UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE

ANA LARISSA ALENCAR SANTANA

**O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de
Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil**

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo

RIBEIRÃO PRETO
2009

Prof. Dr. João Grandino Rodas
Reitora da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Rudinei Toneto Júnior
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo
Chefe do Departamento de Contabilidade

ANA LARISSA ALENCAR SANTANA

O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo

RIBEIRÃO PRETO
2009

Santana, Ana Larissa Alencar

O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil. Ribeirão Preto, 2009.

164 p.: il. ; 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Araújo, Adriana Maria Procópio de.

1. Contabilidade. 2. Formação do Professor. 3. ENADE

ERRATA

SANTANA, A. L. A. **O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil.** 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

página	linha	onde se lê	leia-se
13	19	censo	senso

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Larissa Alencar Santana

O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências: Controladoria e Contabilidade.

Área de Concentração: Controladoria e Contabilidade

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Deus e aos meus pais, Jairo e Ana, por todo o exemplo de superação e dedicação que me deram, pelas orações e esforços empreendidos para que eu atingisse meu objetivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai e Amigo, por caminhar ao meu lado nesta jornada sempre me mostrando que nos momentos difíceis bastava eu fazer a minha parte que Ele faria a Dele, e Ele superou todas as minhas expectativas.

Aos meus amados pais, Jairo e Ana, pelo amor a mim dispensado, pelo exemplo de superação que me deram ao longo da vida e por todos os esforços empreendidos para que nunca me faltasse nada. A Tia Matilde e Elvira que me acolheram em seu lar nesta cidade e tornaram-se minha família de coração. À Elvira meu muitíssimo obrigada pelas horas do dia que lhe roubei para explicar as matérias, ensaiar seminários e todo o apoio que meu deu “por trás dos bastidores” sempre rezando. Ao meu irmão, Carlos Heitor, por tudo que me ensinou. A toda à minha família que sempre esteve “torcendo” por mim.

A minha orientadora Adriana Maria Procópio de Araújo, pela amizade, confiança, incentivo, competência e por ser, ao meu ver, um exemplo não só de professora, mas de amiga, de mãe, e de superação diante das peças que a vida nos prega. Muito obrigada.

A amiga, ‘mãe’, educadora e professora Célia Maria Braga Carneiro, por tudo que me ensinou nesta vida. São tantas coisas boas que seria inviável escrevê-las. De qualquer forma, não posso deixar de citar que foi a partir do momento que nossas vidas se encontraram que minha jornada na academia começou, de aluna à monitora, de monitora à mestranda, de mestranda à professora. Muito obrigada por me ensinar os princípios e valores éticos da vida, e principalmente por me ensinar que a chave para o sucesso na educação é o amor.

Ao prof. Evandro Marcos Saidel Ribeiro e a profa. Elaine Toldo Pazello, pelas considerações e sugestões na minha qualificação.

A todo o corpo docente da FEA-RP/USP pela oportunidade que me foi dada e pelo conhecimento compartilhado. Em especial, ao Prof. Dr. Fabiano Guasti Lima pelas orientações na parte de estatística.

A Profa. Dra. Vilma Geni Slomski da FECAP, pelos textos e orientações na área da educação.

Aos todos os meus colegas de turma, especialmente a Beth e André pelos trabalhos que realizamos juntos e pela amizade que surgiu a partir destes momentos.

A todos os funcionários da FEA-RP/USP que de alguma forma contribuíram para o bem-estar da minha turma e de tantas outras.

A população do Estado de São Paulo que contribui para que a USP possa oferecer estudo gratuito aos seus estudantes.

E, enfim, a mim mesma por ter superado todas as adversidades que surgiram no caminho.

“Veni, Vedi, Vici”

Júlio Cesar

“Nenhuma grande vitória é possível sem que tenha sido precedida de pequenas vitórias sobre nós mesmos”

L. M. Leonov

RESUMO

SANTANA, Ana Larissa Alencar. **O Perfil do Professor de Ciências Contábeis e seu Reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas Universidades Federais do Brasil**. 2009. 164f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

Os professores de uma instituição são um dos principais agentes na mudança do ensino e para tanto devem estar continuamente buscando o aperfeiçoamento, adquirindo saberes que contemplem não só aspectos dos conteúdos ministrados, mas também àqueles voltados para o exercício da docência. Pesquisas revelam que a falta de treinamento para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis é uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil. Diversos autores sugerem quais os atributos e saberes necessários para se formar um bom professor. O presente trabalho objetiva levantar o perfil dos professores dos cursos de Ciências Contábeis segundo modelo proposto por Freire (1996). Este perfil foi levantado a partir da percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2006. O estudo analisou o reflexo do perfil destes professores no conceito obtido no ENADE 2006 pelas instituições na qual ensinam. O resultado estatístico encontrado por meio da correlação bivariada permitiu verificar que não há correlação entre o conceito do ENADE 2006 e o perfil dos professores das universidades pesquisadas.

Palavras-chave: Contabilidade. Formação do Professor. ENADE.

ABSTRACT

SANTANA, Ana Larissa Alencar. **Teachers' profile of the Accounting's courses and your reflex in the concept in National Exam of Performance of the Students (ENADE) 2006 – a study in the Government's Universities of the Brazil.** 2009. 164 f. Thesis (Master's degree) – College of Economics, Business Administration and Accountancy of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 20009.

The teachers of an institution are one of the main agents in the change of the teaching process and therefore they should be continually looking for the improvement, acquiring knowledge which that involve not only aspects of their teaching subject, but also the complementary skills for the teaching process. Researches reveal that the lack of training for the Accounting's teachers is one of the largest deficiencies in the Brazil's Accounting Degree. Several authors suggest which the attributes and knowledge are necessary to develop a good teacher. The present work aims at discovery the teachers' profile of the Accounting's courses following the model proposed by Freire (1996). This profile was studied starting from the perception of coordinators' Accounting courses of the Government's Universities which participated in the National Exam of Performance of the Students (ENADE) 2006. As secondary objective, this study tried to analyze the reflex of these teachers' profile in the concept obtained in ENADE 2006 by the institutions in the which they teach. The statistical result found through the covariance correlation allowed to verify that there is no correlation between the concept of ENADE 2006 and the teachers' of the universities profile.

