UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Departamento de Contabilidade e Atuária

O ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL

CACILDA SOARES DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Pós - Graduação em Controladoria e Contabilidade.

SÃO PAULO

2002

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adolpho José Melfi

Diretora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury

Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro

Coordenador de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade

Prof. Dr. Fábio Frezatti

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Departamento de Contabilidade e Atuária

O ENSINO DE CONTABILIDADE INTRODUTÓRIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL

CACILDA SOARES DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Pós - Graduação em Controladoria e Contabilidade.

Orientador: **Professor Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr**

SÃO PAULO

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

Andrade, Cacilda Soares de.

O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil / Cacilda Soares de Andrade – São Paulo: FEA/USP, 2002.

155 p.

Dissertação – Mestrado
Bibliografia

1. Contabilidade – Estudo e ensino 2. Ensino superior
I. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP.

CDD – 657.007

Dedico este trabalho à minha mãe ***Francisca Marques de Andrade***, maior exemplo de perseverança na busca do conhecimento e que apesar das dificuldades soube transmitir toda sua sabedoria e apoio constante.

“A aprendizagem se realiza através da conduta ativa do aluno, que aprende mediante o que ele faz e não o que faz o professor”.

Ralph W.Tyler.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir.

Ao Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pelo apoio à minha participação no mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr, por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À Professora Jacira Tudora Carastan (*in memorian*) que me mostrou os primeiros passos da pesquisa científica.

À Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras - FIPECAFI, pelo apoio financeiro concedido à terceira turma especial de mestrado destinada a docentes de universidades públicas em especial aos Professores Dr. Ariovaldo dos Santos e Dr. Lázaro Plácido Lisboa que sempre acreditaram nesta proposta.

Aos professores que destinaram parte de seu precioso tempo para participarem desta pesquisa.

A todos os professores do mestrado que de alguma forma contribuíram para minha formação.

Às senhoras Eliene Ângela Azevedo Silva, Cristina Idalgo e Belinda Ludovici pelo carinho especial e competência com que trataram nossa turma, bem como aos funcionários da secretaria de pós-graduação e a toda equipe que integra a Unidade de Processamento de Dados – UPD pela competência no suporte de nossas necessidades acadêmicas.

Aos colegas da segunda turma de mestrado para docentes pela calorosa recepção e companheirismo que tiveram com nossa turma desde o início dessa jornada, em especial à amiga Rossália Sousa e Silva pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos familiares e amigos (novos e antigos) que sempre me incentivaram e apoiaram nessa jornada.

RESUMO

ANDRADE, Cacilda Soares de. *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil*. 2002. 155 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as condições de ensino de Contabilidade Introdutória, no curso de Graduação em Ciências Contábeis nas 90 (noventa) universidades públicas brasileiras, por meio de levantamento de dados visando: 1. Conhecer os métodos e meios de ensino utilizados na disciplina, bem como avaliar o interesse de seus professores pela utilização de tecnologias educacionais (uso de computadores na educação, *softwares* educativos, videoconferência etc.); 2. Conhecer a estrutura dos departamentos, para a utilização das tecnologias supra mencionadas. Para a execução deste propósito os professores foram consultados por meio de questionários enviados por correio eletrônico. Nos questionários procurou-se investigar sobre a distribuição do conteúdo programático, sobre a qualificação do corpo docente, a bibliografia adotada, a metodologia de ensino aplicada, a estrutura dos departamentos, a utilização de *softwares* aplicativos nas atividades didáticas e o interesse por *software* educativo. No período de março a agosto de 2001, atenderam à pesquisa 22 universidades que representam 24% da população alvo. Dos resultados obtidos constatou-se que 100% dos professores, utilizam o estilo de aula expositiva, muito embora a mesma proporção deseja utilizar *software* educativo para o ensino de Contabilidade, bem como acredita no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem com a utilização de tal ferramenta. Foi possível ainda identificar que mais da metade obedece ao regime de tempo integral de serviço; 30% já possui o título de Mestre em Contabilidade, além de 73% possuir experiência profissional em departamentos de contabilidade.

Palavras-chave: Contabilidade Introdutória, Universidades Públicas do Brasil, Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

ANDRADE, Cacilda Soares de. *The teaching of introduction to accounting in the public universities of Brasil*. 2002. 155 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

The main purpose of this research is to analyse the conditions of accounting teaching in Accountancy in Brazilian public universities from the survey. The work aims at: 1. Know the teaching methods and teaching means used on the discipline Financial Accounting or Introduction to Accounting courses, as well as to evaluate the interest of your professors in using educational technologies (use of computers with educational purposes, software, videoconference etc.); 2. Verify the infrastructure of the departments of public universities that have the course of Accountancy, in order to check which ones have conditions for the development of educational technologies mentioned. In order to analyse the current situation, professors of ninety Brazilian public universities (all of them have Accountancy as a under faculty members) were asked. These professors teach introduction courses. Considering the period between March and August of 2001, 22 universities attended to the research, which means 24% of the target population. The results show that 100% of professors of the introduction courses still deliver lectures (without interaction), despite all of them want to use educational software to teach Accounting. They believe the teaching/learning process would improve with such a tool. It was still possible to identify that more of the half obeys the regime of integral time of service; 30% already possess Master's title in Accounting, besides 73% to possess professional experience in accounting departments.

Key words: Introduction to Accounting, Brazilian Public Universities, Educational Technology.

APRESENTAÇÃO

O problema que fundamenta e estimula esta pesquisa começou a ser evidenciado a partir de experiência realizada com alunos da disciplina Contabilidade Introdutória da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 1998. Na ocasião foi utilizado o *software* de automação para escritórios, Paradigma®, da Mega Sistemas Corporativos, em sua versão 4.0, para aplicação dos exercícios práticos de sala de aula (raciocínio de débito e crédito e lançamentos contábeis).

Os alunos receberam uma cópia do programa mediante autorização do fabricante e, uma vez que o departamento ainda não dispunha de um laboratório que os comportasse, utilizaram o *software* em seus computadores pessoais. Aqueles que não tinham computador se reuniram com os que possuíam para resolver os exercícios que eram analisados e discutidos em sala após serem impressos.

Os resultados foram surpreendentes e satisfatórios para todos os envolvidos. O número de faltas dos alunos foi reduzido a zero, tendo em vista que a frequência estava baixa pela falta de motivação em sala de aula, e pelos corredores encontravam-se grupos de estudo com as demonstrações contábeis em mãos, transformadas num desafio. A cada aula as expectativas aumentavam.

O estímulo para realizar esta pesquisa foi reforçado ao integrar o Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade para Docentes da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - USP, formada por docentes das universidades públicas (alvo da pesquisa) que oferecem o curso de Ciências Contábeis no Brasil.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, além da introdução, dos anexos e da bibliografia consultada.

Na Introdução são tratados o problema, a caracterização, a metodologia, os objetivos, a relevância e a delimitação da pesquisa.

O capítulo 1 trata da revisão da literatura que serve de fundamentação às considerações aqui abordadas.

No capítulo 2 é tratada a metodologia didática aplicada no ensino superior de contabilidade no Brasil, fazendo-se uma breve explanação de cada método e recurso de ensino.

No capítulo 3 são tratadas as abordagens do processo de ensino e aprendizagem que mais influenciaram os professores no Brasil.

No capítulo 4 são apresentados os resultados da pesquisa e sua análise por meio de gráficos que facilitam o entendimento do leitor.

E por fim, no capítulo 5 são apresentadas às conclusões e recomendações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	6
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	7
OBJETIVOS	12
RELEVÂNCIA DO ESTUDO	14
DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	18
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	19
1.1 INTRODUÇÃO.....	19
1.2 O USO DE COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO	32
1.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE... 41	
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL	47
2.1 MÉTODOS DIDÁTICOS.....	48
2.2 MEIOS DIDÁTICOS	64
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	68
3.1 INTRODUÇÃO.....	68
3.2 ABORDAGEM TRADICIONAL	69
3.3 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA.....	70
3.4 ABORDAGEM HUMANISTA	74
3.5 ABORDAGEM COGNITIVISTA	76
3.6 ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL	77

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
4.1 INTRODUÇÃO.....	81
4.2 DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	84
4.3 SOBRE O CORPO DOCENTE.....	88
4.4 BIBLIOGRAFIA ADOTADA	98
4.5 METODOLOGIA DE ENSINO.....	103
4.6 ESTRUTURA DOS DEPARTAMENTOS	109
4.7 UTILIZAÇÃO DE <i>SOFTWARE</i> EM GERAL.....	111
4.8 INTERESSE POR <i>SOFTWARE</i> EDUCATIVO	112
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	117
ANEXOS	125
BIBLIOGRAFIA	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Tecnologias Educacionais	28
Quadro 2 – Síntese de Estudiosos	31
Quadro 3 – Aplicações Tutor segundo Taylor	38
Quadro 4 – Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem	80
Quadro 5 – Conteúdo Programático	84
Quadro 6 – Tempo de Ensino	89
Quadro 7 – Número de Disciplinas	91
Quadro 8 – Formação Acadêmica do Docente	92
Quadro 9 – Experiência Profissional	96
Quadro 10 – Regime de Contratação	97
Quadro 11 – Resultados Bibliografia	99
Quadro 12 – Bibliografia Adotada	99
Quadro 13 – Métodos Didáticos	104
Quadro 14 – Meios Didáticos	105
Quadro 15 – Estrutura dos Departamentos	110
Quadro 16 – <i>Software</i> em Geral	111
Quadro 17 – Interesse em <i>Software</i> Educativo	113
Quadro 18 – Resumo da Pesquisa	124
Quadro 19 – Relação de Universidades	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do Conteúdo Programático.....	85
Gráfico 2 – Temas Relacionados.....	88
Gráfico 3 – Tempo de Disciplina	90
Gráfico 4 – Número de Disciplinas	91
Gráfico 5 – Formação Acadêmica em Andamento	93
Gráfico 6 – Formação Acadêmica Concluída	95
Gráfico 7 – Experiência Profissional.....	96
Gráfico 8 – Regime de Contratação	98
Gráfico 9 – Bibliografia Adotada.....	100
Gráfico 10 – Métodos Didáticos	105
Gráfico 11 – Meios Didáticos.....	106
Gráfico 12 – Comparativo Métodos	107
Gráfico 13 – Comparativo Meios	108
Gráfico 14 – Estrutura dos Departamentos	110
Gráfico 15– Utilização de <i>Software</i> em Geral.....	112
Gráfico 16 – Interesse em <i>Software</i> Educativo	113

INTRODUÇÃO

De acordo com alguns autores, a exemplo de MENEZES (1993:01), considera-se historicamente a década de 50 como impulso para o despertar das tecnologias educativas. Os filmes como instrumento de ensino em sala de aula desencadearam a cada dez anos, novidades tecnológicas. A TV Educativa em circuito aberto, bem como a instrução programada e as transparências marcaram presença a partir da década de 60. Já o uso de computadores data de 1970 e nas décadas de 80 e 90 o videotexto, a teleconferência, a inteligência artificial e a realidade virtual.

O sistema educacional brasileiro está dividido em ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Esta pesquisa está inserida no âmbito do ensino superior e a principal característica dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é a de formar os futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho com competência e credibilidade, além do desenvolvimento intelectual do indivíduo perante a sociedade. De modo que as disciplinas introdutórias desempenham papel fundamental na formação desses profissionais.

Especificamente no curso de Ciências Contábeis, a disciplina Contabilidade Introdutória, representa o alicerce, a base de todo o conhecimento contábil que será complementado no decorrer do curso. É nesse momento que o aluno tem o primeiro contato com a ciência contábil e dependendo de como se dá esse contato, ele poderá ou não abraçar com mais vigor a profissão que escolheu.

Em pesquisa realizada por ANDRADE e CORNACHIONE Jr. (2002:464) constatou-se que os 178 alunos consultados aprovam a necessidade das disciplinas introdutórias no curso de Ciências Contábeis, destacando-se, além das que compõem o eixo do curso, as disciplinas de direito, economia e administração com 95%, 88% e 87% respectivamente como complemento à formação do profissional da área contábil.

Dentre as dificuldades dos professores diante de inovações tecnológicas para sala de aula, a que este trabalho pretende analisar, é a falta de preparo dos docentes. Nesse sentido esta pesquisa trata dos aspectos metodológicos da disciplina Contabilidade Introdutória nas universidades públicas brasileiras com enfoque no uso de instrumentos que supostamente facilitem a tarefa de transmitir o conhecimento da maneira mais eficiente e eficaz.

O interesse por esse ponto ocorre pelo fato de se entender que a sociedade está em constante mudança e a característica precitada, de formar futuros profissionais e indivíduos intelectualmente desenvolvidos, está nas mãos do corpo docente e na sua interação com o corpo discente. Acrescente-se ainda o fato de que as instituições públicas de ensino superior se destacam pela qualidade, tendo em vista que estas instituições estão preocupadas em destinar recursos visando à capacitação do seu corpo docente.

Essa interação docente/discente é identificada pela própria origem da palavra educação que está ligada a dois vocábulos, *educare* e *educere*, que de acordo com GRINSPUN (1999:31):

O primeiro significa orientar, levar o indivíduo de um ponto em que ele se encontra a outro que ele deseja alcançar e o segundo, significa promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui.

A autora observa ainda que o conceito *educare* é mais trabalhado do que o *educere*, inclusive o conceito *educare* é o que serve de base para o estabelecimento das normas que procuram atingir uma educação, que se pretende de qualidade.

A educação pode ser entendida como um fenômeno social que, como parte das condições sócio-político-econômicas da sociedade de classes, influencia e é influenciada pelas demais manifestações sociais.

Já a palavra tecnologia, etimologicamente, provém de técnica, do vocábulo latino *techné* que quer dizer arte ou habilidade. OLIVEIRA (1977:11) observa que nesse sentido, a tecnologia da educação “*passa a significar toda e qualquer aplicação ou utilização sistemática de conhecimentos científicos ou de outra natureza, a situações ou problemas educacionais*”.

Corroborando com essa posição GRINSPUN (1999:51) afirma que “*o principal objetivo da tecnologia é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, inclusive a produção*”. Afirma ainda que:

a tecnologia caracteriza-se, de uma maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provém de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de [sic] diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e serviços.

OLIVEIRA (1977:05), citando Dieuzeide faz uma distinção entre a Tecnologia *na* Educação e a Tecnologia *da* Educação. A primeira refere-se à “*orientação para os problemas de equipamentos, mensagens e da incorporação nas atividades pedagógicas, sem contestá-las*”, enquanto que a segunda consiste na “*aplicação sistemática do conhecimento científico à facilitação do processo de aprendizagem*”.

A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), nos anos 70 e 80, submeteu aos participantes de seu seminário nacional um conceito de Tecnologia Educacional (1982:17), que procurava refletir e sintetizar uma abordagem da época, que foi encarada pela diretoria da Associação como uma evolução, e assim conceitua:

A Tecnologia Educacional fundamenta-se em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação.

Identifica-se, portanto a íntima ligação entre a evolução social e a educação do indivíduo que compõe essa sociedade e é diretamente influenciado pelas tecnologias em seu cotidiano, em sua atuação e na forma como se comunica com os demais integrantes do ambiente social.

Já o conceito de Educação Tecnológica, dado pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil (MEC/SEMTEC 1994) é o seguinte:

A Educação Tecnológica é a vertente da Educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho (...) a educação tecnológica assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, como vertente do sistema educativo indo até outros campos legais que cobrem setores da produção, da Ciência e da Tecnologia, da capacitação de mão-de-obra, das relações de trabalho e outros, exigidos pelos avanços tecnológicos, sociais e econômicos que tem a ver com o desenvolvimento.

Verifica-se neste contexto uma preocupação com a formação profissional do indivíduo desde o ensino fundamental até a sua capacitação visando uma atividade produtiva.

Nas palavras de GRINSPUN (1999:64):

...a Educação Tecnológica propõe-se a promover o despertar para a interpretação do contexto atual; levanta questões relativas aos valores pertinentes ao momento em que se vive; exige uma interação da teoria e prática, reforçando os conhecimentos advindos das teorias existentes, ressaltando a necessidade de se rever a prática pelo que a teoria sinalizou.

Pode-se identificar, portanto que a Educação Tecnológica compreende o desenvolvimento intelectual e a profissionalização do indivíduo, enquanto que a Tecnologia na Educação trata diretamente do uso de ferramentas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem.

Caracterização da Pesquisa

A principal característica desta pesquisa é a de ser não probabilística por acessibilidade e intencional envolvendo as universidades públicas que oferecem o curso de Ciências Contábeis no Brasil. Dessa forma coleta os métodos e meios de ensino da disciplina Contabilidade Geral e Introdutória que para efeito deste trabalho será chamada simplesmente de Contabilidade Introdutória, ministrada nas universidades públicas brasileiras, concernentes à metodologia de ensino de contabilidade investigando o seguinte problema de pesquisa:

O corpo docente, da disciplina Contabilidade Introdutória do curso de Ciências Contábeis das universidades públicas brasileiras, está preparado para a utilização de recursos tecnológicos em atividades didáticas, ou ao menos se interessa por essa possível necessidade, em especial por software educativo para ensino de contabilidade?

Metodologia da Pesquisa

Este item descreve a metodologia adotada na presente investigação. Metodologia para DEMO (1981:07) é “*o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência*”. Já o dicionário eletrônico Aurélio® em sua versão 2000 define metodologia como o “*estudo dos métodos e, especialmente, dos métodos das ciências*”.

De acordo com GIL (1994:27) pode-se definir método científico como o “*conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento*”.

RUIZ (1996:138) faz uma distinção entre método e técnica destacando: “*método(...) traçado das etapas fundamentais da pesquisa, enquanto a palavra técnica significa os diversos procedimentos ou a utilização de diversos recursos peculiares a cada objeto de pesquisa, dentro das diversas etapas do método*”.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos desta pesquisa pode ser apresentada sob dois enfoques: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins

De acordo com VERGARA (1998: 45) quanto aos fins uma pesquisa pode ser: “*exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista*”. Para efeito deste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva, pois identifica, descreve as características do professor do curso de Ciências Contábeis no

Brasil no tocante ao uso de computador em suas atividades, por meio das variáveis envolvidas, tais como:

- a) Características da metodologia de ensino de Contabilidade Introdutória aplicada nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis das universidades públicas brasileiras.
- b) Estrutura física da organização, em análise, com relação às instalações tecnológicas necessárias além de;
- c) Perspectivas e interesse do professor diante da necessidade de aplicar suas aulas por meio de *software* educativo;

Quanto aos meios

VERGARA (op. cit) destaca ainda que os meios de investigação podem ser: pesquisa de campo, pesquisa de laboratório, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, estudo de caso etc.

A pesquisa de campo, segundo a autora, pode ser entendida como “*uma investigação empírica que se realiza no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno e pode incluir questionários, entrevistas testes e observações*”.

Portanto, quanto aos meios, a presente pesquisa é:

- bibliográfica, porque, para a fundamentação teórico/metodológica do trabalho foi necessária a investigação sobre os seguintes assuntos: metodologia do ensino da contabilidade, uso de computadores na educação e formação do corpo docente e
- de campo, pois para a identificação do estado tecnológico em que se encontram os professores da disciplina Contabilidade Introdutória do Curso de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, utilizou-se um questionário enviado às 90 (noventa) Universidades Públicas que ofertam o curso (vide anexos A e B).

Os dados das universidades foram obtidos por meio dos endereços eletrônicos das universidades na *WEB* e confrontados com dados fornecidos pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais por meio de sua Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais do MEC – Ministério de Educação e Cultura, do ano de 1999.

Pode-se ainda identificar a metodologia do presente trabalho como empírico-analítica que MARTINS (1994:26) aponta como as que:

“...privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurador e incrementalista. Têm preocupação com a relação causal entre as variáveis. A validação da prova científica é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais”.

Público Alvo

Professores da disciplina Contabilidade Introdutória, dos cursos de graduação em Ciências Contábeis das 90 (noventa) universidades públicas brasileiras que oferecem o curso (vide anexo A).

