EDMAR APARECIDO DE SOUZA

POSTURA REFLEXIVA E DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CONTABILIDADE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UEM – 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: APRENDIZAGEM E AÇÃO DOCENTE

POSTURA REFLEXIVA E DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CONTABILIDADE

EDMAR APARECIDO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Regina Maria Pavanello.

Maringá, janeiro de 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POSTURA REFLEXIVA E DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CONTABILIDADE

Dissertação apresentada por Edmar Aparecido de Souza ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Regina Maria Pavanello – Orientadora
Universidade Estadual de Maringá

_____

Professor Doutor Paulo Arnaldo Olak
Universidade Estadual de Londrina

_____

Professora Doutora Sílvia Inês C. C. de Vasconcelos
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho aos inúmeros alunos e alunas,
muitos deles inesquecíveis amigos e amigas,
que tão fortemente me ensinaram:
a ser presente, a ser ouvinte,
a ser homem e, acima de tudo,
a celebrar intensamente
esta dádiva chamada,
sala de aula.

Valeu moçada!

Meus agradecimentos,

À minha orientadora, Professora Doutora Regina Maria Pavanello, pela compreensão e discernimento na condução deste trabalho e pelas palavras de auxílio nos momentos de difícil equilíbrio conceitual.

À Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, pelo apoio com material bibliográfico e paciência em partilhar do seu saber tão expressivo na área da epistemologia da prática reflexiva.

Às amigas, Ângela, Jussara e Rúbia, pela motivação através de palavras e gestos e, principalmente, por compartilharem comigo um dos melhores momentos da minha vida.

Aos professores que dedicaram seu tempo e partilharam suas experiências para que fosse possível atingir os objetivos desta pesquisa.

Em especial, à minha família: Lucimeire, mulher de valor que me auxiliou de várias formas; Guilherme, filho tão amado; e Maria Luiza, filha inigualavelmente linda; vocês são especiais... Obrigado por reclamar minha atenção durante este Mestrado, assim nunca perdi de vista o que verdadeiramente importa.

RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa, discute a postura reflexiva do professor como uma forma de superar a dissociação entre teoria e prática no ensino Contábil. Com base em levantamento bibliográfico sobre a epistemologia da prática reflexiva foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores de Contabilidade de uma universidade pública no Estado do Paraná. A partir de parte de alguns procedimentos da Análise de Discurso Francesa foram separadas algumas categorias de análise que nos permitiram visualizar qual tem sido a postura reflexiva do professor de Contabilidade e como a questão da teoria e prática vem sendo tratada neste âmbito. Foi possível constatar a forte influência de uma visão tecnicista do ensino conduzindo o docente desta área a uma atuação baseada exclusivamente na racionalidade técnica, o que culmina com a (de)formação na aprendizagem do aluno das Ciências Contábeis. Pudemos constatar que o professor não consegue romper com esta separação e ainda a transfere para sua atuação docente. Verificamos uma confusão ética no que diz respeito à atuação do profissional Contábil e a dificuldade do professor em conduzir esta situação em sala de aula. Embora o professor de Contabilidade faça reflexões sobre sua ação docente, inclusive durante o processo de ensino, ainda não consegue refletir, principalmente em grupos, sobre o que Schön (2000) chama de 'reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação'. Muitas angústias ainda permeiam a atuação do professor de Contabilidade e em especial este trabalho enfocou a falta da prática interdisciplinar, a necessidade de criação de mais cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, o maior comprometimento dos professores e dos alunos e a necessidade de uma formação menos tecnicista e de caráter mais social do profissional.

Palavras-chave: ensino de Contabilidade, prática reflexiva, teoria e prática.

ABSTRACT

This research, with a quality approach, aims to debate the reflexive posture of the teacher as a way to overcome the dissociation between theory and practice in the accounting teaching. Based on a bibliographical search about the epistemology of reflexive practice, semi-structured interviews were made with accounting teachers of a public university in the state of Paraná. According to some procedures of the French Discourse Analysis a few categories of analyses were taken that enabled to visualize the reflexive posture of the accounting teachers as well as the way theory and practice are being treated. It was possible to observe a strong influence of a technical posture in the way accounting teachers develop their classes, leading to a class based exclusively in technical logic, resulting in the formation - or deformation, of accounting students. It was also possible to observe that teachers are not able to break off with this separation and transfer it to the teaching environment. There is an ethic confusion regarding to the accounting professional and the difficulty a teacher experiences in conducting this situation during classes. Even though the accounting teacher makes observations about his/her teaching, including during the teaching process, he or she cannot reflect on what Schön (2000) calls the 'reflection-on-reflection-in-action'. Much anguish are still around the acting of accounting teachers and this research focused especially on the lack of interdisciplinary practice, the need of more *stricto-sensu* post-graduating courses, a higher commitment of teachers and students and the need of a less technical formation and a more social approach of the professional.

Key-words: accounting teaching, reflexive practice, theory and practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 08

2. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA E A DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA..... 14

2.1. O ENSINO DE CONTABILIDADE..... 18

2.2. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA..... 27

3. A POSTURA REFLEXIVA DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE... 40

3.1. METODOLOGIA..... 40

3.2. ANÁLISE INTERPRETATIVA DA FALA DOS PROFESSORES..... 47

3.2.1. Motivos para Ingresso na Área do Ensino..... 48
3.2.1.1. Incentivo de outros professores..... 48
3.2.1.2. Contato com situações de ensino e aprendizagem..... 51
3.2.1.3. Planejamento de Carreira e Interesse pela pesquisa..... 52
3.2.2. Dificuldades Encontradas na Carreira Docente..... 55
3.2.3. Relação Entre Teoria e Prática..... 60
3.2.4. Crise Profissional e Crise Educacional..... 67
3.2.5. Ação Reflexiva..... 71
3.2.5.1. Momentos Históricos de Reflexão..... 72
3.2.5.2. Aprendizado com a Reflexão do Passado..... 76
3.2.5.3. Momentos Atuais de Reflexão..... 79
3.2.5.4. Reflexões Particularizadas ou em Grupos..... 82
3.2.5.5. Tipos de Reflexões que Devem Ser Realizadas..... 87
3.2.5.6. Reflexão Docente para a Aproximação entre a Teoria e a Prática..... 90
3.2.6. Deficiências no Ensino de Contabilidade..... 95
3.2.7. Ser um Bom Professor de Contabilidade..... 101

4. CONCLUSÕES ACERCA DA PESQUISA..... 106

REFERÊNCIAS..... 113

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior de Contabilidade no Brasil é notadamente marcado pela postura tecnicista dos professores que nele atuam. O vasto conjunto de normas, leis e regras que permeiam a Ciência Contábil contribui sobremaneira para um comportamento docente que prioriza os aspectos técnicos principalmente no que diz respeito à apresentação dos conteúdos e à forma de condução do ensino.

O reflexo desta visão enviesada de ensino culmina com a clara dissociação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e também com a constante fragmentação do conhecimento e dos conteúdos, ou seja, da matéria Contábil em si.

Embora a proposta pedagógica do curso superior de Ciências Contábeis indique que o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado de modo que os alunos adquiram conhecimentos em diversas áreas, de forma que possam aplicá-los nos mais diferentes campos de atuação profissional (como escritórios de Contabilidade, empresas, docência, órgãos públicos, entre outros), não é isto que temos constatado.

No meio acadêmico, no qual temos atuado como docente, ouvimos com freqüência frases do tipo: “eu só aprendi a teoria, não sei fazer nada na prática”; “eu vou me formar e não sei fechar um balanço”; “lá fora a realidade é diferente”; “esse professor

sabe muito, mas só para ele mesmo"; "eu não sei porquê eles colocam tantas disciplinas que não são da área Contábil"; "deveria ter mais disciplinas práticas ao invés de tanta teoria" etc.

Isto sugere uma fragmentação do ensino Contábil, assim como leva-nos a questionar se a prática docente caminha a favor de tal separação, o que demanda não apenas a mudança no conteúdo do curso, mas, sobretudo, na postura do professor que nele atua, de tal forma que este, percebendo seu papel, passe a ter consciência de sua ação.

No âmbito da Contabilidade, assim como em outras áreas, a postura do professor deverá ser questionada, pois a natureza dinâmica das ciências sociais aplicadas não admite que o conhecimento se petrifique mediante uma mera reprodução de conteúdos, por vezes desconexos, sem espaço para questionamentos, críticas e novas elaborações, vistos sob a ótica puramente técnica. É o que observa Santos (1996, p.18) quando afirma que "os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica".

Mais que isso, a própria prática docente deve ser continuamente repensada, a partir de pressupostos por vezes desconhecidos de quem está encarregado de ensinar, para que o professor não se transforme, conscientemente ou não, em mero usuário de uma teoria. É fundamental que este agente (o professor) esteja em contínua busca de formação, mesmo durante o processo de ensino, refletindo sobre e na sua

ação e agindo sobre sua reflexão, como uma forma dialética de interferir na prática docente.

Na visão de Sacristán e Pérez Gómez (2000, p.356), a postura tecnicista pressupõe o professor como “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”, sendo que tal posicionamento traz claras limitações à realidade e à prática social, quer seja no campo Contábil ou em qualquer outro ambiente. A prática profissional do docente deve romper com esta racionalidade, pois os problemas reais não são solucionados apenas seguindo regras.

É a isto que se refere Schön (1983, p. 40) quando diz:

> “Desde a perspectiva da Racionalidade Técnica, a prática profissional é um processo de solução de problemas... de seleção, entre os meios disponíveis, daquele ou daqueles mais adequados para alcançar a meta estabelecida. Mas com a ênfase na solução de problemas, ignoramos a identificação dos mesmos. O processo mediante o qual concretizamos a decisão que tomamos, a meta a alcançar e os meios a utilizar. No mundo real da prática os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Devem ser construídos desde os materiais das situações problemáticas, que são complexas, incertas e preocupantes. Para transformar uma situação problemática num problema, o profissional deve realizar um certo tipo de trabalho. Deve elaborar e construir o sentido da situação”.

Uma prática reflexiva de ensino, por parte dos professores de Contabilidade, deve partir da discussão sobre a dissociação entre teoria e prática como forma de transpor a superficialidade do processo educacional, de modo que este seja norteado por uma qualidade de ensino que não se restrinja à formação do profissional, mas acima de tudo à formação do ser humano.

Nossa reflexão no sentido de compreender a realidade do ensino de Contabilidade nos levou às seguintes indagações:

- A prática docente do professor de Contabilidade tem facilitado a ruptura da dissociação entre teoria e prática, tão latente no curso?
- Esse professor tem refletido sobre sua prática docente como forma de interação com a prática social proposta pelo curso?
- Os métodos e técnicas de ensino empregados estão possibilitando ao aluno uma atuação profissional pautada na interação e ação?
- A prática do professor de Contabilidade tem como resultado a formação do Contador pelo Contador, ou do Contador como ser humano que vive e interage numa sociedade complexa e secularizada?

Estes questionamentos, entre outros, nos levaram à busca de possíveis soluções em um campo de conhecimento que carece de pessoas que pensem a educação em seu contexto de atuação. Pensamos que a Contabilidade, sendo às vezes tachada como um mal necessário, sofre de uma desvalorização do PENSAR. Esta situação tem impedido a discussão do ensino Contábil nos cursos graduação e de pós-graduação em nível *lato* e *stricto sensu*.

Diante deste quadro, estamos propondo este trabalho, cujos objetivos são indicados a seguir, como uma forma de estudar, questionar, duvidar e sugerir ações para uma prática docente mais centrada, sólida e, sobretudo, comprometida com a formação do nosso aluno e do homem que ali está.

Nosso objetivo geral consiste em identificar a postura do professor de Contabilidade, em relação a uma ação docente que privilegie a superação da dissociação entre

teoria e prática, bem como, de sugerir processos que poderiam conduzi-lo a um posicionamento mais crítico.

Para atingir tal objetivo geral buscaremos:

- Identificar a abordagem que predomina atualmente na formação e atuação do docente de Contabilidade;
- Refletir sobre as formas de superação da dissociação entre teoria e prática no ensino;
- Identificar ações didáticas que favoreçam uma prática reflexiva condizente com as necessidades do curso de Ciências Contábeis.

As informações para o presente estudo foram obtidas por meio de entrevistas com docentes do departamento de Ciências Contábeis de uma universidade pública do Estado do Paraná as quais foram analisadas com a utilização de parte dos procedimentos investigativos da Análise de Discurso para uma melhor compreensão da análise do conteúdo das falas.

Nosso trabalho buscou fundamentar-se nos estudos de autores que discutem a prática docente, bem como a formação necessária para tal prática. Para tanto, dividimos sua estrutura da seguinte forma: um primeiro capítulo onde são abordadas as inquietações deste tema, os objetivos e justificativas para a pesquisa; um segundo capítulo com uma breve revisão da literatura pedagógica que aborda a questão da prática reflexiva, da racionalidade técnica e do ensino de Contabilidade; um terceiro capítulo no qual serão apresentadas as análises das entrevistas feitas com os docentes a partir de categorias determinadas com auxílio de parte dos

procedimentos da técnica já mencionado e, finalmente, um quarto capítulo, com as conclusões e as recomendações resultantes da pesquisa realizada.

Considerando a precariedade de estudos e pesquisas que abordem o ensino da Contabilidade, principalmente do ponto de vista da prática reflexiva, entendemos que nossa pesquisa se justifica e assume caráter de investigação inicial que poderá ser complementada de forma mais efetiva por outros estudos que enfoquem também o problema do distanciamento entre teoria e prática tão latente em nosso campo de atividade profissional, bem como aprofundem a discussão da formação inicial e continuada do professor de Contabilidade.

2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA E A DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Uma profissão é entendida como uma autorização social implícita concedida a determinados grupos que devem retornar, por meio de seu saber e da aplicação deste, à sociedade que concedeu tal legado. O exercício profissional é fortemente marcado pelas heranças culturais, sociais e econômicas que antecedem ao seu desenvolvimento.

Uma profissão, no entanto, não continua sendo exercida da forma como foi estruturada inicialmente, mas se modifica com o passar do tempo. Como diz Popkewitz (1992, p.38), "[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam". Esta idéia de mudança condicionada às estruturas sociais que se apresentam pode nos fornecer, *a priori*, um vasto campo para análise e pesquisa sobre formação e atuação profissional. No entanto, nosso intuito neste momento é marcar um aspecto essencial, qual seja, a separação entre teoria e prática e sua superação por meio da epistemologia da prática reflexiva cuja explicitação será feita mais adiante neste texto.

Para todo e qualquer entendimento inicial da questão da formação e atuação profissional faz-se mister que o pano de fundo seja caracterizado pelas atuais transformações no mundo das profissões. É possível que a mais marcante do último

século tenha sido a especialização e o afunilamento das ciências, às vezes de forma inconsistente ou desfigurada. Tomemos como exemplo a utilização do termo "neurolingüística". Não será nenhuma surpresa encontrarmos obras publicadas com este título cujo conteúdo sejam dissertações simplistas sobre motivação empresarial ou devaneios de auto-ajuda[1]. Todavia, do ponto de vista científico, o termo representa uma determinada área da Lingüística que cuida do estudo e compreensão dos mecanismos neuroanatômicos da linguagem, normalmente vinculado a pacientes neurológicos com alterações de fala e linguagem. [2]

Tal constrangimento teórico ocorre por diversos fatores como o oportunismo comercial, o despreparo de entendimento em relação aos clássicos, a miscelânea de posturas teórico-metodológicas, a indisciplina acadêmica, ou até mesmo, as lacunas que a inseparável dissociação entre teoria e prática deixam no seio das ciências sociais permitindo que qualquer fagulha de conhecimento dito "novo" penetre nestes espaços e se configure como alternativa.

A roupagem e os motivos com que este "novo" vai invadindo as profissões e as estruturas formativas destas é que nos preocupa e nos impele a questionar se há um movimento favorável à reflexão e à crítica. O profissional acaba se deixando levar

---

[1] Algumas obras de neurolingüística que se enquadram na motivação empresarial ou auto-ajuda: Neurolingüística nos Negócios, por David Molden, Editora Campus; A Programação Neurolinguística e o Sucesso nos Negócios, por Sue Knight, Ediouro; Desperte o Gigante Interior, por Anthony Robbins, Ed. Best Seller; Riqueza Infinita – Programação Neurolingüística para o seu sucesso financeiro, por Dr. Omar Souki, Editora Souki; Neurolinguística – Prática para o dia-a-dia, por Nelly Bidot e Bernard Morat, Editora Nobel; Vendas com aplicação de Neurolingüística, por A.J. Ervilha, Editora Nobel.

[2] Exemplos de estudos científicos ligados à área da neurolingüística podem ser encontrados em: MANSUR, RADANOVIC, RUEGG *et al.* (2002) e FERREIRA, SANTOS, SILVA *et al.* (2000)

pelos modismos e pela cultura mercantilizada, não se dando conta de que sua atuação está sendo pautada pelas oscilações que interessam a outrem que não o seu mundo-vida de trabalho e formação.

Em assim sendo, é fundamental que aqueles cuja tarefa é instruir saibam distinguir claramente “o joio do trigo” a fim de capacitar os atuais ou futuros profissionais a refletirem sobre sua prática e seu papel no novo contexto social, formando não apenas depositários de “novidades idílicas”, mas homens e mulheres conscientes do mundo do qual fazem parte e da relação que sua área de atuação tem com este.

Em princípio, transferir ao professor tal missão pode ser ao mesmo tempo cômodo e dar a idéia de solução rápida, entretanto, devemos lembrar que também ele é categorizado como profissional e, portanto, está exposto ao mesmo problema. Já há muito se tem transferido à escola e, por conseguinte ao professor, a tarefa de profissionalizar os indivíduos e esta tarefa tem sido executada por meio de repetições de conteúdos ou aplicações técnicas.

A cristalização desses procedimentos é hoje, porém, contestada por diferentes autores, embora se reconheça a dificuldade de modificar essa situação. Diz Popkewitz (1992, p.40),

> A nível ideológico, temos de concordar com a retórica oficial: os professores deveriam exercer sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade. [...] É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. No entanto, falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa foi determinada historicamente.

A fala do autor nos mostra como é importante atentar para o fato de que o professor também carece de pensar sua prática a todo instante e é por este motivo que buscaremos neste capítulo tratar de questões essenciais ao questionamento da prática docente, de forma histórica e prospectiva.

Na seqüência trataremos do ensino de Contabilidade para depois apresentar a epistemologia da prática reflexiva, não como resposta única às inquietações da pesquisa, mas como forma de romper com os grilhões do conformismo intelectual do professor.

2.1 O ENSINO DE CONTABILIDADE

Antes mesmo de falarmos sobre o ensino de Contabilidade é importante abordarmos alguns aspectos ligados à história da própria Contabilidade.

Seu surgimento e desenvolvimento sempre estiveram relacionados à época econômica e social em que se encontravam os negócios, sistemas ou empresas, isto porque, em síntese, a Contabilidade surgiu da necessidade dos homens em registrar e acompanhar a variação de suas posses ou propriedades. À medida que os povos antigos costumavam fazer símbolos ou representações do que possuíam e assinalavam tais marcas em fichas de barro, pedras, paredes ou outras estruturas, estavam, rudimentarmente, fazendo sua Contabilidade, seu controle patrimonial. A este respeito, afirma Sá (1997, p.12),

> A escrituração Contábil nasceu antes mesmo que a escrita comum aparecesse, ou seja, o registro da riqueza antecedeu aos demais, como comprovam os estudos realizados sobre a questão, na antiga Suméria. A História da Contabilidade, pois, percorre milênios, participando das diversas modificações sobre o uso da riqueza e dos recursos sobre os meios de registro.

O entendimento do veio histórico da Contabilidade é essencial para que o seu ensino possa se dar de maneira integral. Durante nossa carreira docente, nos deparamos com circunstâncias nas quais professores, alunos ou profissionais encontravam dificuldades na solução de problemas Contábeis justamente por não conseguirem visualizar os “porquês” ou “para quês” de cada situação, mas tendiam a se concentrar nos “como” ou “o quê”. Talvez pior ainda, possa ser o manifesto

desinteresse pelo conhecimento dos fatos históricos da Contabilidade presentes nos conteúdos programáticos ou referenciais bibliográficos das disciplinas Contábeis.

Queremos afirmar com isto que para entender bem de Contabilidade, e conseqüentemente, ensinar Contabilidade, é preciso buscar seus fundamentos primeiros, suas razões de existência e surgimento e assim poder perceber que estas razões primeiras, estes fundamentos continuam a impulsionar a Contabilidade dos dias de hoje, porém, sob novas roupagens, novas configurações, nova linguagem.

Schmidt (2000) mostra em sua obra “História do Pensamento Contábil” a trajetória do desenvolvimento da Contabilidade desde 8.000 a.C com o início do cultivo agrícola e da criação de animais. Em sítios arqueológicos descobriu-se que os povos do Oriente Próximo utilizavam fichas de barro de vários formatos para representar as movimentações de seus bens, passando pelos livros e documentos comerciais exigidos no Egito por volta do ano 2.000 a.C. pelo surgimento das técnicas de escrituração Contábil nos séculos XII e XIII, no norte da Itália até os dias de hoje no último período, denominado por alguns autores como era científica da Contabilidade.