Keywords: Accounting. Teacher Education. ENADE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE: Avaliação das Condições de Ensino
AF: Análise Fatorial
AICPA: American Institute of Certified Public Accountants
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC: Conselho Federal de Contabilidade
CNE/CES: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE: Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
EUA: Estados Unidos da América
FEA/USP: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FECAP: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FIES: Financiamento do Estudante do Ensino Superior
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituição de Ensino Superior
IICA: Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB: Movimento de Educação de Base
MEC: Ministério da Educação e Cultura
ONU: Organização das Nações Unidas
PNE: Plano Nacional de Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SAR: Serviço de Assistência Rural
SE: Secretaria Educativa
SESU: Secretária da Educação Superior
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
UnB: Universidade de Brasília
USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções Docentes e Regime de Trabalho nas IES brasileiras 2003-2007	34
Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica em 2007	39
Tabela 3 – Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Ingressos por Vestibular e Relação Candidato/Vaga nos Cursos de Graduação Presenciais das IES 2005-2007	47
Tabela 4 – Universidades Federais que Oferecem o Curso de Ciências Contábeis e que Obtiveram Conceito no ENADE 2006	120
Tabela 5 – Universidades Federais que Responderam à Pesquisa	121
Tabela 6 – Conceito do ENADE	125
Tabela 7 – Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e Conceitos – ENADE 2006 – Ciências Contábeis	126
Tabela 8 – Universidades Federais para Análise Final e Conceito do ENADE 2006 no curso de Ciências Contábeis	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Administração do Ministério da Educação	38
Figura 2 – População Estimada e Cursos de Ciências Contábeis por Região	54
Figura 3 – Esquema Básico do Processo de Ensino	58
Figura 4 – Estados da Federação das Universidades que Responderam ao Questionário.....	131
Figura 5 – Escala Linear Numérica para Mensuração das Respostas das Questões do Questionário.....	133
Figura 6 – Output do Alfa de Cronbach no SPSS	134
Figura 7 – Outuput da Matriz de Correlação da Análise Fatorial	136
Figura 8 – Teste KMO e Barlett	137
Figura 9 – Comunalidades	138
Figura 10 – Total de variância explicada	139
Figura 11 – Component Matrix	139
Figura 12 – Rotated Component Matrix	140
Figura 13 – Component Score Coeficiente Matrix	143
Figura 14 – Correlação de Pearson	144
Figura 15 – Correlação	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atributos Necessários à Formação do Professor	11
Quadro 2 – Algumas Diferenças entre a Lei ° 4.024/61 e a Lei nº 9.394/96	32
Quadro 3 – Evolução do Número de Docentes e do Grau de Formação dos Docentes nas IES brasileiras no período 2003-2006	41
Quadro 4 – Cursos de Graduação Ofertados pela Universidade de São Paulo em 2009	45
Quadro 5 – Fatores que Afetam o Processo de Ensino	57
Quadro 6 – Ensino e Aprendizagem – Abordagens	60
Quadro 7 – Educação Bancária x Educação Problematicadora	64
Quadro 8 – Fatores que Afetam o Ensino-aprendizagem	76
Quadro 9 – Traços que Caracterizam o Professor Altamente Eficaz	87
Quadro 10 – Características do Professor Eficaz	88
Quadro 11 – Estilos de Atuação de Professores Segundo o Modelo Bidimensional de Ensino Universitário Efetivo	92
Quadro 12 – Aspectos para que o Professor seja Bem-Sucedido.....	94
Quadro 13 – 10 Novas Competências para Ensinar	101
Quadro 14 – Primeiro Conjunto de Saberes Necessários à Prática Educativa segundo a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	108
Quadro 15 – Segundo Conjunto de Saberes Necessários à Prática Educativa segundo a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	110
Quadro 16 – Terceiro Conjunto de Saberes Necessários à Prática Educativa segundo a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	112
Quadro 17 – Os saberes dos professores	115
Quadro 18 – Variáveis Utilizadas na AF	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil por Região	22
Gráfico 2 – Evolução do Número de IES Brasileiras 2002-2007	40
Gráfico 3 – Evolução do Número de Cursos de Graduação Presenciais de Ciências Contábeis 2002-2007	53
Gráfico 4 – Vagas Oferecidas e Candidatos Inscritos no Curso de Ciências Contábeis no Vestibular 2002-2007	55
Gráfico 5 – Identidade da Amostra	127
Gráfico 6 – Titulação Mais Alta da Amostra	128
Gráfico 7 – Tempo em que Exercem a Docência	129

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	1
LISTA DE TABELAS	2
LISTA DE FIGURAS	3
LISTA DE QUADROS	4
LISTA DE GRÁFICOS	5
1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa	10
1.2 Objetivos do Estudo	17
1.3 Justificativa	19
1.4 Delimitação Temática do Trabalho	21
1.5 Metodologia	23
1.6 Estrutura do Trabalho	25
2 O ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL	27
2.1 O Ensino Superior no Brasil	28
2.2 O Crescimento do Ensino Superior no Brasil	39
2.3 Ensino, Pesquisa e Extensão	48
2.4 O Curso de Ciências Contábeis no Ensino Superior Brasileiro	50
3 O ENSINO-APRENDIZAGEM	57
3.1 Elementos do Ensino-Aprendizagem	61
3.2 Ensino	63
3.3 Aprendizagem	66
3.4 Pedagogia e Andragogia	69
3.5 Fatores que Afetam o Ensino-Aprendizagem	73
4 ATRIBUTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À PRÁTICA DOCENTE	80
4.1 A Legislação da Educação Brasileira e a Formação do Professor do Ensino Superior	80
4.2 Atributos Necessários à Formação Docente	85
4.2.1 Características do Professor Eficaz por Gil, McEwan	87
4.2.2 Requisitos de um Bom Professor por Marion, Highet e Castro	93
4.2.3 Atributos da Identidade Profissional do Professor de Contabilidade por Laffin	95
4.3 Saberes e Competências Necessárias à Prática Educativa	98
4.3.1 Os Saberes Docentes por Tardif	100
4.3.2 As Dez Novas Competências para Ensinar de Perrenoud	100
4.3.3 Os Sete Princípios para a Boa Prática na Educação do Ensino Superior de Chikering e Gamson	103
4.3.4 Os Saberes da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	104
4.4 Os Saberes e Competências no Ensino da Contabilidade	114
4.4.1 A Pedagogia da Autonomia no Ensino da Contabilidade	116

5 METODOLOGIA DA PESQUISA	119
5.1 Metodologia da Pesquisa	119
5.2 Universo da Pesquisa e Seleção da Amostra	119
5.3 Delimitação do Tema	122
5.4 Coleta de Dados	122
5.5 Considerações sobre o ENADE 2006	124
6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	127
6.1 Perfil da Amostra Total	127
6.2 Identidade dos Coordenadores	131
6.2.1 Caracterização das Práticas Docente dos Coordenadores	133
6.3 Medida e Alfa de Cronbach	133
6.4 Análise Fatorial dos Dados	135
6.4.1 Cálculo da Matriz de Correlação	136
6.4.2 Teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Teste de Barlett	137
6.4.3 Comunalidades e Total da Variância Explicada	138
6.4.4 Rotação dos Fatores	139
6.4.5 Considerações sobre os Fatores	141
6.4.6 Cálculo dos escores	143
6.5 Correlação Bivariada	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	152
ANEXOS	159

1 INTRODUÇÃO

Assim como o ensino de outras áreas do saber, o ensino da Contabilidade passa constantemente por alterações face às mudanças ocorridas no âmbito econômico, político e social no qual a própria disciplina, bem como seus agentes (instituição de ensino, docentes, discentes e outros colaboradores) está inserida. Pode-se citar, por exemplo, as recentes alterações sofridas pelas leis de contabilidade brasileira em busca de convergência às normas internacionais. Este é um dos processos que afeta a todos os usuários da contabilidade e no ensino, principalmente, aos professores que irão difundir as novas práticas aos alunos, futuros contabilistas.

Segundo Kuenzer (1999, p. 174) “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Médio e profissional...”. Assim, a necessidade dos agentes da Contabilidade se atualizar, principalmente os professores, não é apenas em relação aos aspectos normativos, mas também a outros fatores tal como a necessidade de atribuir ao seu perfil novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Para Freire (1996) o professor deve ser dotado de saberes e competências visando atingir os seus objetivos educacionais. Para tanto, precisa estar numa busca constante para melhoria da sua prática docente.

Libaneo e Pimenta (1999) comentam que pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, nem sempre as pesquisas e experiências voltadas à qualidade do ensino no Brasil estão associadas à formação dos professores. Pode-se citar, por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que avalia o Ensino Superior por meio do Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – utilizando quatro instrumentos de avaliação:

1. A auto-avaliação institucional;
2. Avaliação institucional externa;
3. Avaliação das condições de ensino (ACE); e
4. Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=13&id=94&Itemid=304>. Acesso em 03/06/2008).

Pode-se dizer que essas avaliações buscam atribuir conceitos aos cursos. No entanto, existem outras variáveis intrínsecas no processo de avaliação de um curso como, por exemplo, a formação dos professores. Em relação ao quadro docente, a única exigência do governo por parte Lei nº 9.394/96, a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é de que nos cursos, pelo menos um terço do corpo docente deve ter curso de mestrado ou doutorado. No entanto, a titulação não é o único atributo necessário para que se forme um bom professor, pois o educador além da formação técnica tem uma formação social e cultural.