Para investigar o problema proposto foram formuladas as seguintes questões:

1. Quais os métodos e meios de ensino mais utilizados?
2. Os professores que ministram tal disciplina:
 - a) Utilizam *software* aplicativo em suas atividades didáticas? Se utilizarem, quais são os mais utilizados?
 - b) Têm conhecimento das tecnologias na educação?
 - c) Interessam-se pela utilização de *software* tutorial para o ensino de Contabilidade?
 - d) Concordam em participar de encontros que tratem de tecnologias na educação?
 - e) Aceitam participar de cursos de capacitação para uso de *softwares* educativos?
 - f) Conhecem algum tipo de *software* educativo, mesmo que de outra área?
 - g) Acreditam na melhoria do processo ensino e aprendizagem com o uso de *software* tutorial para o ensino de Contabilidade?

3. Os departamentos de Ciências Contábeis das universidades públicas brasileiras que oferecem o curso possuem estrutura física e operacional para suportar as novidades da tecnologia?

Esta pesquisa trata das questões acima relacionadas no capítulo referente à análise dos resultados.

Em virtude de algumas das universidades não terem respondido à pesquisa devido à dificuldade de contato ocasionada pela greve nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IES), não foi possível determinar a quantidade total de professores que ministram a disciplina em questão. Dessa forma os resultados analisados no capítulo 4, destinado a este fim, são derivados dos questionários de 56 professores de 22 departamentos de contabilidade que responderam à pesquisa e que representam 24% das 90 instituições em análise, conforme a tabela 1 que segue.

	Totais	Resp.	%
Federais	27	11	41%
Estaduais	33	6	18%
Municipais	30	5	17%
TOTAL	90	22	24%

Tabela 1 – Resultados Obtidos

Objetivos

Objetivo Geral

É indiscutível a presença da tecnologia no cotidiano social, bem como parece ser também indiscutível que os professores necessitem adequar-se a um cenário de novidades como: videoconferência, *software* educativo etc.

Em virtude das questões apresentadas o objetivo principal desta pesquisa é conhecer e analisar as condições do ensino de Contabilidade Introdutória, no curso de Graduação em Ciências Contábeis, nas universidades públicas brasileiras, visando fundamentar os aspectos de metodologia de ensino diante da carga horária, do conteúdo programático, da bibliografia adotada e da formação e capacitação do corpo docente.

Nesse sentido, demonstrar-se-á o quadro atual do ensino de Contabilidade Introdutória nas universidades públicas do Brasil inclusive na utilização das tecnologias educacionais por meio dos métodos e instrumentos de ensino aplicados, bem como avaliando o interesse do corpo docente pela utilização de tais tecnologias.

Objetivo Específico

Conhecer a estrutura dos departamentos de Ciências Contábeis das universidades públicas que oferecem o curso, para a utilização de tecnologias educacionais como: computadores, *software* educativos, videoconferência etc., além de identificar o ambiente educacional em que o docente está inserido diante das

abordagens do processo ensino e aprendizagem que mais influenciam os professores no Brasil.

Relevância do Estudo

A palavra informática (*informatique*), foi inventada pelo francês Philippe Dreyfus e é uma junção de informação e automatismo. Mas, CARASTAN (1986:04) informa, citando Arsac, que a Academia Francesa define o termo informática como *“Ciência do tratamento racional, notadamente por máquinas automatizadas considerando o suporte do conhecimento humano e das comunicações”*. A autora cita ainda outras definições, embora conclua que o significado mais conhecido da palavra é o apresentado pela Academia Francesa.

Segundo ALBERTIN (1999:20-21) a evolução da Informática pode ser dividida em duas fases: Era do Computador e Era da Informação. A Era do computador predominou até o final da década de 70 e a Era da Informação começou a partir dos primeiros anos da década de 80.

A Era do computador caracterizava-se pelo estilo gerencial de controle e o recurso focado era o computador. Já a Era da Comunicação, caracteriza-se pela tendência organizacional, descentralizada e estilo gerencial de influência.

Considera-se que os computadores devam ser projetados para as necessidades e capacidades de um grupo alvo, observando-se que usuários em geral não devem ser obrigados a pensar sobre como o computador funciona, da mesma forma que o funcionamento mecânico de um carro não é a preocupação da maioria das pessoas. No entanto, faz-se necessário que seu usuário conheça seus comandos básicos. Com essa preocupação surgiu, entre as empresas produtoras de *software* um termo que tem

sido amplamente usado a “interface amigável ou sistema amigável”. Na verdade a expressão “amigável” diz respeito aos elementos da tela, que se procura obter de forma mais funcional e esteticamente agradável.

Dessa forma, tenta-se melhorar a relação computador-máquina para que segundo ROCHA e BARANAUSKAS (2000:14) *“o uso de computadores possa efetivamente enriquecer o trabalho e a vida das pessoas”*.

As autoras informam que muitos estudiosos analisaram as capacidades e limitações humanas, procurando ver o lado humano da interação com sistemas computacionais o que implica em buscar entender os processos psicológicos das pessoas quando interagem com computadores.

Mas de acordo com LIMA e ROCHA (1996:90), o senso comum da pedagogia informática é que *“a escola parou no tempo porque (...) não tem computadores, videogames etc., pois são eles que fazem a cabeça dos jovens”*.

Há de se salientar, que o uso de computadores e outros recursos tecnológicos, não serão a solução final para resolver os problemas enfrentados pelos professores dentro das salas de aula, mas esses equipamentos que *“tanto fazem a cabeça dos jovens”*, talvez possam servir de atrativo às aulas, que conforme LIMA e ROCHA (op. cit), lembrando Mattos atestam: *“os jovens não conseguem permanecer quietos dentro de uma sala de aula porque a escola parou no tempo”*.

No caso da Contabilidade, o problema maior reside nos cursos, que apresentam determinadas disciplinas que tratam o assunto de Informática, com um conteúdo que segundo CORNACHIONE Jr. (1998:20) *“acaba por intimidar o*

estudante em relação ao tema”. A preocupação está em se voltarem apenas ao ensino do “como fazer” e não ao ensino do “para que fazer”, além de serem mostrados de forma genérica, ou seja, sem serem relacionados à área.

Direcionando-se especificamente à área de atuação contábil/financeira, verifica-se que a Contabilidade se ocupa em mensurar e informar as diversas operações das organizações, visando a tomada de decisões. E, para atingir seus objetivos, a Contabilidade necessita lidar com dados, processá-los e dar saída às informações. Além disso, necessita também que essas informações sejam oportunas e úteis. Portanto, torna-se relevante que, para atingir os objetivos da Contabilidade da forma mencionada, os cursos de Ciências Contábeis estejam preparando seus profissionais afinados com o atual cenário econômico.

Uma organização de médio porte, no contexto atual, conseguirá manter-se no mercado de forma satisfatória, se utilizar um sistema de informações baseado em processamento convencional de dados? E ainda, se a Informática não tivesse evoluído nas últimas décadas, seria viável operacionalizar a quantidade de dados e os cálculos necessários para o levantamento dos relatórios empresariais?

No que tange à educação, necessita-se desmitificar a Informática para a Contabilidade, pois pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em 1995/1996, comprova que com relação à Informática, o nível de capacitações decresce à proporção que cresce a faixa etária dos contabilistas. Dos que estão na faixa etária acima de 55 anos, 36,50% afirmaram não saber usar o computador e esse percentual cai para 7,28% na faixa compreendida entre 18 e 35 anos. Pôde-se observar que os que estão na faixa etária acima de 55 anos, são em sua

maioria Técnicos em Contabilidade e não participam de cursos de capacitação nem tentam fazer graduação em Ciências Contábeis por acreditarem que os cursos pouco têm a acrescentar com relação à interação Informática/Contabilidade, tendo a oferecer apenas novas formas de lidar com declarações de Imposto de Renda e coisas semelhantes.

A relevância desse estudo reporta-se à importância das disciplinas introdutórias na formação dos futuros profissionais da área contábil e de que maneira o professor de tal disciplina está integrado com o desenvolvimento tecnológico social do qual direta ou indiretamente participa como cidadão.

E ainda, diante da constatação de serem escassas as pesquisas sobre metodologia de ensino na área contábil, que de acordo com informações de MARION (1999:22) “*o Departamento de Contabilidade da FEA/USP, que é o que mais pesquisa no Brasil, tem apenas 2,9% de suas pesquisas na área de ensino da Contabilidade*” além do fato de que o docente que se preocupa com a formação daqueles futuros profissionais não deve estar afastado dos potenciais que a tecnologia oferece visando sempre à facilitação do processo de ensino e aprendizagem este trabalho apresenta um estudo das condições atuais da disciplina em questão, bem como de seus docentes.

Delimitação do Estudo

Na metodologia de ensino aplicada à Contabilidade, diversas são as variáveis envolvidas, tais como a formação e a capacitação do corpo docente, problemas relacionados aos currículos e a estrutura física dos departamentos de contabilidade das universidades.

No entanto, este estudo dá ênfase às variáveis concernentes à perspectiva da necessidade de utilização de tecnologias educacionais para ensino de Contabilidade na disciplina Contabilidade Introdutória do curso de Ciências Contábeis das 90 (noventa) universidades públicas brasileiras que oferecem o curso, bem como o interesse do corpo docente para essa possibilidade.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Introdução

Este capítulo trata do referencial teórico que foi abordado por esta pesquisa, procurando fundamentar os estudos relativos, aos métodos de ensino de Contabilidade, ao uso de tecnologias educacionais em geral, bem como à formação dos professores de Contabilidade no Brasil.

Para efeito deste trabalho o conceito de método de ensino a ser adotado é o de NÉRICI (1985:192): “*conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos*”.

Embora esta pesquisa tenha por enfoque conhecer as tecnologias e os métodos de ensino de Contabilidade utilizados pelo corpo docente da disciplina Contabilidade Introdutória, será feita uma abordagem mais genérica, pois se acredita que os conceitos que serão aqui apresentados, sobre a educação, sejam válidos para qualquer área do conhecimento.

Afirma-se que existem mudanças ocasionadas pelo advento da Informática em todas as áreas do conhecimento e na própria qualidade de vida.

Atualmente o avanço das tecnologias propiciou a potencialização dos meios de comunicação, superando o modelo emissor/receptor, baseado na palavra escrita.

Hoje, o processo tornou-se multilateral, diante da grande circulação de conhecimento e informação.

A imagem tem presença significativa na vida social. O desenvolvimento das tecnologias do som e da imagem permite transmitir, muito rapidamente, as mensagens e de forma mais abrangente, produzindo conhecimentos coletivamente.

Corroborando com essa idéia MARQUES (1999:155) afirma que:

Configura-se na cultura contemporânea uma nova oralidade em que assumem extensão e alcance maiores as materialidades das imagens e dos sons e a transmissão eletrônica delas ou de novas informações, exigindo-se novas formas de conhecimento, de inteligência e de sabedoria.

No entanto, MENEZES (1993:01), afirma que “*os recursos que são oferecidos vêm sendo gradativamente assumidos pela educação e essa possibilidade de ofertar ao usuário uma interação com a máquina, vem despertando pesquisadores da educação sobre seus riscos e benefícios*”.

Ainda, segundo afirma MENEZES (1993:02-03), os recursos mais utilizados são o giz e a lousa e em alguns casos o videocassete, que mesmo assim, está totalmente desvinculado dos objetivos e conteúdos dos componentes curriculares, aplicando-se ao lazer. Informa ainda que “*as primeiras discussões surgidas quanto ao uso do computador na escola, por pesquisadores e educadores, foram em torno de ‘que’ e ‘como’ ensinar a professores e alunos*”, ou seja, um processo de alfabetização na área. No entanto, deve-se acrescentar outra preocupação referente ao “por que” introduzir o computador na educação, pois segundo a mesma autora, “*se*

prende ao fato, de qual seria o tipo de sociedade dos dias de hoje e que tipo de indivíduos deseja-se formar”.

Assim sendo, deve-se analisar as contribuições da utilização do computador na educação, bem como a formação dos professores para essa nova realidade.

ALBERTIN (1999:17) acredita ser indiscutível a evolução que a Informática tem apresentado nos últimos anos e acredita ainda, que *“esta evolução continuará ainda por mais um bom tempo”.*

Em virtude de identificar-se a necessidade de mudança do papel do professor diante de um cenário sócio-econômico-tecnológico que hoje se apresenta o “futuro promissor do magistério” dependerá daqueles diretamente envolvidos no processo educacional: o professor, as forças políticas, as instituições de ensino e os estudantes.

GIL (1997:96) observa que a exposição tradicional das aulas não tem mais despertado a atenção dos alunos, pois *“o mundo exterior à sala de aula é extremamente rico em estímulos que despertam a atenção das pessoas, inclusive os alunos”.* No entanto o próprio autor ressalta (op.cit: 69) que *“os alunos estão tão acostumados a aulas expositivas no sentido clássico, que tendem a rejeitar inovações propostas pelo professor, mantendo uma atitude de passividade e desligamento”.*

Mas a utilização de recursos tecnológicos como aparelhos de vídeo, projeção de *slides* e microcomputadores, dentre outros, constituem fontes de atração para os estudantes, por essa razão, se os professores desejarem comunicar-se de forma mais eficiente, não poderão ignorar esses meios de comunicação.

OLIVEIRA (1977:81) reforça essa afirmação observando que *“a relação adequada entre a ‘força’ (do educando) e o ‘apelo’ (por parte do educador) vem constituir o princípio determinante para a eficácia de qualquer método didático”*.

SAMPAIO e LEITE (1999:35), citando Villa, afirmam que *“a tecnologia tem eliminado progressivamente as barreiras físicas e temporais, (...) fazendo emergir o fenômeno da globalização econômica e cultural”*. E ainda (1999:33), afirmam que *“o ritmo acelerado da sociedade tecnológica é rico de possibilidades (...) de possíveis respostas pedagógicas para esta que vem sendo chamada de sociedade tecnológica e/ou da informação”*.

Acredita-se que a chamada “sociedade tecnológica” possa trazer a possibilidade de tornar a educação acessível para um público mais amplo, que muitas vezes não a obteve por falta de recursos, porque necessitou trabalhar muito cedo para ajudar a família financeiramente por razões comuns ao cotidiano social.

Muito embora, sejam apresentadas inúmeras vantagens da tecnologia aplicada ao ensino, deve-se salientar que existem algumas desvantagens a serem consideradas.

A relutância por parte dos próprios professores que segundo OLIVEIRA (1977:180) *“receiam a intromissão dos meios a-pessoais num domínio até aqui reservado exclusivamente ao mestre”* deve-se ao fato de que o ser humano teme o desconhecido e, o que se pretende não é a eliminação do professor, mas a mudança do método que diante da evolução da própria sociedade, necessita adaptar-se.

O uso de computadores na educação brasileira, alerta MENEZES (1993:10) tem sido ainda controvertido, relacionado a vários fatores, tais como *“a falta de*

conhecimento da importância de tal ferramenta como instrumento de auxílio do processo ensino e aprendizagem, além da falta de formação dos educadores”.

A autora afirma (1993:11) que na maioria dos casos, os projetos de implantação do uso de computadores nas escolas, partem de um enfoque técnico de sua utilização, mediante a aquisição de habilidades computacionais e da necessidade de resolução de problemas com a utilização de *softwares* educativos, entendendo-se como se bastassem, para que o ensino se tornasse mais ativo e eficiente ou ainda mais moderno. Alerta para o fato de que evidentemente a solução de problemas é um aspecto importante na aprendizagem, mas desenvolvê-la apenas no laboratório de Informática não a favorece completamente. Há a necessidade de se criar uma nova postura nos atos de ensinar e aprender.

LÉVY (1999:08-09), relata uma experiência feita na França durante os anos oitenta, que não apresentou resultados positivos devido à má escolha de material, acreditando-se que bastaria a escola estar equipada com tudo o que a tecnologia tem a oferecer. Mas, alerta também para o fato de que *“a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão”.*

MARQUES (1998:48) afirma que de acordo com um estudo realizado pelo *Institute for Defense Analysis*, *“as aulas interativas são significativamente menos custosas do que os métodos tradicionais de ensino”.* Destacando ainda que dentre algumas características do uso de *softwares* na educação está a de interação com o usuário que permite a pesquisa de palavras, imagens ou textos em destaque.

Deve-se salientar, no entanto, que antes de serem implementadas tecnologias, seja num ambiente escolar ou empresarial, necessita-se de uma estrutura física compatível, além de um planejamento estratégico que possa utilizar ao máximo o potencial dessas ferramentas.

Para que serve uma Educação Tecnológica então? GRINSPUN (1999:29) afirma que:

...para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente, para fazer a história do seu tempo, com possibilidades de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter condições de convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais humanos.

A autora entende por “novas tecnologias”, o surgimento de uma outra articulação de linguagem suportada por máquinas dotadas de capacidade de armazenamento, processamento e intercâmbio de informações com grande velocidade e alta confiabilidade.

Mesmo, observando-se que a produção das tecnologias é controlada pelos interesses do sistema de economia de mercado capitalista, muito embora se deva também considerar a existência de tecnologias livres a exemplo dos sistemas de código aberto, nota-se que a sociedade absorve essas tecnologias naturalmente, a exemplo da *Internet*. E, considerando-se que as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas, por quê não se admitir essa mesma tecnologia associada à educação, visando à formação do cidadão?

Outro fato que não deve ser esquecido é o acesso às tecnologias por pessoas consideradas “excluídas” da sociedade. Por exemplo, como um sistema de *e-mail* poderia ser implementado para atender aos usuários com deficiência de escrita ou leitura ao mesmo tempo em que os ajudaria a superar essas dificuldades? Um idoso, um deficiente visual, ou simplesmente um indivíduo que nunca teve contato com essas novas tecnologias de informação e comunicação poderia facilmente aprender a usar um editor de textos, um navegador na *Internet* ou simplesmente retirar dinheiro de um caixa automático?

SAMPAIO e LEITE (2000:63), declaram que:

...embora se discuta bastante o papel da escola na formação do homem para viver e participar da sociedade tecnológica parece claro que a função da escola básica não é a de se ocupar da formação de trabalhadores especialistas visando o preenchimento de vagas no mercado de trabalho.

Mas o que se observa é que a cada dia a tecnologia está invadindo as escolas e universidades seja por televisores, videocassetes, computadores interligados à rede mundial etc. Essas tecnologias são usadas pelos alunos e para a atualização dos professores. Mesmo considerando-se as diferenças regionais, pesquisas indicam que os professores, em sua maioria, não estão preparados para essa nova realidade.

Antes até de se pensar em tecnologia na sala de aula, necessita-se pensar no que SAMPAIO e LEITE (2000:77-94) classificam por “*alfabetização tecnológica do professor*”.

As autoras (op.cit.) realizaram uma pesquisa junto a professores dos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior) e constataram que os professores consideram que necessitam de uma alfabetização tecnológica para serem capazes de enfrentar essas mudanças. A pesquisa revela que a maioria dos professores sequer conseguiu dar sugestões ou indicar caminhos para o início dessa alfabetização, por um certo desconhecimento sobre o assunto.

Para SAMPAIO e LEITE (2000:75) “...alfabetização tecnológica do professor refere-se, portanto, a capacidade dele de lidar com as diversas tecnologias”. E a primeira base para que haja necessidade de definir a alfabetização tecnológica do professor, está na presença inegável da tecnologia na sociedade.

É necessário que o processo educacional, além de formar ideologicamente o indivíduo, visando a emancipação, seja também, tecnologicamente competente, com o objetivo de recuperar a centralidade da educação para o desenvolvimento, que nas palavras de DEMO (1991:166), deve estar “na condição de lugar estratégico de gestão da inteligência criativa da sociedade”.

COIMBRA (1999:22), apresenta em seu trabalho uma pesquisa realizada pela Universidade de *Nebraska* em 1985 sobre o entendimento dos professores a respeito do *modismo* do uso de computadores e concluiu que numa escala de 1 (baixo) a 5 (alto) os educadores entrevistados não consideram modismo, porém, na mesma escala, o impacto do computador sobre o currículo e método para o ano 2000, foi estimado em 4,8, embora se constate também que a maioria desses professores, de acordo com o autor (op.cit.) “não possui conhecimentos suficientes para poder se locomover pela nova estrada do conhecimento”.

No que diz respeito à Contabilidade, não é de hoje que se verifica um forte relacionamento com a Informática.

A Contabilidade está sustentada por três teorias (mensuração, informação e decisão) e a Informática desenvolve-se em duas delas: Teoria da Mensuração e Teoria da Informação. Daí identifica-se o relacionamento das duas ciências que, segundo CORNACHIONE JR. (1994:141) *“possuem sustentação em bases semelhantes”*.