Durante todo este período, diversos fatos econômicos, sociais, políticos, geográficos e culturais marcaram a trajetória das práticas Contábeis. O fim do feudalismo e o surgimento do capitalismo, bem como o descobrimento e a colonização das Américas influenciaram os modelos Contábeis acentuando os aspectos sistêmicos de controle e registro. No século XIX, o desenvolvimento das técnicas de administração de empresas impulsionou a Contabilidade na busca da chamada

informação gerencial. E, no século XX, a hegemonia econômica norte-americana mudou completamente o eixo doutrinário Contábil dando ênfase aos relatórios Contábeis, às entidades de classe, à geração de informação para a tomada de decisão e à criação recente das disciplinas Contabilidade Gerencial e Contabilidade Social.

Podemos perceber, portanto, que a Contabilidade sempre acompanhou o desenvolvimento sócio-econômico da História. No Brasil, por exemplo, até o advento da Lei das Sociedades Anônimas (Lei 6404/76), os Relatórios Contábeis apresentavam em primeiro plano as imobilizações (prédios, barracões, fábricas, etc.) que uma empresa possuísse, sinal de riqueza naquele momento. Já a referida Lei, ao normalizar o Balanço Patrimonial, impôs que esse apresentasse em primeiro lugar as chamadas “disponibilidades”, caracterizadas pelo caixa da empresa, suas contas bancárias e suas aplicações financeiras, tendo em vista ser o dinheiro a grande expressão de valor de nossa época atual.

Os aspectos históricos podem nos auxiliar inclusive no levantamento de algumas indagações que demandariam outros estudos desta natureza, como por exemplo: a possível existência de uma exclusão profissional no campo Contábil poderia estar relacionada à exclusão social que o sistema capitalista provoca nos dias atuais? O número de empresas que forçosamente encerram suas atividades poderia ser proveniente de uma má orientação Contábil na abertura das mesmas? As ações de padronização Contábeis empreendidas por entidades profissionais internacionais visam à melhoria do entendimento Contábil global ou à acomodação a modelos hegemônicos de grupos ou países interessados?

Estas inquietações e muitas outras podem não estar diretamente relacionada ao objetivo do nosso trabalho que tem como foco a postura do professor de Contabilidade. Todavia, tais questões fazem parte do movimento dialético que nos propomos a discutir baseados na ação reflexiva e que são possíveis quando o professor não se desvincula do curso histórico de sua área de atuação e vivência.

Em relação ao ensino Contábil propriamente dito há poucos estudos científicos que abordem o tema nos cursos *stricto sensu* da área Contábil. Para referenciar, nos onze programas de Mestrado em Contabilidade avaliados e recomendados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), apenas um deles, o da FACESP - São Paulo, traz como área de concentração o ensino de Contabilidade[3]. No programa da FEA/USP, o único com Doutorado reconhecido, nos último quatro anos (2000-2003), do total de 166 (cento e sessenta e seis) teses e dissertações defendidas apenas sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado versavam sobre o tema ensino de Contabilidade.[4]

Marion (1996) ao abordar o ensino de Contabilidade no Brasil aponta duas correntes metodológicas no que diz respeito à seqüência do ensino da matéria Contábil, o qual julgamos bastante oportuno trazer à discussão como referencial para o distanciamento entre teoria e prática.

---

[3] Pesquisa realizada através do site: http://www/capes.gov.br em 24 de dezembro de 2003.
[4] Pesquisa realizada através do site http://www.eac.fea.usp.br/eac/publicacoes/teses.asp em 24 de dezembro de 2003

Para o autor, existem no Brasil dois métodos didáticos para introduzir o aluno no aprendizado da Contabilidade Geral: o método da Escola Contábil Italiana e o método da Escola Contábil Americana. A diferença entre os dois métodos encontra-se basicamente na inversão da seqüência do conteúdo. A escola italiana inicia com o ensino do mecanismo Contábil básico (escrituração) passando pela técnica de apuração de resultados e finalizando com a elaboração dos Relatórios Contábeis. Ao contrário, a escola americana parte dos Relatórios Contábeis já elaborados para, na seqüência, estudar a forma como estes relatórios foram construídos e conseqüentemente finalizar no estudo do mecanismo Contábil que os deu origem.

Vale ressaltar que, no Brasil, os métodos destacados pelo professor Marion já não fazem parte de uma opção para o professor de Contabilidade Geral tendo em vista a forte influência e predominância da escola americana na literatura e pesquisa Contábil atual. Isto se dá em virtude do desenvolvimento histórico do ensino Contábil no nosso país.

A profissão Contábil começou a ser exercida no Brasil no início da Colonização sendo que em 1549 ocorreu a primeira nomeação feita por D. João III para Contador geral e guarda-livros e em 1770, Dom José, rei de Portugal, regulamenta a profissão Contábil no país através de Carta de Lei, expedida a todos os domínios lusitanos.

O guarda-livros foi o primeiro profissional liberal a ter regulamentação no território brasileiro, em 1870, através do Decreto Imperial nº 4.475 com o reconhecimento da Associação dos Guarda-Livros da Corte. Alguns anos mais tarde, mais precisamente

em 1902, surge no Brasil a primeira escola de Contabilidade, a Escola Prática de Comércio de São Paulo, hoje, Fundação Álvares Penteado.

Em janeiro de 1905, o Decreto Legislativo 1339 instituía na então Academia de Comércio do Rio de Janeiro e na Escola Prática de Comércio de São Paulo, os dois primeiros cursos regulares para o ensino de Contabilidade no Brasil que davam aos alunos o título de Guarda-Livros ou Perito Judicial. Em 1931, o Decreto nº 20158 institui o curso técnico de Contabilidade (em substituição ao Guarda-Livros), com dois anos de duração e o curso de Perito Contador, com três.

Segundo Marion (1996), em 1940, o Decreto-Lei nº 2627 ressalta a grande influência da escola italiana na Contabilidade brasileira, tendo em vista que tal decreto versa sobre as Leis das Sociedades por Ações com total inspiração européia. E, assim, todo este período de ensino Contábil está alicerçado no método italiano, que priorizava a prática Contábil pois os Guarda-Livros eram responsáveis por todas as transações da firma, como a escrituração, as correspondências, os contratos e distratos, o preenchimento de cheques, os pagamentos e recebimentos.

O grande impulso científico da Contabilidade no Brasil foi dado, porém, com a fundação, em 1946, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de São Paulo (FEA/USP), onde foi instalado o curso superior de Ciências Contábeis e Atuarias, que no seu início deu prosseguimento ao modelo italiano uma vez que os professores vinham da Escola de Comércio Álvares Penteado. A partir de 1960 passam a sofrer grande influência da escola americana, em função da vinda de

empresas de auditoria anglo-americanas acompanhando as multinacionais que se instalavam no Brasil, das mudanças metodológicas introduzidas por professores da FEA/USP baseados no livro de Contadores americanos, em especial, Finney & Miller, da edição da Resolução nº 220 e das circulares 178 e 179 do Banco Central do Brasil, que tratavam, sobretudo da obrigatoriedade de obediência aos Princípios Contábeis e, principalmente, da em dezembro de 1976 que, com a publicação da nova Lei das Sociedades por Ações, incorporava definitivamente as tendências norte-americanas no campo Contábil.

Este breve resumo das influências italiana e americana sobre a Contabilidade no Brasil possibilita-nos perceber o quão importante é situar-se historicamente no que diz respeito ao ensino Contábil. Entendemos ser fundamental que o professor resgate este trajeto cronológico no afã de refletir sobre a prática Contábil em nossos dias e construir modelos acessíveis ao aluno do nosso tempo, pois olhar a Contabilidade hoje a distanciando do seu quadro evolutivo significa abandonar a chance de referenciar o aluno no seu exercício profissional além de tornar o professor um mero reprodutor de conteúdos.

No que tange à questão teoria e prática é importante distinguir duas situações muito pontuais das escolas que influenciaram a Contabilidade no Brasil. Em primeiro lugar, a escola italiana sempre privilegiou a teoria Contábil no que diz respeito às escolas de pensamento Contábil. Tanto é verdade que encontramos ao longo da história diversos Pensadores Contábeis europeus criando escolas como o Contismo, Personalismo, Controlismo, Aziendalismo, Patrimonialismo, entre outras. Já a escola americana sempre deu ênfases às questões normativas práticas através de

associações de classe como a AAA (*American Accounting Association*), AICPA (*American Institute of Certified Public Accountants*) a FAF (*Financial Accounting Foundation*) e o AIA (*American Institute of Accountants*).

Em segundo lugar, e de forma contraditória, o ensino Contábil no Brasil teve na influência italiana uma postura altamente tecnicista e prática, onde a prioridade era levar o aluno a entender o mecanismo de escrituração Contábil. Os livros didáticos que adotam esta linha metodológica são repletos de exercícios práticos desde os primeiros capítulos. O aluno é levado a aprender essencialmente o "como fazer". Por outro lado, a influência americana sobre o ensino priorizou sempre o "por que" e o "para que" fazer concentrando esforços no resultado do mecanismo Contábil, ou seja, nos Relatórios Contábeis e naquilo que é conhecido como o processo de geração de informação para a tomada de decisão.

Esta contradição trouxe para o ensino de Contabilidade dos nossos dias uma inquietação quase imperceptível mas extremamente conflituosa. Buscamos ensinar o aluno a interpretar Relatórios Contábeis com o objetivo de levá-lo ao entendimento do processo de geração de informações para a tomada de decisão, de entender os "para quês" da Contabilidade, sem com que, contudo, demos uma base de sustentação prática do "como fazer" capaz de auxiliá-lo neste processo. De uma forma muito grosseira seria o mesmo que compararmos a um engenheiro agrônomo que consegue avaliar o estado de uma determinada lavoura mas não sabe como se planta a semente.

O desenvolvimento dos recursos informacionais, principalmente dos *softwares* de escrituração Contábil integrados às demais áreas das empresas, de certa forma encolheram as atividades Contábeis mecânicas e repetitivas. Os programas de Contabilidade já realizam o mecanismo Contábil de escrituração, apuração de resultados e elaboração de relatórios. Desta forma, o Contador está cada vez mais distante do mecanismo Contábil global que é base do seu sistema de informação gerencial.

O ganho de tempo propiciado pela automação das rotinas Contábeis possibilitou aos Contadores dedicarem-se mais à análise das informações que podem ser repassadas aos empresários para a tomada de decisões, contudo diminuiu consideravelmente o número de profissionais da área Contábil necessários e envolvidos no processo de geração destas informações.

Esta situação estendeu-se para o ensino de Contabilidade que, influenciado pelas obras de tendência quase que exclusivamente americanas, prioriza a análise dos relatórios distanciada da sua elaboração. É a repetição do modelo pragmático que enfatiza a visão fragmentada dos processos em detrimento do conhecimento do todo.

Nossa intenção é questionar e refletir sobre esta situação-problema uma vez que entendemos que o professor é o elemento capaz de balancear esta dicotomia, de chamar para si a responsabilidade de mostrar aos alunos os dois lados desta

realidade, de tal forma que eles possam entender dentro de seus contextos de atuação profissional e de preparação acadêmica, o processo integral de formação.

Para tanto é que vislumbramos a prática reflexiva do professor, abordada no tópico seguinte, como uma das possibilidades de enfrentamento do problema.

2.2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA

A epistemologia da prática reflexiva tem sido um assunto discutido com ênfase nos últimos anos a partir dos estudos de Dewey (1938), aprofundados por Donald A. Schön (1983, 2000) e ampliados pelas discussões de diversos outros autores como, Kenneth M. Zeichner (1993), Peréz Gómez (1992), Popkewitz (1992), Antonio Nóvoa (1992), Carlos Marcelo Garcia (1999), Isabel Alarcão (2001), Raúl Rojas Soriano (1996), John Elliott (1994) e José Augusto Pacheco (1995).

Em que pese os escritos sobre a prática reflexiva direcionarem-se para a formação inicial de professores, entendemos que é possível ampliar sua discussão no campo da busca pela aproximação entre teoria e prática na atividade docente.

Os estudos sobre a prática reflexiva buscavam, num primeiro momento, mostrar que os problemas e complexidades presentes no mundo real dos educandos apresentavam-se de forma bastante distinta dos formatos apresentados em sala de

aula pelos professores e, normalmente, os “conflitos” surgidos em sala de aula são marcados pela linearidade em relação à teoria discutida e não carregam em si as incertezas, singularidades e conflitos de valores presentes no cotidiano, de modo que “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes”. (SCHÖN, 2000, p.16)

Através de um exemplo em ateliês de arquitetura, SCHÖN (2000) mostra como um problema prático pode ser resolvido pelos alunos por um modelo de ensino reflexivo baseado no processo de reflexão-na-ação, no qual seja estimulada a capacidade de refletir do educando através de uma maior proximidade com o professor em situações práticas.

No campo da Contabilidade encontramos aspectos que denotam a afirmação do autor, uma vez que, em muitos casos, a própria condição social e postura ética do educando impõem-lhe decisões muito diferentes das aceitas pela teoria Contábil.

Um exemplo crasso é o da sonegação fiscal: existem estudos[5] que apontam muitas empresas adotando essa prática como condição de sobrevivência e, por conseguinte, forçando o Contador a registrar esta situação. Os pesquisadores que tratam deste assunto enfatizam a dificuldade do Contador em convencer a empresa em adotar práticas de planejamento tributário ao invés da cômoda e ilegal prática da

[5] A respeito desse assunto o leitor pode buscar vários artigos e estudos no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário – IBPT, órgão originário da Associação Brasileira de Defesa do Contribuinte, estuda assuntos ligados à área tributária no Brasil. Site: www.ibpt.com.br

sonegação fiscal. Isto mostra o quanto é complexo o cotidiano e nos leva a questionar se é importante ou não para o professor manter uma postura de reflexão e não simplesmente técnica, pois a técnica sugeriria uma resposta inequívoca acerca do caso, porém a reflexão levaria o aluno a pensar em todas as possibilidades e incertezas que envolvem uma decisão desta natureza.

Deveria o profissional se sujeitar à prática da sonegação? Hoje falamos do problema de uma posição muito cômoda para decidir, pois já temos uma atuação profissional bem delineada e com mais de uma opção de trabalho, mas como fica a mesma decisão para um profissional de início de carreira, que talvez esteja tendo sua primeira oportunidade de emprego? O professor precisa orientá-lo de forma que não perca a ética, a criticidade e o interesse pela profissão que abraçou.

O exemplo anterior serve de ponto de partida para a discussão apresentada por Schön (2000) uma vez que a solução técnica para o caso seria muito óbvia, ou seja, não se admite outra possibilidade a não ser a aplicação da regra legal mesmo que essa postura resulte em prejuízo para o sujeito que a pratica (demissão).

Se o professor está discutindo um assunto desses com seus alunos certamente não pode dizer-lhes que devem pensar primeiro em seu emprego e não nas regras técnicas que definem o exercício da profissão, pois caso o fizesse estaria favorecendo posturas ilegais e politicamente incorretas, mesmo que, agora inversamente, essa postura esteja favorecendo o sujeito (manutenção do emprego).

A postura do professor deve, portanto buscar construir o problema de forma que a solução técnica não seja o ponto principal da discussão em tela, mas sim seu contexto. Portanto, neste momento o professor deve contextualizar o máximo possível a situação para que o aluno possa se posicionar de forma crítica sobre a questão passando da solução técnica e remetendo-o para a consciência das problemáticas envolvidas. A este respeito reforça Schön (2000, p.16) "Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível."

A prática reflexiva vai caminhar no sentido de mostrar que a simplificação ou instrumentalização dos problemas não dá conta das chamadas Zonas Indeterminadas da Prática[6] nas quais a racionalidade técnica não consegue penetrar, pois tais situações não são encontradas nos manuais da atuação profissional.

Para Schön (2000, p.17),

> Em tais casos, os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver. [...] Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica de meios.

[6] **Zonas Indeterminadas da Prática** é a nomenclatura dada por Schön (2000) para definir o conjunto de situações envolvido nos problemas cotidianos a qual a racionalidade técnica não consegue alcançar. As situações envolvidas são: **a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores**.

Vale ressaltar que o fato de existirem conflitos como os apontados no exemplo dão à profissão uma dinâmica que questiona seu papel e atuação na sociedade. Diante disto, o problema deixa de caracterizar-se singularmente e passa a ser foco de uma discussão que permeia todos os indivíduos que se relacionem com a profissão. Ser conivente ou não com a prática de sonegação de impostos, por exemplo, não é mais apenas um problema meu, individual, particular, único, é parte de um contexto tão amplo que abarca toda a profissão e a forma como ela é vista pela sociedade.

Em nossa trajetória como profissional de Contabilidade e educador nesta área temos freqüentemente nos deparado com a afirmação de que o Contador é um “mal necessário”. Os que fazem coro a esta preconceituosa afirmação se prendem ao fato de que a prerrogativa profissional que obriga todas empresas a terem um Contador faz com que a empresa remunere um profissional que, ao seu ver, é apenas um funcionário compulsório do governo, um recolhedor de impostos para o fisco. Esta é uma visão extremamente deturpada da profissão, de vez que a elevada carga tributária que se coloca não é responsabilidade nem iniciativa da classe Contábil.

De qualquer forma, cria-se um problema que escapa às soluções técnicas e só a prática reflexiva poderá ajudar o professor a ultrapassar as barreiras do imediato e do racional para ampliar a discussão evitando que a mesma crise chegue na sala de aula, uma vez que a “crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional”. (SCHÖN, 2000, p.18)

É importante que a afirmação não seja encarada sob o ponto de vista de causa-efeito, pois se assim o fizermos seremos obrigados a acreditar que a situação seja irreversível. Devemos, antes, lembrar que a crise instaurada no conhecimento profissional deve ser olhada a partir das modificações históricas ocorridas nas relações de produção e de mercado.

É comum encontrarmos as afirmações: 'as escolas devem preparar o profissional para o mercado, mas aquilo que o mercado julga relevante as escolas não estão aptas a ensinar' e, 'o mundo acadêmico se baseia muitas vezes em aspectos desvinculados da realidade profissional'.

Surge, assim, uma questão essencial a ser debatida: o conhecimento profissional estaria ligado ao desenvolvimento de habilidades técnicas específicas ou a fatores outros, não previstos ou tratados nos currículos escolares?

A este respeito tivemos, recentemente, uma experiência que demandaria uma outra pesquisa. Durante a realização do III Fórum Nacional de Professores de Contabilidade[7], um dos comunicadores apresentava o resultado de uma pesquisa[8] sobre os requisitos que o mercado exigia para a contratação de profissional na área Contábil, nos mais diferentes níveis.

---

[7] O III Fórum Nacional de Professores de Contabilidade foi promovido pela FECAP (Centro Universitário Álvares Penteado), com o apoio do Conselho Federal de Contabilidade, na cidade de São Paulo-SP, no período de 16 a 18 de julho de 2002 e os anais do evento estão à disposição em meio eletrônico, via CD-ROM.

[8] Título do trabalho apresentado: "Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Ciências Contábeis x Exigências do Mercado de Trabalho para a Área Contábil na Grande São Paulo" e apresentado por Fábio Brussolo e Ivam Ricardo Peleias.

A pesquisa mostrava que todos os anúncios de ofertas de empregos exigiam domínio de conhecimentos técnicos como: sistematização de sistemas de apuração de custos, entendimento de legislação tributária, proficiência em língua estrangeira, elaboração de relatórios e demonstrações financeiras e domínio de programas especializados de informática.

Muitas escolas já trabalham com estes conteúdos na formação do profissional, de modo que não teriam dificuldades em formar um Contador que atendesse aos requisitos mencionados na pesquisa. Contudo, nossa reflexão nos impulsionou, naquele momento, a questionar vários professores presentes ao evento e que já tiveram contato com contratações de profissionais, sobre que requisitos de fato os levaram a optar por um ou outro profissional e todos foram enfáticos ao dizer que habilidades como perspicácia, capacidade de trabalho em equipe, liderança, autodeterminação e tantas outras de cunho mais subjetivo é que definiram a contratação final. Nas palavras de Schön (2000, p.22), “não se diz que profissionais bastante destacados têm mais conhecimento profissional do que outros, mas mais ”perspicácia”, “talento”, “intuição” ou “talento artístico”.”

Dadas as circunstâncias em que se encontra a ciência Contábil no atual cenário econômico mundial, sobretudo o nacional, em que o exercício profissional envolve principalmente aspectos como sonegação fiscal, desvios de verbas públicas, fraudes societárias, “maquiagem” de balanços, subornos e prevaricações, faz-se necessária uma postura do professor de Contabilidade: a prática reflexiva.

Nas palavras de Zeichner (1993, p.14),

> Toda a minha experiência em escolas oficiais enquanto estudante, professor e formador de professores, teve lugar em escolas onde as coisas só poderiam correr normalmente se houvesse muita reflexão da parte dos professores

Zeichner (1993) afirma haver diversas confusões acerca do termo “prática reflexiva” pois seu uso se tornou vulgarizado e às vezes aparece como sinônimo de outras posturas a serem assumidas pelos professores como investigação ou emancipação. O autor cita, inclusive, que já se incorporou ao termo “tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, só por si, o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado” (p.15).