Nossa (1999) disserta que os professores de uma instituição são um dos principais agentes na mudança do ensino e diz que de nada adiantará ter-se um currículo adequado, um programa bem definido, muitos recursos financeiros etc., se o corpo docente não estiver qualificado para ensinar a matéria com dedicação e compromisso. Observa-se, assim, que há uma ênfase na qualificação do corpo docente quando se questiona a mudança no ensino.

Silva (2006, p. 18) reforça a importância do docente no ensino citando que “no processo ensino-aprendizagem o professor é a pessoa capaz de determinar se seus alunos irão atingir os objetivos educacionais ou não. Conhecendo bem os seus alunos, o professor conseguirá identificar qual o método ou o conjunto de métodos que poderão ser aplicados no

processo para proporcionar-lhes melhores desempenhos”. O que se conclui é que o desempenho dos alunos está diretamente associado ao perfil do professor.

A questão dos atributos, saberes e competências necessárias para que se atinja o perfil do “bom” professor ou do professor “eficaz” é discutida de maneira geral por Tardif. et. al. (1991), Perrenoud (2000), Marion (2001), Freire (1996), Gil (2007) e quando aplicada ao ensino da Contabilidade pode-se citar os estudos de Laffin (2007) e Slomski (2008).

Conhecer o perfil do professor de Contabilidade é relevante para todos os agentes do ensino-aprendizagem desta disciplina: para as instituições que devem oferecer um ensino de qualidade a seus alunos; para os alunos que são os beneficiários diretos do processo; e, principalmente, para os professores que poderão identificar suas qualidades e deficiências no que tange ao perfil de um bom professor. Assim, este trabalho objetiva fazer um levantamento do perfil do professor de Contabilidade e analisar o reflexo deste perfil no conceito obtido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – realizado em 2006 pelas instituições federais que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Para levantamento do perfil dos professores, utilizou-se o modelo proposto por Freire (1996) em sua obra a Pedagogia da Autonomia.

1.1 Contextualização e Problema de Pesquisa

A formação dos professores é um assunto amplamente discutido na literatura brasileira. Os esforços geralmente estão voltados à definição de quais sejam os atributos necessários para a “melhor” ou “mais adequada” formação do docente, prioritariamente àquelas que englobam aspectos voltados não só ao ensino, mas a uma formação ampla constituída de saberes em torno da política, economia, sociedade, entre outros aspectos. Além disso, a capacidade do professor ser um agente transformador no ensino-aprendizagem, um

pesquisador que contribua com a sociedade, e que saiba transmitir aos seus alunos a capacidade de se tornarem agentes críticos e não meramente aceitadores de conhecimentos, são características fundamentais propostas pelos pesquisadores do assunto.

Alguns atributos essenciais para a formação de um bom professor de Contabilidade são citados por Kuenzer (1999), Giorgi et. al (2001), Highet¹, Marion (2001) e Laffin (2007), conforme o Quadro 1.

Autor	Atributos Necessários à Formação do Professor de Contabilidade
Kuenzer (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre o contexto ao qual está inserido e sobre a instituição educacional - Teorias e práticas educacionais - Ética - Comprometimento com a pesquisa.
Giorgi et. al (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos teóricos - Pedagogia - Experiência profissional
Highet apud Marion (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar e gostar da(s) disciplina(s) que leciona - Gostar dos alunos - Ter senso de humor, memória, força de vontade, bondade, humildade e marca
Marion (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Perder a inibição para falar e falar de improviso; - Ampliar o vocabulário; - Melhorar a voz e a dicção; - Disciplinar a exposição - Melhorar a gesticulação, corrigir a postura e aprimorar a apresentação geral
Laffin (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de conhecimentos específicos de sua área de atuação apropriados na sua formação inicial e continuada - Articulação dos conteúdos contábeis com as demais áreas do saber - Ter um perfil crítico com o contexto profissional - Inserir-se nas forças em favor da valorização de uma política salarial, das condições de trabalho e com o vínculo na carreira de formação inicial e continuada - Compreender o ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis ao seu trabalho.

Quadro 1 – Atributos necessários à formação do professor

Fonte: A autora baseada nas pesquisas de Kuenzer (1999), Giorgi et. al (2001), Highet, Marion (2001) e Laffin (2007)

Kuenzer (1999) observa que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia e que isso já é uma afirmação corrente entre pesquisadores e

¹ HIGHET, Gilbert C. A. *A arte de ensinar*. São Paulo: Melhoramentos

profissionais da educação, e que a tarefa a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas e complementa que:

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriunda das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166)

A necessidade de se compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho é importante no sentido de que estas mudanças influenciam a educação e a formação de professores. Para Boyce (2004) as mudanças nas universidades são freqüentemente explicadas ou justificadas como sendo uma consequência da globalização sendo necessário que estas em seu contexto geral, assim como o perfil de seus professores, acompanhem as necessidades impostas pelo contexto social, econômico e político no qual atuam. Obviamente tal postura vale para a Contabilidade como para qualquer outra área.

Strassburg (2002) apresentou um trabalho destacando os tipos de professores de nível superior e na sequência fez um paralelo com situação dos professores dos cursos de Ciências Contábeis. O estudo se baseou na classificação de Ibañes-Martins (1990) e Marossini (1990) citados no trabalho de Lampert (1999).

Para Ibañes-Martins (1990) *apud* Lampert (1999, p. 116) existem quatro tipos de professores universitários: (i) professores em começo de carreira; (ii) professores com razoável conhecimento da matéria em âmbito Nacional; (iii) professores que evidenciam um verdadeiro domínio da matéria em âmbito Nacional; (iv) professores que evidenciam um

verdadeiro domínio da matéria em âmbito Nacional e de certa forma Internacional através de participação do foro científico mundial e reuniões internacionais.

O primeiro grupo se refere aos professores que não tem experiência anterior com o magistério e geralmente possuem a graduação ou no máximo, especialização. O segundo são os que utilizam como base somente a bibliografia nacional e possuem um bom conhecimento na área de atuação. No caso da Contabilidade, estão à busca de qualificação em nível de mestrado e doutorado. O terceiro grupo se refere aos professores que utilizam como base a bibliografia nacional e em alguns casos a bibliografia estrangeira. No caso da Contabilidade se enquadram os que estão cursando ou já cursaram o mestrado ou doutorado. No último grupo estão os professores que adquiriram fluência em outras línguas e se utilizam desta prerrogativa para realizar seus estudos e trabalhos.

Marossini (1990) *apud* Lampert (1999, p. 118) identificou três categorias de professores universitários: (i) professor profissional; (ii) professor transformador social e (iii) professor científico.

Os professores enquadrados na categoria “professor profissional” são aqueles que direcionam o ensino para a formação profissional. No caso da Contabilidade, a ênfase é dada ao tecnicismo. A categoria “professor transformador social” é constituída pelo grupo que geralmente se dedica exclusivamente à universidade ou faculdade e procura aplicar suas idéias, influenciando assim, politicamente os seus alunos e colegas a utilizar o censo crítico. No caso da Contabilidade, atua na graduação e procura desenvolver artigos e trabalhos científicos. A categoria “professor científico” é formada por professores que dão maior ênfase à pesquisa deixando um pouco de lado o ensino. Atuam mais em nível de pós-graduação e na área contábil são em número reduzido e geralmente são doutores.

A partir dos estudos de Ibãnes-Martins (1990) e Marossini (1990), Strassburg (2002) fundamentado em estudo realizado anteriormente por Strassburg (2000) chegou à conclusão

de que os professores de Contabilidade no Brasil, em sua maioria, estariam enquadrados nos seguintes pontos: professor em início de carreira, professor com razoável conhecimento da matéria em âmbito nacional, professor profissional e professor transformador social. A pesquisa realizada no ano de 2000 identificou a existência de 425 cursos de Ciências Contábeis no Brasil no ano de 1998, com uma proporção de 1,1 mestres e doutores para cada curso existente.