Mas no que tange à formação de docentes, pesquisas apontam que ensino de Contabilidade no Brasil é extremamente carente. Corroborando essa afirmação, NOSSA (1999:129) concluiu: *“a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis possui um sofrível desempenho no exercício da função docente”*.

Já BRYANT e HUNTON (2000:129-131) afirmam que a literatura contábil oferece poucas pesquisas sobre os benefícios do uso de tecnologias na educação. Informam ainda que existe uma certa confusão entre os educadores e pesquisadores com relação ao termo: tecnologia na educação e questionam: o que realmente se inclui em tecnologia na educação? (tradução nossa)

Na tentativa de esclarecer a dúvida dizem entender que existem diferentes conceitos de tecnologia na educação para pesquisadores e educadores e a dividem em duas categorias: educação baseada em computador e outras tecnologias que estão apresentadas no quadro 1.

Os autores apresentam ainda como estão sendo utilizadas as tecnologias para o ensino de contabilidade conforme pesquisas recentes transcritas no gráfico 1.

Quadro 1 – Tipos de Tecnologias Educacionais

TIPOS DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO			
Educação Baseada em Computador		Outras Tecnologias	
Instrução Assistida por Computador	Práticas e Habilidades Tutoriais Tutoriais Inteligentes Simulações	Áudio	Ensino de Idiomas assistido por computador. Fitas Cassetes e CD's
Instrumentos de Auxílio ao Ensino com uso de Computador	Transparências Eletrônicas Apresentações de Multimídia	Imagens	Desenhos Fotografias Filmes
Pesquisas com uso de Computador	CD Rom Hiperídia	Filme e TV	Vídeo, Filmes instrutivos (cinema), TV educativa tradicional (videotape)
Programação	Planilhas Eletrônicas <i>Software</i> Tutorial incluindo editores de texto, gerenciadores de banco de dados, <i>software</i> de telecomunicação, Editores gráficos, Pacotes de Contabilidade, Pacotes de Análises Estatísticas.	Ensino a Distância	TV Interativa Sala de aula virtual Sala de aula via satélite Ensino a distância via <i>WEB</i> Salas de Bate Papo Comunicação Assíncronica

Fonte: Adaptado de BRYANT Stephanie M. e HUNTON James E. (2000:130)

Figura 1 – Tecnologias na Educação Contábil

Fonte: Adaptado de BRYANT Stephanie M. e HUNTON James E. (2000:154)

Identifica-se no quadro 1 e gráfico 1 que o ensino de contabilidade semelhantemente às outras áreas de conhecimento dispõe de instrumentos tecnológicos diversos, mas diante da polêmica dos benefícios e conseqüências que uma sociedade predominantemente tecnológica pode sofrer, vários pesquisadores tentaram interpretar esse fenômeno.

A seguir apresenta-se uma síntese das preocupações de alguns estudiosos sobre as tecnologias em geral, extraída de SAMPAIO e LEITE .

Quadro 2 – Síntese de Estudiosos

Autor/ano	Preocupação
Marcuse (1967)	Defende um avanço orientado, pois acredita que é necessário superar o momento em que a tecnologia parece dominar o homem para que o crescimento econômico e social dê um salto qualitativo deixando de possuir um caráter desumano.
Ferkiss (1972)	Aponta a incapacidade de a tecnologia, sozinha acabar com as desigualdades sociais do sistema capitalista. Conclui ser necessária a criação de um homem tecnológico em contraposição ao homem burguês da sociedade industrial. Este homem teria o controle de seu próprio desenvolvimento com uma concepção plena do papel da tecnologia no processo da evolução humana, ‘acostumado à ciência e à tecnologia, dominando ambas ao invés de ser por elas dominado’.
Morais (1978)	Preocupa-se com a desigualdade de distribuição dos benefícios da tecnologia e, mais ainda, com a idéia de que todos os problemas podem ser resolvidos por ela. Julga ser necessário uma reflexão crítica para despojar a tecnologia da cultura industrial, gerando uma transformação verdadeira, qualitativa, em que a criatividade humana sobressaia.
Fromm (1984)	Preconiza uma parada no desenvolvimento por não considerar a tecnologia libertadora. Para ele, a tecnologia só resolverá os problemas do mundo se for posta a serviço da humanidade, e não usada apenas para aumentar o poder de alguns grupos e nações.
Frigotto (1992)	Considera que o processo de tecnologização é inerente à busca do ser humano por formas de construção do seu mundo.
Silva, J. (1992)	Afirma que as tecnologias representam transformações qualitativas na relação homem-máquina. Elas trabalham com informação e conhecimento e possuem memória, interferindo ‘no campo da força humana mental podendo multiplicá-la e até mesmo substituí-la’ em funções antes exclusivas do homem.
Lévy (1993)	Acredita ser a técnica, hoje, uma categoria de extremo interesse de estudo, pois é uma das responsáveis por transformações no mundo humano. Para ele a memória oral, a escrita, a imprensa e, agora, a informática são, ao mesmo tempo, produções e produtoras do conhecimento humano. Caracteriza-se a atualidade como uma ‘época-limítrofe’, ou seja, uma transição entre a civilização baseada na escrita e na lógica por ela fundadas e desenvolvidas, e a civilização informática.
Parente (1993)	Descreve as tecnologias como produtoras e produtos da subjetividade humana.
Schaff (1995)	Aponta, além da microeletrônica, a revolução da microbiologia e a revolução energética como bases da produção tecnológica.
Borheim (1995)	Refere-se à pedagogia da máquina’, uma vez que, com a revolução industrial e a tecnologia mais moderna, começa um processo de robotização, pois o homem passa a ser padronizado pela máquina, cujo comportamento e dinâmica própria ele é forçado a assimilar.

Fonte: Adaptado de SAMPAIO e LEITE (2000:30-31)

1.2 O Uso de Computadores na Educação

CARASTAN (1986:02), aponta que o computador vinha sendo utilizado no ensino, desde os anos 50 e 60. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1970, a introdução dos microcomputadores pessoais despertou um novo interesse em outras áreas de ensino, além dos cursos relacionados com as ciências exatas. E, dessa forma, iniciou-se um processo de desmitificação da utilização de computadores, que se acreditava serem mais viáveis para os profissionais com formação ou vivência em ciências da computação.

Segundo MARION (1996:115-116) *“há quem diga que o microcomputador é um símbolo de mudança nos ‘campi universitários’”*. Comprova a afirmação citando uma pesquisa feita em 1980, pela UCLA (*University of California, Los Angeles*), onde se investigaram 37 *Business Schools*, encontrando-se nestas, o uso de computadores para modelos matemáticos e estatísticos. No entanto nenhuma escola tinha microcomputadores disponíveis para uso geral. E em 1990, a pesquisa foi refeita, desta vez, com 145 *Business Schools*, encontrando-se em média 200 microcomputadores disponíveis em cada escola.

MARION informa ainda (1996:116) que a pesquisa da UCLA aponta que em média 22,8% dos alunos do nível de graduação e 39,7% dos estudantes de mestrado possuem seus próprios micros.

Ao final das pesquisas, o autor constatou ainda que há um grande incentivo para que os alunos obtenham seu próprio microcomputador.

O autor (op. cit), afirma ainda que:

O computador revela-se um poderoso instrumento, capaz de ativar importantes mudanças no ensino, como a substituição da instrução por meio de aulas expositivas pela instrução com base em casos práticos, e ainda propiciar novos métodos de aprendizagem, que motivam e contribuem para um real desenvolvimento do estudante.

No entanto, MENEZES (1993:28) afirma que a expansão do uso dos computadores na educação dá-se por motivos alheios à própria educação e por força do *marketing* exercido pelos fabricantes. Conclui que, “*conforme se afasta o sentido de aprendizagem sobre e assume-se a postura de aprendizagem com, aumenta-se o uso de software educativo nos diferentes conteúdos curriculares das escolas*”.

A mesma autora (1993:38) afirma ainda que “*existem algumas questões sobre a medida de eficácia do uso do computador ou de sua possibilidade de desenvolver a capacidade de resolver problemas*”. Dentre elas, citando Bordeleau, relata que as pesquisas geralmente tentam medir os efeitos do ensino assistido com computador comparando-o com outros ensinamentos, reduzindo, assim a aprendizagem a resultados, esquecendo-se de questionar o que o aluno aprendeu de novo e, com relação à formulação dos problemas e métodos empregados, acredita que as metodologias sejam essencialmente quantitativas, desconsiderando o ambiente de aprendizagem e as relações entre todos os fatores deste ambiente, afirmando que “*o ideal seria a criação de um ambiente de aprendizagem real e virtual, bem como a procura por pesquisas qualitativas*”.

Por outro lado BARROS e CAVALCANTE (1999:280) declaram: “... *a Informática passa a ser encarada também como um meio de comunicação entre aprendizes e orientadores*”. Afirmam ainda que “*por meio da Internet propicia-se a troca de experiências (...) tanto de quem está perto como longe geograficamente, e que desponta hoje como uma ferramenta bastante útil para o ensino à distância*”.

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, no período de 1990 a 1992, MARION observou que nas 50 universidades americanas em que consultou sobre o ensino de Contabilidade, as aplicações mais práticas de inteligência artificial foram se desenvolvendo e deram origem aos chamados *expert systems* (sistemas especializados), que avançam ao nível mais alto da capacidade humana em resolver problemas específicos, mediante conhecimento e habilidade. São programas de computadores com capacidade de resolver problemas altamente específicos, por área. Nas palavras de MARION (1993:61-62) a “*inteligência artificial refere-se ao uso mais ousado dos sistemas computacionais, alcançando os melhores níveis do raciocínio humano*”.

Na mesma pesquisa o autor cita Feigenbau que define *expert system* como “*um programa inteligente de computador que usa procedimentos de conhecimento e inferência para resolver difíceis soluções*” e afirma que “*a meta principal dos expert systems é a de transferir capacidade para aqueles que não estão providos de perícia, como é o caso dos estudantes universitários...*”.

Observa-se que boa parte dos livros de Contabilidade traz em seu conteúdo o tema Informática, e é comum encontrar-se livros-texto com um pacote de Informática

anexo, como por exemplo, aplicações em planilhas eletrônicas, banco de testes dentre outros.

MARION (1996:117), cita como exemplo o pacote de Contabilidade Intermediária, composto de um *Pratice SET/DAT II* que apresenta diversos exercícios computadorizados de Contabilidade.

O autor explica que o processo é desenvolvido por meio de um sistema contábil para uma empresa específica, que permite ao aluno executar as seguintes etapas: revisar e reforçar o entendimento das bases mecânicas do sistema de Contabilidade de Custos e de todo o ciclo contábil; adquirir experiência com computador; e ver como o computador pode lidar com um sistema contábil.

As transações ocorrem por dois meses, fazendo com que o estudante trabalhe com o ciclo contábil manualmente e com o computador e podem ser divididos em etapas com a possibilidade de serem executadas independentemente, tornando-se mutuamente exclusivas.

A empresa analisada apresenta um histórico, desde sua constituição até o início dos exercícios por computador. Inicia-se com uma descrição das características do sistema contábil e da política da empresa, além de todo o seu ciclo contábil, finalizando-se com os relatórios contábeis e sua análise.

PARISI, CORNACHIONE JR e VASCONCELOS (1997:24-31) apontam o relacionamento existente entre a contabilidade e a informática e declaram, com relação às perspectivas relacionadas à educação que:

...certamente, é um dos pontos que mais sofrerá revolução nos próximos tempos em função de tecnologias que estão se sedimentando atualmente na rede, principalmente no que diz respeito às definições sobre padrões de linguagem de desenvolvimento e distribuição de processamento.

A pesquisa dos autores aponta ainda que, no final de 1995, verificou-se o estabelecimento da rede contábil mundial na *Internet*, a *International Accounting Network (IAN)*, que veio contribuir com fundamental importância na disseminação das informações contábeis e na evolução da ciência contábil.

Os autores concluem que com relação à área de conhecimento da contabilidade:

...a Internet é e será um importante instrumento para a divulgação de conhecimento, seja por meio da inclusão de arquivos de trabalhos acadêmicos e ensaios científicos, seja pela divulgação de eventos (congressos, palestras), seja para a educação à distância (programas de especialização e pós-graduação).

E afirmam que, com relação à educação continuada, o profissional da área contábil estará plenamente inserido, com condições de desenvolver seus estudos de forma prática e rápida, além de estar atualizando-se. No entanto, alertam que não basta apenas buscar informações, é necessário que também sejam disponibilizadas todas as pesquisas e trabalhos.

CORNACHIONE JR. (1994:12) reforça essa idéia afirmando que: “a informática possui muitos recursos de processamento altamente atualizados e aplicáveis aos processos de geração de informações contábeis empresariais”.

Observa-se que essa constatação é a mesma na declaração de CARASTAN (1986:76):

...o computador, aplicado com grande sucesso na resolução de problemas científicos, tornou-se pouco a pouco um instrumento para manter a administração informada e para auxiliar a tomada de decisões, principalmente na área contábil.

TAYLOR, apud Merrill et al. (1996:11-13) sugeriu que podem ser utilizadas as aplicações educacionais de computadores em uma das três classificações principais: tutor, ferramenta, ou estudante (tradução nossa).

Aplicações de Tutor

Segundo o autor (op.cit), em aplicações de tutor, o computador age como um tutor executando um papel pedagógico. Com efeito, o estudante é ensinado pelo computador. Estes tipos de aplicações se utilizam da instrução programada por computador. O processo geral é o que segue:

1. O computador apresenta uma informação;
2. O estudante é solicitado a responder a uma pergunta ou problema relacionado com a informação;

3. O computador determina o que deve ser feito de acordo com sua base de dados e assim, vai evoluindo nas respostas.

O mesmo autor sugere ainda que as aplicações de tutor podem ser classificadas em cinco categorias: exercícios e prática, tutorial, simulações, resolução de problemas e jogos, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Aplicações Tutor segundo Taylor

Exercícios e Prática	Na aplicação de exercícios e prática, o computador é usado para ajudar o estudante a memorizar a resposta apropriada a algum estímulo.
Tutorial	O propósito primário de aplicações de tutorial é ensinar informação nova.
Simulações	Simulações são representações ou modelos de sistemas reais ou fenômenos. Elas permitem os estudantes experimentarem um certo teste dos fenômenos com menos risco e custo.
Solução de Problemas	As Soluções de Problemas podem ou não simular algum fenômeno real. Em todo caso, os estudantes são expostos a determinada variedade de situações de problemas, nas quais eles têm que usar habilidades de raciocínio lógico.
Aplicações de Jogo	São usadas aplicações de jogo para provocar o interesse e motivação à aprendizagem. Programas de computação deste tipo envolvem jogo competitivo entre um estudante e um ou mais oponentes. Elementos de jogos podem ser agregados a cada uma das aplicações de tutor descritas.

Fonte: Adaptado de Merrill et al. (1996:11-13)

Aplicações de Ferramenta

Em aplicações de ferramenta, explica TAYLOR (op.cit), o computador é uma ferramenta instrutiva semelhante a um lápis, máquina de escrever, microscópio, piano etc.

Com o computador, estudantes podem calcular números com grande velocidade e precisão. Podem também digitar e editar documentos, relatórios, e temas que usam processadores de textos.

O computador pode ser usado como uma ferramenta para ajudar um compositor, um estudante de artes. TAYLOR acredita que computador, como ferramenta, também possa ser útil aos professores e administradores de escola.

Nesse sentido as aplicações de planilhas eletrônicas para resolver problemas contábeis diversos tais como: levantamento de Balancetes, cálculos financeiros dentre outras aplicações, configuram-se como aplicações de ferramenta.

Aplicações de Estudante

Nas aplicações de estudante, o computador se torna o estudante, e o usuário se torna o professor. O usuário tem que ensinar o computador a fazer alguma tarefa. Para tal, o usuário tem que aprender a se comunicar com o computador em um idioma que o computador entenda. Em suma, o estudante tem que aprender uma linguagem de programação de computadores.

De acordo com OLIVEIRA (1999:253) programa é um “conjunto de instruções (comandos, funções, etc.) para serem executados sequencialmente por um computador”. No entanto, antes de os estudantes poderem programar o computador, para resolver um problema, eles têm que entender como resolver o problema. Isto requer o desenvolvimento e uso do pensar as habilidades.

TAYLOR apud Merrill et al (1996:13), afirma citando Luehrmann que “a maioria dos pedagogos concordaria que o desenvolvimento de tais habilidades é uma das metas principais de educação. Assim, o computador em aplicações de estudante pode constituir bem ‘um recurso’ intelectual novo e fundamental”.(tradução nossa).

A comunidade educativa não deve ignorar o grande número de possibilidades didáticas que os computadores oferecem. É necessário, porém, considerar que estas melhorias não estão isentas de contratempos e, requerem esforço e atenção por parte de todos os profissionais envolvidos com a problemática (pedagogos, professores, peritos e informatas etc.).

1.3 O Ensino Superior no Brasil e a Qualificação do Corpo Docente

NOSSA (1999:09) considera que o ensino superior no Brasil expandiu-se na década de 50, muito embora acredite que essa expansão tenha-se dado de forma quantitativa, não havendo maiores preocupações relativas à qualidade.

MARION (1985:21) reafirma essa crença quando declara que, dentre os fatores que contribuem para certas deficiências no ensino da contabilidade, destaca-se “a proliferação de instituições de ensino de Ciências Contábeis, inclusive instituições particulares, muitas delas visando exclusivamente o lucro”.

Segundo TEIXEIRA (1969:49) já na década de 60, a expansão do ensino brasileiro era:

O caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que deveríamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária.

Lembra ainda o autor (1969:35) que o professor universitário, no Brasil, figurava como “uma das profissões mais admiradas do país”.

Demonstrando uma preocupação com a imagem do professor FRANCO (1993:805) afirma:

O professor deve ser a imagem viva do comportamento ético, do prestígio social, técnico e cultural que se deseja inculcar no espírito dos estudantes. O professor sem qualificações intelectuais e culturais espelha uma idéia de profissional fracassado, sem condições de transmitir uma imagem de sucesso, benéfica ao futuro profissional.

Essa situação agrava-se pelas influências politicamente negativas que interferem nas tentativas de se melhorar o estado atual do ensino superior brasileiro que, conforme MARTINS FILHO (1998:75) declara:

...ou nós aceitamos o desafio moderno, mundial, de que não importa se a instituição é pública ou privada, o importante é que tenha qualidade, que tenha objetivos claros, que fixe sua participação na situação nacional, ou corremos o risco de continuar, como sempre, arranhando os verdadeiros problemas, fazendo discursos de defesa ou de ataque e entrando por caminhos que não interessam à educação brasileira.

MARCOVITCH (1998:74) ressalta que “o professor tem de estar continuamente ligado à evolução dos conhecimentos em sua especialidade(...). Na condição de cidadão, ele já tem esse dever, mas como professor obriga-se mais ainda”. E ainda reforça afirmando que “não basta ao docente mostrar conhecimento dos fatos. Isso também o aluno consegue, através dos meios de comunicação em massa”. Cabe, portanto, ao professor oferecer métodos úteis ao raciocínio analítico e disciplinado.

NOSSA (1999:10), alerta citando Vasconcelos, que o crescimento quantitativo do ensino superior, evidenciou-se de forma assustadora, a ponto de se recrutarem jovens profissionais, que não possuem nenhuma experiência como docentes e ainda, nenhum preparo para tal função.

Demonstrando uma preocupação com a qualidade do ensino, LIBÂNEO (1999:07), declara que: *“a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã...”*.

NOSSA (1999:36) relata que em 1902, dando início ao ensino contábil no Brasil, foi criada a Escola Prática de Comércio de São Paulo, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares Penteado, e que o título de contador foi instituído oficialmente pelo Decreto n ° 17.329 de 1926, àqueles que concluíram o curso geral e o curso superior de Ciências Econômicas e Comerciais. Posteriormente, em 1931, foram estruturados os cursos técnicos de Atuária e de Perito Contador e o curso superior de Administração e Finanças. A criação do curso superior de Ciências Contábeis só veio ocorrer em 1945 por meio do Decreto Lei n ° 7.988. E em 1946, criou-se a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, que inseriu em seu corpo docente alguns professores egressos da Escola de Comércio Álvares Penteado.