Para Zeichner (1993) o termo reflexão aborda antes de tudo os seguintes aspectos:

a) Uma forma de o ensino voltar às mãos do professor, ou seja, este deve retomar o papel de representante ativo na formulação dos propósitos e dos objetivos educacionais não se condicionado apenas aos ditames institucionais traçados unilateralmente sem qualquer crítica;
b) A participação dos professores na construção de um corpo de conhecimento, a partir de sua experiência prática, que contribua para um ensino de qualidade, assim entendido como aquele que não é produzido unicamente nas academias (universidades);
c) A compreensão, por parte dos professores, de que sua vivência prática é fonte de inexorável riqueza para seu próprio aprimoramento e que aprender somente a partir da experiência do outro pode ser uma atividade arriscada e ilusória;

d) A forma contínua e prolongada de interiorização pelos professores durante toda sua carreira, de responsabilidade para com seu próprio desenvolvimento prático.

Ao falar sobre os movimentos de formação de professores nos Estados Unidos da América do Norte, Zeichner (1993) faz uma observação crucial acerca da possível ilusão que o termo reflexão pode estar gerando quando, de forma sutil, mantém o professor numa posição subserviente, ao invés de possibilitar sua emancipação no processo educacional. O autor aponta quatro características desta situação:

a) Condução dos professores a imitar as melhores práticas pedagógicas sugeridas por outros investigadores e não as que são frutos de sua própria experiência ou a de seus pares;
b) Limitação do processo reflexivo à consideração das capacidades e estratégias do ensino, e exclusão da definição dos objetivos de ensino, transformando-o em apenas uma atividade técnica;
c) Despreocupação com as condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula;
d) Insistência nas reflexões individuais dos professores, fazendo com que pensem sozinhos sobre seus trabalhos, impedindo-os de vincular “seus” problemas com os problemas de outros professores, ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos.

Na opinião do autor, esta situação se configura em contraponto às tradições históricas da prática reflexiva, que segundo ele seriam: primeiro, a tradição acadêmica que se refere à reflexão sobre as disciplinas e a compreensão do aluno;

segundo, a tradição de eficiência social que consiste na aplicação de estratégias de ensino; terceiro, a tradição desenvolvimentalista que entende o ensino voltado ao desenvolvimento e crescimento dos alunos; e por fim, a tradição de reconstrução social compreendendo a reflexão sobre o contexto social e político a fim de se obter uma sociedade mais justa e humana.

Zeichner (1993) articula sua prática reflexiva com as várias tradições, todavia, tal postura pode contribuir para a glorificação da prática reflexiva sem uma análise mais criteriosa sobre sua utilização. O próprio autor afirma que há a necessidade “de nos debruçar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem” (p.25). Mais adiante afirma ser fundamental que os professores considerem em sua reflexão as diferenças raciais e de classes sociais existentes dentro do espaço escolar e que sejam levados em conta aspectos das conseqüências sociais e políticas do trabalho do professor.

Assim, há a necessidade primordial de criticar a reflexão dos professores, pois por si só esta pode não ser sinônimo de emancipação educativa. Para tanto, Zeichner (1993) propõe a construção de comunidades de aprendizagem de modo que os professores apóiem e sustentem o crescimento uns dos outros visando à mudança institucional e social.

O modelo proposto por Zeichner esbarra na forte influência da racionalidade técnica sobre a área Contábil. Com a automação flexível da produção o pensamento Contábil converge para a criação de ferramentas que auxiliem na mensuração dos resultados econômico-financeiros da nova escalada produtiva. Ganham ênfase no

ensino da Contabilidade os modelos de departamentalização dos custos, o rateio dos gastos gerais de fabricação e a separação entre Contabilidade Gerencial e Contabilidade Financeira, seguindo o mesmo ritmo da fábrica que separa a concepção da execução.

Como exemplo de trabalhos com a forte marca da racionalidade técnica no campo Contábil, no ano de 1972, os professores Stephen Charles Kanitz e Eliseu Martins defenderam suas teses de doutoramento na FEA/USP e as pesquisas versaram, respectivamente, sobre “Contribuição à teoria do rateio dos custos fixos” e “Contribuição à evolução do ativo intangível”, a primeira focando os problemas inerentes à descentralização administrativa quanto à sua avaliação e controle e a segunda como a Contabilidade pode aproximar-se da Administração e da Economia no que diz respeito à utilidade das Demonstrações Contábeis (Schmidt, 2000), ou seja, assuntos importantíssimos para a técnica Contábil que precisava responder aos anseios da organização científica do trabalho fortemente presente à época.

As publicações científicas da área evidenciam que as pesquisas Contábeis são fortemente marcadas pelo traço de um modelo de racionalidade que leva para a sala de aula o enfoque sistêmico e o tecnicismo educacional que não permite ao aluno e ao professor questionar a tão acentuada fragmentação do conhecimento e os métodos de atuação didática que freqüentemente separam vida acadêmica e vida profissional, como se existissem duas.

A racionalidade técnica leva à divisão entre teoria e prática e impede que o saber seja considerado na prática do professor, isto é, a academia ensina a teoria

enquanto a vida profissional “lá fora” diz como deve ser a prática. Como o professor faz parte do processo educacional, por vezes seu discurso se situa no nível da teoria e sua reflexão limita-se a saber se os conteúdos teóricos estão sendo transmitidos adequadamente. O aluno percebe esta situação e conclui que “na prática a ‘coisa’ é diferente”. Quanto ao professor, este se rende à idéia de que “lá fora tudo está errado (?) e é preciso que se ensine da forma correta (?)”.

No entanto, como bem aponta Zeichner (1993, p.21),

> A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados (...) a diferença entre teoria e prática é, antes de tudo, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática.

Para o autor, a prática reflexiva corresponde à vinda à superfície das teorias práticas do professor para análise crítica e discussão, bem como à possibilidade de perceber suas falhas e de discutir com outros professores sua prática.

> Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições que modelam as suas experiências de ensino. (Zeichner, 1993, p.22)

Assim, usando um exemplo da área Contábil, prática reflexiva não significa apenas refletir sobre como ensinar Contabilidade de Custos da melhor forma, mas principalmente de como “eu tenho ensinado Contabilidade de Custos” e de como “eu tenho refletido sobre ensino de Contabilidade de Custos no momento em que estou ensinando Contabilidade de Custos”. E mais ainda, “será que o que eu estou fazendo, leva o aluno a entender este assunto e a se apropriar dele para assim

utilizá-lo quando necessário?”. Mais ainda, possibilita ao aluno entender por que existe Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial e Contabilidade Financeira e não simplesmente Contabilidade?

Ensinar Contabilidade dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva transcende a alienação presente na racionalidade técnica uma vez que devolve ao professor a autonomia de pensar o processo de produção do ensino como um todo, e não expropriado pelas constantes fragmentações e hierarquizações do saber.

O próximo capítulo trará à discussão reflexões feitas por professores de Contabilidade sobre sua prática docente com o objetivo de subsidiar neste trabalho conclusões acerca da racionalidade da prática reflexiva como aproximação entre teoria e prática no ensino de Contabilidade.

3 A POSTURA REFLEXIVA DOS PROFESSORES DE CONTABILIDADE

3.1 METODOLOGIA

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho, adotamos uma abordagem do tipo qualitativa por entender que a análise de dados numéricos e estatísticos limitaria nossa pesquisa no que diz respeito a entender um pouco melhor o que se passa com a ação docente Contábil.

Ademais, nossa proposta não é traçar um quadro referencial do comportamento reflexivo dos professores de Contabilidade de tal forma que este quadro possa ser ampliado a outros professores e instituições. Pelo contrário, nosso intuito é de aprofundar na realidade dos professores entrevistados e buscar compreensão sobre suas experiências docentes e o quanto estas têm sido reflexivas ou não.

Como o nosso objetivo é discutir a postura reflexiva do professor de Contabilidade e como este busca associar teoria e prática entendemos que somente a pesquisa qualitativa pode responder a este tipo de questionamento uma vez que a observação sistemática de dados não permite desvelar toda a complexidade que envolve as ciências sociais.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo." Assim, podemos melhor explorar as inter-relações em que se insere o ensino de Contabilidade buscando identificar situações que revelem o que realmente ocorre no mundo dos professores entrevistados.

A este respeito diz em Santos Filho e Sanchez Gamboa (2000, p.44-45),

> "na pesquisa qualitativa, opta-se [...] por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente".

Os entrevistados foram escolhidos a partir de uma seleção que envolveu diversos critérios. Em primeiro lugar selecionamos o local de trabalho destes professores em função do nosso conhecimento sobre este ambiente e por já ter atuado como professor no mesmo departamento, ou seja, o departamento de Ciências Contábeis de uma universidade pública estadual, onde o curso já possui trinta anos de existência.

O segundo passo foi identificar dentre os diversos professores lotados no departamento de Contabilidade aqueles que pudessem contribuir com a pesquisa, e para tanto usamos como critério o tempo de experiência na atividade docente, o contato com o mundo empresarial Contábil, a vivência teórica em pesquisas e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, o envolvimento com atividades acadêmicas e administrativas da universidade, a participação em cargos de representação dentro do departamento e da própria universidade, o exercício da

profissão Contábil antes e durante a carreira docente e o reconhecimento público das idéias e atuação destes professores enquanto palestrantes, autores de livros, participantes de congressos e formadores de opinião no meio Contábil.

Ao todo foram escolhidos cinco professores sendo que, por se tratar de pesquisa qualitativa, nossa preocupação maior não foi com a quantidade de entrevistados, mas sim com a qualidade de informações que poderiam repassar para o atendimento dos objetivos da pesquisa.

Com o escopo de dar ao leitor uma referência mais precisa do perfil dos entrevistados, inclusive de forma comparativa, elaboramos um questionário preliminar em que os entrevistados responderam algumas perguntas sintetizadas no quadro seguinte.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS

REF	SEXO	IDADE	TA	TD	PC	AP	AA	CP
A	F	41	M	14	MÉDIO	BAIXO	ALTO	BAIXO
J	M	41	D	14	ALTO	BAIXO	BAIXO	BAIXO
K	F	30	M	06	MÉDIO	BAIXO	BAIXO	BAIXO
M	M	49	E	20	BAIXO	BAIXO	ALTO	BAIXO
R	M	34	GR	10	BAIXO	ALTO	BAIXO	BAIXO

Conforme observamos há uma variação significativa no perfil dos entrevistados, o que entendemos ser extremamente positivo para a realização da pesquisa uma vez que abre um leque de contextos histórico-culturais mais abrangente.

A identificação de cada uma das colunas do quadro é a seguinte:

REF = REFERÊNCIA – Foi atribuída uma letra a cada professor(a) visando identificá-lo(a) no desenvolvimento do trabalho; a letra escolhida refere-se a alguma parte do nome do(a) professor(a);

SEXO = foi utilizado a classificação padrão de: “F” para Feminino e “M” para masculino;

IDADE = a idade de cada entrevistado no momento da entrevista

TA = TITULAÇÃO ACADÊMICA – foram utilizados os seguintes códigos: “GR” para graduados; “E” para Especialistas (Pós-Graduação *Lato Sensu*); “M” para Mestres, e “D” para Doutores (Pós-Graduação *Stricto Sensu*);

TD = TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE = quantidade de anos que atua no magistério superior;

PC = PRODUÇÃO CIENTÍFICA = embora haja uma classificação padrão utilizada no meio acadêmico para classificação de produção científica, utilizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) e como nosso trabalho não tem este ponto como item essencial, mas apenas referencial, traçamos uma escala definida aleatoriamente, de forma comparativa, pelo número de produção científica de cada professor, assim entendida como publicações de artigos científicos, livros e trabalhos de pesquisa. A escala “BAIXO” refere-se ao número máximo de até 05(cinco) livros e/ou artigos publicados

e/ou trabalhos de pesquisa em eventos; “MÉDIO” vai de 06 (seis) a 10 (dez) e, “ALTO” acima de 10 (dez);

AP = ATIVIDADE PROFISSIONAL = escala definida aleatoriamente, de forma comparativa, pelo número de anos de exercício de atividade profissional não-docente nos últimos 10 (dez) anos. A escala “BAIXO” refere-se ao número máximo de até 03(três) anos; “MÉDIO” vai de 04 (quatro) a 06 (seis) anos e, “ALTO” acima de 06 (seis) anos;

AA = ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS = escala definida aleatoriamente, de forma comparativa, pelo número de anos de exercício de atividades administrativas dentro da universidade (chefe de departamento, coordenador de colegiado, funções gratificadas, cargos de confiança) nos últimos 10 (dez) anos. A escala “BAIXO” refere-se ao número máximo de até 03(três) anos; “MÉDIO” vai de 04 (quatro) a 06 (seis) anos e, “ALTO” acima de 06 (seis) anos;

CP = CURSOS PEDAGÓGICOS = escala definida aleatoriamente, de forma comparativa, pelo número de cursos didático-pedagógicos com duração superior a 20 horas-aula realizados nos últimos 10 (dez) anos. A escala “BAIXO” refere-se ao número máximo de até 03(três) cursos; “MÉDIO” vai de 04 (quatro) a 06 (seis) cursos e, “ALTO” acima de 06 (seis) cursos.

Para obtenção das informações necessárias ao estudo, utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada pois não pretendíamos obter dados uniformes para comparações e classificações futuras. Desta forma, elaboramos um rol de perguntas focalizadas no tema objeto da pesquisa porém questionadas de conformidade com o andamento da entrevista em que o professor entrevistado tinha

liberdade para responder abertamente, sem qualquer tipo de pré-classificação de respostas. Além disso, a partir de suas falas poderiam surgiam outras perguntas não constantes no elenco de temas inicial. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznadjer (2001) na entrevista semi-estruturada o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.

Antes de iniciarmos as entrevistas com os professores escolhidos para a pesquisa, fizemos um teste da mesma com dois professores de Contabilidade de outra instituição de ensino a fim de confirmar se o rol de temas selecionados propiciava respostas pertinentes aos objetivos do trabalho e também perceber sua aceitabilidade pelos entrevistados. As perguntas e respostas do teste realizado não se encontram transcritas no trabalho e também não foram usadas para as conclusões da pesquisa, em que pese a excelente contribuição dada pelos entrevistados.

As entrevistas foram filmadas em fitas de vídeo e depois transcritas na íntegra. Este processo permitiu-nos acompanhar durante a análise dos depoimentos não somente as informações relatadas, mas também as reações externas dos entrevistados o que permite, embora não tenhamos utilizado este recurso com profundidade, perceber as reações emocionais dos entrevistados em cada questão respondida, o que, de certa forma, auxilia no processo de análise de conteúdo.

Depois de realizadas e transcritas as entrevistas utilizamos parte de alguns procedimentos da Análise de Discurso (Francesa), quais sejam: tomar as falas dos

entrevistados como fenômenos a objetos interpretáveis que pudessem apontar angústias, problemas, desejos dos sujeitos para que isso nos ajudasse a indicar sugestões para a pesquisa.

A Análise de Discurso está presente em duas correntes a Anglo-Americana e a Francesa. Uma das diferenças fundamentais entre ambas está na intencionalidade do sujeito, ou seja, para a corrente anglo-americana o sujeito sempre diz algo com alguma intenção. Neste trabalho adotamos parte dos procedimentos da Análise de Discurso Francesa, representada principalmente por Michel Pêcheux, que entende que no fluxo do discurso ninguém fala no vácuo, mas fala ocupando posições nas esferas sociais. Assim, foi possível analisar o conteúdo das falas com maior cuidado.

Desta forma e pelo fato de já ter atuado como colega de departamento dos professores entrevistados, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso levamos em consideração o fato de que o entrevistado fazia uma imagem do entrevistador e este uma imagem daquele, ao mesmo tempo em que estávamos cientes de que fazemos uma imagem da imagem em que o entrevistado nos vê, bem como, o entrevistado faz uma imagem da imagem que temos dele. Tudo isto faz com que a análise das entrevistas não se encerre apenas numa classificação de respostas objetivas, mas na construção de um **efeito de sentido** em cada resposta.

Para Orlandi (1999) o discurso é a palavra em movimento, a prática da linguagem. E, como nosso objetivo é entender melhor a postura reflexiva do professor de Contabilidade, a qual é carregada de subjetividades, os procedimentos da Análise

de Discurso utilizados nos auxiliou na pesquisa por permitir levar em conta a relação do homem com sua história, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua.

Por se tratar de uma pesquisa que priorizou a qualidade dos discursos observados elencamos categorias de análise com o objetivo de sintetizar a vasta gama de informações obtidas. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznadjer (2001, p.170),

> "Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. [...] Se o pesquisador adotou um referencial teórico que lhe permite destacar dimensões e categorias iniciais de análise, ou mesmo relações esperadas, estas devem ser explicitadas".

As categorias de análise foram identificadas a partir das falas dos professores e dos objetivos da pesquisa, as quais apresentamos a seguir.

3.2 ANÁLISE INTEPRETATIVA DAS FALAS DOS PROFESSORES

As categorias de análise da pesquisa envolveram os objetivos gerais e específicos traçados neste trabalho e a literatura com qual tivemos contato, sendo que durante a Análise do Discurso dos professores entrevistados pudemos identificar prioritariamente os seguintes pontos:

- MOTIVOS PARA INGRESSO NA ÁREA DO ENSINO
- DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CARREIRA DOCENTE
- RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

- CRISE PROFISSIONAL E CRISE EDUCACIONAL
- AÇÃO REFLEXIVA
- DEFICIÊNCIAS NO ENSINO CONTÁBIL
- SER UM BOM PROFESSOR DE CONTABILIDADE

3.2.1 Motivos para Ingresso na Área do Ensino

Os motivos que levaram os entrevistados a atuar na área docente foram variados e as situações que envolviam o contexto de cada um deles era bastante específica. Assim, elencamos os tópicos seguintes como forma de agrupamento de tais motivos.

3.2.1.1 Incentivo de outros professores

O incentivo de outros professores aparece no discurso de dois dos entrevistados e configura-se principalmente pela necessidade de continuidade do magistério, uma espécie de sintonia entre mestre e discípulos, conforme explicita a professora “A”

> o que me motivou a vir para a área de ensino, talvez na época nem eu mesma tenha tido esta noção, foi o incentivo dos próprios professores, na época eu tive um grande inspirador [...] eu diria que ele que pegou na minha mão na época de formatura e me trouxe para a área de ensino

Ao nomear o professor que a convidou para o magistério e ao usar a metáfora “pegou na minha mão” podemos perceber a importância que se dá à missão de ser professor.

Em nossa opinião este tipo de motivação carrega em si uma situação dialética à medida que encoraja para o exercício da docência, mas ao mesmo tempo mistifica esse fazer. A metáfora do “pegou na minha mão” sugere a emulação, ou seja, a adoção de um padrão de conduta e ação docente baseado na repetição do modelo adotado pelo “mestre” que o iniciou. Assim, este professor passará os primeiros anos de docência adequando sua postura ao modelo do professor “mestre”.

A questão da emulação dos comportamentos de seus mestres pelo professor que está iniciando sua carreira é bastante comum e a isso se refere à literatura pedagógica. Cunha (1999, p.91-92) diz a esse respeito,

> O que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada quando se pensar na formação de professores. Também vale ressaltar o quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência e o quanto o professor precisa estar consciente disso. De alguma forma vê-se uma certa reprodução no comportamento docente. E, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas.

Como nosso objetivo primeiro é a postura reflexiva destacamos o fato de que este tipo de motivação para o exercício docente deve ser seguido de uma profunda reflexão acerca do referencial sobre o qual for estabelecida.

De maneira parecida, o professor “R” iniciou a carreira docente por incentivo de outros professores, conforme relata,

> Fui motivado por um outro colega, que era o chefe do departamento na ocasião, isso em 1987, e em julho de 1987 eu já tinha me desligado da empresa privada e fui me aventurar por conta própria. Eu fiquei sabendo do curso de Especialização que tinha na área, principalmente em concentração de Auditoria, fui fazer inscrição e encontrei o professor e ele me disse que estava aberto o concurso e porque eu não fazia? Eu disse: porque primeiro que eu não tenho dom para isso, muitas vezes saber é uma coisa e passar para o outro é outra situação, totalmente contrária [...] Passou e estamos aqui, desde outubro de 1987. Este ano vai fazer 16 anos já. Isso foi um dos motivos... só para concluir, acabei não concluindo o curso de especialização porque estava uma situação monótona e repetindo tudo aquilo que a gente já praticava e vinham os chamados professores doutores e aquilo não estava contribuindo para mim porque eu já sabia mais do que eles estavam querendo passar para os outros. E não concluí nenhum outro curso, a minha especialização foi no mercado, no dia-a-dia.

O fato de nos depararmos com várias declarações em que os professores dizem que foram incentivados por outros professores, nos leva a acreditar que o ingresso na carreira docente precisa inicialmente ser pensado do ponto de vista da vontade do exercício da profissão. Os professores de Contabilidade, normalmente, fazem opção pela carreira docente em virtude desse incentivo, o que pode dificultar a reflexão acerca do **ser professor**.