Marion (2001) enfatiza que no Brasil mais de 95% das instituições de ensino superior de Contabilidade não possuem doutor em seu quadro de docentes. No Brasil, atualmente, segundo o MEC (disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp Acesso em: 06/10/09) existem 1.138 cursos de Ciências Contábeis e apenas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB) oferecem programa de doutorado em Contabilidade, enquanto que, segundo Marion, em 2001 nos Estados Unidos da América (EUA) havia 700 escolas de ensino superior e 80 cursos de doutorado em Contabilidade. Segundo o *American Institute of Certified Public Accountants* – AICPA (2008), esse número de instituições, em 2007, era de 946 escolas de ensino superior sendo que 111 ofertavam cursos de doutorado em Contabilidade².

Andrade (2002) realizou uma pesquisa para discutir o ensino da contabilidade introdutória. Desta pesquisa participaram 56 professores pertencentes a 22 universidades públicas brasileiras. Dentre os resultados da pesquisa conclui-se que 13 professores estavam participando de cursos em busca da titulação de Mestre em Contabilidade enquanto que apenas um estava cursando doutorado.

O que se conclui a partir de alguns estudos referentes à titulação dos professores de Contabilidade é que este aspecto deixa a desejar sendo mínima a quantidade de professores

² Dentre essas escolas apresentadas no relatório do ensino da Contabilidade do AICPA estão as de Accounting, Business e outras.

mestres e doutores. Por exemplo, segundo Murcia et. al. (2007), a Universidade de São Paulo, até 2007 havia formado aproximadamente 150 doutores em Contabilidade. É uma quantidade pequena se comparado ao número de instituições de ensino superior brasileira que ofertam o curso de Ciências Contábeis que em 2008 era mais de mil. Assim, faz-se necessário um constante acompanhamento deste quadro objetivando saber se há uma melhoria, se há uma estagnação ou até mesmo se piorou para que se possam propor melhorias quanto a este aspecto.

O AICPA publicou, em 2008, o *Trends in the supply of accounting graduates and the demand for public accounting recruits*, pesquisa que revela as tendências para estudos na Contabilidade nos Estados Unidos, essa pesquisa, realizada em 2006-2007, mostrou que houve um crescimento de 19% nas matrículas dos cursos de contabilidade, em todos os níveis, em relação a último estudo realizado em 2003-2004 e publicado em 2005. Grande parte se deu em nível de Bacharelado, tendo um aumento de quase 30.000 alunos matriculados, durante o período de três anos entre as pesquisas.

Apesar de ser notório o aumento da demanda nos cursos de Contabilidade nos Estados Unidos, sabe-se que o número de cursos de mestrado e doutorado neste país é bem maior em relação ao Brasil, conforme se observou na citação de Marion (2001). A pesquisa do AICPA (2008) ainda revelou que 63% dos participantes (universidades e faculdades) esperam um aumento de matrículas em nível de mestrado.

Dentre os estudos mais recentes sobre a formação de professores de Contabilidade há o de Andere e Araújo (2008) e Slomski (2008).

Andere e Araújo (2008) baseadas no referencial teórico de Vasconcelos (2000) analisaram a formação do professor de Contabilidade por meio de quatro áreas de formação: (i) prática; (ii) técnico-científica; (iii) pedagógica e (iv) social e política. Para isso, examinaram as percepções dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação (*Stricto*

Sensu) na área contábil e dos discentes desses programas. Por meio dos resultados da pesquisa que teve uma amostra composta por 208 discentes e 12 coordenadores as autoras constataram que os programas estão direcionados, em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados a pesquisa científica. Em segundo lugar, estão voltados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Em terceiro lugar, segundo a opinião dos docentes, os programas objetivam incentivar a formação prática e, por último, a formação social e política, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre política, economia, filosofia. No entanto, Andere e Araújo (2008) discorrem que na opinião dos coordenadores a ordem de importância das últimas áreas de formação está invertida, ficando em terceiro lugar a formação social e política e em quarto a formação prática.

Slomski (2008) discorreu sobre os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. Seu trabalho teve como principal referencial teórico os trabalhos de Tardif (1991, 1999, 2000) e seu grupo de pesquisa. Com uma amostra de 184 docentes que atuam nos cursos de Contabilidade oferecidos pelas IES brasileiras o estudo permitiu concluir que em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

Segundo Schmidt (1996) a falta de treinamento para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis também é constatada pela Organização das Nações Unidas – ONU como uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil. O governo brasileiro procura estabelecer meios para que se possa garantir a qualidade do ensino superior, tais como as diversas avaliações que são aplicadas nas instituições e as exigências das diretrizes e bases da educação nacional.

O educador Paulo Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* enunciou três conjuntos de saberes necessários à prática educativa. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central do seu trabalho. Para o autor, os saberes por ele enunciados são indispensáveis à prática educativa e partem do princípio de que tanto o docente quanto o discente são agentes construtores do conhecimento. Segundo Freire (1996) o ato de ensinar não se resume em transferir conhecimento, mas também na construção do mesmo a partir do senso crítico tanto do aluno quanto do professor.

Diversos autores (Chikering e Gamson, 1991; Perrenoud, 2000; Marion, 2001; Gil, 2007; Laffin, 2007; Freire, 1996) sugerem quais os atributos e saberes necessários para se formar um bom professor. Baseado no modelo de proposto por Freire (1996) o problema de pesquisa deste trabalho é: **Qual o perfil do professor dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais do Brasil?** Como objetivo secundário, analisou-se o reflexo do perfil destes professores no conceito obtido no ENADE 2006 pelas instituições na qual ensinam ciências contábeis.

Como limitação do universo a amostra trabalhada foi com os coordenadores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis das Universidades Federais. Partiu-se do princípio de que o coordenador tem a visão de todo o curso, inclusive do seu corpo docente influenciando-o. Essa é a proposta prevista em qualquer Projeto Político Pedagógico (PPP).

1.2 Objetivos do Estudo

O objetivo geral desta pesquisa é fazer um levantamento do perfil do professor de Contabilidade das Universidades Federais segundo o modelo proposto por Freire (1996).

A partir das constatações da pesquisa ações podem ser tomadas pelas IES brasileiras para melhorar a qualificação do profissional e do formando. Desta forma esta pesquisa dará subsídios para que os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis façam ajustes no PPP propondo, assim, mudanças neste de acordo com o perfil do seu corpo docente.

Para se alcançar o objetivo geral devem ser traçados objetivos específicos que correspondam aos aspectos particulares dos fenômenos que se pretende estudar. Logo, como objetivos específicos da pesquisa têm-se:

1. Contextualizar o processo ensino-aprendizagem, o conceito de pedagogia e andragogia, bem como o ensino contábil no Brasil e o Sistema de Ensino Superior brasileiro.
2. Identificar os atributos necessários para a formação de um professor de Contabilidade que atenda aos requisitos/objetivos enumerados por pesquisadores e pelo Ministério da Educação, bem como as competências e saberes necessários à prática educativa.
3. Coletar, por meio de questionário, os dados referentes a formação dos professores de Contabilidade das Universidades Federais e utilizar a técnica de análise fatorial (AF) baseados no modelo proposto por Freire (1996).
4. Analisar os resultados obtidos nos questionários e traçar o perfil do corpo docente do ensino da Contabilidade nas Universidades Federais segundo o modelo proposto por Freire (1996) e utilizar a técnica de correlação bivariada para analisar o reflexo deste perfil no conceito do ENADE 2006.

Assim, a partir da contextualização do sistema de ensino superior brasileiro, principalmente no que tange à formação de professores, do levantamento dos atributos, saberes e competências necessárias à prática educativa será possível levantar o perfil do professor de Ciências Contábeis das Universidades Federais.