NOSSA (1999:37), afirma ainda que *“a partir daí houve um grande crescimento dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil...”*.

Em pesquisa realizada, MARION (1983:34), apontou dados que considerou assustadores, dentre os quais destacou o seguinte:

... mais de 50% (cinquenta por cento) dos estudantes de Ciências Contábeis, em média, estão desmotivados diante da profissão que estão abraçando. Cerca de 68% (sessenta e oito por cento) acham que não estão preparados para assumir a Contabilidade de uma empresa qualquer.

MARION procurou identificar o fator que mais contribuía para essa realidade e constatou que são aplicadas metodologias diferenciadas, pelos professores. Uma que se enquadra nas bases da Escola Contábil Italiana e outra que se baseia na Escola Contábil Americana, que considerou “*muito mais adequada e atraente que a primeira*” (op. cit).

O mesmo autor, em outra pesquisa (1985:30) aponta alguns fatores que contribuem para a má qualidade do ensino de Contabilidade no Brasil, destacando que o mais grave é a proliferação de instituições de ensino de Ciências Contábeis, que contam em seu corpo docente com profissionais possuidores apenas de diplomas de 2º grau, os quais qualifica de “aventureiros”.

Dentre outros fatores, alerta também para a falta de adequação dos currículos, sugerindo que sejam regionais, e elaborados por profissionais da área, que conheçam o perfil desejado para o egresso do curso de Ciências Contábeis.

Na mesma pesquisa MARION (1985:31), destaca ainda a má qualidade da formação do professor que exerce a atividade do magistério como atividade acessória para ampliar os rendimentos, sem nenhum preparo pedagógico, além dos profissionais que lecionam as disciplinas básicas, tais como: Direito, Matemática e outras, mas não fazem aplicação voltada à área contábil.

O MEC – Ministério de Educação e Cultura, numa tentativa de solucionar o problema dos currículos, de acordo com a Resolução 04/97, traçou as diretrizes para

os cursos universitários sugerindo para o Curso de Ciências Contábeis os seguintes perfis para os egressos¹:

1. *Perfil Geral - profissionais dotados de competências e habilidades, que viabilizem aos agentes econômicos o pleno cumprimento de sua responsabilidade de prestar contas da gestão perante a sociedade (“accountability”).*
2. *Perfil Específico - profissional que exerce com ética e proficiência as atribuições que lhes são prescritas por meio de legislação específica.*

No mesmo documento define as seguintes competências e habilidades:

a) ser proficiente:

- *No uso da linguagem contábil, sob a abordagem da teoria da comunicação (semiótica);*
- *Na visão sistêmica, holística e interdisciplinar da atividade contábil;*
- *No uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para a solução de problemas;*
- *Na elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários;*

¹ Informação disponível no endereço eletrônico:
<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm#diretrizes> em 12/07/2000.

- *Na articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares para a captação de dados, geração e disseminação de informações contábeis;*

b) ser capaz de:

- *Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;*
- *Exercer com ética as atribuições e prerrogativas, que lhes são prescritas por meio de legislação específica.*

Destaca-se ainda o Exame Nacional dos Cursos, conhecido popularmente como Provão que visa avaliar a qualidade do ensino que está sendo aplicada e o Exame de Suficiência da Profissão Contábil instituído no ano de 2000 pelo Conselho Federal de Contabilidade com o intuito de credenciar os egressos do curso trazendo assim mais credibilidade para a profissão.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Neste capítulo será abordada a metodologia didática do ensino de contabilidade nas universidades brasileiras que foram alvo da pesquisa, além de alguns outros métodos e meios didáticos, seguidos de uma breve explanação sobre cada um de acordo com a opinião de estudiosos sobre o assunto.

A metodologia didática, nas palavras de NÉRICI (1970:60) “*tem por objetivo dirigir a aprendizagem do educando...*”. Já o método didático para efeito deste trabalho é o conceituado pelo autor (op.cit p.61) como o “*conjunto de procedimentos escolares lógica e psicologicamente estruturados, de que se vale o professor, para orientar a aprendizagem do educando...*” .

Para facilitar o entendimento este capítulo está dividido em Métodos Didáticos e em Meios Didáticos que de acordo com TURRA et al (1988:161), citando Gagné meios são os “*recursos físicos utilizados com o fim de apresentar estímulos ao educando.*”

Este trabalho não tem a preocupação de diferenciar método e técnica porque são muito próximos, concordando com NÉRICI (1970:61) que afirma ser objetivo comum “*levar o educando a seguir um esquema para eficiência da aprendizagem*”.

2.1 Métodos Didáticos

2.1.1 Aula Expositiva

De acordo com GIL (1997:69) a aula expositiva “*consiste numa predileção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos*”.

Conhecido desde a antiguidade continua sendo o método mais aplicado em todos os níveis de ensino, inclusive em alguns cursos, considera-se de forma exclusiva e de grande identificação com seus professores.

No entanto, GIL (op. cit.) alerta que apesar de ser “*a mais utilizada é também a mais controvertida*”. Justifica a afirmativa pelo fato de que enquanto alguns professores defendem seu uso pela praticidade outros a criticam, chegando a conceituar aula expositiva como um “*processo em que os ‘fatos são transmitidos das fichas do professor para o caderno do aluno sem passar pela mente de nenhum dos dois’*”.

O autor salienta que a aula expositiva foi a única forma a que foram submetidos os professores, que a adotam, ao longo de sua vida acadêmica. Portanto, o comportamento esperado é o de repassar naturalmente a exposição como estratégia mais válida. Muito embora, é fato de que a aula expositiva desde que bem planejada configura-se na forma adequada em determinadas situações.

A idéia principal é de que é possível ensinar-se alguém por meio de explicação oral. Assim sendo, procura-se expor os conhecimentos de forma lógica e clara.

Esse estilo caracteriza-se pela autoridade do professor diante de seu aluno, provocando sérios problemas de comunicação. Por outro lado, as deficiências devem-se também ao fato de que nem sempre o professor tem ao seu alcance recursos audiovisuais para tornar a aula mais atrativa.

GIL (1997:75) apresenta alguns fatores positivos na utilização da aula expositiva, tais como:

- *Economia – Em geral as turmas são grandes em alguns estabelecimentos de ensino superior, ocorrendo até a necessidade de utilizar-se auditórios;*
- *Flexibilidade – Pode ser adaptada para públicos diversos e ser associada a outros recursos tais como: material impresso, multimídia, projeções etc.*
- *Rapidez – O conteúdo é apresentado sem sua forma final, exigindo-se do aluno apenas o entendimento da mensagem;*
- *Qualquer profissional pode aplicá-la – Mesmo não tendo maiores conhecimentos pedagógicos, a aula expositiva pode ser aplicada por qualquer pessoa que domine o assunto em questão. Muito embora se deva salientar que qualquer método torna-se eficiente se bem planejado e executado.*

2.1.2 Dinâmica de Grupo

Podem ser citados alguns dos principais objetivos da técnica de dinâmica em grupo apontados por GIL (1997:77):

- *O favorecimento de reflexão acerca dos conhecimentos obtidos por meio de leitura ou da exposição;*
- *O desenvolvimento de novos conhecimentos por meio da utilização de conhecimentos ou experiências anteriores;*
- *Favorecimento de visão de um determinado assunto sob diferentes ângulos;*
- *Favorecimento aos alunos mais tímidos de expressarem suas idéias formulando princípios com suas próprias palavras;*

Não restam dúvidas que a dinâmica em grupo favorece a relação professor/aluno, uma vez que desperta o convívio democrático em sala de aula. No entanto, quando se tratar de salas muito cheias a adoção desse método exige muita estratégia por parte do professor no intuito de controlar as discussões que podem produzir efeitos desagradáveis e até incontroláveis.

A técnica da discussão em grupo pode apresentar resultados positivos se aplicada após a leitura de texto, uma exposição sobre o tema ou uma demonstração. Dessa forma procura-se garantir a participação ativa dos alunos. No entanto se o

professor iniciar a discussão, corre-se o risco de transformar-se em uma aula expositiva e os alunos tendem a ocupar a posição de agentes passivos no processo.

Reforçando essa idéia MARION (1996:33) alerta que o objetivo de tratar-se o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem “ *é de que os estudantes deverão tornar-se ‘pensadores-críticos’ e, assim, o processo de aprendizagem se tornará mais dinâmico*”. Ressalta ainda que “*eles deverão desenvolver a capacidade de auto-iniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional*”.

Nesse sentido VASCONCELOS (1995:18), declara: “*o aluno torna-se o centro do ensino e o professor exerce o papel de facilitador da aprendizagem*”.

2.1.3 Auxílio de Monitor

Indicado, sobretudo em turmas cheias, o método de solicitar auxílio de um aluno monitor é de vital importância em laboratórios de informática, uma vez que ficaria inviável para o professor atender todos os alunos e ainda cuidar da parte técnica operacional do laboratório. Vale ressaltar que as turmas iniciais do curso de Ciências Contábeis alcançam cerca de 70 alunos, pelo fato de abrigarem além dos que ingressam por meio do concurso vestibular, os que desejam ingressar por mudança de opção de curso. Nesse sentido é imprescindível a presença de um monitor para gerenciar essa quantidade de alunos que em vários casos estão em

faixas etárias diferenciadas. A presença de um monitor não significa a substituição do professor, mas além de auxiliar nas tarefas didáticas pretende-se dar incentivo ao ingresso na carreira docente.

2.1.4 Visitas a Empresas

Tendo em vista ser o curso de graduação em Ciências Contábeis visa notadamente a formação de profissionais voltados à atuação em empresas, o hábito de se visitá-las (especialmente o departamento de contabilidade) é bastante incentivador para os futuros profissionais da área.

Este método exige do professor maior preocupação no sentido de organizar-se uma agenda de visitas junto às empresas e que estas deleguem um funcionário para a tarefa de apresentar o funcionamento e o cotidiano do departamento de contabilidade.

De acordo com LOPES (1996:05) esse método “*apresenta a vantagem de aguçar a capacidade geral de observação do aluno e (...) mostrar-lhe como funciona na prática um estabelecimento comercial ou industrial, com ênfase para a área contábil...*”.

Além do mencionado, procura-se estimular o aluno a se preocupar logo cedo com o estágio necessário à complementação dos conhecimentos necessários, dando-lhe opções de escolher o ambiente que mais se identifique com seu perfil.

2.1.5 Escritório Modelo de Contabilidade

Demonstrando uma preocupação com a formação dos futuros profissionais FRANCO (1993:128) acredita que:

...os cursos técnicos de Contabilidade no Brasil são imperfeitos, ineficientes e em desacordo com as necessidades do preparo técnico-profissional dos contabilistas, em virtude da inexistência de seminários de prática contábil, ou escritórios modelos, que deveriam ser mantidos pelas Escolas por imposição legal.

E ainda alerta para o fato de que apesar de ouvir a opinião de muitos estudiosos de que seriam (1993:136) “*supérfluas as aulas práticas nos cursos superiores de Ciências Contábeis por tratar da formação de peritos da ciência contábil e não à formação de executores de escrituração*” acredita ainda que (op.cit). “*jamais poderá ser profissional competente aquele que não passar pela fase obrigatória da execução do trabalho que ele deverá, como perito, supervisionar*”.

LOPES (1996:12) reforça essa idéia declarando que “*é um método que pode ser usado, basicamente, em quase todas as disciplinas, como complemento às aulas teóricas*”.

2.1.6 Jogos de Empresas

O principal objetivo da técnica de simulações é o de representar situações da vida real. Nesse sentido tende a ser bem mais aceita pelos alunos por corresponder às suas expectativas, além de fornecer um *feedback* imediato sobre suas decisões. Nesses termos uma das modalidades que pode ser utilizada no ensino de

contabilidade é o jogo de empresas, que TANABE (1977:02) citando Thorelli e Graves corroborando com Greenlaw que afirma:

Uma simulação (...) pode ser definida como um exercício seqüencial de tomada de decisões, estruturado em torno de um modelo de uma situação empresarial, no qual os participantes se encarregam da tarefa de administrar as empresas simuladas.

De acordo com GRAMIGNA (1993:01), “*toda capacidade humana provém do jogo*”. A autora justifica que o próprio corpo é um jogo dos músculos e dos membros. Afirma ainda que “*a estrutura do jogo de empresa é a mesma do jogo simulado, porém, retratando situações específicas da área empresarial*”.

Nas palavras de MARION (1999:52) o objetivo do jogo de empresas, quando utilizado como método de ensino de contabilidade:

...é desenvolver nos participantes de um curso, a habilidade em tomar decisões baseadas em dados contábeis e de mercado, por meio da utilização de um jogo em que esses participantes representam a diretoria de uma empresa que competem em um mesmo mercado.

Roma e Escobar apud GRAMIGNA (1993:15) destacam a combinação do jogo e da simulação, classificando-se por:

- **jogo simulado homem-modelo** - quando os participantes cumprem papéis representativos e as decisões são tomadas de acordo com os papéis de cada participante;

- **jogo simulado homem-máquina** - em que a realidade é representada via máquina, mais utilizado para treinamento de pilotos;
- **jogo simulado homem-computador** - que acompanham o que chama de “era da informática”, permitindo aos jogadores experimentar situações simuladas semelhantes à sua realidade e encontrando soluções para os problemas.

BEPPU (1984:122-160) afirma que se pode fazer aplicação prática de jogo de empresas, como proposta de método de ensino de contabilidade, descrevendo passo a passo o desenvolvimento do exercício de estudo de caso, inclusive determinando o tempo necessário para que o professor introduza as variáveis do problema e os conceitos contábeis necessários para a resolução.

A proposta requer a elaboração de uma situação inicial, de determinada empresa e de uma programação de simulação em forma de jogo de empresas que deve ser desenvolvida em classe, na qual os alunos são reunidos em grupos de três a cinco membros. Cada grupo atua como uma empresa do mesmo ramo de atividade, num mercado imaginário, manipulado e controlado pelo professor. Nesse mercado imaginário, realizarão operações, tais como: compra de matérias primas, vendas, aplicações no mercado de capitais, dentre outras. Ao final, das operações, o professor fará a explanação e análise de cada demonstração contábil, apresentada pelos grupos, atribuindo notas a cada etapa do jogo, avaliando também o desempenho do grupo, a qualidade do relatório e a apresentação dos resultados de cada grupo, instigando os alunos a interpretarem a situação das empresas.

Nesse sentido SANTOS (1999:99) acredita que os Jogos de Empresas *“permitem que os participantes sejam agentes ativos no processo, proporcionando um clima motivacional favorável ao ensino e aprendizagem de adultos”*.

De acordo com SAUAIA (1995:14), mesmo tendo sido introduzido na década de 70, no Brasil *“o uso dos jogos ainda é incipiente quando comparado aos Estados Unidos”*.

O autor informa ainda poucas escolas de Administração estão utilizando regularmente os Jogos de Empresas e cita as seguintes:

FEA –	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade Universidade de São Paulo
EAESP –	Escola de Administração de Empresas de São Paulo Fundação Getúlio Vargas
FAAP –	Escola de Administração de Empresas Fundação Armando Álvares Penteado
PUC –	Faculdade de Administração Pontifícia Universidade Católica
UFRJ –	Faculdade de Administração Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS –	Faculdade de Administração Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ESPM –	Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo

Justifica essa “insipiência” pelo fato de ter constatado em pesquisa anterior datada de 1990, que em 1988 e 1989 mais de 90% dos 573 educandos consultados experimentavam pela primeira vez a vivência do Jogo de Empresas.

Existem ainda outros métodos aplicados nos cursos de Ciências Contábeis apresentados por LOPES (1999:04) tais como: dissertação ou resumo de determinado tema, seminário, discussão com toda classe, mesa redonda, resolução de exercícios, estudo de casos e estudo dirigido.

2.1.7 Dissertação ou Resumo

LOPES (1999:05) afirma que este método se aplica nas seguintes situações:

- 1. Após a leitura de livros, de modo parcial ou total, bem como de artigos publicados em revistas especializadas;*
- 2. Após as excursões ou visitas;*
- 3. Após a projeção de fitas, via projetor cinematográfico ou videocassete.*

Percebe-se que esse método pode também ser combinado com outros visando sempre tornar mais atrativa a forma de apresentação da matéria para alcançar-se os objetivos pré-estabelecidos na elaboração do planejamento educacional.

2.1.8 Seminário

NÉRICI (1992:163) define seminário como “...o procedimento didático que consiste em levar o educando a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente”.

LOPES (1996:06) reforça afirmando que “o mais importante do seminário não é a apresentação do tema, é sim criar condições para a discussão”.

Sugere ainda a seguinte organização para um seminário:

- a) *O professor juntamente com os alunos escolhe o tema;*
- b) *O aluno ou grupos de alunos estuda o tema e preparam o seminário;*
- c) *Para a realização do seminário, tornam-se necessários os seguintes protagonistas:*
 - i - Diretor que quase sempre é o professor;*
 - ii – Relator ou relatores (alunos escolhidos);*
 - iii – Comentador ou comentadores (alunos escolhidos);*
 - iv – A assistência, formada pelos demais alunos.*
- d) *No funcionamento do seminário, após as palavras iniciais do diretor, falam o(s) relator (es). Em seguida, o(s) comentador (es) passa(m) a analisar e/ou criticar o exposto pelo(s) relator (es). Dando continuidade aos trabalhos, é facultado à assistência fazer as perguntas;*

e) *Preliminarmente, deve ser estabelecido o tempo para todas as fases do seminário, designando-se um aluno para administrar o tempo e outros para receber as perguntas dos colegas.*

Dessa forma, o autor entende que haverá uma troca de conhecimentos, além de estimular a discussão em torno do tema abordado.

O que se observa no curso de Ciências Contábeis é que a técnica de seminários desperta um grande interesse por parte dos alunos no conhecimento da ciência e de suas normas, além de praticar a interdisciplinaridade por meio de uma pesquisa holística inserindo a contabilidade num sistema de conhecimentos gerais e específicos. Assim, os alunos conseguem enxergar as necessidades desses conhecimentos no mercado de trabalho em que futuramente atuarão.

2.1.9 Discussão com toda classe

GIL, (1997:79) citando o Professor Wilbert McKeachie da Universidade de Michigan, lembra que: “... a maioria das discussões em sala de aula pode ser classificada como ‘desenvolventes’, ou seja, discussões cujo propósito é desenvolver um conceito e suas implicações ou resolver problemas”. Saliente-se que o papel do professor não deve ser o de manipular os grupos, mas o de formular os problemas e sugerir soluções.

LOPES (1999:08) apresenta os seguintes objetivos principais da discussão:

- a) *Favorecer a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura ou exposição;*
- b) *Desenvolver novos estudos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores;*
- c) *Favorecer o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos;*
- d) *Dar oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras e sugerir aplicações para esses princípios;*
- e) *Ajudar os alunos a se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida, a partir de leituras e sugerir aplicações para esses princípios.*

E GIL (1997:73) acrescenta: “*facilitar a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou idéias prévias*”.

O professor pode ainda sugerir a leitura de um texto ou fazer uma projeção de fitas, *slides* ou transparências de alguns temas para gerar a discussão.

2.1.10 Mesa Redonda

De acordo com NÉRICI (1992:258):

...o método da mesa redonda consiste em reunião de especialistas que sustentam posições divergentes e mesmo opostas a respeito de um tema (...). A finalidade da mesa redonda não é promover debates, mas apenas, esclarecer posições contrárias e prestar informações precisas.

Assim sendo, o método da mesa redonda presta-se muito mais a um “bate-papo” para os alunos do que propriamente uma discussão acerca de determinado assunto.

Deve-se salientar que existem dificuldades na aplicação do método de mesa redonda, pela tentativa de reunir profissionais em um mesmo momento e com tempo disponível para as discussões.

2.1.11 Resolução de Exercícios

Como forma de complementar as aulas teórico-expositivas, esse método deve ser utilizado para a fixação dos conceitos abordados em sala.

É bastante comum após a explanação do tema, o professor resolver um exercício demonstrando passo a passo o raciocínio envolvido. Após a resolução inicial aplicam-se outros para os alunos desenvolverem em sala ou como tarefa de casa.

