sempre que há um diálogo (...).

W: (...) Um grande desafio nosso é instigar a mente dos alunos.

Daniel: (...) cabe ao professor “cutucar” o aluno (...).

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).

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 alunos da graduação estão na faixa etária jovem ou adulta, Nóvoa (1988) afirma que:

(...) 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 (p. 128).

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. 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.

As reuniões possibilitaram, sobretudo, o reconhecimento de que a docência é complexa. As falas, confissões, discussões, eram motivos de ponderação, de pensamento analítico-reflexivo. Esse processo ocorreu, indistintamente, em todos os encontros.

Evandro: (...) cada um tem sua história, (...).

Antonio: cada ano é de um jeito.

Beto: cada um de nós tem um jeito diferente (...).

W: enquanto não entrar no mundo dele, você não consegue ensinar, (...).

Beto: na sala você se depara com muitas coisas...

Evandro: eu estou fazendo várias experiências para ver o que é melhor (...).

Daniel: temos que estudar, a cada dia é um desafio...

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.

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 (2010b, 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.

A última reunião teve por objetivo levantar as principais impressões em relação às reflexões e discussões. Destaca-se o reconhecimento das limitações docentes, mas também a possibilidade de mudanças quanto ao ensino, bem como a validade de se dar prosseguimento às reuniões, dados os benefícios percebidos:

Antonio: (...) *Essas reuniões foram muito válidas pra mim. Com algumas mudanças a gente tentou implementar coisas, (...) não ficar focado só em alguns slides ou só em exercícios, ou só em simpósios...*

Evandro: (...) *Eu vi a necessidade de um aprimoramento e de não ficar na mesmice... Essa questão de um poder passar o que tem para os outros, muda né?*

Beto: (...) *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...*

Daniel: *as reuniões fazem parte dessa formação continuada.*

W: *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.*

W: *a gente fala do nosso mundo, né?*

Daniel: *Sim! Do nosso mundo!*

Evandro: *nas palestras alguém fala. Aqui, nós falamos!*

Beto: *Aprendi muito com os colegas e notei que as minhas preocupações são as deles também.*

Daniel: *eu acho que essas reuniões poderiam continuar...*

Beto: *Creio que essas reuniões devem continuar. 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...*

Antonio: *Não tenho dúvida que vale a pena! (...) eu gostaria de agradecer o compartilhamento, porque eu tive muito ganho com isso!*

Para perceber a complexidade da docência, 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.

5. Considerações Finais

Os resultados desta investigação apontam que a partir das questões orientadoras elaboradas para as reuniões, a discussão foi estimulada, as experiências docentes foram compartilhadas de maneira espontânea, e algumas posturas docentes foram reelaboradas.

Foi possível analisar a compreensão dos professores sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem do MPD mediante os seus depoimentos ao se referirem sobre a maneira que ensinam e lidam com o tema. Isso contribuiu para balizar o debate coletivo e possibilitar melhor visão dos docentes sobre a condição do aluno e da complexidade da docência. Isso porque 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. 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, a ponto de manifestar o desejo de dar continuidade aos encontros (o que passou a acontecer).

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.

O grupo tornou-se mais consciente de que a docência apresenta diversidade de saberes, resultante da história de vida e, à luz do referencial teórico, passou a ter maior clareza quanto aos *modos de ensino do MPD*, as *relações de ensino-aprendizagem* e a *complexidade da docência*.

Quanto aos *modos de ensino do MPD*, percebeu-se que, além de essenciais no processo de ensino, deve-se 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.

Quanto às *relações de ensino-aprendizagem*, compreendeu-se 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 prévio, em muitos casos, pouco favorecido, 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.

Assim, as ideias de Davis *et al.* (2011) apoiam algumas proposições concernentes à formação continuada, adaptadas para o contexto do ensino da Contabilidade: a) assumir e coordenar a formação continuada, considerando as fases da profissão docente; b) instituir e desenvolver programas que motivem os docentes; 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 tais 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, 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 função de ensinar.

6. Referências

BEHRENS, M. *Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

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.

_____. *O professor universitário na transmissão de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

_____. A Docência como Ação Complexa. 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, 2010a, p. 19-34.

_____. A Educação Superior e o Campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. 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, 2010b, p. 59-81.

_____. 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>

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>

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.

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.

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.

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.

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.

IUDÍCIBUS, S. de *Introdução à Teoria da Contabilidade*. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

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 sobranete. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>

LAFFIN, M. Leitura: processo metodológico no ensino superior de Contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, n. 185, 2010, p. 41-53.

LUCARELLI, E. *Paradojas de um rol: el assessor pedagógico em la universidad*. In: LUCARELLI, E. (Org.). *El assessor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

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.

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.

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.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, SP: Summus, 2003.

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 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.

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.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____. 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.

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.

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.

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.