1.3 Justificativa

Algumas pesquisas como, por exemplo, a de Nossa (1999), concluem que um dos problemas da educação contábil no Brasil é a inadequada e desatualizada formação de professores. Para este autor, outra questão que impacta negativamente na qualidade de ensino é a expansão do ensino superior no Brasil, sendo esse crescimento na forma quantitativa, sem preocupar-se com os aspectos qualitativos, aumentando-se apenas as instituições, os cursos e as vagas, evidenciando assustadoramente o descaso com a questão pedagógica, sendo jovens profissionais recrutados sem nenhuma experiência docente e, o mais sério, sem nenhum preparo para o magistério ou, ainda, profissionais de sucesso no mercado de trabalho, mas sem nenhum conhecimento do que é exigido para a formação de um aluno. Além disso, o autor critica tanto a antiga quanto a LDB de 1996 mencionando que: 1) nenhuma das duas faz qualquer exigência sobre a formação didático-pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior; 2) quanto à titulação, basta que o professor tenha curso de graduação na área para concorrer à vaga de docente, restando a cada instituição determinar o seu nível de exigência na contratação dos professores.

Laffin (2007) chama à atenção para o fato de que existem diferenças fundamentais na execução de um currículo quando não se tem delineado o perfil do profissional que desenvolve a atividade de ensino e questiona como se configura o perfil do professor no ensino já que no mundo das organizações há a exigência de um perfil definido para as diferentes atividades, nas quais uma descaracterização não encontra espaços de empregabilidade.

O que se pode concluir por meio das citações de Nossa (1999) e Lafin (2007) é que houve um crescimento na procura por instituições de ensino superior, este crescimento trouxe um aumento significativo no número de cursos ofertados e alunos matriculados, e por

consequência a demanda por professores também aumentou. O problema é que esta demanda tem sido, aparentemente, suprida de qualquer forma sem que se avalie criteriosamente o perfil do profissional que será professor.

Strassburg (2002) critica algumas avaliações de docentes realizadas em Universidades e Faculdades brasileiras explicando que essas avaliações geralmente avaliam somente por um ângulo, ou seja, com a aplicação de questionários respondidos pelos alunos, os quais estão mais próximos para observar a atuação dos professores em sala de aula. A crítica reside no fato de que o aluno pode ser incapaz de opinar sobre o tema dado que ele não é capaz de avaliar aspectos ligados à preparação de aulas, adequação dos objetivos e princípios de uma disciplina, esse na verdade está preparado para opinar sobre a clareza das explicações, participação e interação, motivação, metodologia utilizada na sala de aula e sistema de avaliação.

Alguns trabalhos como os de Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Laffin (2007), Strassburg (2002), Marion (2001), Nossa (1999) discutem o ensino da contabilidade fazendo algumas considerações em relação ao perfil e formação do professor. Estes, resumidamente, enumeram vários atributos para a formação do professor, tais como: conhecimentos técnico-científico, prático, pedagógico, político e social. A relevância da titulação dos professores se sobressai na maioria dos trabalhos.

Os atributos necessários para que um professor seja considerado “bom” podem ser vários. Nesse sentido, este trabalho realizou uma extensa revisão na literatura objetivando levantar quais características na visão dos autores são necessárias para que professores sejam considerados “bons” ou “ótimos”. Em seguida, após a escolha do modelo proposto por Freire (1996) procurou-se levantar o perfil do professor de Contabilidade para que se possa analisar a teoria com a realidade e sugerir mudanças na formação do corpo docente do ensino da Contabilidade.

A escolha do modelo proposto por Freire (1996) se deu por várias razões: a) apresenta um dos conjuntos mais completos de saberes necessários à prática educativa em relação aos demais autores, desta forma engloba os saberes e competências enunciados pelos demais pesquisadores; b) o modelo proposto pelo autor destaca aspectos da educação problematizadora que tem como uma de suas principais características o estímulo da capacidade crítica do educando, muito embora não se limite a este tipo de educação. Segundo alguns pesquisadores da área de ensino da Contabilidade (TAKAKURA, 1992; SANTANA, 2006; SILVA, 2006) a educação problematizadora é a que deveria ser aplicada ao sistema de ensino em Contabilidade por formar um profissional com muito mais habilidades e competências do que a educação tradicional; c) é um modelo de educação respeitado nacional e internacionalmente, e d) é um modelo novo, ainda não testado nas pesquisas sobre formação de professores de Contabilidade.

Avaliar a atual formação dos professores da Contabilidade é uma das formas de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dado que estes são agentes importantes neste processo.

1.4 Delimitação Temática do Trabalho

Segundo os dados disponíveis no *site* do MEC (disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp Acesso: Out.2009) existem 1.138 cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sendo a maioria localizada na Região Sudeste onde se concentram 489 cursos. As regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte ofertam, respectivamente, 230, 207, 139 e 73 cursos. Os dados estão representados em percentuais no Gráfico 1 (pág.22).

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil por Região

Fonte: elaborado pela autora com base no site do MEC
(http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp)

Na Região Sudeste os cursos de Ciências Contábeis distribuem-se da seguinte forma: 272 no Estado de São Paulo, 111 em Minas Gerais, 76 no Rio de Janeiro e 30 no Espírito Santo. O Estado de São Paulo representa 56% dos cursos ofertados na Região Sudeste e uma amostra de 23,9% dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil cadastrados no *site* do MEC em outubro de 2009, ou seja, dentre todos os Estados da Federação é o que possui maior representatividade. No entanto, vale ressaltar que São Paulo é o Estado brasileiro mais populoso com uma população estimada no ano de 2007 de mais de 39 milhões de habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. (disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp> Acesso em 18/12/2008 as 17:44h).

Esta pesquisa, no entanto, verificou a formação dos professores de Ciências Contábeis das Universidades Federais que ofereceram o curso de Ciências Contábeis e que obtiveram conceito no ENADE 2006, totalizando 39 IES.

1.5 Metodologia

Para execução deste trabalho, inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica do assunto a partir do levantamento de estudos já realizados e publicados em periódicos nacionais e internacionais, assim como em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e tudo que for relevante para o estudo. Assim, quantos aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como exploratória-descritiva. De acordo com Gil (1991) a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico. Na concepção de Gil (1991) a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis.

A caracterização dos tipos de professores de Ciências Contábeis por meio de seus atributos é uma demanda importante para a estruturação deste trabalho. Portanto, a partir da revisão literária levantaram-se quais os atributos do professor que melhor influenciam na qualidade do ensino e quais àqueles que podem ser aplicados ao ensino da Contabilidade. Nesse contexto, enquadraram-se os saberes necessários à prática educativa de Freire (1996). Estes saberes se caracterizam como as variáveis do estudo. A partir destes e de outras questões fundamentais observadas na revisão literária elaborou-se um questionário. Assim, em relação aos procedimentos técnicos, utilizou-se a do levantamento (*survey*), que envolve a entrevista direta das pessoas, utilizando-se questionários estruturados.

Pinsonneault e Kraemer (1993) explicam que a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

Após a elaboração do questionário foi realizado o pré-teste que conforme Freitas et. al. (2000) tem como objetivo refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente irá medir aquilo a que se propõe. O pré-teste ajudou a verificar a validade e confiabilidade do questionário. Segundo Mattar (1994) a validade de uma medição refere-se a quanto o processo de medição está isento, simultaneamente, de erros amostrais e de erros não amostrais, enquanto que a confiabilidade de uma medição refere-se a quanto o processo está isento apenas dos erros amostrais. Os erros amostrais ocorrem em virtude do tamanho e do processo de seleção da amostra, enquanto os erros não amostrais são aqueles que ocorrem durante a realização da pesquisa e não são classificados como erros amostrais, como, por exemplo, não-respostas, entrevistadores não treinados ou desonestos etc.