Os alunos devem devolver os exercícios propostos e após sua resolução o professor deve corrigi-los sempre que possível em sala para que o aluno tenha conhecimento dos erros e acertos que cometeu.

Tendo em vista que a resolução de exercícios é de fundamental importância para o entendimento de problemas contábeis relacionados com o raciocínio de débito

e crédito, bem como outros assuntos, este método aplicá-se muito bem ao curso de Ciências Contábeis em praticamente todas as disciplinas.

2.1.12 Estudo de Casos

ROJAS (1995:15) define estudo de casos como a “*apresentação sucinta de uma determinada situação real ou fictícia para sua discussão no grupo*”. Dessa forma o aluno sai um pouco do campo teórico e passa a vislumbrar uma situação real.

Conforme MARION (1996:108) o método de estudo de caso foi desenvolvido na *Harvard Graduate School of Education*, nos anos 20. Informa ainda, o autor, que a utilização de tal método iniciou-se nos anos 50, na maioria das universidades, em nível de pós-graduação, sendo a *University of Kansas* a pioneira nos Estados Unidos a introduzir esse método no ensino de graduação.

LOPES (1999:11) apresenta alguns materiais que podem ser utilizados no método de estudo de casos, como por exemplo, a experiência prática presente ou passada, do professor ou de alguns alunos, revistas, jornais e textos didáticos.

O autor sugere ainda o seguinte roteiro:

- a) *No início da aula, o material impresso é distribuído com os alunos, na eventualidade de não ter sido anteriormente;*
- b) *Concede-se um tempo para que os alunos leiam o material distribuído;*

- c) Novo tempo é dado para que os alunos façam a análise do caso;*
- d) O caso é discutido como processo de análise ou para solução, anotando-se no quadro-de-giz os pontos mais importantes e os resultados.*

2.1.13 Estudo Dirigido

Acredita-se ser mais adequado em turmas de segundo grau ou quando o professor nota um baixo desempenho dos alunos por falta de tempo para estudar, pois a técnica consiste em orientar os alunos no estudo de determinado conteúdo, podendo ser utilizado em grupos ou individualmente.

LOPES (1999:13) apresenta um modelo de aplicação do método que consiste em:

- a) O professor distribui o material com os alunos que terão trinta minutos para estudá-lo, de forma individual ou em grupo. O material pode ser apostilas, artigos de revistas especializadas ou capítulos de livros selecionados;*
- b) O professor durante quinze minutos fará perguntas aos alunos, de modo individual e/ou em grupos;*
- c) Nos cinco minutos finais, o professor fará um resumo do assunto estudado, enfatizando os pontos mais importantes e/ou polêmicos.*

Dessa forma tenta-se estimular o aluno a acompanhar o assunto dado em sala de aula compensando a falta de tempo em particular nos cursos noturnos.

2.2 Meios Didáticos

2.2.1 Videoconferência

É uma transmissão de conhecimentos de forma não presencial. Uma teleconferência, ou seja, emprega recursos televisuais. Apresenta diversas vantagens quando utilizado principalmente na educação à distância.

Nesse sentido, o Ministério de Educação e Cultura brasileiro instituiu portaria de número 2.253 de 19/10/2001, que em seu artigo primeiro determina que: *“As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, (...) a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial...”*.

Observa-se que nas universidades que oferecem cursos de pós - graduação seja na modalidade de Especialização, Mestrado ou Doutorado a exemplo da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo desde 1998, há indicativos de seu uso efetivo.

2.2.2 Vídeo Cassete

Esse recurso é mais utilizado para apresentar a opinião de notórias autoridades em contabilidade sobre determinados temas, no entanto deve-se atentar para o fato de ter-se um controle na organização e na seqüência das apresentações, além do momento a ser utilizado conforme o tema que se pretende abordar procurando sempre que possível associá-lo à realidade profissional.

O ideal é a existência de uma videoteca com acervo disponível tanto para os alunos quanto para os professores para complemento das discussões em sala de aula.

2.2.3 Áudio

Muito embora para alguns seja desconhecido o uso de fitas de áudio no ensino de contabilidade, os professores se utilizam desta ferramenta combinada com o vídeo cassete apresentando depoimentos de especialistas da área.

Por outro lado a pouca utilização, deste meio, deve-se ao fato de que a exemplo do videocassete, os sons e as imagens já estão incorporados proporcionando maior atrativo para os alunos e maior praticidade para os professores.

2.2.4 Retroprojektor

Um dos recursos provavelmente mais utilizados pelos professores do curso de Ciências Contábeis, bem como de outras áreas de conhecimento, apresenta como

principal vantagem a de se dispensar o quadro negro, além de desenvolver a criatividade do docente e despertar a atenção do aluno. Mas alguns detalhes são imprescindíveis para o sucesso do uso de tal ferramenta. O ambiente deve ter iluminação adequada, não exagerar em textos, além de terem um visual agradável e de fácil compreensão do tema.

2.2.5 *E-Mail* e Lista de Discussões

Observa-se que esse meio tem sido amplamente utilizado em razão da agilidade de troca de informações. A “geração informática” o adota em especial nos cursos de pós – graduação para complementar as discussões de sala de aula e trocar arquivos de texto, e ainda nas escolas de segundo grau apresentarem indícios de sucesso entre os jovens.

2.2.6 Internet

Atualmente esse recurso como reforço a pesquisas acadêmicas tem eliminado as barreiras no sentido de acervo bibliográfico. As grandes bibliotecas têm implantado sistemas de acesso via *Internet* por apresentar inúmeras vantagens de custo e, sobretudo na manutenção das obras literárias.

No caso da contabilidade, destacam-se os *sites* de órgãos normatizadores da profissão, nacionais e internacionais que trazem em seu conteúdo matérias que auxiliam em pesquisas com informações que são utilizadas nos seminários.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 Introdução

Este capítulo aborda alguns dos processos de ensino e aprendizagem visando conhecer os ambientes educacionais em que possa estar inserido o professor da disciplina Contabilidade Introdutória, bem como identificar as razões que levam o docente a adotar essa ou aquela abordagem. No entanto, esse trabalho só considera as abordagens que mais influenciaram os professores no Brasil.

De acordo com MIZUKAMI (1986:04) essas abordagens foram:

- Abordagem Tradicional
- Abordagem Comportamentalista
- Abordagem Humanista
- Abordagem Cognitivista
- Abordagem Sócio-Cultural

3.2 Abordagem Tradicional

De acordo com MISUKAMI (1986:07) a abordagem do processo de ensino e aprendizagem tradicional *“não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através (sic) dos anos”*.

Saviani, apud MISUKAMI (op.cit) afirma que nessa abordagem *“o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido...”*.

Entretanto, SAUAIA (1989:32) afirma que *“este método mostra-se pouco eficiente já que cada ouvinte, enquanto ouve, tem ativado somente o sentido da audição”*.

Dessa forma entende-se que o aluno seja um simples depositário do conhecimento transmitido pelo professor. A inteligência é entendida como uma faculdade capaz de acumular informações.

Ainda de acordo com MISUKAMI (1986:11-15) a principal característica da abordagem tradicional é a *“concepção da educação como um produto”* e a escola é o lugar onde ocorre a educação, *“a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa”*.

O que se percebe é uma relação professor/aluno do tipo “vertical”, ou seja, o professor detém o conhecimento e o poder decisório com relação à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação em sala de aula. O seu papel é o de transmitir informação que deve ser aceita passivamente pelo aluno.

Outra característica marcante da abordagem tradicional é a utilização freqüente do método expositivo de aulas. O conteúdo já é previamente preparado e o aluno reproduz o conhecimento adquirido conforme MISUKAMI (op.cit.) afirma “*de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem...*”.

LIBÂNEO (1982:12) diz que a abordagem tradicional é identificada como a “*Pedagogia Liberal em sua versão Conservadora, enfatizando que o papel da escola é de formação intelectual e moral dos alunos, para que os mesmos possam assumir o seu papel na sociedade*”.

3.3 Abordagem Comportamentalista

Segundo SKINNER (1972:27) “*os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhoradas*” para que a educação possa tornar-se mais eficaz. Afirma ainda que a educação alcança muito tarde o estágio de atendimento à demanda pelo conhecimento possivelmente por causa de uma “*concepção errônea de suas tarefas*”.

O autor demonstra uma preocupação com a participação do aluno alertando para o fato de que se os recursos audiovisuais forem utilizados meramente para “apresentar as matérias” o aluno continuará a ser um mero *“receptáculo passivo da instrução”*.

Relata que na tentativa de encorajar a participação ativa do estudante no processo educacional, por volta de 1920, Sidney L. Pressey desenhou várias máquinas destinadas a testar automaticamente a inteligência e a informação, que vieram a se chamar “máquinas de ensinar”.

SKINNER (op.cit) propôs a utilização de máquinas de ensinar como forma de resolver os impasses que surgem em decorrência das dificuldades de atender cada aluno. O acompanhamento poderia ser feito pela própria máquina, especialmente nas formas de avaliação, entendidas pelo autor como parte essencial da aprendizagem.

Para Pfromm Netto, apud NÉRICI (1976:11) máquina de ensinar *“é qualquer recurso mecânico ou eletrônico utilizado para fins de ensino e treinamento, desde os ‘brinquedos educativos’ até a televisão ou computador”*.

NÉRICI (op.cit) demonstra a classificação possível dos aparelhos de ensino segundo Netto, como segue:

1. *Aparelho de estímulo – aqueles que estimulam o educando, capazes de transmitir uma mensagem, como projetores, rádio, televisão, satélites artificiais, etc.*

2. *Aparelhos de resposta – aqueles destinados mais a transmitir respostas, como gravadores, fitas magnéticas, máquinas de escrever, máquinas de calcular, corretores automáticos de testes, etc.*
3. *Aparelhos de estímulo-resposta – aqueles que fornecem a informação e, ao mesmo tempo, interrogam, a fim de controlarem a aprendizagem, como os simuladores, as máquinas de ensinar, os computadores etc.*

No entanto, NÉRICI (1976:82-86) ressalta a importância de duas palavras que surgiram como sinônimas no cenário da educação e que hoje tomam conotações diferentes: instrução programada e ensino programado.

Instrução Programada – é a maneira de ensinar, dividindo-se, programando-se a matéria em pequenas partes *“que não criem maiores dificuldades para serem apreendidas por parte do educando, com verificação da aprendizagem e conhecimento imediato dos resultados...”*.

Ensino Programado – é a organização do ensino, prevendo todos os passos a serem executados e todos os meios a serem utilizados pelo educando.

NÉRICI (op.cit) reforça a idéia de fazer-se distinção entre ambas *“porque instrução programada expressa um método de ensino e ensino programado, reflexão que deve preceder toda ação educativa...”*.

Como método de ensino a instrução programada apresenta, segundo NÉRICI (idem), os seguintes objetivos e características:

Objetivos:

- *Tornar a matéria de estudo o mais simples e compreensível possível, fracionando-a em partes as mais elementares possíveis e estruturando-se com seqüência lógica;*
- *ensinar evitando as frustrações, uma vez que pretende reduzir ao mínimo as possibilidades de erro e mesmo eliminá-las;*
- *ajustar o estudo às condições reais do educando;*
- *permitir que cada educando estude no seu próprio ritmo natural, sem os açosamentos que tanto prejudicam o rendimento escolar;*
- *tornar a motivação mais autêntica, uma vez que esta se processará por meio dos sucessos que o educando for constatando em seus estudos;*
- *não permitir que o educando se atrase nos estudos e acumule déficits de aprendizagem que o levarão, fatalmente, à reprovação.*

Características:

- *Exige uma organização rigorosamente lógica do conteúdo do ensino.*
- *A organização cuidadosa do conteúdo conquistada por meio da construção de estruturas racionais ou seqüenciais de alta significação e constante concatenação lógica – evita o acúmulo de equívocos no educando, assegurando uma aprendizagem sem erros.*
- *É um sistema de ensino individualizado. Cada educando assimila os conhecimentos conforme seu original e peculiar ‘tempo’ de aprendizagem.*
- *É um sistema de ‘auto-instrução’. O educando mesmo é quem se autoformula questões, emite as respostas e controla pessoalmente a validade ou insuficiência das suas respostas.*
- *As máquinas, os fichários por unidades didáticas e os manuais programados consistem o instrumental prático para o ensino.*

- *Usa fortes recursos de motivação: participação ativa do educando nas tarefas de aprendizagem, concentração imediata no trabalho, interesse e controle imediato dos resultados alcançados.*
- *Estimula o desenvolvimento de alguns métodos e hábitos deficientes de estudo, configurando na personalidade do educando uma nova forma de comportamento diante das ciências e do processo da assimilação.*

Muito embora se reconheçam os pontos positivos da instrução programada deve-se alertar para as possíveis desvantagens do método. Afirma-se que a instrução programada permite um ensino individualizado que segundo NÉRICI (1976:108) oferece “*maiores probabilidades de eficiência*” mas, considerando-se que o método apresenta o conteúdo de forma repartida, pode-se levar o educando mais inteligente a aborrecer-se, pois o método destina-se mais a instruir do que a formar, mais a transmitir conhecimentos do que levar a descobri-los. Por essa razão NÉRICI (op.cit) informa que “*para muitos piagetianos², repetir, ouvir a experiência alheia é um crime. É preciso inovar, criar a qualquer custo, com ou sem razão...*”.

3.4 Abordagem Humanista

A principal característica desta abordagem é, nas palavras de MIZUKAMI (1986:37), considerar “*as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo puros*”.

A proposta é de que o indivíduo se desenvolva sem intervenções. Também conhecida como “ensino centrado no aluno” essa abordagem observa as relações interpessoais e o crescimento da personalidade do indivíduo na construção e organização pessoais da realidade de cada um.

Para MIZUKAMI (op.cit) a abordagem humanista “*mais estudada e difundida no Brasil tem dois enfoques predominantes: a de C. Rogers e a de A Neill*”.

O enfoque do ensino centrado no aluno deriva da teoria rogeriana sobre personalidade e conduta. Entende-se que o professor em si não transmite conteúdo, mas nas palavras de MIZUKAMI (idem) “*dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem*”. E assim sendo o conteúdo é formado da experiência de cada aluno. A atividade é considerada um processo natural que se realiza por meio da interação com o ambiente.

Nesse sentido SKINNER (1972:01) considera que se atribui apenas um modesto papel ao professor que “*não pode realmente ensinar, pode apenas ajudar o aluno a aprender*”. E afirma que “*ensinar é fomentar ou cultivar a criança em*

² Adeptos da Teoria de Jean Piaget, que chegam a repudiar a instrução programada por acreditarem que o método só leva à repetição, à aquisição do conhecimento feito, em exaltação à descoberta, a inediticidade, à criatividade.

crescimento(...), dar-lhe exercícios intelectuais, ou orientá-la no sentido horticultural de dirigir ou guiar seu crescimento”.

Para ROGERS (1977:163) *“a aprendizagem significativa aumenta ao máximo quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito...”*.

Nessa proposta o aluno decide o curso das ações a serem tomadas e vive as consequências de cada uma das decisões ou escolhas.

3.5 Abordagem Cognitivista

De acordo com SANTOS (1999:28) *“os principais pesquisadores nesta área são Jean Piaget (...) e Jerome Bruner”*.

Nessa abordagem a ênfase está nos processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais que de acordo com MISUKAMI (1986:59) *“implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais do que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno”*.

Entende-se que o objetivo da educação não é o de transmitir verdades, informações ou demonstrações de modelos, mas que o aluno aprenda por si só a conquistar essas verdades por meio da educação que nas palavras de MISUKAMI (op. cit.) pode ser considerada *“igualmente como um processo de socialização”* e

socializar nesse sentido, conforme a autora, *“implica criar-se condições de cooperação”*.

LIBÂNEO (1982:12) explica *“tratar-se da ‘idéia de aprender fazendo’ que está sempre presente”*. Assim sendo, a educação é vista como condição formadora necessária ao desenvolvimento do ser humano.

Entende-se que é condição indispensável para o desenvolvimento que os indivíduos se agrupem de forma espontânea, com liberdade de ação. A “autoridade” do professor raramente é responsável pelo conjunto de relações de reciprocidade e de cooperação.

Aprender, de acordo com MIZUKAMI (1986:75), *“implica assimilar o objeto a esquemas mentais”* e desta maneira o ensino deve *“procurar desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social”*.

Ao professor cabe a tarefa de criar situações em que possam ser estabelecidas a reciprocidade intelectual e a cooperação evitando a rotina das respostas e hábitos na resolução de problemas por ele propostos.

3.6 Abordagem Sócio-Cultural

Nessa abordagem, no Brasil, uma das obras que mais se destacam conforme SANTOS (1999:30) é a de Paulo Freire que dá *“ênfase principalmente na*

alfabetização de adultos” identificando-a como “uma abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento”.

A preocupação com a cultura popular surgida após a Segunda Guerra que segundo MIZUKAMI (1986:85) resultou no Movimento da Cultura Popular no Brasil, até 1964 contribuiu para *“a elaboração de uma verdadeira cultura e a partir de uma motivação de cunho vivencial”*. Nesse sentido, FREIRE (1974:41) entende cultura como: *“todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens”*.

Para a abordagem sócio-cultural o homem se constrói e é desafiado constantemente pela realidade que o cerca respondendo de maneira natural sem modelos de respostas. Assim, entende-se que o desenvolvimento do conhecimento está ligado ao processo de conscientização.

BORDENAVE (1984:41) denomina essa abordagem de “Pedagogia da Problemática” ou “Educação Libertadora” e destaca:

...a situação preferida é quando o aluno enfrenta, em situação de grupo, problemas concretos de sua própria realidade. A aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatizada (...) o aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação.

A escola para FREIRE (op.cit) *“assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada,*

deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos”.

Nesta abordagem, a relação professor/aluno é conhecida como “horizontal” porque não é imposta, entendendo-se que para que o processo educacional seja verdadeiro faz-se necessário que o educador se torne educando e o educando se torne educador. Ambos participam das mudanças sociais, portanto conforme MISUKAMI (1986:99) afirma: *“é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento”.*

A seguir o quadro 4 apresenta uma síntese das abordagens precitadas.

Quadro 4 – Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem

ABORDAGENS	ELEMENTOS RELEVANTES			
	Escola	Aluno	Professor	Ensino e Aprendizagem
TRADICIONAL	É o lugar ideal para a realização da educação	É um ser passivo	Transmissor do conteúdo; autoridade.	Obedece a uma seqüência lógica por meio de aulas expositivas com exercícios de fixação
COMPORTAMENTALISTA	Uma agência educacional	Elemento para quem o material é preparado	Organizador e aplicador dos meios que garantem a eficiência e eficácia do ensino	Ênfase nos meios (recursos áudio-visuais, instrução programada, tecnologias de ensino, máquinas de ensinar, computadores etc.)
HUMANISTA	Oferece condições ao desenvolvimento e autonomia do aluno de forma democrática.	É um ser ativo	É o facilitador do processo de ensino e aprendizagem	Obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno
COGNITIVISTA	Deve dar condições para o aluno aprender por si próprio; reconhece a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem.	É essencialmente ativo	Criador de situações desafiadoras; estabelece condições de reciprocidade e cooperação moral e racional.	Desenvolve a inteligência do sujeito numa situação social; facilitar o “aprender a aprender”.
SÓCIO CULTURAL	Proporciona meios para que a educação se processe em seus múltiplos aspectos	Pessoa que determina e é determinada pelo social; capaz de operar mudanças na realidade.	Direcionador e condutor do processo ensino e aprendizagem por meio da relação horizontal	Objetivos definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social dos sujeitos

Fonte: Adaptado de SANTOS (1999:26-32)

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Introdução

Este capítulo trata da análise dos resultados obtidos, de acordo com o questionário aplicado na pesquisa de campo (vide anexo B) e conforme a metodologia de pesquisa descrita na introdução deste trabalho. Complementando-se essas informações faz-se a seguir uma breve explanação a respeito da coleta e tratamento dos dados.

A coleta e tabulação dos dados é apresentada na seguinte divisão: dados gerais e dados específicos.

Dados Gerais

Como dados gerais destacam-se os que indicam: distribuição do conteúdo programático, formação acadêmica, a experiência profissional e regime de contratação do docente além da bibliografia adotada.