Ao considerarmos que o professor atual é influenciado por aquele que o indicou, gera uma dependência e uma auto-afirmação do professor de querer satisfazer àquele que o indicou, no sentido de dar resposta à sua indicação. Ou seja, eu não posso decepcionar aquele que me indicou, portanto o professor inicia a sua carreira docente com uma preocupação a mais, centrado mais em satisfazer, em não decepcionar o seu mestre, do que necessariamente preocupado com o processo de ensino-aprendizagem.

Isso pode ser percebido quando os professores citam que o comportamento dos atuais é influenciado pelo comportamento dos professores antigos. Essa situação de tentar recompensar a indicação do colega faz também com que haja uma inibição naqueles professores que se sentem não preparados para o exercício da docência, desta forma, caso eu não tenha bom desempenho enquanto professor é importante que eu continue mesmo assim, para evitar a decepção do mestre que me indicou.

Toda esta situação carrega em si relações de poder muito claras, marcadas desde os bancos escolares. A história da educação e das escolas é fortemente assinalada pelo controle das condutas através de normas institucionalizadas (FOUCAULT, 1976) que ecoa através do tempo nos alunos que se tornam professores e que terão outros alunos que se tornarão professores.

3.2.1.2 Contato com situações de ensino e aprendizagem

O professor “M” mostrou que a sua prática docente se iniciou pelo contato com situações de ensino no local onde trabalhava,

> Já há mais de vinte anos que eu iniciei na carreira docente e isso foi motivado por uma experiência que eu obtive antes da universidade em uma cooperativa. O trabalho que eu desenvolvia na cooperativa me obrigava a participar de muitas reuniões, naquela época chamadas de comitê educativo, apresentando resultados da cooperativa, apresentando propostas de trabalhos da cooperativa no sentido de informar aos associados a respeito dos objetivos e dos resultados alcançados pela empresa e fui adquirindo gosto pelo ensino de onde surgiu a oportunidade na época e eu achei que seria interessante e comecei a me dedicar ao ensino

O contato com o ensino dentro da empresa onde exercia a atividade profissional reflete claramente a idéia de associação entre teoria e prática que o entrevistado demonstrou durante suas explanações na entrevista.

Podemos perceber, ainda, na fala do professor, que este contato com situações de ensino-aprendizagem, situações em que exerceu algum tipo de instrução, mostra claramente o gosto e o interesse em trabalhar como professor, diferentemente daqueles que recebem uma indicação de outros colegas, esse professor já inicia o seu trabalho motivado a levar ao fim essa atividade docente, uma vez que já se identificou com ela.

Entendemos que neste caso também há necessidade da reflexão para que, não seja simplesmente o gosto pela atividade docente, mas a avaliação constante de como tem sido desempenhada essa função.

3.2.1.3 Planejamento de Carreira e Interesse pela pesquisa

Para o professor “J”, os principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente vão do planejamento de carreira à vontade de tornar-se um pesquisador na área Contábil.

Seu depoimento nos mostra claramente a importância que o professor confere à pesquisa como forma de formação docente e preparo para o magistério,

> Eu comecei como professor no departamento de Ciências Contábeis em 1989 [...] naquela época eu trabalhava como auditor interno de uma cooperativa [...] aqui, foi assim um investimento, um esforço até financeiro porque o salário, como era tempo parcial não era muita coisa, mas eu tinha tomado a decisão de vir um dia para a universidade. Então eu assumi esse compromisso de dar aula até por convite do departamento para poder atender esse meu interesse de, vamos dizer assim, criar raízes mais profundas aqui no departamento, porque desde o tempo de acadêmico, a partir do segundo, terceiro ano eu já tinha um sonho de fazer Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado e, na época era mais forte o sonho de Mestrado, porque era o que a gente conseguia enxergar de longe, Doutorado era algo meio longe ainda, mas eu fiz esse planejamento. Então aceitei o desafio de dar aulas no curso de Ciências Contábeis para poder já ir abrindo as portas [...] o que me motivou a vir para a instituição não foi tanto o desafio de ensinar, mas sim de aprender, eu senti que tinha uma certa capacidade e muita curiosidade para conhecimentos novos, e sabia que poderia ter até a questão do auxílio à comunidade. Se eu fizesse a pós-graduação e a instituição, a escola pública no Brasil oferece as melhores condições que nós temos, não só de Brasil, mas em termos de mundo também, porque sair para fazer pós-graduação com salário integral, mais bolsa e dedicação exclusiva para o curso é uma condição assim excepcional, nos obriga e até nos compromete fazer um curso de boa qualidade, excelente qualidade quando a gente está nessa condição, que foi pela qual eu passei, mas o objetivo sempre foi esse de me tornar um pesquisador na área de Contabilidade.

Da mesma forma, a professora “K” ingressou na carreira docente,

> O que me motivou foi quando eu estava no início do curso tive professores que me incentivaram a fazer pesquisas devido às médias que eu tinha nas disciplinas do primeiro ano, e fazendo pesquisas então a gente começou a se interessar pela área de pesquisa, e depois nas séries mais posteriores do curso, a gente foi se interessando pela docência, e desde o terceiro ano do curso eu já fui direcionando para fazer um mestrado para poder entrar na carreira docente, desde o segundo ano do curso eu já comecei direcionar, praticamente.

Dentro da idéia de postura reflexiva do professor, a pesquisa assume fundamental papel como evidencia a professora Ens (2003, p.265),

> Pela pesquisa, (o professor) desenvolve a criticidade e a criatividade, a capacidade de construir conhecimento num movimento dialético de ação-reflexão-ação, tendo como fundamento a relação teoria e prática, ensino e pesquisa, na busca de compreender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico e no compromisso com a produção de conhecimento, com a autoformação, com a democratização da escola, da sala de aula e dos espaços não escolares.

Esta terceira forma de motivação, para ingresso na carreira docente, nos faz questionar algo muito interessante. Embora, os professores que desta opinião fazem parte, tenham ingressado na docência por uma questão de planejamento de carreira e por interesse pela pesquisa, o que torna ainda mais profunda a atividade docente e a preocupação com o ensino, necessariamente estes professores não estavam preocupados com o todo do ensino.

Este pensamento pode ser observado quando os professores demonstram que entraram no curso uma vez que se sentiram motivados pela pesquisa a fim de traçarem seus objetivos individuais. A pesquisa é essencial, todavia entendemos que seja fundamental no início da carreira docente a preocupação com o ensino, a fim de que, não se torne apenas um teórico, mas, sobretudo, alguém disposto a ensinar e buscar estratégicas para o contínuo aperfeiçoamento desta atividade.

3.2.2 Dificuldades Encontradas na Carreira Docente

Com relação às dificuldades iniciais encontradas na carreira docente podemos observar que o núcleo central diz respeito à não existência de disciplinas pedagógicas no curso de Ciências Contábeis, de modo que se ressalta o despreparo didático-pedagógico dos professores.

Na opinião da professora “A”,

> Talvez a gente tenha vindo para a área de ensino sem saber o que era a área de ensino e talvez até hoje a gente ainda não saiba direito, porque nós estamos professores, porque toda nossa formação não é para o ensino, é para a área profissional, no currículo de Contábeis, na graduação, não tivemos nenhuma disciplina para o ensino, direcionado para o ensino, então a gente veio sem qualquer planejamento, eu diria assim incentivada por um professor mas sem saber exatamente o que nos aguardava aqui. Realmente foi assim no dia-a-dia, tenho até pena dos meus primeiros alunos, eu imagino que eu tenha crescido e aprendido alguma coisa, mas estamos professores.

Vale destacar um ponto interessante no discurso anterior e que esteve presente em outros entrevistados, a frase: “**não somos professores, mas estamos professores**”. O professor “M” também a utiliza quando é incentivado a fazer uma conclusão sobre a entrevista, dizendo:

> nós enquanto professores... eu diria que nós estamos professores, e talvez fomos professores por vocação, nós temos algumas dificuldades se formos imaginar realmente a preparação pedagógica de um docente na nossa área, porque nós não temos formação pedagógica suficiente até para ser um excelente professor, isso também a gente tem procurado fazer alguma coisa, em alguma disciplina, na pós-graduação, mas é pouco, eu acho que a gente precisaria para ser professor se dedicar um pouco mais.

A frase usada mostra, por um lado, a preocupação que os professores possuem por ter uma formação de bacharel e não de licenciado e ao mesmo tempo traz de forma

oculta nossa visão pragmática de que **é professor** somente aquele que passou pelo estudo das disciplinas didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura plena. Portanto, **estar professor** vincula-se e limita-se ao esforço individual e isolado assim entendido como a possibilidade de aquisição de métodos, técnicas e ferramentas de ensino que o deixem o mais próximo possível do **ser professor**.

Por outro lado, este tipo de atitude cria uma espécie de câmara de eco que condiciona inclusive os futuros professores a encarar como realidade o fato de estar professor e não ser professor.

Entendemos que uma das ações em direção à prática reflexiva do professor de Contabilidade está justamente no fato de **se sentir professor** e assumir tal postura tanto em termos de atuação quanto de discurso.

A mesma dificuldade da professora “A” foi descrita pela professora “K”,

> no início o que eu achei mais difícil, e que eu acho ainda hoje, é a não ter uma formação didática pedagógica, porque a gente tem conhecimento do conteúdo da área, tem conhecimento do que deve ensinar, mas a gente não tem conhecimento de como fazer isto, tanto que depois de três anos que estava dando aula que fui saber o que era um projeto pedagógico, eu nem sabia o que era isso.

No depoimento do professor “R” sua maior dificuldade, no início da carreira, foi transmitir aos alunos o conteúdo devido a problemas de comunicação,

> porque primeiro que eu não tenho dom para isso, muitas vezes saber é uma coisa e passar para o outro é outra situação, totalmente contrária, é difícil passar informações para as pessoas. O problema de você ter informação própria é uma situação e você conduzir esta informação para o benefício de uma unidade é uma situação, passar para várias cabeças já é outra situação, então tinha dificuldades até de expressão, porque geralmente já é um problema dos descendentes[9].

O professor “J” enfrentou dificuldades semelhantes em sua introdução docente,

> A dificuldade inicial é exatamente essa postura do professor na sala de aula, a gente tem algumas habilidades que são inatas e a gente acaba desenvolvendo essas habilidades de falar em público com as experiências, mas o entrar em sala de aula todos os dias, eu ia assim bastante nervoso e agitado e era uma questão de prática mesmo, de poder enfrentar o desafio e com o tempo atendê-lo, mesmo algumas técnicas de ensino a gente acabou experimentando e aprendendo na prática muito mais do que ouvindo dizer a respeito.

Diante dessas falas podemos perceber que a questão central das dificuldades está mesmo no despreparo para a atividade docente em si e não no domínio de conteúdos.

Portanto, seria suficiente uma proposta de preparação docente calcada em conteúdos didáticos e pedagógicos, aliados à discussão da reflexão a que já nos referimos? Ou seja, seria necessário apenas ensinar a prática de ensino ou também apresentar teorias da área educacional capazes de levar a uma prática autônoma (Nóvoa, 1992) do professor?

---

[9] O entrevistado é descendente de orientais.

Estes questionamentos aparecem na fala do professor “J”,

> Olha para nós da área de Contabilidade... é uma questão profunda e complexa, porque nós não temos formação teórica sobre ensino, como ensinar [...] se nós tivéssemos um treinamento, não dá para a gente cair de cabeça na teoria do ensino, mas a gente precisaria ter alguma noção do que é estar num processo de ensino-aprendizagem, e nós não temos nenhuma preparação nesse sentido. Até mesmo o departamento quando contrata um professor novo, isso aconteceu comigo, não temos nem dicas de como se portar em sala de aula, o próprio processo seletivo já é o nosso treinamento para fazer essa atividade. Mas, eu penso que é uma carência que nós temos enquanto formadores de profissionais, enquanto educadores, de não conhecermos teoria da educação, a teoria do ensinar, ou seja, como ensinar e, aliás, a gente acaba fazendo da nossa prática a nossa teoria, aquilo que a gente experimenta e dá certo a gente repete, e o que a gente experimenta e avalia como que não produziu bons resultados, então tenta fazer uma adaptação e tentando modificar, mas eu não saberia fazer nenhuma reflexão pra você a respeito desse confronto teoria e prática... eu não tenho a teoria, eu só tenho a prática.

É importante que se destaque, contudo, que o professor deve ser formado para além dos conteúdos técnicos de sua área, assim como, para além da aquisição das habilidades pedagógicas. É ao que se refere Nóvoa (1992, p.25), quando diz que,

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

Desta forma é fundamental que as dificuldades encontradas na carreira docente sejam tratadas sobre o prisma da prática reflexiva continuada, como numa espécie de formação *ad eternum*. O mesmo Nóvoa (1992, p. 25) defende a posição,

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

As dificuldades externadas pelos professores no início de suas carreiras mostram que o ambiente de ensino é realmente cheio de complexidades e de incertezas, portanto, o domínio de conteúdos e habilidades técnicas não são suficientes para formar e para dar continuidade a um processo de ensino.

Todos os professores precisam e sentem necessidades de começar as suas aulas com maior tranqüilidade, menos nervosos, menos confusos, mais bem preparados, de forma que consigam se comunicar melhor com os seus alunos. Esse aspecto de comunicação é uma das essências do processo de ensino-aprendizagem e, não se pode imaginar que todo o conteúdo que o professor possui, e que está em seu arcabouço teórico, seja repassado para os alunos como que num passe de mágica.

É preciso antes de qualquer coisa, que o professor mergulhe no mundo dos seus alunos, experimente este mundo, possa entender suas dificuldades, conhecer e compreender suas limitações ao mesmo tempo e que encara as suas, de tal forma, que consiga vencer os desafios que se põe no início de carreira.

É fundamental analisar a carreira docente como uma escalada de experiências do professor, em que mesmo aqueles que receberam a formação didático-pedagógica em seus cursos de licenciatura não conseguirão, num primeiro momento, chegar à perfeição, ou atingir todos os objetivos educacionais e necessitarão fazer, passo a passo, uma caminhada em direção do melhor processo de ensino,

A postura reflexiva ajuda o professor a verificar em que etapa desse caminho se encontra, em analisar que complexidades o fazem entender melhor o processo de ensino e, acima de tudo, em superar os desafios seus e de seus alunos, através de uma auto-reflexão constante. Além de tudo é preciso unir teoria e prática de ensino também, o que iremos discutir na seqüência.

3.2.3 Relação entre Teoria e Prática

A questão que solicitava aos entrevistados opinião sobre a relação teoria e prática suscitou respostas com pontos interessantes. Alguns entrevistados indicaram que há esta separação no ensino Contábil, e outros o fato de que são indissociáveis.

Em termos conceituais encontramos a professora “A” definindo a relação como: “a teoria é a sustentação da prática”,

> Diria assim a teoria é a sustentação da prática, eu acho que não pode ter prática diferente do que existe na teoria, se existe é porque tem viés, a teoria deveria ser a sustentação, toda a fundamentação, todo o arcabouço que sustenta a prática, por coincidência a gente trabalha com a disciplina que é Teoria da Contabilidade. [...] fiquei uns quatro ou cinco anos entre universidade e empresa, depois deste período não tive mais contato com a empresa, a não ser assim orientando um aluno num estágio, e conhecendo sistemas gerenciais, sistemas de custos, mas, diria assim vivenciando a prática, trabalhando com consultoria, eu não tive mais esta relação, então, como é que eu vou responder para você... teoria e prática... teoria deveria estar sustentando a prática, o que se percebe é o inverso, se começasse praticar algo, e depois se tentar relacionar isso com a teoria, aí está a grande dificuldade. Quando nós vamos iniciar a disciplina Teoria da Contabilidade, que é uma disciplina da quarta série do curso de Ciências Contábeis, os alunos já começam a questionar: ‘mas a prática é outra’, então o que está errado nesse processo, a gente observa que é um desvio de conduta do que se está praticando no mercado profissional, ou talvez uma visão, os alunos já pressupõe esse erro, eu acho que é algo que está enraizado na profissão...

A professora é firme ao entender que a teoria deveria sustentar a prática, todavia, admite o fato que os alunos não conseguem entender por que no seu cotidiano, agem de forma diferente do que é ensinado teoricamente. Este é um ponto extremo que exige a reflexão. Faz-se mister discutir então por que é que a prática profissional está tão longe da realidade teórica. Talvez precisássemos desenvolver novas teorias a partir da prática refletida ou, ainda, discutir ações que questionassem os resultados da prática atual. Enfim, nas palavras da professora, buscar aquilo que esteja enraizado na profissão e que ainda não tenha sido confrontado.

Para o Professor “M” a definição é contrária, dizendo que “a teoria é uma descrição de como se desenvolve a prática”,

> Sempre falo a respeito disso, acredito que pode existir algum tipo de profissional que não conheça muito bem a prática e tenta explicar uma teoria que às vezes ele realmente não aplicou, mas a maioria dos casos que a gente conhece dos nossos professores, dos colegas, são pessoas que conhecem a prática e eles explicam e ensinam exatamente como deve ser feito. A única dificuldade que a gente observa nos alunos é que depois de aprender na universidade têm medo de exercer a atividade, eles têm medo de errar porque a gente coloca muita responsabilidade sobre eles, então eles têm medo de errar, de fazer alguma coisa indevida, então se fala que a teoria é uma e a prática é outra, mas na verdade o resultado da atividade é o mesmo, apenas que na prática ele vai mexer com documentos reais, mas verá a mesma coisa lá no dia-a-dia, na universidade não tem diferença, a diferença que existe às vezes são situações inesperadas na empresa e que você tem que resolver e não tem nenhum livro e nenhum lugar que diz como fazer, você tem que tomar decisão... a formação do profissional é desse jeito, ele tem que estar formado e preparado para decidir, decidir de uma forma às vezes até errando, vai aprendendo a decidir de acordo com a experiência que vai tendo, não vejo muita diferença com teoria e prática... a teoria na verdade é uma descrição de como se desenvolve a prática.

Para este professor qualquer desvio da prática em relação à teoria e vice-versa encontra-se na dificuldade individual do aluno ou mesmo no receio de cometer erros de principiante, todavia, o professor deixa escapar uma condicionante para o

estreitamento da relação quando afirma que: “a maioria dos casos que a gente conhece dos nossos professores, dos colegas, são pessoas que conhecem a prática, e eles explicam e ensinam exatamente como deve ser feito”. Assim, como se dará então o ensino nos casos em que os professores não tenham tido experiência na prática profissional? Ainda, ensinar “exatamente como deve ser feito” não significa tolher a criatividade do aluno e sua capacidade crítica de gerar conhecimento?

Dentre os entrevistados, a professora “K” é a que possui menor tempo de experiência profissional e a propósito da relação teoria e prática no ensino de Contabilidade admite que,

> Eu vejo esta relação de fundamental importância, porque quando comecei dar aulas não tinha uma vivência prática nas empresas, eu não tive emprego formal nesta área, já trabalhei em empresas mas não nesta área, então para mim era muito difícil relacionar e era muito difícil para os alunos entenderem, principalmente a disciplina que eu sempre ministrei, que é uma disciplina prática, que é Contabilidade de Custos. Então quando comecei a orientar a pós-graduação, que a gente começou a ir às empresas, ter acesso aos sistemas de custos, ter acesso à parte Contábil dessas empresas, e estudar, então comecei a fazer essas relações teórico-práticas... vi que melhorou cem por cento, eu acho que é fundamental. Se tivesse essa prática antes teria sido tudo muito mais fácil pra mim.

Mais adiante, a mesma professora afirma que primeiro vem a prática e depois a teoria ao dizer,

> Porque a gente fala que a teoria é que vai respaldar a prática, depois você fala que a prática é diferente ou se a prática está sendo feita de forma diferente, então, é a prática que está errada e não a teoria. [...] Pela experiência que eu tenho e do que vi nas empresas, acho que na área que estou atuando, primeiro vem a prática depois a teoria.

O professor “R” reforça este posicionamento e até mesmo acentua a necessidade do conhecimento prático em detrimento da teoria ao afirmar,

> Esse é o ponto que a gente vem debatendo... a gente já tentou fazer da forma tradicional, inclusive em uma ocasião a gente tinha preparado uma apostila bem detalhada, principalmente na área da disciplina de Contabilidade Comercial, fazendo exemplos passo a passo, primeiro passo: porque que debita, porque que credita, etc., fazer uma apostila completa com todos os detalhes, a gente percebeu que a maioria dos alunos não tem interesse, então é um problema sério, por isso que venho mudando... já mudei a forma de tentar fazer que o próprio aluno desperte o interesse em buscar a informação e não ficar engolindo o que os professores geralmente trazem, porque geralmente o que a gente percebe é que existe no ensino: o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, tanto é uma realidade que quando você sai no mercado tem muitas pessoas, eu diria até que noventa por cento ou mais das pessoas não tem, vamos dizer assim uma conduta de profissional e já até assumir como profissional e tocar para frente a sua atividade é complicado, senão tiver alguém, outro dando o caminho [...] a grande deficiência que existe, principalmente a gente pode falar pela área das Ciências Contábeis, muitos alunos quando vem no mercado não sabem nem identificar uma nota fiscal, tem os códigos lá mas não sabe nem para que serve, documentos bancários não sabem identificar, classificar não sabe, isso é uma deficiência grande, então realmente se tiver uma boa vivência externa, é lógico que lá dentro vai auxiliar, então vão existir as duas coisas, tem que sempre estar aliado, as duas coisas, mas eu ainda sou do conceito que a prática é que faz a teoria e não a teoria que faz a prática.