Quanto à coleta de dados os questionários utilizados foram disponibilizados de forma *on-line*, sendo o *site* de acesso ao mesmo enviado via *e-mail* para os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que obtiveram conceito no ENADE 2006. No primeiro momento da pesquisa, foi incumbida aos coordenadores a tarefa de repassar o *site* aos professores de Contabilidade que compõem o corpo docente. No entanto, a amostra não foi representativa, desta forma a pesquisa ficou limitada aos coordenadores dos cursos.

A análise dos dados utilizará a princípio a estatística descritiva e a análise multivariada sendo esta a técnica de análise fatorial e correlação bivariada, com o objetivo de identificar diferentes perfis dos professores de Contabilidade das Universidades Federais segundo a percepção dos coordenadores deste curso. Para análise do perfil foram considerados os saberes necessários à prática educativa citados por Freire (1996).

1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está estruturado em 6 capítulos, incluindo-se o presente capítulo que, relata sobre a introdução, apresenta a contextualização e problema de pesquisa, o objetivo do estudo, a delimitação temática do trabalho e a metodologia da pesquisa.

O capítulo 2 (O ensino superior de Contabilidade no Brasil) contextualiza o ensino superior no Brasil de maneira geral, aborda o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, e em seguida foca no curso de Ciências Contábeis no Brasil.

O capítulo 3 (O ensino-aprendizagem) aborda de uma maneira geral o ensino-aprendizagem e seus elementos, bem como o conceito de pedagogia e andragogia destacando-se os conceitos de Magalhães (1995), Lindeman (1926), Carvalho et. Al. (2004) e Santana (2006) e os fatores que afetam o ensino-aprendizagem baseados nos estudos de Takakura (1992), Magalhães (1995), Santana (2006), Pereira (2007) e Bordenave e Pereira (2007).

O capítulo 4 (Atributos, Saberes e Competências Necessárias à Prática Educativa) discorre sobre os atributos necessários ao perfil do professor na visão de Marion (2001), Gil (2007) e no caso específico da Contabilidade o estudo de Laffin (2007). Além de apresentar os saberes e competências necessárias à prática docente citados por Chikering e Gamson (1991), Perrenoud (2000), Freire (1996) e no caso da Contabilidade o estudo de Slomski (2008).

O capítulo 5 (Metodologia da Pesquisa) apresenta os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Efetua uma caracterização das amostras, descreve a aplicação dos instrumentos e as ferramentas estatísticas utilizadas para análise dos resultados permitindo ao leitor entender como a pesquisa foi realizada e fornece informações capazes de possibilitar sua reaplicação.

Finalmente, o capítulo 6 (Resultados e Análise dos Resultados) expõe os resultados da pesquisa e as considerações analíticas sobre os mesmos.

No final do trabalho são realizadas as considerações finais nas quais são apresentadas conclusões sobre o objetivo do estudo. Ressaltam-se também as contribuições do trabalho e sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

2 O ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL

A universidade não pode ser vista como algo isolado do resto do mundo, ela está inserida dentro de um contexto muito maior que vai além do seu ambiente interno abrangendo tudo àquilo que ocorre nos âmbitos econômico, social e político do meio externo. Assim, tem um papel complexo no desempenho de suas atividades que vai desde a educação para a cidadania até a formação profissional do discente.

Segundo Santana (2006) o interesse do homem em busca de novos conhecimentos e das transformações pelas quais a sociedade passa favoreceu a criação de novos cursos no ensino superior.

No Brasil, a demanda pela formação em nível superior ocasionou no surgimento de novas faculdades que além de ofertarem uma variedade de cursos, passaram a oferecer modalidades de ensino diferenciadas como o ensino à distância no qual o aluno não precisa freqüentar a sala de aula diariamente. Segundo Nunes (2001) este tipo de educação é voltada especialmente, mas não tão somente, para adultos que, em geral, já estão no mundo do trabalho e não dispõem de tempo suficiente para estudar, mas que objetivam completar sua formação básica ou mesmo fazer um curso novo.

O ensino da Contabilidade iniciou-se em 1902 na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – no entanto o primeiro curso de ensino superior em Ciências Contábeis surgiu em 1945 sendo integrado ao curso de Ciências Atuariais, tornando-se independente em 1951. Nesse período surgiu o Conselho Federal de Contabilidade que muito contribui para melhorar a qualidade do ensino superior na Contabilidade.

Tendo surgido no Sudeste do Brasil, atualmente o curso de bacharel em Ciências Contábeis está presente em todas as cinco regiões do país, sendo oferecido tanto na modalidade presencial quanto no ensino à distância.

2.1 O ensino superior no Brasil

Em relação à história da universidade no mundo, Marcovitch (1998, p.22) cita que “já no Egito sob Ptolomeu II (século III a.C.) o *mouseion* de Alexandria era um local de ensino e debate dos conhecimentos existentes – papel muito próximo do que a define a universidade em nosso tempo”. No entanto, a primeira história da humanidade segundo Santana (2006, p. 18) foi fundada pelo filósofo grego Platão, em 387 a.C., no bosque Academos próximo à cidade de Atenas, e era conhecida como “Academia”. Nela, os estudantes aprendiam matemática, filosofia e ginástica.

Quanto às universidades contemporâneas, pode-se dizer que estas surgiram na Europa medieval, durante o Renascimento no século XVI. Conforme Buarque (1994, p.19) “a Universidade surgiu como contemporânea de uma transição no momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo e do capitalismo”. Buarque (2003) menciona que as Universidades surgiram há oito séculos e meio como um espaço para o pensamento livre e vanguardeiro, para se tornar, ao longo dos séculos seguintes, centros de geração de alto conhecimento nas sociedades. A necessidade veio, sobretudo, pelo fato dos mosteiros – murados – perderam a sintonia com o mundo que vinha surgindo ao seu redor.

Segundo Novak (2008) no século XX as universidades perceberam que estavam se distanciando do mundo real e voltando a se fechar como aqueles mosteiros e a partir de então começaram a trazer para dentro de si áreas de conhecimento técnico (como engenharia, ciências aplicadas, etc.), relegando assim os saberes clássicos, que por tantos anos foram o cerne das Universidades. Para Penin (2005) essa preocupação em relação ao mundo real também se relacionou ao fato de, no século XX, a Universidade começar a ser requisitada pra

um envolvimento mais intenso com a comunidade circundante, e a demanda crescente do governo e da sociedade pela extensão.

No decorrer de sua história as universidades brasileiras sofreram várias transformações sofrendo influências políticas, sociais e econômicas. Como exemplo, pode-se citar o golpe de 1964, as reformas universitárias com a antiga e nova Lei de Diretrizes e Bases, respectivamente de 1961 e 1996, e a influência do Banco Mundial.

O golpe de 1964 que trouxe muitas mudanças nas universidades brasileiras. Este assunto é discorrido por Mathias (2004). Para a autora apesar dos governos militares abolirem a liberdade de cátedra, cerceando a manifestação de idéias na universidade e perseguindo as vozes rebeldes, eles foram responsáveis por introduzir diversas mudanças no ensino superior brasileiro como: a extinção do sistema de cátedras, a organização departamental, o plano de carreira docente com introdução do tempo integral, a ênfase na pós-graduação etc.

Mathias (2004) apresenta os dados sobre a forma como foi tratada a educação no ensino superior brasileiro pelo regime dos militares em três faces. A primeira refere-se ao cerceamento da liberdade e a conseqüente cassação de professores e expulsão de alunos promovidos no pós-64, período denominado de “caça às bruxas”. Na segunda a autora apresenta alguns dados positivos sobre a intervenção militar na educação, analisando especificamente a reforma do ensino superior promovida pelo governo burocrático-autoritário. E por fim, fala sobre a participação de membros das Forças Armadas na burocracia do Ministério da Educação.