Dados Específicos

Destacam-se como específicos os dados que fornecem informações a respeito dos métodos de ensino aplicados, a utilização de *softwares* em geral bem como o interesse do professor pelo uso de *software* educativo para o ensino de Contabilidade e a estrutura dos departamentos.

Para a tabulação desses dados utilizou-se elementos de estatística descritiva apoiada na planilha eletrônica *Excel*® da *Microsoft*, parte integrante do pacote *Office*, pelo fato de propiciar uma série de recursos que auxiliam na interpretação e tratamento estatístico dos dados coletados.

O questionário aplicado na pesquisa de campo compreende 7 questões subdivididas em itens nos quais se procura atender aos objetivos da presente investigação no sentido de responder às questões definidas na introdução desse trabalho.

Os resultados que serão apresentados a seguir foram obtidos a partir do tratamento dado às informações coletadas dos 56 professores pertencentes às 22 universidades públicas que responderam à pesquisa, conforme descrito no capítulo destinado à metodologia da pesquisa aplicada e está composto dos seguintes itens:

1. Distribuição do Conteúdo Programático;
2. Corpo Docente;
3. Bibliografia Adotada;
4. Metodologia de Ensino;
5. Estrutura dos departamentos;
6. Utilização de *Software* em Geral e
7. Interesse do professor pelo uso de *software* educativo.

4.2 Distribuição do Conteúdo Programático

O primeiro item abordado refere-se à distribuição do conteúdo programático que apresentou os seguintes resultados:

Quadro 5 – Conteúdo Programático

DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Frequência Absoluta
Raciocínio de Débito e Crédito	411
Lançamentos Contábeis	780
Estática Patrimonial	420
Variações do Patrimônio Líquido	508
Critérios de Classificação no Ativo e no Passivo	406
Princípios Contábeis	295
Outros	832
Total da Carga Horária	3652
Total de Professores	56

De acordo com o quadro 5 pode-se observar que o total da carga horária utilizada pelos 56 professores que responderam à pesquisa é em termos absolutos de 3.652 horas. Nos itens seguintes serão abordados os conteúdos que são distribuídos na carga horária indicada.

O gráfico 1 apresenta a distribuição do conteúdo programático em termos percentuais e logo a seguir é feita uma descrição de cada item.

Gráfico 1 – Distribuição do Conteúdo Programático

- a) **Raciocínio de Débito e Crédito** – Este item serve de base à aplicação de lançamentos contábeis. Nota-se que 11% da carga horária total é responsável por esta base e que o restante do aprendizado complementa-se na prática dos lançamentos.
- b) **Lançamentos Contábeis** – Muito embora se acredite que os *softwares* existentes para automação de escritórios possam substituir o papel do contador, essa pesquisa mostra que existe uma necessidade de dedicar-se

maior parte da carga horária ao tema lançamentos contábeis, atingindo 21% do total de distribuição do conteúdo programático.

- c) **Estática Patrimonial** – Este item está diretamente relacionado ao princípio contábil da Entidade em que se deve tratar a pessoa jurídica da empresa distintamente das pessoas físicas e/ou jurídicas de seus proprietários. Configurando-se como uma das mais importantes Demonstrações Contábeis, o Balanço Patrimonial representa a situação estática da empresa em determinado momento. Os resultados da pesquisa apontam 12% indicando uma certa homogeneidade com os itens relacionados (critérios de classificação no Ativo e no Passivo).
- d) **Variações do Patrimônio Líquido** – do total da distribuição do conteúdo programático, observa-se que 14% é dedicado às variações do Patrimônio Líquido. Indicativo de que tanto a classificação das contas patrimoniais quanto à classificação das contas de resultado representam fator relevante no ensino de Contabilidade.
- e) **Critérios de Classificação no Ativo e no Passivo** – totalizando 11% da carga horária, demonstra uma preocupação com a correta alocação das contas patrimoniais de acordo com os conceitos usuais de riqueza patrimonial.
- f) **Princípios Contábeis** - alcança apenas 8% do total da carga horária. Esse comportamento foi observado em todas as regiões do país, o que pode indicar uma falta de atenção às normas de Contabilidade em vigor.

g) **Outros** - refere-se a itens que não constam nos demais temas abordados na disciplina tais como: constituição de empresas, tipos de sociedade, operações com mercadorias, análise das demonstrações contábeis, fluxo de caixa etc., alcançando 23% do total da carga horária.

A distribuição do conteúdo programático apresenta-se bastante homogênea nas respostas alcançadas e indica ainda uma coerência entre alguns itens relacionados, tais como: raciocínio de débito e crédito com lançamentos contábeis; estática patrimonial com critérios de classificação no Ativo e Passivo.

Essa observação pode ser confirmada pelo gráfico 2 que apresenta uma correlação que de acordo com STEVENSON (1981:368) “*é o grau de relacionamento entre duas variáveis contínuas sintetizado por um coeficiente...*” . Segundo o autor, este coeficiente de correlação é conhecido como “*r de Pearson*” em homenagem ao matemático Karl Pearson que desenvolveu a técnica.

A correlação alcançada no gráfico 2 indica que quanto maior a carga horária destinada aos temas lançamentos contábeis e estática patrimonial, maior será também a quantidade de aulas destinadas aos temas raciocínio de débito e crédito e critérios de classificação no Ativo e Passivo respectivamente, ou seja, são diretamente proporcionais.

Gráfico 2 – Temas Relacionados

4.3 Sobre o Corpo Docente

a) Tempo que Ministra a Disciplina

Um dos itens explorados por esta pesquisa com relação ao corpo docente foi o tempo em que o profissional leciona especificamente as disciplinas introdutórias e apresentou os resultados constantes do quadro 6.

Quadro 6 – Tempo de Ensino

TEMPO QUE LECIONA A DISCIPLINA	Frequência Absoluta
Menos de 1 ano	09
De 1 ano até 2 anos	10
Mais de 2 anos até 3 anos	02
Mais de 3 anos	35
Total de Professores	56

Em termos percentuais pode-se observar conforme o gráfico 3 que dos 56 professores que responderam aos questionários 63%, lecionam a disciplina há mais de três anos. Inclusive se deve destacar que neste percentual estão incluídos profissionais com mais de vinte anos de atuação na área educacional. Por outro lado 38%, dos que responderam a pesquisa, ainda não alcançaram quatro anos de atuação.

Esse dado é preocupante tendo em vista que para as disciplinas introdutórias aconselha-se que sejam recrutados professores mais experientes e de comprovada atuação no ensino.

Atesta-se essa preocupação pela posição de MARION (informação verbal)³ que em várias ocasiões declarou a necessidade de serem indicados professores de notório saber para a disciplina Contabilidade Introdutória por entender que tal disciplina é a “*espinha dorsal*” do curso.

³ Informação verbal nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino na Contabilidade do curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade, ministrada pelo Professor José Carlos Marion no período de 14/03/2000 a 30/06/2000.

Gráfico 3 – Tempo de Disciplina

b) Número de Disciplinas que Ministra

Este item coletou dados referentes à quantidade de disciplinas que o docente assume no semestre letivo.

Em termos percentuais o gráfico 4 demonstra que metade dos professores das disciplinas introdutórias atua em no máximo duas disciplinas, indício de preocupação com a qualidade das aulas ministradas. Por outro lado, do total de 16% que assume quatro disciplinas ou mais, constatou-se que, esses professores, chegam a se responsabilizar por até seis disciplinas por semestre. Tendo em vista que assumindo seis disciplinas por semestre e incluindo-se as disciplinas introdutórias, a tarefa do

professor em conciliar tantas disciplinas em muitos casos diferentes, sem dúvida passa a ser um desafio pedagógico.

Gráfico 4 – Número de Disciplinas

O quadro 7 apresenta esses resultados em termos absolutos.

Quadro 7 – Número de Disciplinas

NÚMERO DE DISCIPLINAS	Frequência Absoluta
1 Disciplina	04
2 Disciplinas	28
3 Disciplinas	15
4 ou mais Disciplinas	09
Total de Professores	56

c) Formação Acadêmica do Docente

Este item foi dividido em duas etapas para facilitar a compreensão dos dados apresentados. A primeira etapa trata da formação acadêmica do docente que ainda está em curso. Conforme o quadro 8, esses resultados indicaram que 13 dos professores que responderam à pesquisa estão participando de cursos em busca da titulação de Mestre em Contabilidade enquanto, que apenas 1 está cursando o doutorado em Contabilidade. O que surpreende é a falta de docentes realizando pós-graduação *lato sensu* na área contábil, possível tendência de preferência pelo Mestrado.

Quadro 8 – Formação Acadêmica do Docente

	Concluído	Cursando
	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta
Graduação em Ciências Contábeis	56	0
Graduação em outro curso	12	0
Especialização em Contabilidade	27	0
Especialização em outra área	14	01
Mestrado em Contabilidade	17	13
Mestrado em outra área	09	02
Doutorado em Contabilidade	02	01
Doutorado em outra área	0	02

A seguir o gráfico 5 demonstra em termos percentuais a formação acadêmica em curso, com destaque para o item Mestrado em Contabilidade.

Gráfico 5 – Formação Acadêmica em Andamento

O fato de existirem mais professores cursando doutorado em outra área de conhecimento do que na área contábil, explica-se pelo fato de só existir o curso de doutorado em Contabilidade na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Tendo em vista a extensão territorial do Brasil e ainda as dificuldades estruturais dos professores, somadas à necessidade

desses profissionais permanecerem em suas regiões, é de se esperar essa aparente incoerência.

A segunda etapa deste item trata da formação acadêmica concluída pelos docentes das disciplinas introdutórias e apresenta no gráfico 6 resultados bastante significativos, pois indica que 100% dos que responderam à pesquisa concluíram graduação em Ciências Contábeis e ainda que 48% são especialistas na área contábil, além de 30% já possuírem titulação de Mestre em Contabilidade.

Esse número expressivo de Mestres deve-se ao Programa de Mestrado para Docentes instituído pelo Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo que já está formando sua terceira turma que conta com professores de universidades públicas de todo o território nacional.

Gráfico 6 – Formação Acadêmica Concluída

d) Experiência Profissional do Docente

Este item merece especial atenção por demonstrar que a grande maioria dos docentes possui experiência prática na área contábil, muito embora também indique que além da docência, o professor está atuando em outra função, notadamente em departamentos de contabilidade e escrita fiscal, conforme o quadro 9 (termos absolutos) e gráfico 7 (termos percentuais) atestam.

O item “outros” engloba as funções de: Auditor fiscal, consultoria, perícia, desenvolvimento de sistemas contábeis, administração pública e elaboração de projetos.

Quadro 9 – Experiência Profissional

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
	Frequência Absoluta
Escritórios de Contabilidade	31
Departamento de Contabilidade	41
Departamento de Escrita Fiscal	42
Outros	47
Exerce outra função além da docência	25
Total de Professores	56

Gráfico 7 – Experiência Profissional

e) Regime de Contratação

Este item diz respeito à legislação que orienta o período que o professor destina às atividades docentes. O que mais surpreendeu nesses resultados, apresentados no quadro 10 (termos absolutos) e gráfico 8 (termos percentuais), foi o fato de que dentre os 57% que indicaram estarem sujeitos ao regime de tempo integral destacam-se alguns que exercem outra função além da docência, o que seria de se esperar daqueles que são orientados ao tempo parcial ou contrato temporário.

Quadro 10 – Regime de Contratação

	Frequência Absoluta
Tempo Integral	32
Tempo Parcial	19
Contrato Temporário	05
Outros	00
Total de Professores	56

Gráfico 8 – Regime de Contratação

4.4 Bibliografia Adotada

Diante dos resultados obtidos no item Bibliografia Adotada, pode-se observar que a literatura contábil é bastante diversificada para as disciplinas introdutórias. Para melhor entendimento dos resultados optou-se por codificar as obras por letras do alfabeto, mas logo após são identificadas conforme legenda no quadro 12.

Quadro 11 – Resultados Bibliografia

	Frequência Absoluta		Frequência Absoluta
A	40	L	02
B	16	M	02
C	15	N	02
D	14	O	02
E	07	P	02
F	07	Q	02
G	10	R	02
H	04	S	02
I	04	T	02
J	03	U	02
K	03	V	01

Quadro 12 – Bibliografia Adotada

	TÍTULO	AUTOR	EDITORA
A	Contabilidade Introdutória	IUDÍCIBUS, Sérgio de et al	ATLAS
B	Contabilidade Básica	MARION, José Carlos	ATLAS
C	Contabilidade Empresarial	MARION, José Carlos	ATLAS
D	Manual de Contabilidade das Sociedades por Ações	IUDÍCIBUS, Sérgio de et al	ATLAS
E	Contabilidade: Teoria e Prática	FAVERO, Hamilton Luiz et al	ATLAS
F	Contabilidade Geral	FRANCO, Hilário	ATLAS
G	Contabilidade Básica	SILVA, César Augusto Tibúrcio da e TRISTÃO, Gilberto.	ATLAS
H	Manual de Contabilidade Básica	PADOVEZE, Clóvis Luis	ATLAS
I	Não Responderam		
J	Contabilidade para Administradores	LEITE, Hélio de Paula	ATLAS
K	Teoria da Contabilidade	IUDÍCIBUS, Sérgio de.	ATLAS
L	Contabilidade Básica	GOUBEIA, Nelson	HARBRA
M	Contabilidade Comercial Fácil	RIBEIRO, Osni Moura	SARAIVA
N	Contabilidade Básica Fácil	RIBEIRO, Osni Moura	SARAIVA
O	Contabilidade Geral Fácil	RIBEIRO, Osni Moura	SARAIVA
P	Técnicas Comerciais	PILETTI, Claudino	ÁTICA
Q	Contabilidade Avançada	NEVES, Silvério das e VICECONTI, Paulo E.V.	FRASE
R	Contabilidade Básica	NEVES, Silvério das e VICECONTI, Paulo E.V.	FRASE
S	Dicionário de Contabilidade	SÁ, a Lopes e SÁ, A.M.	ATLAS
T	Contabilidade de Custos	MARTINS, Eliseu	ATLAS
U	Contabilidade Gerencial	IUDÍCIBUS, Sérgio de	ATLAS
V	Normas Brasileiras de Contabilidade	Conselho Federal de Contabilidade	CFC

Na sequência, o gráfico 9 apresenta os resultados da bibliografia adotada em termos percentuais.

Gráfico 9 – Bibliografia Adotada

A grande aceitabilidade do livro elaborado pela equipe de professores da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo FEA/USP (A) se deve ao fato de tratar-se de uma obra já consolidada no mercado pela qualidade de seus atributos auxiliares na elaboração de aulas tais como o livro de exercícios e o manual do professor.

Fato que merece destaque é que 60% das obras precitadas estão diretamente relacionadas com o tópico “outros” do item que trata da distribuição dos conteúdos programáticos (pg. 82-87) abordando vários temas que, de acordo com os assuntos oferecidos pelos livros que compõem esse percentual, supõe-se sejam aplicados em períodos posteriores aos de conhecimentos contábeis considerados básicos.

As obras mencionadas são:

- Manual de Contabilidade das Sociedades Anônimas com 25%;
- Contabilidade Avançada dos professores Silvério das Neves e Paulo Viceconti com 4%;
- Contabilidade de Custos do professor Eliseu Martins com 4% e
- Contabilidade Empresarial do professor José Carlos Marion com 27%

Este comportamento indica que os professores da disciplina Contabilidade Introdutória estão adotando temas mais avançados. Muito embora alguns dos próprios autores dos livros adotados declarem:

...tem por objetivo fornecer a você, que deseja iniciar seus estudos em Contabilidade, noções introdutórias dessa matéria ...(grifo nosso)

Contabilidade Básica.

NEVES e VICECONTI (1999: iii)

...seu atual e mais duradouro objetivo: representar para os profissionais da área uma fonte atualizada e abrangente sobre Contabilidade e Demonstrações Financeiras... (grifo nosso)

Manual de Contabilidade das Sociedades por Ações

IUDÍCIBUS et al (1995:29)

Seu principal objetivo é (...) oferecer ao iniciante em Contabilidade uma nova alternativa no processo de aprendizagem desta disciplina. (grifo nosso)

Contabilidade Básica.

MARION (1998:17)

...a proposta desta obra é oferecer um trabalho didático (...) voltado especialmente aos que se iniciam no estudo da Contabilidade. (grifo nosso)

Contabilidade Básica Fácil

RIBEIRO (1999:04)

Trata-se de um livro de Contabilidade Introdutória e, como o título indica, destina-se à iniciação dos que pretendem seguir a carreira de contador....(grifo nosso)

Contabilidade Introdutória

IUDÍCIBUS et al (1998:19)

Na busca de se identificar se existe relação entre o tempo que o docente ministra a disciplina e a bibliografia por ele adotada, foram feitas as seguintes comparações: Professores com mais de três anos de atuação no ensino x Bibliografia Adotada e Professores com menos de três anos de atuação no ensino x Bibliografia Adotada.

Assim sendo, foi possível identificar que os professores que possuem mais de três anos de experiência atendem às sugestões dos autores dos livros adotando-os de acordo com as necessidades dos iniciantes na matéria.

Constatou-se que dos trinta e cinco docentes que atuam na disciplina há mais de três anos, 43% adota o livro Contabilidade Introdutória e apenas 11% adotam o Manual de Contabilidade das Sociedades Anônimas. Já os vinte e um professores com menos tempo de atuação, adotam os mesmos livros em 28% e 14% respectivamente.

Entretanto, foi possível também se constatar que dos professores com mais tempo de serviço, 4% adota o livro de Contabilidade Avançada da Editora Frase, enquanto os de menor tempo de atuação, não adotam tal livro.

4.5 Metodologia de Ensino

Para melhor visualização e entendimento este item está dividido em duas categorias: métodos didáticos e meios didáticos.

Os dados apresentados no quadro 13 indicam que o professor da disciplina Contabilidade Introdutória tem suas preferências pela aula expositiva.

Quadro 13 – Métodos Didáticos

MÉTODOS DIDÁTICOS	Frequência Absoluta	%
Sala de Aula (aula expositiva)	56	100%
Estudo de Caso	31	55%
Dinâmica de Grupo	27	48%
Palestras com Profissionais da Área	25	45%
Auxílio de Monitor	18	32%
Jogos de Empresas	10	18%
Escritório Modelo de Contabilidade	08	14%
Visita a Empresas	01	2%

O gráfico 10, na sequência apresenta esses resultados em termos percentuais.

Gráfico 10 – Métodos Didáticos

Já no que diz respeito aos meios mais utilizados, identifica-se que o uso de quadro a giz e o retroprojektor de transparências são os mais utilizados. O dado que se destaca neste item é o uso do Laboratório de Informática que tem os mesmos resultados do uso da *Internet* como meio pesquisa.

Quadro 14 – Meios Didáticos

MEIOS DIDÁTICOS	Frequência Absoluta	%
Quadro a Giz	56	100%
Retroprojektor (transparências)	54	96%
Material disponibilizado em pasta para xerox	41	73%
<i>Internet</i> (pesquisas)	29	52%
Laboratório de Informática	29	52%
Vídeo Cassete	12	21%
Canhão de projeção com Microcomputador	16	27%
<i>E-Mail</i> (lista de discussões)	08	14%
Áudio	06	11%
Videoconferência	00	0%
Outros	02	4%

Já o canhão de projeção com microcomputador apresenta resultados de utilização em 27%, indicativo de que esses recursos estão evoluindo gradativamente na comunidade docente da área. Por outro lado, indica também que nenhum dos professores, que responderam a pesquisa, utilizam videoconferência. O gráfico 11 indica estes resultados em termos percentuais.

Gráfico 11 – Meios Didáticos

4.5.1 Turmas Pequenas e Turmas Grandes

De acordo com MARION (1996:88) “*basicamente são encontrados dois tipos de classes no ensino da Contabilidade nos EUA: **turmas pequenas**, de até 40 alunos e **turmas grandes**, atingindo até 300 alunos...*”.

Adotando-se essa informação como premissa para turmas de ensino de Contabilidade nas universidades públicas do Brasil, que foram alvo da pesquisa e ainda admitindo-se a hipótese de que os professores de turmas grandes necessitem de mais recursos, pode-se analisar a seguinte questão: os professores que ministram suas

aulas em turmas grandes utilizam mais recursos tecnológicos do que os que ministram suas aulas em turmas pequenas?