Na fala acima podemos perceber que há também uma certa confusão em relação ao significado da palavra Teoria, sendo tratada como um conjunto de lembretes ou recomendações, uma fórmula mágica, herança daquilo que Habermas (2001) chamava de cientificação da técnica.

Contrariamente às opiniões anteriores, o professor “J” apontou a necessidade de uma teoria sólida capaz de dar sustentação à prática,

> Eu entendo que o que a gente está ensinando, a gente que eu digo nós professores de Contabilidade, e estou falando isso em relação a minha pequena experiência em relação a outras escolas também não só nessa escola, mas o que eu entendo é que nós não estamos ensinando Teoria da Contabilidade em sala de aula, nós estamos ensinando uma prática sustentada por alguns conceitos, mas ensinar o aluno a um processo reflexivo, de fazer ele entender um conceito e até mesmo para um conceito mais avançado, ou fazê-lo cair num caminho que possa encontrar as suas próprias soluções ou levá-lo a essa situação em que se sinta mais seguro em ele mesmo produzir uma nova teoria, ou seja, contribuinte para produzir uma nova teoria, acho que nós estamos ainda muito longe dessa realidade.

As falas anteriores acentuam como o dilema entre teoria e prática está incutido até mesmo na forma de pensar dos professores, que ecoarão tal situação para seus alunos. Assim, terá aulas onde se priorizará a prática e aulas onde se enfatizará a teoria, mas, infelizmente, sempre de forma contraditória, antagônica, conflituosa, ao invés de convergente.

Torna-se muito difícil a aceitação generalizada da condicionante que o professor deve conhecer a prática daquilo que ensina teoricamente, entretanto, como podemos refletir sobre a possibilidade de ensinar algo que nunca experimentamos concretamente? Como posso ensinar um aluno a realizar Auditoria Contábil em uma empresa sem nunca ter participado de um trabalho desta natureza? Ou como ensinar Contabilidade de Custos sem ter estado numa indústria apurando dados e acompanhando processos? É possível ainda explicar a processualística de uma perícia Contábil sem jamais tê-la realizado?

Cremos que há uma resposta positiva para as questões anteriores, pois um professor dedicado ao estudo e à pesquisa teria condições plenas de aprender e, conseqüentemente ensinar, toda a técnica de Auditoria, de Custos, de Perícia e de qualquer outra área da ciência Contábil, mesmo sem nunca tê-la experimentado. Todavia, cabe-nos o questionamento se de fato isto ensina ou teatraliza, cria conhecimento ou repassa informações?

Destarte, poderá aprender e ensinar apenas a técnica, fria e crua, teórica e impassível, o que talvez produzirá em seus alunos a mesma postura, ao passo que, em nosso entendimento, o professor que tenha vivenciado as situações teoricamente ensinadas poderá transmitir aquilo que Schön (2000) chama de *"artistry",* ou, talento artístico, que se encerra na possibilidade de extrapolar a racionalidade técnica e gerar conhecimento de fato, emoção, crítica, dúvida, reflexão enfim.

Embora nosso questionamento, na relação teoria e prática, tenha sido em direção à Contabilidade, ao exercício da profissão Contábil, percebemos nas falas dos professores que muitos deles se referem também à teoria e prática de ensino.

Há diferença entre a teoria e prática Contábil e a teoria e prática do ensino; todavia, elas se confundem em muitas das falas evidenciando a dificuldade em superar tal fragmentação.

A dissociação entre teoria e prática no campo profissional é alargada para a carreira docente; com isto os professores sentem dificuldades em passar a prática profissional para seus alunos em relação à teoria de seus conteúdos disciplinares, e também em superar a distância entre teoria e prática do ensino. Muitos deles sabem que ensinar vai além de repassar conteúdos, todavia esta é a teoria de ensino, na sua prática diária acabam se confundindo com essas questões, e essa confusão gera no professor um distanciamento ainda maior entre a teoria e prática profissional.

A teoria e a prática não podem andar separadas, desta forma, o pensamento reflexivo aparece mais uma vez como ponto essencial de aproximação entre esses dois lados. Quando um professor que vem de uma experiência prática mais profunda, pára e reflete sobre a forma como seus alunos aprendem, reflete também sobre a forma como ele ensina, reflete sobre a forma que os conceitos são construídos, consegue diminuir esses espaços, e nesta prática de refletir faz com que o processo de ensino caminhe de forma melhor.

Também o professor teórico, aquele que consegue através de seus conteúdos disciplinares aproximá-los da vivência diária das empresas e da vivencia diária dos alunos e da forma como eles aprendem, consegue unir toda sua teoria à prática de sala de aula e a prática profissional.

Finalizando, é fundamental saber que a carreira docente também é uma profissão, portanto, assim como Contabilidade, Medicina, Direito e qualquer outra área de

ensino é fundamental que se faça o uso da teoria em relação à prática, e desta prática em relação à teoria, diminuindo todo e qualquer espaço que separe este processo, a fim de que não se torne uma divisão de rios, mas a confluência de forças de ambos os lados.

3.2.4 Crise Profissional e Crise Educacional

No segundo capítulo de nosso trabalho discutimos a situação apontada por Schön (2000) de que a crise existente em uma determinada área profissional se reflete em uma crise na área educacional que prepara para essa profissão. Levamos, pois, esta discussão como questionamento para os professores entrevistados por entender este questionamento como uma vertente da relação entre teoria e prática.

Para a professora “A” há uma crise no reconhecimento do profissional que atua na área de Contabilidade derivada de uma visão ultrapassada dos usuários sobre ela, principalmente dos empresários que não sabem reconhecer o real papel desempenhado pelo Contabilista. E quando fala da possibilidade da existência da crise diz que já houve avanço, porém ainda não tão significativo,

> eu diria que é de uma prática, de uma prática que se vem sendo feita, que impregna essa cultura, eu diria assim noventa e cinco por cento dos nossos alunos do noturno estão no mercado de trabalho [...] e dentro desse mercado o papel do Contador não está sendo valorizado, diria que da época que fui aluna para hoje isso já mudou consideravelmente, mudou mesmo, mas nós ainda não somos reconhecidos.

Para outro entrevistado, o professor “M”, a crise está vinculada ao exercício individual da profissão, ou seja, se o comportamento do profissional for diferente do esperado pelo empresário a crise se instala,

> Agora quanto à crise na profissão, não vejo que ela possa acontecer dessa forma, pode ter a crise de um ou outro profissional, mas a profissão do Contador é uma profissão que só tende a crescer [...] hoje a idéia da formação profissional que nós estamos trabalhando e acredito que na grande maioria das escolas de ensino superior, é formar um Contador que possa fornecer informações para o empresário e, sem informações o empresário não sobrevive, toda a empresa que não tem informações corretas, o empresário tem uma grande chance de sucumbir. Então a profissão em si não tem problema desde que as pessoas realmente voltem ao verdadeiro objetivo da Contabilidade, ela só tende a crescer.

Para a professora “K” há numa crise de reconhecimento inerente à atuação do Contador de forma individual também e não como fruto de uma possível crise educacional,

> Olha, crise eu acho que existe, porque o Contador tem uma importância fundamental nas empresas e na grande maioria dos casos ele não é reconhecido, então existe uma crise porque senão seria uma profissão com mais *status*, mais valorizada. Acho que em grande parte isso ocorre devido ao próprio Contador, em primeiro lugar às vezes ele não presta serviço voltado ao que realmente a gente ensina, mas ao que o empresário quer e muitas vezes o que o empresário quer ele nem sabe que pode querer mais do que aquilo, às vezes ele nem tem noção de que pode ter uma informação gerencial e fica somente com as informações fiscais, e em parte também porque muitas fraudes, muitas corrupções, Contadores estão envolvidos, então quando a empresa faz alguma falcatrua o Contador tem que estar envolvido, não tem como, e isso faz com que a imagem dele fique riscada. [...] Olha não sei se teria alguma interferência, porque eu acho que isso aí é mais questão ética e questão também de cunho, vamos dizer assim, monetário. Se o empresário está pagando bem para fazer coisa errada ele faz, não cem por cento dos casos, tem exceções. Então acontece isso, às vezes ele aprende a como fazer certo, aprende o que tem que ser dentro ou fora das normas, só que às vezes o dinheiro fala mais alto, então acho que está faltando é ética profissional mesmo.

Em um posicionamento mais enfático o professor “R” defende a idéia de que não haja uma crise tão acentuada assim e que já não haja tantos espaços para a existência de má conduta do profissional,

> Veja bem, o profissional de Contabilidade, pelo menos que a gente tem visto, posso falar de 1993 para cá, porque quando em 1993 eu assumi a presidência do Sindicato dos Contabilistas [...] a gente tem visto que cada vez mais os órgãos vem respeitando, principalmente os órgãos[10] [...] veio essa questão da informática, então automaticamente melhorou bastante a qualidade de serviços também, melhorando a qualidade de serviços, está começando a ver amarrações, nessas amarrações aquele bom profissional está sendo mais reconhecido, porque ele já vinha dando suporte para o empresariado avisando o que poderia acontecer, e de fato, está acontecendo rápido demais [...] então com isso aqueles bons profissionais nunca vão ter dificuldades, eles sempre vão ser bem reconhecidos, em qualquer área.

Já para o professor “J” a crise existe e muitos têm buscado superá-la através do estudo mais aprofundado,

> Eu não tenho dúvida nenhuma disso, os nossos profissionais hoje estão dando as mãos para fazer pós-graduação, e a gente percebe isso no *lato sensu*, mas há uma demanda muito grande em termos de Brasil para o *stricto sensu*, curso de mestrado e doutorado, exatamente porque o ensino de graduação não está respondendo a algumas ansiedades., Eles sabem que precisam de algo mais forte, algo que lhes dêem melhores capacidades, ao mesmo tempo também não estão muito a fim de se entregar a esse processo, porque sabem que é um processo meio doloroso, meio exigente [...] eu diria que os problemas não estão no conteúdo e sim no processo, em como nós estamos ensinando nossos alunos. Entendo que qualquer curso, qualquer processo educacional, além do conteúdo em si, tem como objetivo desenvolver habilidades e algumas capacidades, ou estimular, fazer essas capacidades que possam ser inatas nos alunos aflorarem durante o processo educacional, mas para isso nós precisamos estar relativamente bem aparelhados para poder fazer isso acontecer com os nossos alunos.

Podemos perceber então que se faz necessária mais uma vez a reflexão sobre a questão da possível crise na profissão Contábil, tendo em vista que durante a

---

[10] Por órgãos, o professor se refere principalmente aos órgãos públicos de fiscalização que guardam relação com a atividade Contábil, tais como, Receita Federal, INSS, Receita Estadual e Prefeituras.

formação profissional o aluno já deve buscar se posicionar em relação à sua futura atuação profissional. Assim, vale ressaltar o papel do professor enquanto participante deste processo de questionamento e problematização.

Esta questão nos remete também a uma outra discussão essencial dentro da profissão e da sala de aula: a questão ética. É fundamental discutir a ética com os alunos, a fim de que este tema possa ser abordado de forma clara, independente e crítica.

A profissão Contábil vem passando nos últimos tempos, por uma reestruturação ética: trata-se de discutir todos os impactos da profissão no meio empresarial. Às vezes, a Contabilidade é vista como um instrumento de sonegação por parte das empresas, sendo desacreditada e desvalorizada.

O que fazer, então, no ensino de uma profissão que traz consigo tantos problemas éticos? Será que o professor dentro da sala instigando seus alunos a pensar essa posição poderá auxiliar na mudança de qualquer crise na relação profissional da Contabilidade?

A ética também deve ser discutida dentro da sala de aula enquanto um dos temas da relação professor-aluno e é fundamental que professor e aluno saibam que a ética deve fazer parte de todos os seus passos, também na sala de aula.

O código de ética profissional não pode ser visto apenas como uma norma, um regulamento, ele tem que ser discutido em sala, reforçando mais uma vez que o aluno entenda toda a dimensão ética que envolve sua profissão. A nosso ver, não é possível que um profissional queira ser formado, queira estar preparado para o mercado de trabalho sem pensar a questão ética.

O professor deve incentivar essa discussão a todo instante, recorrendo a situações do dia a dia que demandem esse posicionamento do aluno, e ressaltando que será esta postura ética que o auxiliará na conduta por entre todas as dificuldades que permeiam a profissão.

3.2.5 Ação Reflexiva

No que diz respeito à ação reflexiva do professor foram formuladas várias questões que envolveram desde a evolução histórica da prática docente de cada entrevistado até os tipos de reflexão que julgava importante.

Na análise dos diferentes relatos elencamos tópicos para discussão, que julgamos relevantes para a resposta à postura reflexiva ou não do professor de Contabilidade, ponto central deste estudo. São eles:

- momentos históricos de reflexão;
- aprendizado com a reflexão do passado;
- momentos atuais de reflexão;

- reflexões particularizadas e em grupos;
- tipos de reflexão que devam ser realizadas;
- ação docente para a aproximação entre a teoria e a prática;

3.2.5.1 Momentos Históricos de Reflexão

Uma de nossas perguntas questionava se o professor já havia realizado algum tipo de reflexão sobre sua prática docente durante sua história como professor e foi interessante perceber que muitos possuíam momentos de reflexão pontuados por algum tipo de acontecimento, para a professora "A"

> Foi na especialização que houve um maior crescimento [...] mas essas reflexões sobre o papel de professor elas surgem sempre. Outro grande momento que a gente pensou muito nesse papel, por isso que falo que nós não somos professores, nós estamos professores, foi a minha participação do Conselho de Ensino e Pesquisa[11], que a gente tem contato com as diversas áreas dentro da universidade e quando você ouve professores de outras áreas tentando discutir o ensino na universidade como um todo você pára para pensar: 'Meu Deus, será que eu estou sabendo ser professor, será que eu estou sabendo avaliar, será que eu estou sabendo conduzir o conteúdo que está sobre a minha responsabilidade?' Tem certos momentos que você se coloca do lado do aluno e fala: 'Mas se eu fosse aluno não teria respondido do jeito que eu gostaria' (...) enquanto professor é bem complicado.

Podemos perceber na fala da professora que a reflexão naquele momento serviu para que ela pudesse perceber o quanto inter-relacionada estava sua área de atuação com o ensino como um todo. Não se tratava apenas de ser só uma

[11] Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) é o órgão deliberativo da universidade formado pelos coordenadores de colegiados de cada um dos cursos e que têm como objetivo principal definir as diretrizes acadêmicas da universidade como um todo.

professora de Contabilidade em um departamento da universidade, mas sim de um dos componentes essenciais de todo o processo educacional da instituição.

Tal situação nos faz pensar que enquanto professores de uma determinada instituição de ensino somos convidados a refletir sobre nosso papel em relação à unicidade e globalidade do qual fazemos parte. Desta forma, não devemos nos preocupar apenas com os alunos das turmas que lecionamos, mas com todo e qualquer membro da comunidade universitária (alunos, docentes, técnicos). Nossa conduta, nossa ética e nossos compromissos devem coadunar com os da instituição da qual fazemos parte e, caso esta instituição não esteja correspondendo a estes anseios, devemos nos embrenhar na busca de mudanças institucionais em seus mais diferentes níveis.

Já o professor "M" encontra este momento em sua carreira docente em duas situações bastante distintas, ou seja, nas palavras dos familiares de um formando e na formulação do novo currículo do curso,

> teve uma formatura [...][12], aonde vieram famílias me agradecer por ter sido professor da filha deles, porque ela não falava em outra coisa, porque na área que atuo ela sempre queria trabalhar, mas não estava tendo oportunidade e só viu oportunidade a partir do momento que passei a ser professor dela e até hoje não esquece isso [...] uma das coisas de que me lembro muito bem e que isso marcou a minha forma de pensar como professor foi quando a gente trabalhou no novo currículo do curso, e isso de 1992/1993 que nós implantamos um novo sistema. Nós reformulamos totalmente a grade curricular do nosso curso e nessa reformulação a gente teve uma participação ativa e foi um momento que a gente pensou muito mais a formação do Contador, porque a partir daquele momento nós começamos a entender a formação numa forma de nós vermos a necessidade do Contador, então isso marcou um momento muito interessante na minha vida como professor, porque ali estava participando de um projeto de formação de um profissional.

[12] A Formatura trata-se da colação de grau da turma de Ciências Contábeis num dos campus da universidade.

O professor deixa transparecer em seu discurso o quanto lhe foi importante se sentir formador de pessoas, seja no aspecto individual quando cita o caso do agradecimento dos familiares, seja no aspecto coletivo ao falar do novo projeto do curso que buscava a formação de novos profissionais. Porém, é muito ressaltado este papel de formador.

Para a professora “K” o momento histórico de maior reflexão foi na formulação do projeto pedagógico, todavia, tem adotado a prática cotidianamente tendo em vista que algumas situações de sala levaram-na a refletir mais sobre sua prática,

> Embora todo ano eu faço esta reflexão, desde que entrei nunca o meu material é o mesmo, nunca a minha forma de dar aula é a mesma de um ano para o outro, tanto que tem alunos, já há seis anos que estou aqui e faz comigo a mesma disciplina, e fala, olha nunca é igual. Agora um dos fatos foi quando comecei, é que quando entrei aqui ainda estava fazendo a minha dissertação, então vinha para dar aulas, não ficava na universidade, então essa parte que falei do projeto pedagógico não tinha conhecimento, porque não estava envolvida com o departamento, com o curso, estava terminando a minha dissertação, então quando comecei me envolver nas comissões e em reuniões de departamento é que fui descobrindo essas coisas, fui conhecendo mais a parte legal do curso, essa parte de projetos, isso já me motivou porque a gente sabe que as disciplinas, o programa, ele não é assim uma coisa que um quis fazer daquele jeito, outro quis de outro, tem uma coisa formal, foram feitos estudos, isso já me motivou porque percebi que tudo é programado, tudo é planejado, e em segundo lugar, também alguns fatos que ocorreram com alunos e que me dei conta que em alguns casos estava errada, que realmente aquela não era a forma de proceder, então acho que esta parte da experiência em sala, foi o que mais me motivou e mais me motiva em mudar a cada dia.

O relato anterior mostra pontos interessantes de serem discutidos. O primeiro deles refere-se a alunos que são reprovados em sua disciplina há mais de cinco anos e que percebem a constante mudança da prática da professora, porém, contraditoriamente, esta freqüente alteração não consegue dar conta de resolver “os problemas” destes alunos, que certamente devem ter como foco “passar” em sua

disciplina. É um ótimo ponto para indagarmo-nos: a reflexão pode levar à mudança de prática docente, mas não consegue ajudar os alunos a aprenderem?

Um segundo aspecto que vale ser ressaltado diz respeito à reflexão surgida do comprometimento acadêmico, ou seja, a partir do momento em que a professora diz se envolver mais com a vida do curso e do departamento passar a ter maior referência para realizar suas reflexões como num processo dialético onde o professor observa sua prática pela participação em um grupo reflexivo, reflete sobre sua prática, volta à reflexão neste grupo e modifica sua prática, de forma contínua.

A experiência relatada pelo professor "J" mostra um momento marcante de reflexão por ocasião do conflito gerado quando de seu retorno do Doutorado, ampliado, diz o professor, em virtude das características da turma,

> [...] o ano passado no meu retorno tive algumas dificuldades que eram até esperadas, e infelizmente tive diante de mim uma turma que tinha tido alguns problemas, tinha uma história mais complicada que potencializou as minhas dificuldades no retorno, porque a gente sabe que as discussões, o nível de comportamento ou mesmo os desafios que a gente tem num curso de doutorado são muito diferentes daqueles da graduação, então já esperava algum conflito, mais em função da turma ser uma turma um pouco difícil também essa dificuldade foi potencializada, então esse ano ou pelo menos a turma do ano passado, tenho assim considerado ela com um pouco de cuidado por causa dessas características, sei que nenhuma turma é igual à outra, mas essa turma realmente fugiu do padrão, até mesmo do nosso curso.

Ao analisarmos a fala do professor "J" verificamos que antes mesmo do retorno à atividade docente ele já refletia sobre as possibilidades e incertezas com o qual poderia ter contato o que pode sugerir uma outra análise do fenômeno em questão: o histórico da turma potencializou a dificuldade de retorno do professor ou sua dificuldade de retorno é que potencializou as dificuldades históricas da turma?