O período de “caça às bruxas” é representado pela tomada da Faculdade de Filosofia da USP pela polícia visando franquear o acesso dependendo da “escola” em que o professor ou aluno estava vinculado. Os professores de Ciências Sociais e Filosofia, considerados todos comunistas, eram presos ou mandados para casa. Ainda nesse período foram nomeados militares para as reitorias de algumas universidades, enquanto em outras foram colocados

próceres do regime para dirigi-las. A partir de então, houve uma paralisação completa da atividade científica e cultural nas universidades em virtude: i) da diminuição do número de professores, por diversos motivos, desde a punição até o sentimento de insegurança que levava ao afastamento voluntário; ii) pela diminuição dos alunos bem dotados, ardorosos que foram embora ou desistiram de estudar; iii) pela proscrição de vários assuntos em que as circunstâncias não permitiam abordar livremente.

Para Mathias (2004) nos anos imediatamente posteriores ao 31 de março ou 1º de abril, quando foi tomada a Faculdade de Filosofia da USP, a Universidade brasileira sentiu-se muito abalada. No entanto, para a autora, de lá para cá pouca coisa mudou.

Gaspari (2002) discorre que em 1970 o Brasil foi o segundo exportador de cientistas da América Latina e que hoje não é muito diferente mencionando o caso do jovem físico Marcelo Gleiser³ que é professor do Dartmouth College, nos Estados Unidos, preferindo o ensino técnico a uma das universidades brasileiras. Para Mathias (2004, p. 104) isto não é o pior, pois “o realmente preocupante é que nada foi feito para reverter este processo e hoje, passados 40 anos do golpe, a educação não é vista como prioridade.”

Ainda conforme Mathias (2004) a despeito da Lei que instituiu a reforma universitária de 1968 várias medidas a antecederam e foram formuladas desde a primeira do governo militar. Por exemplo, o governo Castelo Branco editou os decretos-lei 53, em 1966, e 252, em 1967 definindo as bases da reforma com base num relatório influenciado pelos trabalhos iniciados durante o governo João Goulart.

Os documentos oriundos de muitas iniciativas antes de 1968 acabaram por produzir segundo Mathias (2004) muitas medidas que foram adotadas como: extinção do sistema de cátedras; introdução da organização departamental; plano de carreira docente com introdução

³ Marcelo Gleiser é professor de Física e Astronomia do Dartmouth College, em Hannover (EUA). Doutor pelo King's College, da Inglaterra. Foi bolsista da National Science Foundation, da Nasa e da Otan. Em 1994, recebeu do presidente americano Bill Clinton o prêmio Presidential Faculty Fellows Award por s seu trabalho de pesquisa em Cosmologia e por sua dedicação ao ensino.

do tempo integral; divisão curricular em dois ciclos, um básico e um profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa; ênfase na pós-graduação etc.

Apesar da existência de organismos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq⁴ - que já funcionava em 1966 e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁵ - ter dado seus primeiros passos, foi em função da Lei nº 5.540⁶, de 1968, que se modernizou o ensino superior brasileiro e que de fato se criou a pós-graduação no Brasil.

O que prevaleceu até então foi a idéia da *universidade-empresa* na qual o objetivo do ensino superior era formar técnicos para o desenvolvimento, embora essa abordagem fosse de encontro à demanda já que as faculdades mais freqüentadas na época de 60 eram, em ordem decrescente: direito, filosofia, ciências sociais e letras, engenharia, economia etc. Conforme Mathias (2004, p. 105) o projeto do governo dos generais não comportava a pesquisa nas áreas básicas, as quais se preocupavam por buscar respostas para o atraso, ao contrário, o projeto governamental representava em si o desenvolvimento, significando que era bom para o país em termos do futuro não adquirir capacidade científica, mas tecnológica produzindo produtos para exportação “tanto é que ainda hoje resistimos em abolir muito daquilo que está na Lei de 1966, embora haja nova legislação, a LDB (Lei nº 9.394/96) que justamente revoga aquilo que foi superado pela reforma do ensino promovida pelos militares”.

⁴ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Mais informações disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> Acesso em: 27/12/2008.

⁶ A Lei nº 5.540/68 fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Mathias (2004) cita que um exemplo significativo à resistência que provocam várias das iniciativas da nova LDB que contraria a Lei nº 5.540 está na abolição dos departamentos, substituindo-os pelos Conselhos de Ensino, medida não adotada por nenhuma das universidades públicas brasileiras.

Por fim, na conclusão de seu trabalho, a autora conclui que não cabe julgar se o plano do governo na primeira reforma universitária foi bem sucedido, porém, cita que “a *universidade-empresa* à qual se deve freqüentar para *aprender uma profissão* e não para *fazer política* é aclamada como necessária por esta mesma sociedade”, a de hoje.

A Lei nº 4.024 de 1961 que fixava as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 5.540/68 que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e outras providências, foi revogada pela Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação nacional. Algumas diferenças em relação ao ensino superior das duas LDB estão apresentadas no Quadro 2.

Lei nº 4.024/61	Lei nº 9.394/96
<p>- O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário (art. 66).</p> <p>- Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: de graduação; de pós-</p>	<p>- A educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura (...); promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos (...); suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização (...); estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (art. 43)</p> <p>- A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais, de graduação, de pós-</p>

graduação; de especialização, aperfeiçoamento e extensão (art. 69)	graduação, de extensão. (art. 44)
--	-----------------------------------

Quadro 2: Algumas diferenças entre Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 9.394/96

Fonte: elaborado pela autora

A LDB de 1996 além de ser mais completa em relação à primeira, no que tange ao objetivo do ensino superior, essa que antigamente fazia menção apenas aos cursos de pós-graduação, destaca que a pós-graduação compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros. Também fala que as IES de educação superior que dispõem de cursos de graduação no período noturno devem oferecer os mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno. A nova LDB também já faz menção aos cursos de educação à distância ao tratar da frequência de alunos e professores nos cursos no art. 47, §3º.

O texto da nova lei de diretrizes e bases aproximou-a mais do contexto atual do ensino superior onde há uma quantidade considerável de cursos de mestrado e doutorado, do número de alunos matriculados no período noturno e em cursos de ensino à distância.

No Brasil, atualmente os programas de mestrado e doutorado tem uma presença marcante no ensino de pós-graduação. Segundo a CAPES (disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisar> Regiao Acesso em: 06/10/09) até outubro de 2009 existiam 1.086 programas de mestrado acadêmico, 42 de doutorado e 261 de mestrado profissional no país recomendados, ou seja, àqueles que obtiveram nota igual ou superior a “3” na avaliação da CAPES atendendo ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo o Censo da Educação Superior do MEC, em 30 de Junho de 2007, aproximadamente 61,66% dos alunos de cursos de graduação presenciais estavam matriculados no período noturno. Para Terribili (2007) a busca pelos cursos noturnos tem se

mostrado constantemente crescente conforme análise realizada pelo autor entre o período de 1999 a 2005 nos censos da educação superior fornecidos pelo INEP.

Em relação aos cursos superiores à distância, em 1961, época da primeira LDB, estes praticamente inexistiam no Brasil. Segundo Nunes (2001, p. 56) uma das primeiras experiências universitárias de educação à distância no Brasil foi iniciada pela Universidade de Brasília (UnB), mas isto ocorreu somente em meados da década de 1970. Até então havia existido algumas outras, mas geralmente ligadas à educação popular e não universitária, como, por exemplo, a promoção da educação pelo rádio como o serviço de radiodifusão educativa do Ministério da Educação em 1937 e o Serviço de Assistência Rural (SAR) oferecido em 1958 pela diocese de Natal, que depois se transformou no nascedouro do Movimento de Educação de Base (MEB).