Assim sendo, os gráficos 12 e 13 apresentam em termos percentuais os métodos e meios utilizados em turmas consideradas grandes e pequenas, conforme descrito anteriormente.

Gráfico 12 – Comparativo Métodos

Com auxílio do gráfico 12, observa-se que em turmas grandes os métodos mais utilizados são: estudo de caso, auxílio de monitor e o escritório modelo de contabilidade. Observa-se ainda que em turmas pequenas que as palestras com

profissionais da área, a dinâmica em grupo e os jogos de empresas são mais aplicados. Indicativo de que esses métodos podem obter resultados mais satisfatórios pela facilidade de administração das turmas.

Gráfico 13 – Comparativo Meios

Já por meio do gráfico 13, pode-se constatar, que os professores que lecionam em turmas consideradas grandes utilizam laboratório de informática em quase 30% a mais do que os que lecionam em turmas consideradas pequenas e ainda disponibilizam material para cópia em 41% a mais, no entanto nas turmas consideradas pequenas utiliza-se o recurso *Internet* 7% a mais do que as turmas consideradas grandes. Os demais resultados podem ser considerados equilibrados.

4.6 Estrutura dos Departamentos

Nota-se no quadro 15 (termos absolutos) e gráfico 14 (termos percentuais) na seqüência, que 91% dos departamentos oferecem laboratório de Informática para seus alunos, mas apenas 64% deste mesmo recurso, é oferecido aos docentes. Observa-se ainda que 86% está conectado à Rede Mundial de Computadores.

Fato que deve ser destacado é o de que apesar de 14% dos 22 departamentos que responderam a pesquisa indicarem possuir estrutura para videoconferência, nenhum professor utiliza o recurso, conforme se pode constatar no item 4.5 destinado metodologia de ensino (pg. 103-107). O que pode ser indicativo da falta de preparo dos docentes para a nova realidade.

E ainda que 41% atestam possuir salas com estrutura para uso de computadores, mas 96% dos professores afirmam utilizar quadro a giz (vide gráfico 11 p. 105).

Quadro 15 – Estrutura dos Departamentos

ESTRUTURA DOS DEPARTAMENTOS	Frequência Absoluta
As salas possuem estrutura para uso de computadores?	09
O Departamento está conectado à <i>Internet</i> ?	19
O Departamento trabalha com Videoconferência?	03
Na sala de aula utiliza-se Áudio-vídeo?	10
O Departamento possui Laboratório de Informática para os docentes?	14
O Departamento possui Laboratório de Informática para os alunos?	20
Total de Departamentos	22

No gráfico 14, são apresentados os resultados em termos percentuais que se referem à estrutura dos departamentos das universidades foco da pesquisa.

Gráfico 14 – Estrutura dos Departamentos

4.7 Utilização de *Software* em Geral

Constatou-se que os professores da disciplina Contabilidade Introdutória do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades pesquisadas têm suas preferências pelo editor de texto e pela planilha eletrônica, conforme dados do quadro 16 (termos absolutos) e do gráfico 15 (termos percentuais) apresentados a seguir.

Quadro 16 – *Software* em Geral

Que <i>software</i> utiliza na elaboração das aulas e em correção de provas?	Frequência Absoluta
Editor de Textos (Word, Word Perfect etc.)	46
Gerenciador de Banco de Dados (Access, Fox Pro etc.)	05
Planilha Eletrônica (Excel, Lótus etc.)	46
Editor Gráfico (Power Point, Corel Draw etc)	32
Outros	0
Não utiliza	06
Total de Professores	56

Gráfico 15– Utilização de *Software* em Geral

4.8 Interesse por *Software* Educativo

Os resultados com relação ao desejo de utilizar-se tecnologias educacionais, conforme demonstram o quadro 17 (termos absolutos) e gráfico 16 (termos percentuais), surpreendem comparando-se ao fato de que 82% dos professores consultados utilizam apenas o editor de textos e a planilha eletrônica e ainda que 11% não utilizam nenhum recurso computacional, conforme visto no item anterior.

Quadro 17 – Interesse em *Software* Educativo

	Frequência Absoluta
Tem conhecimento das tecnologias educacionais?	42
Gostaria de utilizar <i>software</i> educativo para ensino de Contabilidade?	56
Participa de encontros que tratam de tecnologias na educação?	25
Concordaria em participar de cursos de capacitação para uso de <i>software</i> educativo?	56
Conhece algum <i>software</i> educativo (mesmo que de outra área)?	35
Acredita na melhora do processo ensino e aprendizagem com uso de <i>software</i> educativo?	56
Total de Professores	56

Gráfico 16 – Interesse em *Software* Educativo

Estes resultados denotam uma mudança na postura da comunidade docente da área contábil que conforme comentários citados anteriormente por e MARION, corroborados por NOSSA a respeito do desempenho “sofrível” da classe, constatou-se que 100% acreditam na melhoria do processo ensino e aprendizagem com uso de tais ferramentas, concordam em participar de cursos de capacitação para uso de *software* educativo e gostariam de utilizar *software* para ensino de Contabilidade, muito embora menos de 50% dos consultados participam de encontros que tratam de tecnologias na educação, e apenas 63% conheçam algum *software* educativo, mesmo que aplicado em outra área de conhecimento.

Tendo em vista que os resultados obtidos nesse estudo envolvem as instituições públicas de ensino, procurou-se obter informações acerca do posicionamento de seus dirigentes por meio de entrevista concedida pelo Magnífico Reitor da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e Presidente da ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, Professor Mozart Neves Ramos, transcrita a seguir.

P. Qual o seu posicionamento a respeito das tecnologias na educação?

R. O uso de tecnologias na educação é muito importante para a formação profissional do estudante, uma vez que ele incorpora em sua formação as novas ferramentas desenvolvidas pelas áreas tecnológicas e educacionais.

P. Acredita na melhoria do processo de ensino e aprendizagem com a utilização de tecnologias na educação?

R. O processo de ensino e aprendizagem obtém grandes melhorias quando ocorre a utilização de tecnologias em complemento às tecnologias tradicionais que permitem facilitar/estimular a aprendizagem em relação à metodologia tradicional. Com isto,

estaremos formando profissionais mais envolvidos com a realidade e às necessidades do mercado.

P.Por quê os professores ainda resistem às mudanças na relação professor/aluno?

R. Os professores ainda resistem às mudanças em sua grande maioria, em virtude da sua formação tradicional e ao tipo de relação professor/aluno em que o professor detém o papel central na transmissão de conhecimentos. Pode-se ainda acrescentar que a inclusão de novas tecnologias requer do professor um esforço adicional para reformar cursos montados na forma convencional.

P.Na sua opinião os métodos tradicionais de ensino têm atendido plenamente às necessidades de formar o profissional de acordo com as exigências do mercado de trabalho?

R. Não. Pois os métodos tradicionais não absorvem ainda as mais recentes conquistas tecnológicas, no entanto, o mercado as absorve com grande rapidez e cabe às instituições de educação incluir esta visão na formação de seus alunos, os futuros profissionais.

P.Existem recursos específicos para a capacitação de docentes no campo tecnológico? Em caso positivo existem planos de se ampliar esse programa?

R. Em nossa instituição temos programas permanentes de capacitação docente formal em diversos campos, incluindo o tecnológico. Atendendo aos anseios da comunidade docente em complementar sua formação, oferecemos através da Pró-Reitoria Acadêmica desde o início de 2002, cursos de curta duração nas áreas de: capacitação docente no uso de tecnologias de educação à distância, atualização didático-pedagógica e empreendedorismo.

P.Existe algum levantamento formal acerca da utilização de tecnologias educacionais?

R. Sim. Capacitação docente no uso de tecnologias de educação à distância – 227 professores, atualização didático-pedagógica – 137 professores e empreendedorismo – 33 professores.

P.Qual a sua visão quanto à determinação de que 20% da carga horária dos cursos, seja feita a distância de acordo com a portaria do MEC de nº. 2.253 de 18/10/2001?

R. Em relação à portaria número 2.253 de 18/10/2001, ressaltamos que é permitido incluir até 20% e não que seja obrigatória a inclusão de 20% de carga horária realizada à distância.

Em minha visão, há cursos/áreas de conhecimento onde 20% ou algo próximo disso terão bons resultados, enquanto que em outras será mais adequado inserir uma parcela menor.

P.Na sua visão por quê instrumentos de ensino, tais como videoconferência ainda não estão sendo efetivamente utilizados nos cursos de graduação?

R. Vários motivos podem ser listados, dentre eles:

- a) Nem todas as instituições de ensino detêm equipamentos para videoconferência ou não possui em quantidade compatível com suas necessidades;*
- b) Falta de recursos humanos (docentes ou técnicos) para ministrar ou operar equipamentos;*
- c) Falta de interesse docente nesta modalidade de ensino;*
- d) Dificuldade de verificação de frequência e avaliação dos alunos;*
- e) Falta de cultura dos estudantes em incluir esta modalidade com esta ferramenta de ensino.*

Deve-se salientar que a entrevista representa uma preocupação de se envolver as instituições na problemática de alcançar-se a melhor eficácia no processo de ensino e aprendizagem, diante dos resultados obtidos e analisados.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O principal objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar as condições do ensino de Contabilidade Introdutória, no curso de Graduação em Ciências Contábeis, nas universidades públicas brasileiras, visando fundamentar os aspectos de metodologia de ensino diante da carga horária, do conteúdo programático, da bibliografia adotada e da formação e capacitação do corpo docente por meio do levantamento dos métodos e meios de ensino utilizados pelos professores das 90 (noventa) universidades públicas brasileiras, sendo 27 (vinte e sete) federais, 33 (trinta e três) estaduais e 30 (trinta) municipais que oferecem o curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil (visando obter informações a respeito dos recursos tecnológicos mais utilizados nas disciplinas introdutórias de contabilidade do curso no país).

Para se alcançar o objetivo proposto foi realizada inicialmente a revisão literária na busca de informações acerca dos aspectos metodológicos do processo ensino e aprendizagem, ambientes educacionais de forma geral e depois especificamente no ensino de contabilidade. Em seguida foi elaborado um questionário, enviado à população em análise, que aborda o conteúdo programático, a carga horária destinada a tais conteúdos, a formação do corpo docente, a bibliografia adotada, os métodos de ensino utilizados e o interesse dos docentes pela utilização de recursos informáticos de uma forma geral e na elaboração de suas aulas.

Após esta etapa da pesquisa buscaram-se informações junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) a respeito dos endereços eletrônicos das universidades públicas que oferecem o curso no país, por entender-se que este meio de investigação reduz os custos de postagem e traz resultados mais rapidamente. A partir destas informações foram enviados os questionários supra mencionados.

Dificuldades surgidas no início do trabalho de campo como o contato inicial com as universidades via busca na *WEB* por seus endereços eletrônicos corretos e posteriormente a greve nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no período de agosto a dezembro de 2001, constituíram-se num desafio na busca de resposta aos questionários enviados. No entanto, 24% da população em análise respondeu à pesquisa tendo sua maior representatividade nas universidades federais e estaduais alcançando-se 41% e 18% respectivamente. Das 90 (noventa) universidades alvo da pesquisa, foi obtido um retorno de 22 (vinte dois) departamentos dos quais 56 (cinquenta e seis) professores enviaram os questionários respondidos.

Deve-se salientar que esta pesquisa foi realizada totalmente via *Internet* e alcançou resultados significativos, o que demonstra ser um valioso instrumento no auxílio à pesquisa empíricas por meio de questionários.

A partir do desse retorno de 24% das 90 universidades (alvo da pesquisa) pode-se concluir que o corpo docente da área contábil, apesar das diversas dificuldades que foram demonstradas, preocupa-se com a qualidade de suas aulas e com a formação dos futuros profissionais que entram no mercado de trabalho anualmente.

Essa preocupação está comprovada pelos resultados obtidos sobre o interesse dos professores em participar de capacitações no uso de tecnologias como ferramenta no auxílio do processo ensino e aprendizagem que foi unânime, bem como por algumas declarações que foram enviadas, juntamente com as respostas dos questionários tais como:

“Gostaria de participar de cursos de capacitação para uso de software educativo, por meio da universidade da qual participo”.

“Gostaria que me mantivesse informado sobre suas pesquisas, pois pretendo pesquisar sobre temas relacionados”.

Deve-se destacar ainda, que já existem inúmeros instrumentos disponíveis para sala de aula e que em momento algum se pensou, nesse estudo, em eliminar a pessoa do professor, mas em fornecer-lhe alternativas que o auxiliem em sua tarefa de difundir o conhecimento associado à evolução da sociedade da qual participa.

É preciso, no entanto incentivar pesquisas que atendam aos anseios da classe por um novo instrumento integrado à Informática em forma de *software* tutorial para o ensino de contabilidade. Observando sempre que a criação de tal instrumento deve ser acompanhada do maior interessado que conhece todas as nuances relativas à falta de adequação do currículo, as diferenças regionais, a estrutura física e operacional dos departamentos e de sua própria capacitação: o professor do curso de Ciências Contábeis.

Do total de 56 professores que responderam a pesquisa concluiu-se que 63% atua no ensino há mais de 3 anos e possui experiência prática específica na área contábil indicador de que a associação entre a teoria e a prática faz-se necessária.

Outro dado que a pesquisa revela é a atenção com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de dezembro de 1996 do Ministério de Educação e Cultura do Brasil - MEC que determina em seu Artigo 52:

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Identifica-se nesta pesquisa que, 30% dos docentes concluíram mestrado em contabilidade e outros 23% estão em fase de conclusão. Aponta-se ainda que 48% concluíram especialização em contabilidade e mais de 50% obedece ao regime de dedicação exclusiva.

Foi possível ainda identificar a relação entre os temas abordados no conteúdo programático, mas também foi possível identificar que a bibliografia adotada não condiz com os que os autores informam a respeito do nível de usuário a que as obras se destinam, indício de problemas com a adequação dos currículos diante das especificações sugeridas pelo Ministério de Educação e Cultura por meio da resolução de número 04/97.

Tais problemas na adequação dos currículos, bem como na capacitação dos docentes para exercerem o papel de facilitadores no processo de ensino-

aprendizagem, passam por fase de ajustamento no ensino superior no Brasil, em particular no curso de Ciências Contábeis.

Tanto docentes quanto discentes e instituições de ensino devem objetivar discutir e experimentar novas alternativas para o aumento da eficácia e da eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

A adoção de recursos informáticos, especificamente computadores, para apoiar o desenvolvimento de disciplinas introdutórias, representa uma alternativa válida e importante.

O esclarecimento de professores acerca das possibilidades existentes é condição essencial para que se prossigam as discussões didáticas aqui estabelecidas, visando êxito e efetividade em suas implementações.

A importância de sinergia entre estes professores de disciplinas introdutórias e os alunos constitui-se em elemento fundamental para o sucesso do curso, seja por meio da utilização de recursos tradicionais, seja pela adoção de novos canais de comunicação a exemplo da informática.

Tal canal pode vir a favorecer a criação de ambiente estimulante, bem como condição de motivação aos alunos e professores.

Algumas barreiras precisam ser ultrapassadas, dentre elas: o convencimento dos professores ainda não iniciados ou hábeis com os recursos computacionais e disponibilidade destes recursos na instituição de ensino. Mas, necessita-se também atenção especial na construção de um ambiente que esteja provido de uma

aprendizagem efetiva, seja presencial e/ou à distância, desde que propicie um aprendizado real e que possa ser avaliado de forma qualitativa, visando sempre os resultados e o ritmo de cada aluno.

Constata-se, no entanto, com apoio do gráfico 15 (pg.111), que os professores não estão totalmente desvinculados do uso de computadores em suas atividades didáticas, muito embora ainda seja necessária uma capacitação acerca dos inúmeros proveitos que tal recurso pode oferecer.

Assim, é possível considerar que no âmbito do ensino de contabilidade, especificamente no Brasil, as perspectivas são positivas. Há consciência quanto à importância do uso de recursos informáticos no curso por parte dos professores.

É necessário que exista a humildade e a coragem para explorar esta coleção de opções para que se possa continuar buscando as melhores condições da interação professor-aluno.

Diante dos resultados desta pesquisa não restam dúvidas a respeito da preocupação e empenho dos docentes da disciplina analisada neste estudo, do Curso de Ciências Contábeis na qualidade de suas aulas. Por outro lado deve-se observar que dificuldades tais como a estrutura física/operacional da maioria de nossas instituições necessita urgentemente adequar-se às inovações tecnológicas, não esquecendo de atentar para os requisitos necessários visando o sucesso dessa empreitada.

Sugere-se, portanto, que sejam destinados mais recursos por parte dos poderes públicos no sentido de equipar tais universidades e pelo menos manter o

mesmo nível de capacitação dos docentes, mas que os mesmos não fiquem de braços cruzados a espera desses recursos e busquem outras alternativas.

Muito embora se deva ressaltar, diante da entrevista com o Presidente da ANDIFES, demonstrando que existe uma preocupação por parte dos dirigentes das instituições públicas de ensino superior e, muito embora a realidade vivida na Universidade Federal de Pernambuco, conforme depoimentos colhidos dos colegas da terceira turma de Mestrado para Docentes, não seja parâmetro de comparação com a real situação das demais instituições públicas de ensino superior, se acredita que seja o começo para a efetiva implantação de um ambiente educacional desejado por toda a comunidade docente. E acredita-se ainda que essa nova realidade que se instala na sociedade não poderá continuar divorciada das instituições de ensino e conseqüentemente do professor.

Finalmente sugere-se aos docentes e interessados nos temas relacionados ao ensino de contabilidade que dêem continuidade às pesquisas até agora realizadas, de modo a assumir de fato e de direito o papel que a contabilidade possui no cenário econômico em que atua, o de uma Ciência Social que evolui conforme a sociedade avança.

E tendo em vista tudo que foi levantado na revisão da literatura, além dos resultados atestados pelo interesse dos que responderam à pesquisa, as perspectivas são positivas para a implementação de um ambiente provido de todos os recursos necessários à atuação do professor e a real aprendizagem do aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir demonstra-se o quadro 18 com um resumo itens mais significativos que foram abordados nesta pesquisa e que serviram de base para as conclusões aqui apresentadas.

Quadro 18 – Resumo da Pesquisa

Itens	Resultados mais Relevantes
1. Conteúdo Programático	Do retorno de 56 professores consultados, destinam-se 23% da carga horária a temas como constituições de empresas, tipos de sociedades, operações com mercadorias, análise das demonstrações contábeis; 21% para lançamentos contábeis indicando ser diretamente proporcional ao tema raciocínio de débito e crédito com 11%.
2. Corpo Docente	63% leciona a disciplina há mais de três anos, mas 38% ainda não alcançaram quatro anos de atuação como docente; 50% se responsabiliza por duas disciplinas; 57% obedece ao regime de tempo integral de serviço; 23% está cursando Mestrado; 30% já possui o título de Mestre em Contabilidade, além de 73% possuir experiência profissional em departamentos de contabilidade e ainda 48% ter concluído especialização em contabilidade.
3. Bibliografia Adotada	71% adota o livro Contabilidade Introdutória, muito embora 60% adote livros com temas mais avançados.
4. Metodologia de Ensino	100% utiliza aula expositiva com 96% em quadro a giz auxiliado pelo Retroprojektor.
5. Estrutura dos Departamentos	91% possui laboratório de informática para alunos e 64% para docentes; 86% está conectado à <i>Internet</i> e apesar de 14% possuir estrutura para videoconferência nenhum professor utiliza tal recurso em suas aulas.
6. Utilização de Softwares em Geral	82% aponta suas preferências pelo editor de texto e planilha eletrônica na elaboração de suas aulas e correção de provas, mas 11% não utiliza nenhum recurso computacional.
7. Interesse em <i>software</i> Educativo	100% atestam o desejo de utilizar <i>software</i> educativo para ensino de contabilidade, bem como deseja participar de encontros que tratem de tecnologias para educação e de capacitação docente, e ainda acredita na melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso de tais instrumentos.