Ao contrário das opiniões anteriores, o professor “R” não especificou nenhum momento marcante de reflexão tendo concentrado seu discurso em sua permanência na carreira docente,

> [...] as pessoas perguntam: ‘se ganha tão pouco, e ainda mais em tempo parcial, que proporcionalmente trabalha mais do que T-40[13], você sabe muito bem disso..; porque estar lá?’ Primeiro, eu gosto do que faço e acho que para eu dividir e até trocar idéias é uma forma da gente até crescer mais e a responsabilidade nossa também é de mostrar o que acontece aqui fora, dar exemplos, citar vários exemplos e não ficar só nos exemplos de livros, porque começa a ficar limitado, ele não vê o outro lado, então isso fez com que eu permanecesse. Outra situação da permanência é que também automaticamente obriga a me manter atualizado, se quero passar uma informação também tenho que estar atualizado com a informação, então tenho que ler mais, não tenho tempo de ficar relaxado.

As situações relatadas mostram que os momentos pontuais de reflexão estão inseridos nas mais diferentes experiências acadêmicas e que no caso do professor “R” ela inexiste enquanto reflexão crítica, sendo considerada apenas do ponto de vista do domínio de conteúdos e de atualização técnica. Este tipo de reflexão caracteriza-se muito mais do ponto de vista egocêntrico dificultando a superação das situações problemáticas da sala de aula e centrando todo o processo reflexivo no crescimento isolado do professor enquanto “assimilador” de uma técnica.

3.2.5.2 Aprendizado com a Reflexão do Passado

Nossa forma de pensar o ensino não será jamais anistórica, uma vez que entendemos que ele se faz à medida que se constrói o próprio professor e a

[13] T-40 diz respeito ao regime de trabalho docente em tempo integral equivalente a 40 horas/aula semanais, previsto nos diplomas legais da instituição.

sociedade onde ele se insere. Por isso, não deixamos de tentar destacar nos relatos o que os momentos de reflexão do passado auxiliaram os professores na sua atuação docente. Para a professora “A” olhar para aquele momento de reflexão traz a seguinte situação de reflexão sobre a reflexão-na-ação,

> Incomoda porque você vê que poderia se ter dado outra direção, por exemplo, vou te dizer, eu poderia ter buscado disciplinas da área de ensino, Metodologia de Ensino, Didática, não sei bem as terminologias das disciplinas, e o tempo passou e a gente não busca, e aí a gente vai reaprendendo nos erros.

Já para o professor “M” a reflexão no momento de estabelecer um novo currículo para o curso trouxe a seguinte sensação.

> É muito bom... é gratificante, porque hoje tenho certeza que aquele momento contribuiu muito com a nossa profissão, contribuiu muito com o nosso curso, acho que o nosso curso ainda tem algumas coisas a serem corrigidas mas a diferença entre o profissional daquela época formado e o que temos hoje, é muito diferente, então acho que valeu, aquele momento, aquela discussão, não foi uma discussão fácil, nós tínhamos no departamento algumas pessoas resistindo outras até muito mais ousadas e a gente sentiu necessidade de que teria que ter entrado dentro de um certo parâmetro sem exagerar nem para um lado nem para o outro, mas hoje realmente olho para trás e vejo: valeu a pena.

Para a professora “K” refletir é essencial para seu contínuo desenvolvimento,

> Eu penso que quando eu comecei a pensar essas coisas no passado, é que eu comecei a crescer na profissão, porque se a gente não faz uma avaliação constante do que você esta fazendo e do que você não está fazendo, você é sempre aquela mesma pessoa, todo dia, nunca muda, e eu acho que isso foi fundamental.

O professor “J” percebe que refletir hoje sobre as dificuldades enfrentadas no passado pode auxiliá-lo a corrigir algumas rotas,

> Eu teria tomado algumas atitudes diferentes se tivesse um conhecimento melhor de alguns detalhes da história da turma do curso, eles estão hoje no quinto ano, são alunos que estão no processo de formatura, mas penso também que a turma tinha algumas deficiências que, infelizmente, por causa conjuntura e por causa dos fatos que ocorreram, não havia muito que fazer, eles tinham uma postura muito assim, acho que não adianta colocarem qualificativos, mas foi um processo traumático, diria que vou me lembrar deles por algum tempo.

Esta variação de sentimentos, incômodo, satisfação, sensação de crescimento profissional, frustração, mostra claramente o quanto a reflexão sobre a reflexão-na-ação auxilia o docente a repensar sua atuação, a reformular seu posicionamento perante o curso e a formação profissional de seus alunos, enfim renova-o para o exercício do magistério superior.

A prática de refletir sobre a reflexão-na-ação é essencial dentro da práxis reflexiva em virtude de que ela permite um movimento constante do professor em direção à melhoria de sua ação docente. Podemos notar que nas falas encontramos momentos de desalento: “o tempo passou e a gente não busca”, porém, seguidas com frases de crescimento: “e aí a gente vai reaprendendo nos erros”; sentimentos de missão cumprida: “olho para trás e vejo: valeu a pena”; momentos de desafio: “se a gente não faz uma avaliação constante... nunca muda” e momentos de sobriedade que de certa forma até contrapõe falas anteriores: “se eu tivesse um conhecimento melhor de alguns detalhes da história da turma...”. Enfim, esse é um dos ganhos da prática reflexiva.

3.2.5.3 Momentos Atuais de Reflexão

A prática da reflexão-na-ação pode se dar de diversas formas conforme já discutido. O resultado de nossas entrevistas mostrou que isto tem se dado no curso de Contabilidade através de várias formas como avaliações institucionais ou contatos diretos com os alunos.

O professor “M” diz que sua reflexão em sala de aula ocorre na discussão com alunos quando menciona que,

> a minha formação foi uma formação que não tive problemas que muitos enfrentaram e que as empresas procuravam sonegar muito, trabalhei numa cooperativa e isso me ajudou bastante porque não havia sonegação e a gente tem levado muitos exemplos em sala de aula e tem recebido o *feedback* do aluno, onde ele traz ‘olha professor estou vivendo esse problema’, e a gente então discuti o problema prático e isso tem contribuído bastante, inclusive com a nosso forma de pensar e a gente se sente gratificado quando a gente ouve: ‘olha que bom discutir com quem pode discutir porque viveu numa empresa’, quem não viveu numa empresa fica difícil às vezes algum tipo de discussão.

Vale destacar novamente a variável ética presente na fala do professor e de como ele está sempre tentando relacionar este fato com a vida do aluno. Para a professora “A” a reflexão atual se dá de forma mais instrumentalizada conforme segue,

> eu diria assim para você, hoje nós temos algum *feedback* da nossa atuação enquanto professores, existem alguns projetos de avaliação por parte do aluno, a própria aceitação dos alunos em sala de aula. O projeto de avaliação que está hoje sendo realizado aqui no departamento mostra que a gente está num patamar dos professores que estão tendo boa aceitação dos alunos, então esse é o *feedback* que a gente tem hoje. Esse *feedback* mostra que a gente está num caminho aceitável, não sei se é o certo, mas é o aceitável. Então essas reflexões vêm quando aparecem esses resultados mais do que isso a gente não tem feito grandes coisas.

No discurso da professora uma questão urge para a reflexão: o fato de os alunos aprovarem ou, como diz a professora, aceitarem o que lhes é apresentado em termos de curso, currículo e professor podem assegurar que esteja sendo realizada uma prática docente condizente com a necessária? O processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação exige um constante repensar, inclusive dos instrumentos de avaliação institucional e pedagógico.

Na prática diária da professora “K”,

> Desde que entrei, todo ano, procuro nunca fazer aquilo que fiz no ano anterior de errado, então sempre antes de entrar em sala de aula do próximo período letivo, e quando já posso arrumar isso dentro do período letivo já arrumo porque acho que isso tem que ser contínuo. O professor tem que estar se melhorando todo dia e esse melhoramento é o ponto que mais pesa pra mim, é o que me dá mais dor de cabeça no ensino, é o que procuro aprender, leio livros de didática, livros nessa área de ensino pra tentar mudar sempre e o que posso mudar eu mudo. [...] Porque vejo pela reação dos alunos, a semana passada mesmo dei uma aula e não sei se não estava bem, ou se era o assunto, não gostava muito daquele assunto, embora seja parte do que eu trabalho, então via que a aula não evoluía, os alunos não participavam, então saí da aula e fiquei pensando: ’puxa, mas o que fiz, o que poderia ter feito, poderia ter dado mais exemplos’, na próxima aula coloquei isso em prática, comecei a fazer relações, comecei colocar exemplos, e vi que nenhum aluno dormiu, aí você vai melhorando, não precisa o ano que vem vou fazer melhor, é claro que naquela parte do conteúdo vou tentar fazer melhor o ano que vem, mas já posso começar fazer melhor agora.

Mais uma vez faz-se mister destacar que a reflexão deve existir em todos os momentos pois não adianta repensar somente o que foi feito de “errado”, pois nunca há garantias do que está sendo feito de “bom” não possa estar sendo feito “errado”, mesmo usando como parâmetro de análise a “reação dos alunos”. O discurso do professor “J” também é marcado pelos mesmos pontos de reflexão e, após citar um exemplo recente, coloca tal situação,

> Esse processo de reflexão ele é momentâneo, mas ele é também, usando uma palavra da nossa área, estratégico, eu revejo, faço uma revisão do ano passado, no caso dessa outra turma, o que errei durante o ano todo, quais os pontos que foram mais fortes durante o ano, coisas do tipo assim, refazer uma segunda prova num bimestre, ou então, concede um trabalho que não estava previsto, ou mesmo um trabalho para reposição, ou dar uma nota adicional, ou então tirar uma nota, dar um desafio um pouco maior em determinado momento desse período, então esse processo de reflexão sobre a prática do ensino do ano passado, e tenho feito também esse ano, então já estou começando o curso tenho um planejamento mais ou menos como vou trabalhar cada um dos pontos que é o conteúdo da disciplina, mas já estou preparado também para que em algum momento que perceber que o rumo não está sendo muito adequado tenho um plano de fuga, um plano B, dependendo de como as coisas se desenrolarem.

Ao analisar a resposta do professor “R” acerca da reflexão-na-ação podemos ver presente de forma acentuada a questão da racionalidade técnica,

> Acho que reflexão já é uma coisa automática, se você já vive o dia-a-dia não tem o que refletir, isso é uma coisa natural, não tem que pensar o que vai fazer, o que vai dar, como é que vai programar. As coisas acontecem naturalmente dentro de um processo, para pessoas que trabalham fora e depois ainda vai dar exemplos, então para ele não precisa ficar refletindo, ele tem que conduzir, estar dentro do assunto, os assuntos determinados nas disciplinas, você tem lá o assunto, mas não quer dizer que tem que limitar só àquilo que está escrito, porque tem ligações, ela não pode ser isolada, ela tem que ser em conjunto, então uma coisa não dispensa a outra e nem pode.

Podemos notar que, embora o professor descarte a necessidade da reflexão tratando-a como algo inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem, termina seu discurso questionando sobre os conteúdos curriculares e suas relações interdisciplinares. Tal situação leva-nos a acreditar que se não houver reflexão-na-ação torna-se impossível repensar conteúdos e disciplinas, até mesmo para aqueles que insistem no modelo limitado da racionalidade técnica.

A postura do professor como técnico é uma herança do modelo positivista que prevaleceu durante todo o século XX atingindo a formação profissional, principalmente a nossa. A racionalidade técnica presente neste modelo faz com que a reflexão crítica fique relegada ao segundo plano, prevalecendo a técnica como solução de todo e qualquer problema.

A este respeito, Pérez Gómez (1992, p.96) afirma que,

> Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais das áreas das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Diante desta questão faz-se mister que o professor extrapole os limites da técnica e do instrumentalismo buscando uma postura que o permita entender que o que existe são situações problemáticas e não problemas. Saber por fim que qualquer situação de ensino carrega em si incertezas, complexidades e conflitos que vão além das teorias e técnicas resultantes da investigação quantitativa demanda acima de tudo uma prática reflexiva constante.

3.2.5.4 Reflexões Particularizadas ou em Grupos

O exercício da reflexão sobre a ação docente pode se dar de diversas formas e em diversos momentos. Garcia (1992) apresenta o estudo de Weis e Louden (1989) que defendem que o pensamento e a ação reflexiva possa se dar de forma separada ou

simultânea. Segundo os pesquisadores existem quatro formas de se dar esta relação:

- a introspecção = reflexão interiorizada e pessoal que decorre da análise individual do professor tendo como base princípios e informações acerca de sua prática;
- o exame = reflexão que ocorre a partir de ações já vividas ou a serem vivenciadas e que pode se dar também de forma conjunta, com outros professores;
- a indagação = este tipo de reflexão tem por objetivo analisar a prática docente com o compromisso de adotar de mudanças no seu cotidiano;
- a espontaneidade = é aquela que ocorre durante a ação docente (reflexão-na-ação de Schön) e que permite a adoção de novas estratégias ainda em sala.

No caso dos entrevistados houve uma concordância geral em torno da prática reflexiva se realizar através de grupos sendo que os argumentos justificativos para tal, foram, entre outros, a melhor compreensão dos temas, a possibilidade de aprendizado mútuo e a criação de um ambiente propício para o exercício da reflexão.

Ao discutir tal questão a professora “A” mostra uma preocupação principal com a questão da interdisciplinaridade e das condições necessárias para o amadurecimento dos professores para com esta discussão,

> Não, isolada não chega a lugar nenhum, tem que ser em grupo, tem que ser em parceria [...] isoladamente não leva a lugar nenhum, pressuponho que nós estamos num regime seriado e esse regime seriado é como se nós tivéssemos subindo uma escada e nessa escada não pode pular degraus, tem que ir um por um para que não haja tropeço, para que não caia, isso não é feito sozinho é um rol de disciplinas, um grupo e elas devem estar entrelaçadas, só que esse entrelaçamento não esta bem firme, bem amarrado, existem elos muito soltos, a nossa discussão é pouca ainda, e talvez pela formação de todo esse grupo de professores não nos permite pensar muito.

O posicionamento da professora em relação à reflexão em grupo unido à questão da interdisciplinaridade mostra uma visão clara da importância da prática reflexiva e àquilo que deve suscitar. Refletir em grupo é poder diminuir os espaços criados pela separação do conhecimento em disciplinas, sendo assim, entendemos que tal ponto merece um pouco mais de atenção neste momento.

Bochniak (1998, p.28) propõe uma concepção radical da interdisciplinaridade como sendo uma “atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade.” A segregação das disciplinas no processo de ensino, sem um comprometimento entre si, levam o aluno a uma visão confusa de que cada uma (ou nenhuma) é mais (ou menos) importante na sua formação, levando a uma visão simplista e incômoda da realidade descrita no processo de ensino, dissociado do todo.

O distanciamento entre disciplinas provoca no educando uma visão de mundo desfocada, levando-o à não percepção da aplicabilidade prática dos conteúdos que

está estudando, devido ao afunilamento encontrado entre as áreas de saber. Essa idéia é tratada por Severino (1995, p.169): “De sua parte, os alunos vivenciam sua aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.”

A ênfase principal na discussão da interdisciplinaridade está na fragmentação do ensino através do distanciamento entre as disciplinas no processo de formação integral do aluno, entre teoria e prática. Assim, a prática interdisciplinar, freqüente e equivocadamente, é associada apenas à integração de conteúdos de disciplinas curriculares, sem uma análise mais reflexiva de sua abrangência.

Entretanto, uma prática interdisciplinar efetiva não se configura apenas como uma simples e superficial justaposição de conteúdos ou disciplinas. Consiste em um procedimento mais profundo, complexo, orgânico, unívoco, global, que permite o trânsito livre e espontâneo entre as nebulosas fronteiras que permeiam as diversas áreas de conhecimento. É o ir-vir sem receios, sem entraves, sem amarras. Todavia, há ainda o questionamento sobre a possibilidade desta interdisciplinaridade uma vez que não conseguimos superar a disciplina tão fortemente presente nos nossos modelos educacionais.

Retomando a análise dos entrevistados sobre a reflexão em grupo, encontramos o professor “M” afirmando tal prática, porém sob uma visão de aprendizado coletivo,

> Com certeza em grupo, essa é a minha visão, acho que cada um deve refletir a sua situação, a sua forma de ver, mas olha, em grupo a contribuição para que cada um possa se dedicar mais ao curso e entender mais é muito grande, porque a experiência que a gente obtém quando discuti com outro colega traz coisas interessantes, coisas fantásticas, e a gente pode também entrar no mundo dele, e pode entender o que ele também viveu. É muito difícil às vezes você estar pensando uma coisa mas você está entendendo do seu lado, e às vezes numa discussão em grupo o outro mostra um lado que você não havia pensado, e isso é comum, isso acontece sempre, até por situações que cada um vive, qual a atitude que foi tomada, o que ele fez, porque que fez, deu certo ou não deu, porque na verdade depois que a coisa acontece é fácil saber o que deveria ser feito, antes é que é o problema, então a gente discutindo em grupo isso seria importantíssimo.

A esse respeito vale ressaltar o que diz Pérez Gómez (2000), ao enfatizar a questão da ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação e nas palavras do próprio autor “o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende” e citando um relatório do *Holmes Group*[14] que diz “as escolas se transformam assim em centros de desenvolvimento profissional do docente” (Pérez Gómez, 2000, p. 379).

As opiniões da professora “K” e do professor “J” são interessantes de serem confrontadas tendo em vista que mostram um mesmo lado de reflexão para auto-avaliação, todavia, para a primeira quando realizada em grupo pode ser mais produtivo em virtude das possíveis comparações, já para o segundo isto só lhe é possível quando o grupo em questão seja inteiramente confiável. Vejamos, respectivamente, suas opiniões,

---

[14] HOLMES GROUP (1990), *Tomorrow’s schools: principles for the design of Professional development schools.* Michigan. Holmes Group Inc.

> Às vezes essas reflexões são de coisas particulares que a gente tem, ou traumas que a gente teve e carrega isso e não consegue mudar, só que vejo que quando existem esses debates, às vezes surgem em reuniões, às vezes surgem mesmo no corredor, acho que agrega mais valor pra cada um, porque você tem uma experiência, você tem outra, às vezes o meu trauma não é o seu, então você me ensina a lidar com aquilo que eu não sei, então assim, de forma particular é bom, porque todo mundo não gosta de receber crítica: 'o teu erro é esse', embora acho de suma importância, muitas vezes a gente demora a assimilar isso, mas gosto, agora quando você troca idéias aquilo que é o seu ponto fraco, pode ser o ponto forte do colega então você consegue melhorar.

> [...] Me sinto muito bem fazendo essa reflexão comigo mesmo, com os meus botões, quando tenho que discutir problemas de comportamento que iriam agregar uma imagem negativa minha, então lavo minha roupa suja com minha esposa, pessoas da minha confiança, minha cunhada, meu cunhado que são professores também do curso superior, não da mesma área, mas converso com eles, agora com um grupo de trabalho me sentiria à vontade de fazer esse tipo de reflexão? 'Onde estou errando, me ajude a encontrar o meu erro', se sentir segurança nessas pessoas... não seria com qualquer pessoa, com qualquer grupo que me abriria nesse sentido não, talvez com pessoas desconhecidas me colocaria muito mais como crítico, e às vezes até mesmo julgativo do que os alunos estão fazendo de errado e não em relação a minha pessoa, agora também não tenho dificuldades, quando sinto segurança nas pessoas amigas, que sei que não vão sair falando da minha vida, dos meus problemas para os outros e, principalmente, para os alunos, seria uma exposição desnecessária, então teria sim alguma possibilidade de discutir pontos nesse sentido com eles também.

3.2.5.5 Tipos de Reflexões que Devem Ser Realizadas

Com o objetivo de identificar as necessidades de reflexão dos entrevistados para a condução de conclusões também melhores refletidas solicitamos que falassem sobre que tipos de reflexão julgam importantes, sendo que as respostas variaram entre aspectos técnicos e de cunho mais subjetivo.

Para a professora “A” a reflexão dos professores de Contabilidade devem considerar basicamente a análise de três variáveis: o professor, o aluno e o objetivo do curso, conforme descreve,

> Considerando então o professor, o aluno e o nosso objetivo existe um espaço, um hiato muito grande entre esses três pontos que quero analisar. Onde nós queremos chegar é o ideal. O aluno criativo, flexível, um aluno com uma sólida formação teórica, um aluno empreendedor, que é isso que o mercado quer, esse é o nosso objetivo. Agora daí para o professor e para o aluno trabalhador, um trabalhador que só estuda final de semana ou na véspera da prova, que vem direto do trabalho, e, aliás, as empresas estão sugando esses alunos para alcançar aquele objetivo, e nós que estamos professores e não somos professores... olha o espaço é enorme.

A preocupação reflexiva da professora “K” é muito parecida com a anterior, todavia, está centrada um pouco mais na relação professor-aluno e na transmissão dos conteúdos, o que não significa postura reflexiva,

> O que acho mais urgente hoje, que vejo e que os alunos conversam com a gente, é principalmente a relação professor-aluno e como cumprir melhor o programa, como passar de forma que o aluno assimile mais fácil, que pelo menos ele consiga entender, para poder chegar em casa e ler um livro e pelo menos consiga saber o que ele está lendo. É como chegar na linguagem do aluno. Acho que esta é a preocupação fundamental, porque o projeto pedagógico é de suma importância, se você não seguir, se não fizer daquele jeito o resultado não vai ser obtido, só que como você vai implementar esse projeto pedagógico, porque a sala de aula é a implementação do projeto, então se ali falhar...