ANEXOS

ANEXO A – UNIVERSIDADES ARROLADAS

Quadro 19 – Relação de Universidades

01	Estadual	Fundação Universidade Estadual de Alagoas	AL
02	Estadual	Universidade do Estado da Bahia	BA
03	Estadual	Universidade Estadual de Feira de Santana	BA
04	Estadual	Universidade Estadual do Oeste da Bahia	BA
05	Estadual	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA
06	Estadual	Universidade Estadual do Ceará	CE
07	Estadual	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	CE
08	Estadual	Universidade Estadual de Anápolis	GO
09	Estadual	Universidade Estadual de Goiás	GO
10	Estadual	Universidade de Itaúna	MG
11	Estadual	Universidade do Estado de Minas Gerais	MG
12	Estadual	Universidade Estadual de Montes Claros	MG
13	Estadual	Universidade Estadual de Viçosa	MG
14	Estadual	Universidade Presidente Antônio Carlos	MG
15	Estadual	Universidade Vale do Rio Verde	MG
16	Estadual	Universidade do Estado de Mato Grosso	MT
17	Estadual	Universidade Estadual da Paraíba	PB
18	Estadual	Universidade do Estado do Piauí	PI
19	Estadual	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio	PR
20	Estadual	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	PR
21	Estadual	Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana	PR
22	Estadual	Faculdade Estadual de Educação e Letras de Paranavaí	PR
23	Estadual	Faculdade de Filosofia e Letras de Paranaguá	PR
24	Estadual	Universidade Estadual de Londrina	PR
25	Estadual	Universidade Estadual de Maringá	PR
26	Estadual	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PR
27	Estadual	Universidade Estadual do Centro-Oeste	PR
28	Estadual	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR
29	Estadual	Universidade do Norte do Paraná	PR
30	Estadual	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ
31	Estadual	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN
32	Estadual	Universidade de São Paulo	SP
33	Estadual	Universidade do Tocantins	TO
34	Federal	Universidade Federal de Alagoas	AL
35	Federal	Universidade do Amazonas	AM
36	Federal	Universidade Federal da Bahia	BA
37	Federal	Universidade Federal do Ceará	CE
38	Federal	Universidade de Brasília	DF
39	Federal	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
40	Federal	Universidade Federal do Maranhão	MA
41	Federal	Universidade Federal de Minas Gerais	MG
42	Federal	Universidade Federal de Uberlândia	MG
43	Federal	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
44	Federal	Universidade Federal de Mato Grosso	MT
45	Federal	Universidade Federal do Pará	PA
46	Federal	Universidade Federal da Paraíba	PB
47	Federal	Universidade Federal de Pernambuco	PE
48	Federal	Universidade Federal do Piauí	PI

49	Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná	PR
50	Federal	Universidade Federal do Paraná	PR
51	Federal	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
52	Federal	Universidade Federal Fluminense	RJ
53	Federal	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN
54	Federal	Universidade Federal de Rondônia	RO
55	Federal	Universidade Federal de Roraima	RR
56	Federal	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	RS
57	Federal	Universidade Federal de Santa Maria	RS
58	Federal	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS
59	Federal	Universidade Federal de Santa Catarina	SC
60	Federal	Universidade Federal de Sergipe	SE
61	Municipal	Centro Superior de Vila Velha	ES
62	Municipal	Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Cachoeiro do Itapemirim	ES
63	Municipal	Fundação de Ensino Superior de Rio Verde	GO
64	Municipal	Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Varginha	MG
65	Municipal	Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Machado Sobrinho	MG
66	Municipal	Faculdades Integradas do Alto Parnaíba	MG
67	Municipal	Universidade de Cuiabá	MT
68	Municipal	Faculdade de Ciências da Administração de Petrolina	PE
69	Municipal	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari	PR
70	Municipal	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Padre Humberto	RJ
71	Municipal	Centro de Educação Superior de Brusque	SC
72	Municipal	Centro de Ensino Superior de Jaraguá do Sul	SC
73	Municipal	Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	SC
74	Municipal	Universidade da Região de Joinville	SC
75	Municipal	Universidade do Contestado	SC
76	Municipal	Universidade do Extremo Sul Catarinense	SC
77	Municipal	Universidade do Oeste de Santa Catarina	SC
78	Municipal	Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC	SC
79	Municipal	Universidade do Sul de Santa Catarina	SC
80	Municipal	Universidade do Vale do Itajaí	SC
81	Municipal	Universidade Regional de Blumenau	SC
82	Municipal	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco	SP
83	Municipal	Faculdade de Administração e Economia de São João da Boa Vista	SP
84	Municipal	Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Franca	SP
85	Municipal	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Santo André	SP
86	Municipal	Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista	SP
87	Municipal	Faculdades Integradas de Jaú	SP
88	Municipal	Instituto de Ensino Superior de Mococa	SP
89	Municipal	Universidade de Taubaté	SP
90	Municipal	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi	TO

Fonte: Adaptado do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa Acadêmica – Disciplina Contabilidade Introdutória Professores da Disciplina

Nome (opcional):	
e-mail:	
Universidade:	
Cidade:	UF:
Data do Preenchimento:	

1. Sobre a Disciplina Contabilidade Introdutória

Denominação da Disciplina:	Carga Horária	Nº de Turmas	Nº de Alunos *

* Número total de alunos em todas as turmas.

Momento em que a disciplina é oferecida	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
---	--------	--	--------	--	--------	--	--------	--

A disciplina é obrigatória?	SIM		NÃO	
-----------------------------	-----	--	-----	--

Distribuição do conteúdo programático:	Horas/ aula
Raciocínio de débito e crédito	
Lançamentos contábeis	
Estática patrimonial	
Variações do Patrimônio Líquido	
Critérios de classificação no ativo e no passivo	
Princípios Contábeis	
Outros	
Total	

2. Sobre o Corpo Docente

Tempo que ministra a disciplina:
Número de Disciplinas que ministra:
1 () 2 () 3 () 4 () mais ()

Formação Acadêmica do Docente	Concluído	Cursando
Graduação em Ciências Contábeis		
Graduação em outro curso (especificar)		
Especialização em Contabilidade		
Especialização em outra área (especificar)		
Mestrado em Contabilidade		
Mestrado em outra área (especificar)		
Doutorado em Contabilidade		
Doutorado em outra área (especificar)		

Experiência profissional do Docente	Sim	Não	Tempo
Escritórios de Contabilidade			
Departamento de Contabilidade			
Departamento de Escrita Fiscal			
Outros (especificar)			
Exerce outra função além da docência			
Regime de Contratação do Docente			
Tempo Integral			
Tempo Parcial			
Contrato Temporário			
Outros (especificar)			

3.Sobre a bibliografia adotada

Indique o (s) livro (s) recomendado(s) para estudo da disciplina.

Título da Obra	Autor	Editora

4.Sobre a metodologia do ensino

Indique a(s) forma(s) como são ministradas as aulas assinalando com x.

Sala de aula (aula expositiva)	
Quadro e Giz	
Com auxílio de Monitor	
Material disponibilizado em pasta para xerox	
Visita a empresas	
Palestras com profissionais da área	
Videoconferência	
Vídeo Cassete	
Áudio	
Canhão de Projeção com microcomputador	
Retroprojeter (transparências)	
Internet (pesquisas)	
E-mail (Lista de discussões)	
Uso de Laboratório de Informática	
Escritório Modelo de Contabilidade	
Estudo de Casos	
Dinâmica de grupo	
Jogo de Empresas	
Outros (especificar)	

5.Sobre a estrutura do Departamento

	SIM	NÃO
As salas possuem estrutura para uso de computadores?		
O Departamento está conectado à <i>Internet</i> ?		
O Departamento trabalha com Videoconferência?		
Na sala de aula utiliza-se Áudio-vídeo?		
O Departamento possui Laboratório de Informática para os docentes?		
O Departamento possui Laboratório de Informática para os alunos?		

6.Sobre a utilização de *software* em geral

	SIM	NÃO
Que <i>software</i> utiliza na elaboração das aulas e em correção de provas?		
Editor de Textos (Word, Word Perfect etc.)		
Gerenciador de Banco de Dados (Access, Fox Pro etc.)		
Planilha Eletrônica (Excel, Lótus etc.)		
Editor Gráfico (Power Point, Corel Draw etc)		
Outros (especificar)		
Não utiliza		

7.Sobre o interesse do professor pelo uso de *software* educativo

	SIM	NÃO
Tem conhecimento das tecnologias educacionais?		
Gostaria de utilizar <i>software</i> educativo para ensino de Contabilidade?		
Participa de encontros que tratam de tecnologias na educação?		
Concordaria em participar de cursos de capacitação para uso de <i>software</i> educativo?		
Conhece algum <i>software</i> educativo (mesmo que de outra área)?		
Acredita na melhora do processo ensino e aprendizagem com uso de <i>software</i> educativo?		

BIBLIOGRAFIA

ABREU JR., Laerthe. *Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade*. Editora Unimep: Piracicaba, 1996.

ALBERTIN, Alberto Luiz. *Administração de informática: funções e fatores críticos de sucesso*. 2. ed. Atlas: São Paulo, 1999. 152p.

ANDRADE, Cacilda S. e CORNACHIONE Jr., Edgard B. *Capacitação docente e ambientes educacionais: o caso das disciplinas introdutórias de contabilidade no Brasil*. Anais do CISCi 2002 – Conferência Iberoamericana em Sistemas, Cibernética e Informática. Memórias. v.1 p. 461- 466

ARAÚJO, Maria das Graças Arrais de. *Um estudo sobre os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos do curso de ciências contábeis da universidade federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 2002. 165p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: *apresentação de citações em documentos: procedimentos*. Rio de Janeiro, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. *Conceito de tecnologia educacional*. Curso de Tecnologia Educacional por Correspondência. Lição 1. Rio de Janeiro, 1981.

_____. *Tecnologia educacional: referencial teórico*. In Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ano XI, n.17, p.16-17, jul/ago. 1982.

AURÉLIO Século XXI. *O dicionário da língua portuguesa*. Editora Nova Fronteira: São Paulo, 2000. 1 CD –ROM.

BARROS, Simone e CAVALCANTE, Patrícia Smith. *Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino aprendizagem*. Anais do WISE 99, pp. 277-283.

BEPPU, Clovis Ioshike. *Simulação em forma de “jogo de empresas” aplicada ao ensino de contabilidade*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 1984.200p.

BORDENAVE, Juan E Diaz. *A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes*. Revista de Educação AEC, 1984, n. 54, pg. 41-5.

BRASIL.MEC – SEMTEC.*Educação tecnológica*. Legislação Básica. Brasília, 1994.

_____ – Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____ - SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis - CEE. Diretrizes Curriculares. 1999.

_____ - Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001.

BRYANT, Stephanie M. e HUNTON, James E. The use of technology in the delivery of instruction: implications for accounting educators and education researchers. Issues in Accounting Education. Vol. 15, n. 1. fev/2000. pp.128-162.

CAMPOS, Fernanda C.A. *Como selecionar software educacional*. V Workshop de Informática na Escola, SBC 99. pp. 01-08

CAMPOS, Gilda Helena B. de. *Avaliação de produtos de software para educação*. InfoEducar II. Universidade Federal do Ceará – UFC. INSOFT – Instituto do software do Ceará. Fortaleza: 25 a 27 de junho de 1997. pp. 01-13

CARASTAN, Jacira Tudora. *A utilização de microcomputadores pessoais no ensino de Contabilidade em nível superior*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 1986.157p.

CHAVES, Eduardo. *Informática e educação: uma reavaliação*. Caderno CEVEC, Issue 3, 1987.

COIMBRA, João Carlos Pacheco. *A tecnologia da informação como elemento de sustentação da prática educacional*. Revista Educação e Ensino, v.4, n.2,p.13-25, jul/dez.1999.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. *O perfil do contabilista brasileiro*. CFC: Brasília, 1996. 153p.

CORNACHIONE JR. Edgard Bruno. *Das bases de sustentação da contabilidade e da informática*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo, 1994.156p.

Informática aplicada às áreas de contabilidade, administração e economia. 2ed. Atlas: São Paulo, 1998.303p.

DEMO, Pedro. *Educação e desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica*. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: n.105, p.149-170, abr/jun, 1991.

Metodologia científica em ciências sociais. Atlas: São Paulo, 1981.255p.

DUAIK, Aldamir Elias. *O hipertexto na construção do ensino*. Revista Educação e Ensino: Bragança Paulista, v.4, n.2,p.27-40, jul/dez.1999.

FILHO, José Alves Castro. *O computador na aprendizagem escolar: fundamentos teóricos e aplicações*. Revista de Educação: Brasília, Ano 25, n.99, p. 19-32,abr/jun, 1996.

FILHO, José Martins. *É necessário rediscutir os rumos do ensino superior brasileiro*. CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA - CIEE-07.Os desafios da educação brasileira no século XXI. Parte 1n. 07. São Paulo, 1998.pp.75-84

FIPECAFI – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras, USP. *Manual de contabilidade das sociedades por ações. aplicável também às demais sociedades*.4. ed. Atlas: São Paulo, 1995. 778p.

FRANCO, Hilário. *50 anos de contabilidade*. Atlas: São Paulo, 1993. 823p.

FREIRE, P. *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.

GAMEZ, Luciano. *Avaliação de qualidade de software educacional*. Anais do WISE 99, pp.241-248.

GANDIN, Luís Armando. *Reflexões em torno do uso de computadores em educação*. Revista de Educação. Brasília: Ano 25, n.99, p. 9-18, abr/jun., 1996.

GATES, Bill. *A estrada do futuro*. Tradução de Beth Vieira et al. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.347p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. Atlas: São Paulo, 1995.207p.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. Atlas: São Paulo, 1997.121p.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Jogos de empresa*. Makron Books : São Paulo, 1993. 138p.

GRINSPUN, Mirian P. S. *Educação tecnológica. Desafios e perspectivas*. Cortez: São Paulo, 1999.231p.

HERBERT, Juliana Silva e PRICE, Ana Maria de Alencar. *Métodos para avaliação da qualidade de software*. Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – XIV Jornada de Atualização em Informática. Canela: 1995 46p

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas: São Paulo, 1990. 261p.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Ed. 34 Ltda: São Paulo, 1999.205p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 3 ed. Cortez Editora: São Paulo, 1999.104p.

_____. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista da Ande. São Paulo: n. 06, p. 11-13, 1982.

LIMA, Luciano Castro e ROCHA, Roberto Assunção Motta da. *Crônica sobre a inutilidade de um dilema pedagógico; giz ou computador?* Revista de Educação. Brasília: Ano 25, n.99, p. 71-96, abr/jun., 1996.

LOPES, Washington de Almeida. *Métodos de ensino aplicados ao estudo da contabilidade*. Anais do XV Congresso Brasileiro de Contabilidade. Fortaleza, 20 a 25 de out., 1996.

MARCOVITH, Jacques. *Qual o perfil ideal do professor na nova sociedade do conhecimento?* CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA - CIEE-07. Os desafios da educação brasileira no século XXI. Parte 2. n. 07. São Paulo, 1998. pp.67-92

MARQUES, Kelly Cristina Múcio. *Abordagens metodológicas sobre o desenvolvimento de um software aplicado ao ensino de contabilidade*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas. Florianópolis: 1998.126p

MARQUES, Mário Osório. *A escola no computador: linguagens articuladas, educação outra*. 3.ed. Editora UNIJUÍ: Rio Grande do Sul, 1999.216p.

MARION, José Carlos. *Metodologia do ensino de contabilidade*. Revista Brasileira de Contabilidade, n.44, jan/mar, 1983.

_____. *Efeitos do ensino da contabilidade na qualidade profissional*. Revista Brasileira de Contabilidade, n.52,1985.

_____. *Aspectos do ensino da contabilidade nos Estados Unidos*. Caderno de Estudos da FIPECAFI. n. 7.1993.

_____. *O ensino da contabilidade*. Atlas: São Paulo, 1996.124p.

_____. *A disciplina teoria da contabilidade nos cursos de graduação*. Revista Brasileira de Contabilidade do CRC/SP. Ano I, n. 0, dez/1996.

_____. *Contabilidade básica*. 6.ed. Atlas: São Paulo,1998.

_____. *Uma visão panorâmica da profissão contábil*. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná. Ano 25. n.123, p. 52 mar/1999.

_____. *Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à contabilidade*. Revista Brasileira de Contabilidade do CRC/SP. Ano III, n.8, jun/1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Epistemologia da pesquisa em administração*. Tese (Livre Docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994. 110p.

MASETTO, Marcos Tarcísio e ABREU, Maria Célia de. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. MG Editores Associados: São Paulo, 1990.

MEIRA, L. e FALCÃO, J. *O computador como ferramenta instrucional*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. pp.263-271.1978.

MEIRELLES, Fernando de Souza. *Informática: novas aplicações com microcomputadores*. Makron Books: São Paulo, 1994.

MENEZES, Sulamita Ponzo. *Logo e a formação de professores: o uso interdisciplinar do computador na educação*. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993. 305p

MERRILL, Paul F. et al. *Computer in education*. 3rd ed. Allyn and Bacon: Boston, 1996.385p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. EPU: São Paulo, 1986. 125p.

NÉRICI, Imídio G. *Educação e metodologia*. Pioneira: São Paulo 1970, 276p.

_____ *Educação e tecnologia*. Sedegra: Rio de Janeiro, 1976. 141p.

_____ *Introdução à didática geral*. Atlas: São Paulo, 1985. 550.p

_____ *Metodologia do ensino. uma introdução*. 4.ed. Atlas: São Paulo, 1992.372p.

NEVES, Silvério das e VICECONTI, Paulo E.V. *Contabilidade básica*. 7ed. Frase Editora: São Paulo, 1999.414p.

NOSSA, Valcemiro. *Ensino de Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.158p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Perspectivas da tecnologia educacional*. Livraria Pioneira Editora: São Paulo, 1977. 231p.

OLIVEIRA, Renato da Silva Oliveira. *Minidicionário compacto de informática*. 2 ed. Rideel: São Paulo, 1999. 354p.

PARISI, Cláudio, CORNACHIONE JR., Edgard e VASCONCELOS, Marco Tullio de Castro. *Impactos da Internet sobre a evolução da ciência contábil*. Revista do CRC-SP. Ano I no. 1 – São Paulo, 1997. pp.–24-31.

RIBEIRO, Osni Moura. *Contabilidade básica fácil*. 23.ed. Editora Saraiva: São Paulo, 1999. 302p.

ROCHA, Heloisa V. da e BARANAUSKAS, Maria Cecília. C. *Design e avaliação de interfaces humano-computador*. Departamento de Ciência da Computação da USP. São Paulo, 2000. 242p.

ROGERS, R. Carl. *Liberdade para aprender*. Tradução de Edgar Godoy da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. Interlivros: Belo Horizonte, 1977. 330p.

ROJAS, Enrique V. Cáceres. *Métodos aplicados a la enseñanza*. Congresso Interamericano de Profesores del área contable y VII conferencia de facultades y escuelas de contaduría de América Latina. Cancun, set/1995.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 4. ed. Atlas: São Paulo, 1996.

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lúcia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000. 111p.

SANTOS, Roberto Vatan dos. *Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999. 123p.

SAUAIA, Antônio Carlos Aidar. *Jogos de empresas: tecnologia e aplicação*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989. 217p.

Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas. contribuições para a educação gerencial. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 272p.

SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. Editora Herder: São Paulo, 1972. 260p.

STEVENSON, William J. *Estatística aplicada à administração*. Harper & Row do Brasil: São Paulo, 1981. 495p.

TANABE, Mário. *Jogo de empresas*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1977. 117p.

TEIXEIRA, Anísio. *Uma perspectiva da educação superior no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.50. n. 111, p. 21-81, jul/set 1969.

TENÓRIO, Robinson Moreira. *O computador e o Moinho*. Revista de Educação: Brasília, Ano 25, n.99, p. 51-70, abr/jun. 1996.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Com uma Introdução ao Planejamento Participativo. Sagra: Porto Alegre, 1988, 307p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Sistema Integrado de Bibliotecas. *Diretrizes para apresentação de teses e dissertações à USP*. Disponível no endereço eletrônico <http://www.teses.usp.br/info/>. Acesso em 10/01/2002.

VALENTE, José Armando. *Análise dos diferentes tipos de software usados na educação*. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação e do Desporto, SEED – Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília, 1998 112p.

VALLIN, Celso. *O que é a informática na escola?* Revista de Educação: Brasília, Ano 25, n.99, p. 35-49, abr/jun, 1996.

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. *Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino da contabilidade – uma abordagem sistêmica*. Tese (Doutorado).

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. 134p.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas: São Paulo, 1998. 88p.