Quanto à opinião do professor “J” volta-se para a postura docente e a discussão de conteúdos,

> Eu acho que essa prática da experiência pessoal, o que dá certo e o que não dá certo, o questionamento: ‘será que a minha postura na sala de aula em relação a essa questão da arrogância, essa questão de ser muito permissivo’, que seriam coisas assim que estariam talvez em extremos nessa relação, ou então ser muito duro, ser muito facilitador das coisas, no sentido de deixar a coisa acontecer de uma maneira mais mole, dar moleza para os alunos, eu acho que essas coisas a gente sempre precisa estar trocando idéias com os professores. Num outro nível, a questão do conteúdo ela é muito importante, a gente poder discutir com os nossos colegas, ou com pessoas que conheçam, para verificar se diante do projeto pedagógico do curso como um todo, aquele conteúdo ele é importante, qual o nível de importância que ele teria para a formação do profissional [...]

Já para o professor “M” o tipo de reflexão mais importante está centrada na postura do professor enquanto formador de futuros profissionais que devam se portar como tal e também como cidadão,

> Acho que seria importante nessa reflexão procurar entender o papel do professor enquanto uma pessoa que forma uma pessoa para o mercado de trabalho, como é que ele pode atuar no mercado, o que posso contribuir para facilitar a entrada dele no mercado e o avanço dele, a eficiência dele na empresa. [...] é comum a gente no departamento, quando discuti alguma coisa sempre procurar dizer: ‘olha nosso curso não pode ser um curso de professores que só se dedicam ao magistério, nós precisamos daquelas pessoas que vem aqui e que pertençam à empresa, para vim discutir com a gente também, trazer as novidades do dia-a-dia e trazer as contribuições para que a gente esteja sempre atualizado’, eu por exemplo, trabalhei em empresa, mas enquanto Contador já faz vinte anos que deixei [...] Então o que tem que buscar é essa parte de entender para poder ajudar o outro. Chegar ao objetivo é a gente se preparar, procurar entender o outro lado da empresa exatamente para contribuir com o aluno, com aquele futuro Contador, o objetivo no momento é o aprimoramento do ensino, da eficiência do profissional, que a gente inclusive cria um lema, na verdade nós temos o profissional cidadão, é ele que é importante lá no mercado de trabalho, não pode ser diferente, é o profissional, o cidadão que tem que estar lá, então a nossa atividade tem que ser a melhor possível.

Conforme já discutido anteriormente, Schön (2000) já apresenta um novo estágio que seria o estágio da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, uma forma de intervir na própria reflexão passada e vivida em sala de aula, enquanto ocorreu.

3.2.5.6 Reflexão Docente para a Aproximação entre a Teoria e a Prática

Já discutimos anteriormente que a racionalidade técnica, tão presente no Curso de Contabilidade, é uma das fortes contribuições para a separação entre teoria e prática. A ação docente realizada de forma comprometida e reflexiva pode auxiliar na associação desta relação. Para Schön (2000, p. 234),

> Para que se construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquelas disciplinas cujas teorias formais são compatíveis às teorias tácitas desses profissionais. Os dois tipos de teoria deveriam ser trabalhados juntos, não apenas para ajudar os acadêmicos a explorarem a prática como material para a pesquisa básica, mas também para encorajar os pesquisadores, na academia e na prática, a aprenderem uns com os outros.

Durante as entrevistas procuramos questionar os professores acerca de sua visão sobre esta responsabilidade do professor em conduzir para a aproximação entre teoria e prática e, como resposta, obtivemos depoimentos como da Professora “K” que entende que a iniciativa desta busca deva começar com o professor indo ao encontro da prática realizada nas empresas, ao citar seu próprio exemplo,

> No momento em que dia percebi que se não tivesse contato com essas empresas iria ficar difícil continuar sendo professora [...] a gente pode conhecer determinada área ou estudar bastante, só que você está ensinando uma pessoa não para ser um teórico, você está ensinando uma pessoa para trabalhar no mercado [...] porque senão eu não estaria contente comigo mesmo como profissional.

Vale contrastar a opinião acima com a da professora “A” que entende que a mesma busca deva se dar também pelo aluno ao mencionar,

> Você diz assim, o professor refletindo sobre sua metodologia, sua prática ajudaria o aluno? Não, não porque não depende só do professor, talvez melhorasse, mas não depende só dele, não adianta querer que um aluno alcance aquele objetivo se não tiver a cooperação desse aluno, nós não vamos chegar realmente, não só com a reflexão do professor e mudando metodologias e critérios de avaliação e forma de condução da disciplina, ou, ao invés da gente estar trabalhando com dados fictícios trabalhar com estudos de casos reais, talvez eu motivasse mais o aluno, mas se não tiver a participação efetiva dele, a dedicação dele, cumprir sua parte, nós não vamos chegar naquele objetivo também.

Mais adiante, em um outro comentário, a professora reforça a posição de necessidade de junção entre teoria e prática, contudo ainda fruto do esforço do aluno em primeiro lugar, porém, agora motivado pelo professor,

> Acho que motivar o aluno é fundamental. Ficar só discutindo os conceitos sem os relacionar com o dia-a-dia que ele já vive é um erro muito grande, o caso prático ou vivenciar ou ir até a empresa, conhecer a estrutura da empresa, a forma de funcionamento, como se dá a rotina diária da empresa, talvez levasse a uma motivação maior de saber que não são dados fictícios, talvez seja um caminho... uma coisa que a gente deveria praticar mais. No trabalho que a gente tem feito, onde esses estudos de casos estão presentes, os resultados têm sido os mais positivos, com certeza a gente vê que o aluno se interessa, por exemplo, um conteúdo: Evidenciação em Contabilidade, ao invés da gente ficar discutindo só quais são as formas de evidenciação utilizadas, a gente pede para o aluno ir até às demonstrações publicadas, até às empresas consideradas organizadas, então vamos ver que tipo de evidenciação essa empresa usou e eles vão até à empresa e trazem para nós as formas. A gente tem se surpreendido com as análises que eles fazem e o material que eles estão trazendo para nós em sala de aula, então talvez esse seja um caminho, mas não só isso.

Já para o professor “J” a ação docente pode contribuir para tal situação, porém de forma menos incisiva e apoiada por profissionais da área de educação,

> Eu penso que se o professor tem essa postura reflexiva em relação a sua própria atuação em sala de aula é possível se, além disso, ele tiver ajuda de pessoas (especialistas em educação) que possam ajudá-lo a desenvolver mais essa habilidade de levar o aluno a um processo reflexivo mais forte. Acho que só essa postura do professor em relação a sua auto-avaliação não seria suficiente, não daria resultados, mas acho que teria resultados muito modestos, tímidos.

É oportuno questionar a opinião do professor no que diz respeito aos possíveis problemas que também os professores da área pedagógica possuem, pois será que o auxílio externo poderia de alguma forma ajudar no caso de ausência de iniciativa reflexiva?

De forma mais direta, o professor “R” entende que a tarefa de buscar a aproximação entre teoria e prática deva ser mesmo do professor e insiste em que este deva ir ao encontro das necessidades da sociedade, não a discriminando em suas diferentes classes, porém não se preocupando em criticá-la também,

> A gente sempre diz que os professores da universidade têm que saber atravessar a avenida[15] para saber o que está acontecendo aqui fora, para ver o que eles vão poder contribuir lá dentro, para preparar os alunos... é isso que está faltando. [...] Quando falei em conhecer a realidade, conhecer a necessidade do mercado vamos supor o mercado está precisando de profissional na área tributária, então vamos conhecer o tributo, vamos inserir o tributo, não ficar trabalhando cada um isoladamente, tem que inserir num contexto como um todo [...] agora geralmente aprende uma fórmula lá que na verdade nem se usa de fato [...] eles simplesmente põe o exercício pronto como um problema e a solução já sabem como que vai ser [...] se ele não tiver essa vivência não tem como analisar.

[15] A expressão “atravessar a avenida” é freqüentemente utilizada na instituição como forma de representar o movimento dos professores em direção aos acontecimentos da cidade.

E acrescenta,

> Acho que ele tem que contribuir na sociedade como um todo, primeiro ele precisa saber o que está acontecendo e trabalhar junto, junto com a sociedade [...] acho que ele tem que viver com a sociedade e não criar panelas, se distanciar. Porque ele é professor acha que já está num nível que não pode ficar se misturando [...] eu estou lá, desde a classe mais baixa até a classe mais alta, o importante é que você está ouvindo, está vendo o que a sociedade precisa estar acompanhando, agora nem por isso, que você viu que a pessoa não tem muita posse, não tem muitas condições, então às vezes você não vai prestar um serviço para ele, porque você sabe que vai levar um prejuízo, é errado, não só tem filé Mignone, tem que roer osso também, e roendo osso eu acho que você aprende muito mais do que você só comer filé.

O professor “M” aprofunda o relacionamento do aluno com a sociedade indicando que o mesmo deva se preocupar também com situações de ordem social mais amplas atuando como analista crítico, nas palavras do próprio professor, como cidadão,

> Tem uma questão cultural. Eu vejo que poderia ter uma ação mais eficiente talvez até trabalhando com algumas entidades fazendo com que pessoas pudessem participar, ajudar a resolver problemas, campanhas, projetos de extensão. Não vejo isso acontecendo na nossa universidade. Da minha parte também não tenho feito nada nesse sentido, o que a gente tem feito é bastante discussão em sala de aula, quando se fala, por exemplo, no aumento da passagem do ônibus urbano onde a empresa queria muito mais, então as pessoas falam: ‘que se dane a empresa, não quero nem saber’, digo não, não pode, imagine a nossa cidade sem a empresa, como é que ficaria? Nós temos que brigar para que as condições sejam melhores sim, mas nós dependemos dessas empresas, não é porque eu trabalho na universidade e não uso o transporte que ele não tenha importância na minha vida, ela tem importância e muito, eu não posso estar escorraçando a empresa da minha vida porque as pessoas com quem eu preciso viver dependem dela. Então isso é todo um elo, tenho procurado discutir isso em sala de aula, sei que é pouco, não tenho nenhum projeto, talvez tivesse algumas dificuldades em fazer, mas precisaria de uma atuação nesse sentido.

Diante das declarações percebemos que existem contradições nas opiniões entre o fato da responsabilidade de levar a teoria à proximidade da prática ser tarefa do

aluno ou do professor, todavia, o contato com a situação real nos parece estar claro nos depoimentos.

Quanto à questão de quem é o responsável por este processo, chama-nos à atenção o que diz Alarcão (2001, p. 23),

> Na escola todos são atores, Os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado, Porém, se os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Por isso, e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são atores de primeiro plano. No passado recente, os professores têm sido mal compreendidos e mal olhados. Por isso, por vezes têm-se demitido das suas responsabilidades para com a escola e a sociedade.

Outra opinião de extrema importância acerca de tal responsabilidade é fornecida por Pérez Gómez (2000, p.373),

> O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo.

Entendendo o movimento desta forma teríamos, sem buscar qualquer tipo de harmonia conceitual das opiniões, a **inquietação** presente no depoimento da professora “K”, o **apoio** demandado pelo professor “J”, a **praticidade** proclamada pelo professor “R”, a **motivação** colocada pela professora “A”, e acima de tudo, a “**responsabilidade social**”, acenada pelo professor “M”.

3.2.6 Deficiências no Ensino de Contabilidade

As respostas às perguntas feitas nos motivaram a criar uma categoria de análise denominada de “deficiências no ensino” tendo em vista que os professores apresentavam respostas ligadas à ação docente.

A professora “K”, por exemplo, chama a atenção para a necessidade de uma postura mais interdisciplinar dos professores como forma de superar possíveis deficiências no ensino,

> Acho que todos os professores do curso teriam que ter uma discussão antes das aulas, por exemplo, antes do ano letivo para saber o que cada um vai ter, porque cada um tem o seu programa, a sua ementa, tem seu objetivo. Cada um vai lá e cumpre aquilo e às vezes professores que entram naquele ano, professores que são contratados ou professores que não estavam trabalhando com a disciplina, então acabam trabalhando de forma estanque alguns conteúdos, então acho que tinha que ter um entrosamento antes de começar o ano letivo: ‘olha meu programa é esse, vou trabalhar dessa forma’, já falando que no ano que vem o professor tal ou a disciplina tal vai trabalhar dessa forma, fazendo um relacionamento, porque senão o aluno acaba ficando perdido: ‘ah! Eu estudei isso o ano passado então não vou mais usar isso para nada, não serve para nada’. Acho que o mais urgente é tentar entrosar os programas das disciplinas entre os professores que ministram esses programas, para que o aluno possa se motivar mais com o curso.

Esta situação também é defendida pelo professor “J” que a complementa com a diminuição do número de professores que atuam na prática profissional Contábil diariamente e que por isso trabalham na universidade em regime de tempo parcial e ainda, a necessidade de se criar mais cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área Contábil,

> Acho que a interação entre os professores das diversas disciplinas que nós temos nos cursos de Contabilidade e a diminuição, não diria zerar essa situação do professor, do profissional que é professor, e do profissional que está na prática, que vem para a universidade de vez em quando, com tempo parcial para ensinar, precisaria diminuir um pouco ainda. Em nossa cidade sinto que temos uma situação privilegiada e bastante diferente daquilo que a gente observa em outras escolas do Brasil, mas penso que de uma maneira geral como foi sua pergunta, é importante a gente diminuir um pouco mais ainda essa característica de termos nos cursos de Contabilidade, para formar o profissional Contador, profissionais que estão na prática e que vem para a escola para ensinar. Além disso, acho que um maior número de cursos de pós-graduação para titular e capacitar os nossos professores em nível de mestrado e doutorado é fundamental para podermos mudar essa realidade. Existe uma expectativa de professores da USP de que com o atual número de cursos de mestrado que temos no Brasil, demoraríamos trinta anos para capacitar professores para atender um pouco mais de seiscentos cursos de graduação em Contabilidade que existentes no Brasil, são trinta anos, quer dizer daqui há trinta anos a situação vai ser totalmente diferente, é inatingível, se não dermos um jeito de aumentarmos o número de mestrados e doutorados no Brasil, na área de Contabilidade, não vamos ter um ensino de Contabilidade de melhor qualidade, dificilmente.

Para o professor “R” há a necessidade de um comprometimento maior por parte dos alunos, sendo que em sua opinião o professor deve se esforçar em apoiar apenas aqueles que estejam interessados em aprender,

> Deficiências existem, pelo menos tento tirar essas deficiências mudando até a sistemática de avaliação, até na sistemática de conduzir a disciplina. Está certo que tem determinados colegas que não concordam com a minha sistemática, primeiro porque sempre preparei o meu plano de aula, assim a pessoa já sabe o que vai fazer, não faço com que o aluno seja um boneco nosso, faço com que ele traga o problema para mim para a gente discutir junto e resolver, então falo: ‘você já tem que ter postura de profissional e já agir como profissional’, a gente cita o exemplo de que o mercado aqui fora sempre vai ser daquele que “pode mais chora menos” e, automaticamente ele tem que reagir como profissional, porque aqui fora ninguém vai fazer para a pessoa, ele está no mundo só, se ele não se virar, e cito vários exemplos, se você já como profissional tem o seu escritório vai um cliente e você diz para o cliente que não vai fazer porque não tem tempo, já perdeu! A sua vida profissional já está acabada, está eliminado e se você depois ainda dizer que não vai fazer porque é difícil de fazer e que não sabe, também já está acabado. Você tem que procurar aceitar todos os desafios, mesmo porque ninguém é obrigado a saber de tudo, nem a gente sabe de tudo, a gente está aprendendo todo dia, se você não sabe, então vá procurar saber, você vai buscar informação para poder executar o serviço e se vai executar o serviço tem que ser bem executado. Isso que a gente tenta mostrar para eles e a gente vem usando essa metodologia, desde saber buscar material, porque o grande problema que a gente fala, por mais que as pessoas falem, você lê isso aqui porque na próxima aula a gente vai discutir, não lêem, são poucos os que lêem, isso aí é uma raridade, agora se ele está interessado, vai buscar o material e se tentar ler e tiver dúvidas então eu atendo. Agora se ele tentar tirar dúvidas sem material, não atendo, se tiver quarenta pessoas interessadas vou trabalhar até dobrado, mas atendo um por um porque estou vendo a pessoa que está interessada em aprender, então tiro dúvidas da pessoa que está interessada e não daquele vagabundo, porque aquele preguiçoso vai ser sempre preguiçoso, vai ser sempre parasita atrás do outro, tem gente que tira notas porque está tirando notas por causa do outro, isso acontece, você sabe disso, sempre foi assim.

Diferentemente, para professora “A” se faz mister o esforço em três níveis: estrutura física, professor e aluno,

> Sim, precisamos, quanto à parte física, parte material, melhorar nossa biblioteca, precisamos melhorar nossos laboratórios, precisamos melhorar nossas assinaturas de periódicos que acho insuficiente, só que não adianta ter só isso, já vi universidades particulares, por exemplo, que tem essa estrutura física melhor que a instituição pública e também não resolve, não alcança aquele objetivo que nós queremos, por quê? Porque o aluno tem que estar motivado para usar esses recursos, ele tem que saber usar e o nosso aluno não gosta de ler, ele tem muita dificuldade de ler e de escrever, então às vezes a biblioteca é subutilizada e assim por diante. Acho que não dá para discutir isso isoladamente, é professor, é aluno, estrutura física para chegar naquele objetivo. Só a parte física também não vai resolver, só um corpo docente titulado também não vai resolver, tem que ter um entrosamento muito grande entre corpo docente, alunos, estrutura física para se atingir aquele perfil ideal, para atender as necessidades do mercado, também nem sei se o mercado sabe o que ele quer, ele quer um “super homem”, a gente vê isso pelos pedidos que a Associação Comercial e outros órgãos fazem para os cursos da universidade: querem um engenheiro de produção que seja Contador, administrador e engenheiro, é um “super homem”, então o mercado não sabe muito o que ele quer.

Quanto ao professor “M”, ao analisar possíveis deficiências no ensino ressalta mais uma vez a necessidade de se criar uma formação menos técnica e de caráter social mais intervencionista,

> Não poderia especificar certo quais são as deficiências, na verdade a gente tem alguns projetos, algumas pesquisas que teriam apontado algumas deficiências, mas ficaria um pouco difícil porque aquilo também são frutos de pesquisas que ainda precisam de um melhor pensar, pensar melhor esse resultado, no meu ponto de vista vejo que muitas vezes o comércio, os empresários, a comunidade, exigem uma formação muito técnica e que nós do nosso curso temos pensado numa formação além da profissional, uma mais globalizada, humana, nós temos algumas disciplinas, tanto que quando o nosso curso fez vinte e cinco anos, criamos um lema: Formando Cidadãos para Integrar, por isso que estou falando sempre em cidadãos [...] a gente tem que trabalhar para isso, agora o mercado, quem paga quer pagar por um tipo de serviço, mas tem todo um contexto geral que precisa ser visto além do trabalho técnico, é uma vida inteira, todos dependem do outro.

Nossa análise nesta categoria de questionamentos vai ao sentido de que há muito por se fazer em termos de postura reflexiva do professor de Contabilidade, principalmente pelo fato de que as opiniões foram destoantes e de caráter um tanto quanto superficial.

Também não podemos perder de vista o fato de que nossa intenção com este questionamento não era efetivamente aprofundar na análise das deficiências do curso, mas presenciar em que contexto o professor é inserido nesta questão. E assim, vemos o professor aparecendo como facilitador (professor “R”), agente transformador (professor “M”), membro de um tripé que envolve ainda aluno e estrutura física (professora “A”), com carga horária docente insuficiente (Professor “J”) e carente de atitude e postura interdisciplinar (professora “K”).

No que diz respeito às deficiências do ensino de Contabilidade relacionadas à formação do professor, estudos já foram desenvolvidos entre os quais destacamos os do professor Valcemiro Nossa (1999) que aponta causas do despreparo do corpo docente dos cursos de Contabilidade, a saber:

a) expansão extraordinária dos cursos sem capacitação adequada do corpo docente;
b) círculo vicioso existente no ensino e o descaso com a educação;
c) falta de investimentos por parte das instituições;
d) maior atração por parte do mercado profissional e falta de incentivo à carreira acadêmica;
e) má contratação de professores pelas instituições;

f) reduzido número de cursos de mestrado e doutorado, falta de pesquisa e pouco conhecimento em cultura geral.

O mesmo estudo aponta propostas de melhoria na formação do corpo docente, conforme segue:

a) cursos de aperfeiçoamento de pequena duração e de cultura geral;
b) troca de experiências entre docentes;
c) integração entre o departamento de Contabilidade e de educação;
d) criação de aulas-atividade;
e) continuidade de exigências do MEC;
f) exame de suficiência profissional;
g) parcerias de universidades com Órgãos Contábeis;
h) apoio financeiro proporcionados pelos órgãos da classe Contábil;
i) tempo integral para o curso de Ciências Contábeis;
j) envio de docentes para a pós-graduação.

Algumas das recomendações acima já foram objeto de transformação na área Contábil, todavia, ainda não deram conta de resolver os problemas apontados pela pesquisa. Falta ainda incorporar uma postura mais reflexiva do professor a fim de criar condições que possibilitem atender à dinâmica dos fatos que ocorrem na área educacional.

A este respeito vale ressaltar o que diz a educadora portuguesa Idália Sá-Chaves (2001, p.91), ao analisar a necessidade de formar profissionais para o exercício constante da mudança,

> [...] as baixas qualificações dos profissionais parecem constituir um dos maiores obstáculos ao próprio desenvolvimento pessoal e social. Assim, um dos fatores que é apontado como condição indispensável à sua promoção é o processo de conscientização dos próprios profissionais quanto à necessidade de permanecerem em processo de formação constante e requalificadora.

Assim, faz-se mister, ao discutir as deficiências do ensino Contábil, levar em conta o fato de que ela tal análise deva sempre partir do professor, pois este é o elemento envolvido diretamente nas definições do projeto curricular do curso.

3.2.7 Ser um Bom Professor de Contabilidade

Esta categoria de análise surgiu de forma provocada tendo em vista que durante as entrevistas os professores acenavam com respostas que indicavam uma espécie de classificação ou premiação da postura docente, algo que já faz parte da episteme da modernidade e dos modelos pragmáticos de sociedade em que nos inserimos.

Assim questionamos acerca do que poderia ser um “bom” professor de Contabilidade e as respostas surgiram em sentidos bastante interessantes.

Iniciemos com a professora “K” que sugere duas características como essenciais: a capacidade de se fazer entender e a proximidade com os alunos,

> Bom, acho que não só de Contabilidade, um bom professor tem que se fazer entender em primeiro lugar, acho isso primordial e também o que pesa para ser um bom professor é o relacionamento com os alunos, esses dois itens.

No mesmo sentido, a professora “A” cita estas mesmas habilidades e acrescenta a elas o conhecimento de conteúdo e a utilização de recursos,

> Ser um bom professor de Contabilidade... acho que tem que ter conhecimento daquilo que está trabalhando e não só conhecimento, tem que saber transmitir, tem que saber usar os recursos que à sua disposição, tem que se fazer entender. O aluno tem que ter boa receptividade e compreender a mensagem que o professor quer passar, então ser um bom professor não é só ter um conhecimento profundo daquele conteúdo se ele não conseguir chegar até o aluno, fazer com que o aluno o entenda, motivar o aluno. Diria assim casos de colegas nossos que são excelentes profissionais, tem um respeito tremendo no mercado lá fora e os alunos não gostam, por quê? Porque não conseguem chegar até ao aluno.

Para o professor “M” o domínio do conteúdo pode ficar em segundo plano, contanto que o “bom” professor consiga incentivar o aluno a aprender, como numa espécie de discípulo,

> É uma pergunta talvez um pouco difícil, mas vamos tentar. O que é ser um bom professor? Muitas vezes não é aquele professor que tem grandes conhecimentos técnicos para passar para o aluno e sim aquele professor que possa cativar o aluno e incentivá-lo a aprender, isso é o mais importante. Porque o que você ensina num momento, se o aluno aprender aquilo naquele momento, mas ele não ficar incentivado a estudar posteriormente, morre! Aprende aquilo ali e acabou. O que precisa despertar no aluno é o interesse pelo ensino, a gente tem tido, graças a Deus, algumas pessoas que vem procurar e falam: ‘olha puxa vida como valeu ter fulano como professor, como valeu sicrano como professor, porque ele me incentivou e hoje realmente estou na profissão muito bem porque ele foi um exemplo’, e às vezes aquela pessoa que conhece tudo sobre Contabilidade não passa isso para o aluno, e isso realmente acho uma pena. Então para mim, ser um bom professor de Contabilidade é como se diz: é um mestre aquele que de repente os alunos realmente querem seguir, isso para mim é ser um bom professor, claro que não vou tirar conteúdo, mas conteúdo não é tudo, conteúdo é uma coisa importante mas é apenas uma parte.

Diferentemente deste último depoimento, o professor “J” acredita que o conteúdo deva merecer um lugar de destaque aliado ao favorecimento de aquisição da capacidade de auto-reflexão do aluno, todavia dá à reflexão uma conotação de senso-comum e não de capacidade crítico reflexiva,

> Acho que é um profundo conhecedor do conteúdo que está ministrando, acho que não podemos perder de vista o conteúdo, não é só o desenvolvimento de habilidades que é importante, o importante é desenvolver habilidades e dar formação, fazer com que o aluno possa também adquirir um conhecimento sólido, mas que seja num processo reflexivo de tal ponto que ao sair dali e se deparar com uma situação diferente ele tenha a capacidade de dizer: ‘olha o que aprendi não é bem assim, quer dizer é uma situação nova, como é que vou me colocar agora, vou ter que novamente me posicionar’, e ele não se sinta acuado por essa situação nova, que exija dele novamente uma reflexão, um pensar sobre a situação, e ele não se sinta tímido em dizer: ‘não vou conseguir atingir esse objetivo, ou enfrentar esse novo desafio que me apareceu, eu não estava preparado’. Mas, em tendo uma capacidade já de reflexão ou de enfrentar desafios desenvolvidos no próprio curso e com aquele conteúdo, então ele vai estar motivado a enfrentar esse desafio porque se sente capaz, já teve uma primeira experiência de adquirir conteúdos e de ter suas capacidades desenvolvidas, então vai enfrentar isso com uma motivação mais positiva, e resolver as deficiências de conteúdo ou aquelas ainda de capacidades inatas que não estão suficientes, de uma maneira vai tentar se armar de uma outra forma, mas vai buscar o que precisa para resolver o problema.

Finalmente, para o professor “R” ser um bom professor de Contabilidade resume-se em ser um profissional, que em sua visão consiste em saber separar adequadamente as suas responsabilidades cotidianas,

> É ser um profissional só isto. Ser profissional o que é? É ser gente, é ser responsável, é ser família [...] a gente sempre fala: ‘você tem que separar as coisas’, se você está aqui no escritório você é um profissional, saiu daqui você é um pai de família, você é jogador, você é tudo, se você tem amigo na sua casa que é seu cliente lá é lá, aqui vai ser atendido como profissional isso a gente tem feito sempre assim, tanto é que tenho colegas que freqüentam a minha casa como que da família, mas aqui dentro a pessoa viu que sou bem diferente, a pessoa não acreditava como era o meu comportamento, mas não, você veio aqui é porque você veio para ser atendido por um profissional, agora se for lá em casa é outro assunto, não tem assunto de serviço, tem que separar as coisas, então ser profissional é isso aí.

No que diz respeito a ser um “bom” professor autores se dividem entre aquisição de habilidades, domínio e capacidade de apresentar bem os conteúdos e tantas outras qualificações. A professora Maria Isabel da Cunha (1999) realizou um estudo muito interessante que culminou com a publicação da obra: O bom professor e sua prática onde nos chama a atenção uma dentre as várias análises e conclusões que a autora traz, ou seja, a idéia de um bom professor está assentado numa perspectiva de ensino que: tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender; coloca no professor as condições do melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos.

Contudo, achamos propício trazer à tona uma discussão diferenciada do “ser professor” que perpassa a condição de ser “bom” ou não e o remete a um papel altamente importante. A este respeito, Alarcão (2001, p.23) traz uma relevante contribuição ao afirmar,

> Por um lado, intensificam-se esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

Com base na reflexão anterior entendemos que “bom” professor de Contabilidade possa ser aquele que ultrapassa a relação de domínio de conteúdo e transmissão dos mesmos, bem como, de protagonista *mor* do relacionamento interpessoal com os alunos e, consegue, por fim, iniciar a formação total do homem e da mulher que

ali estão, através de uma prática reflexiva e crítica que rompa com a episteme da modernidade, voltada para a coisificação do ensino.

4 CONCLUSÕES ACERCA DA PESQUISA

No capítulo que apresentamos a metodologia a ser utilizada nesta pesquisa explanamos sobre a possibilidade de utilizar as entrevistas como forma de entender um pouco mais do que se passa com a ação docente Contábil e assim chegamos neste momento a algumas conclusões que nos permitem tecer comentários sobre a atuação dos professores de Contabilidade, muitas delas já presentes nas discussões do capítulo anterior.

Num primeiro momento, a pesquisa nos mostrou que a dissociação entre teoria e prática é tão latente na ação docente do professor de Contabilidade que chega a causar dúvidas quanto ao próprio significado de teoria e de prática.

A teoria é vista em dados momentos como sendo apenas o conjunto dos conteúdos curriculares que devem ser repassados de forma estanque e separado de outras disciplinas. A prática por sua vez está envolta em uma confusão ética acerca do que realmente deva ser e alcança tão somente uma dimensão de conhecimento da vida organizacional e algo de posicionamento profissional.

Assim, a ação do docente Contábil não consegue romper completamente com esta separação entre teoria e prática e pior ainda, acentua tal separação na medida em que os professores tomam partido por uma ou outra, julgando-as em ordens prioritárias para esta ou aquela disciplina. Não obstante, chegam a transportar para sua própria ação docente tal situação separando a teoria didática da ação docente,

valorizando os métodos de repasse de conteúdos em detrimento do aprofundamento na educação do homem e da mulher que ali estão.

Pareceu-nos conclusivo também o fato de que a inexistência de uma preparação inicial para o exercício da docência na área Contábil acarreta em posicionamentos emulados tendo como referência a figura de outros professores e “mestres” que incitam seus alunos a dar continuidade à carreira docente. Esta emulação traz consigo o peso de não decepcionar a indicação e de se aproximar ao máximo do modelo daquele que indica.

A câmara de eco que a emulação produz causa ainda um sentimento descrito na fala dos professores como “ESTAR PROFESSOR“ e não “SER PROFESSOR”, primeiro por não ter sido preparado como tal e segundo por estar em processo de aquisição das supostas habilidades de repasse de conteúdo e de conhecimento de métodos que o credenciem finalmente a se sentir professor.

A pesquisa permitiu-nos verificar uma situação marcante a ser discutida no ensino Contábil que é a possível crise ética da profissão, marcada, entre outros, pela prática da sonegação fiscal das empresas, que de forma direta ou indireta envolve o Contador.

Esta e outras questões éticas colocam o professor numa incômoda situação tendo em vista que para solucioná-la precisa enxergar no aluno não somente um profissional que terá que decidir no futuro se fará parte ou não de prática ilícitas, mas principalmente no desafio de estimular o aluno em criar uma consciência crítica

acerca das relações de poder predominantes na sociedade em que irá atuar e das possíveis conseqüências causadas pela sua tomada de decisão. Ao nosso ver o problema maior é que para adotar tal postura o professor precisa antes estar ele mesmo posicionado criticamente em relação à questão, embora nem sempre isto ocorra.

O professor de Contabilidade não pode dar-se ao luxo de se distanciar do posicionamento crítico e reflexivo em relação às ilegitimidades e ilegalidades presentes na sociedade dita moderna, deve antes se preocupar em contextualizar seus alunos muito mais do que lhes repassar conteúdos estanques ou mesmo se omitir relegando às “disciplinas específicas” (ética, filosofia, sociologia) tal missão.

Quanto à ação docente reflexiva em si a pesquisa nos permitiu iniciar no estudo desta epistemologia e a identificar nas falas dos professores diversas situações de reflexão que se encaixavam nos modelos propostos por Schön (2000) e outros pesquisadores.

Inicialmente, pudemos presenciar o fato de que para o professor de Contabilidade é essencial refletir sobre sua atuação docente, o que lhe permitirá avaliar se a forma com que vem conduzindo sua disciplina se adequa aos objetivos do curso, se sua fala tem conseguido atingir o entendimento dos alunos, suas limitações e dificuldades em sala de aula e os possíveis encaminhamentos para alavancar suas potencialidades enquanto professor.

Em seguida, é importante que o professor possa refletir sobre sua prática docente enquanto ela ocorre, ou seja, a reflexão na ação. Esta atitude faz com que o professor identifique possíveis ruídos na comunicação com seus alunos, sejam estes, vícios que o professor carrega em si herdados da racionalidade técnica que o empurra a concentrar-se especificamente no repasse de conteúdos, ou mesmo distorções da realidade prática em que se insere a Contabilidade.

Esta forma de reflexão ficou muito característica nas falas da maioria dos entrevistados o que nos parece uma boa sinalização de abertura à uma nova epistemologia. Uma das professoras entrevistas acenou com o fato de que não espera um próximo ano chegar para mudar sua ação docente, o faz enquanto ela está acontecendo. Isto nos parece um claro sinal de maturidade crítica em relação às emulações a que já nos referimos.

Por fim, em nossa pesquisa percebemos o fato de que a 'reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação', proposta pelos autores que tratam da epistemologia da prática reflexiva, ainda é muito incipiente na área Contábil e em todos os entrevistados ela só ocorreu durante as entrevistas, pois não é comum o professor refletir sobre aquilo que já foi objeto de reflexão durante sua ação didática, principalmente em grupo.

A dificuldade de chegar a este estágio final da epistemologia da prática reflexiva nos pareceu ocorrer em função de que os professores entrevistados confundem ainda o que seja reflexão, é o que Zeichner (1993) falava sobre distorcer a reflexão de um processo que leva a um novo posicionamento crítico (dialético) ao invés de uma simples análise dos métodos didáticos empregados.

Destarte, nos pareceu uníssono a vontade dos entrevistados em criar uma prática que favoreça a reflexão como forma de unir teoria e prática no ensino Contábil e sobretudo, na condução de suas disciplinas. Ficou patente ainda a utilização da reflexão como uma forma de ajuda própria, de crescimento do ser professor.

No início deste trabalho apresentamos algumas inquietações no que tange ao ensino Contábil que foram exploradas nas entrevistas e que igualmente puderam nos sinalizar para a existência de insatisfações dos entrevistados no que diz respeito a diversos aspectos como segue.

Primeiramente, a necessidade de uma outra prática docente mais interdisciplinar que auxilie o aluno a entender globalmente o objetivo do curso e a inserção de cada disciplina neste contexto. Todavia, a prática interdisciplinar está longe de ser factível no ensino Contábil em virtude de que também nós professores fomos desde o início de nossa formação separados em disciplinas e não as vemos mais retornar a um saber único. A influência da racionalidade técnica ainda é muito forte na área Contábil e sua presença impede o movimento docente em direção a esta nova prática interdisciplinar. Dizemos nova em virtude de que ela não se dará mais da forma como já o foi antes do surgimento da racionalidade técnica, necessita antes de dar em um novo contexto, com outros paradigmas.

A necessidade de maiores oportunidades de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o exercício da atividade docente em tempo parcial também foram alvos de reflexão pelos professores entrevistados. A este respeito podemos afirmar que é imprescindível a criação de novos cursos de mestrado e doutorado na área Contábil

para o estímulo do pensamento e da reflexão, contudo, assim como apresentamos em nossa pesquisa, faz-se mister o estudo de outros aspectos da Contabilidade, principalmente do ensino Contábil, tão pouco abordado em tais cursos. Com relação ao tempo de atividade docente ele precisa estar diretamente relacionado à possibilidade do professor exercer ainda atividades de pesquisa e extensão que complementem sua atuação em sala de aula.

Um outro aspecto assinalado nas entrevistas remete ao comprometimento dos alunos em se esforçar por aprender os conteúdos disciplinares. Este fator só será possível na media em que os professores criarem em sala de aula um ambiente propício à dúvida e à busca do conhecimento. Enquanto os professores adotarem a atitude de meros repassadores de conteúdos caberá ao aluno apenas aprender a ser bom receptor. É preciso romper com este círculo vicioso de que o aluno aprende quando consegue “guardar” os conteúdos despejados pelo professor. Faz-se necessário estimular o aluno a querer o saber, e não somente o “como fazer”.

Felizmente uma das insatisfações presente nas entrevistas está na procura por uma formação menos técnica e de caráter mais social que leve o aluno a se sentir profissional e ao mesmo tempo cidadão. Este aspecto coaduna com a epistemologia da prática reflexiva que entende o aluno nos seus vários âmbitos sociais.

O professor e o aluno de Contabilidade são antes de qualquer relação profissional pessoas que fazem parte de um mundo secularizado com tendências de mercantilização da cultura, do saber e infelizmente do ser.

Nossa história de professores de Contabilidade precisa ser construída desde já sob um prisma que favoreça a reflexão crítica e que estimule o aluno/profissional a se posicionar eticamente em nossa sociedade, a buscar o saber como condição inexorável, a nos ensinar que mais do que técnicos didáticos precisamos ser transformadores de homens e mulheres que além de cidadãos estão procurando se tornar profissionais Contábeis. Esta é sem dúvida nossa maior conclusão com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; 1).

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Série Leituras Filosóficas).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento (a interdisciplinaridade na escola)*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Colecção Ciências da Educação)

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.* Campinas*:* Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CASTRO, Amélia D. C.; CARVALHO, Anna Maria P. de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CONSOLARO, Alberto. *O "Ser" Professor: arte e ciência no ensinar e aprender.* Maringá: Dental Press Internacional, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática.* 8. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CURTY, Marlene Gonçalves; CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. *Apresentações de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: (NBR 14724/2002).* Maringá, Dental Press, 2002.

ELLIOT, J. *Lá Investigación-acción en educación*. Tradução de: Pablo Manzano. Revisão: Angel I. Pérez Gómez. 2. ed. Madrid: Morata, 1994.

ENS, Romilda Teodora. *A pesquisa na formação do educador: o design da proposta*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2003, Campo Largo. Resumos. Anais... Faculdade Cenecista Presidente Kennedy, Coordenação do Curso de Administração, Núcleo de Estudos Pedagógicos e Administrativos, Coordenação do Curso de Pedagogia, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação; Edição e Coordenação Alexandre Shigunov Neto. Campo Largo, 2003. p. 265.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade:* um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FERREIRA, ROBERTO GODOFREDO FABRI, SANTOS, LUÍS CLÁUDIO CELESTINO DOS, SILVA, ALESSANDRA DA SILVA DE SOUZA et al. *A filogênese da linguagem: novas abordagens de antigas questões*. Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]. mar. 2000, vol.58, no.1 [citado 11 Agosto 2003], p.188-194. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2000000100030&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0004-282X

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa.* In: Tradução de: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Colecção Ciências da Educação Século XXI)

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como "ideologia".* Traduação de: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

HERNANDÉZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Revisão: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios)

LEITE, Denise (Org.). *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones socials de la escolarización*. Tradução de: Pablo Manzano. reimp. Madrid: Morata, 1997.

LÜCK, Heloísa**.** *Pedagogia interdisciplinar:* fundamentos teórico-metodológicos*.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANSUR, Letícia Lessa, RADANOVIC, Márcia, RUEGG, Danielle et al. *Descriptive study of 192 adults with speech and language disturbances.* Sao Paulo Med. J. [online]. 2002, vol.120, no.6 [citado 11 Agosto 2003], p.170-174. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-31802002000600003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1516-3180; e,

MARION, José Carlos. *O Ensino da Contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. *A formação inicial em educação física e a preparação de um profissional reflexivo*. 2001. 317 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Texto sobre Educação e Ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política.* Tradução de: José Fernando Campos Fortes. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de, CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.) . *Educação e Complexidade:* os sete saberes e outros ensaios. Tradução de: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSSA, Valcemiro. *Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil:* uma análise crítica. Caderno de Estudos, São Paulo: FIPECAFI, n. 21. maio/ago.1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de profesores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos**.** Campinas: Pontes, 1999.

PACHECO, José Augusto. *O Pensamento e a Acção do Professor.* Porto: Porto Ed., 1995. (Colecção Escola e saberes)

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do profesor: a formação do profesor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Individualidade:*afirmação e negação na sociedade capitalista.São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e formação de profesores: algunas notas sobre a sua história, ideología e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, Antônio Lopes de. *História Geral e das Doutrinas da Contabilidade* São Paulo: Atlas, 1997.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e Transformar o Ensino.* Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Revisão: Maria da Graça Souza Horn. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da. et al (Orgs.) *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Pesquisa educacional:* quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHIMIDT, Paulo. *História do Pensamento Contábil.* Porto Alegre: Bookman, 2000.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo:* um novo desing para o ensino e a aprendizagem*.* Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Revisão: Beatriz Varga Dorneles. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Profissionals Think in Action.* Massachusetts: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antonio J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S.B.M. (Orgs.). *Desatando os nós da formação docente.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

SKINNER, B.F.*Tecnologia do Ensino*. Tradução de: Rodolpho Azzi. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1972.

SORIANO, Raúl Rojas. *Investigación-Acción en el aula:* enseñanza-aprendizaje de la metodología*.* 3. ed. México, D.F.: Plaza y Valdés, 1996.

SOUZA, Edmar Aparecido de. *Aspectos metodológicos da utilização do método do caso no ensino da contabilidade*. 1999, 128 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Marília, Marília, 1999.

SOUZA, Edmar Aparecido de; MARION, José Carlos. *Aspectos sobre a utilização do Método do Caso no ensino da contabilidade*: uma abordagem inicial. *Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 9-32, ago. 2001.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores:* Idéias e Práticas*.* Tradução de: A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa*.* Lisboa: Educa, 1993. (Colecção Educa-Professores)