Uma crítica que se pode fazer à nova LDB é em relação ao corpo docente, pois a única recomendação é de que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e em regime de tempo integral. Nesse último aspecto, o panorama das IES brasileiras com base nos dados dos últimos censos da educação demonstra que apesar do número de docentes ter se elevado no período que vai de 2003 a 2007 a porcentagem que tem o regime de trabalho em tempo integral não apresentou o mesmo crescimento, permanecendo a maior parte dos professores em regime horista, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Funções Docentes e Regime de Trabalho nas IES brasileiras 2003-2006

Ano	Número de Funções Docentes	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2003	268.816	36%	23%	41%
2004	293.242	35%	22%	44%
2005	305.960	36%	22%	42%
2006	316.882	36%	20%	44%
2007	334.688	37,5%	20,5%	42%

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

Além das reformas universitárias nos anos 60 e 90, referindo-se principalmente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outro marco na história do ensino superior

brasileiro é a influência sofrida por este pela atuação de organismos internacionais. O assunto é amplamente discutido por Dourado (2002).

Para Dourado (2002, p. 238) o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira sendo que “no campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980”. O autor analisa a atuação do Banco mundial, considerando a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além disso, para Dourado (2002) o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina é notório e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras. (DOURADO, 2002, p. 240)

Para o autor alterações substantivas têm sido efetivadas na agenda da educação no Brasil na esteira dos preceitos citados, a despeito de mobilizações expressivas da sociedade civil organizada, sendo notável a condição do país como parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial.

Dentre as alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil nos anos 90, Dourado (2002) cita na área educacional a aprovação da nova LDB e do Plano Nacional de Educação – PNE – que colocaram-se como passo decisivo para as mudanças das políticas educacionais.

Observa-se ainda na citação anterior o incentivo do Banco Mundial a privatização do ensino superior em virtude de países como o Brasil não conseguirem estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais. O panorama da educação superior brasileira apresenta uma presença marcante de instituições particulares. Segundo o Censo de Educação Superior, no Brasil, em 2007, havia 249 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 2.032 privadas.

Dourado (2002, p. 245) considera que a educação superior no Brasil é emblemática na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através de ações deliberadas em prol de um crescimento expansionista, balizado por políticas que induzem à diversificação e diferenciação institucional, o qual, “no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento do ensino superior. Além disso, o autor critica as políticas da expansão da educação superior que para ele têm resultado num intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, “caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais”, e sugere que haja uma compreensão do complexo processo de reestruturação do Estado e das alterações nas políticas de regulação e de gestão para a área de defesa de uma pretensa eficiência e racionalidade da esfera privada em contraposição à esfera pública e que se construa, por outro lado, a contraface desse movimento, com a articulação entre amplos setores da sociedade, em defesa de um projeto de educação superior pública, pautado: 1. Pela

garantia da natureza e do caráter público das IES; 2. Por um padrão unitário de qualidade social, efetivado por meio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; 3. Pela efetivação de um sistema nacional de educação que articule projetos e políticas para a área incluindo, nesse contexto, uma sistemática nacional de avaliação que seja indutora do desenvolvimento institucional das IES; 4. Pela expansão e consolidação da educação superior pública, com garantia de financiamento do Poder Público, e pela adoção de políticas inclusivas aos setores majoritários da sociedade, entre outros posicionamentos. E conclui que a construção da educação superior pública como patrimônio da sociedade implica no alargamento dos seus horizontes “como espaço de formação ampla que não se restrinja à formação de profissionais *stricto sensu*”.

Atualmente, a Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. A SESu é subordinada ao MEC e supervisionada pela Secretaria Educativa (SE), conforme a figura 1.

Figura 1 – Organograma da Administração do Ministério da Educação

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191> Acesso em: 26/12/2008

No organograma apresentado vale destacar o Conselho Nacional de Educação – CNE – que é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC e foi criado nos termos da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Suas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

2.2 O crescimento do ensino superior no Brasil

O crescimento do ensino superior no Brasil pode ser analisado sobre diversos aspectos, tais como: o aumento da quantidade e da tipicidade das instituições, a diversidade de cursos ofertados, as modalidades de ensino diferenciadas e uma conseqüente elevação no número de vagas oferecidas.

Dentre as transformações ocorridas nas instituições de ensino superior brasileiras, o primeiro aspecto que se observa é o aumento na quantidade e nos tipos dessas instituições.

Segundo o INEP (2009), o número de instituições da educação superior no Brasil em 2007 totalizava em 2.281 (Tabela 2), sendo 249 públicas e 2.032 privadas.

Tabela 2 - Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica em 2006

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	QUANTIDADE
Universidades	183
Centros Universitários	120
Faculdades Integradas	126
Faculdades, Escolas e Institutos	1.648
CET/FaT	204
TOTAL	2.281

Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acesso em: 06/10/09

Para Nossa (1999) a expansão do ensino superior no Brasil foi considerável desde a década de 50, o autor apresenta os seguintes dados para melhor visualização dessa expansão: em 1808 era apenas uma escola de nível superior, a Escola de Cirurgia e Medicina da Bahia; em 1890 eram 14 instituições; em 1930 já eram 86, em 1960 esse número cresceu para 404 e em 1996 o País já contava com 922 Instituições de Ensino Superior.

O aumento do número de instituições de ensino superior no Brasil ainda é significativo e ao se analisar os dados passados parece existir uma tendência contínua para abertura de novas instituições. O Gráfico 2 (pág. 40) apresenta a evolução no número de IES brasileiras no período de 2002 a 2006.

Gráfico 2 – Evolução do número de IES brasileiras 2002-2007

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

Para Nossa (1999) a expansão do ensino superior se deu apenas na forma quantitativa, sem preocupação com os aspectos qualitativos. Aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas.

Além da elevação da quantidade de instituições, o Quadro 3 (pág.41) evidencia que o número de funções docentes nas IES brasileiras também aumentou no período 2003-2007. Em relação ao grau de formação dos professores constata-se que: o número de professores sem graduação cresceu em 2004, no entanto, a presença de integrantes com esse grau de formação no total geral de docentes é muito pequena (0,06% em relação ao total de professores em exercício e afastados do ano de 2004), diminuiu em 2005 e 2006, mas voltou a crescer em 2007. Um fator positivo apresentado no Quadro 3 (pág.41) é que o número de docentes com especialização e doutorado também tem aumentado nos últimos anos.

Em síntese, os dados do censo da educação superior do período 2003-2007 demonstram que há uma melhora em termos de titulação no quadro geral de docentes que compõem as IES brasileiras.

Quadro 3 – Evolução do Número de Docentes e do Grau de Formação dos Docentes nas IES brasileiras no período 2003-2006

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Os dados do INEP (2008) mostram que apenas 10,92% das instituições de ensino superior são públicas, enquanto que 89,08% são privadas. Esses tipos de instituições são definidos como:

- **Públicas:** são as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser: Federais (mantidas e administradas pelo Governo Federal), Estaduais (mantidas e administradas pelos governos dos estados) ou Municipais (mantidas e administradas pelo poder público municipal).

- **Privadas:** são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como: Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito (instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) e Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser: a) Comunitárias (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade), b) Confessionais (instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas) e c) Filantrópicas (são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração).

Apesar da maioria das instituições de ensino superior ser privada e a quantidade destas continuarem crescendo nos últimos anos, vale ressaltar que o aumento do número de instituições privadas no Brasil não significa que o número de alunos que concluirão o ensino superior aumente proporcionalmente a este crescimento, dado que a classe menos favorecida não tem condições de pagar uma faculdade.

O governo federal no decorrer dos anos tem criado novas universidades federais. No entanto, parece que esta não é a única providência que deve ser tomada pelo governo para que a classe excluída no processo seletivo (vestibular) possa reverter esta situação de exclusão e ingressar em uma universidade gratuita.

Braga e Monteiro (2005) dissertam que alguns dados apontam ainda para a diferença entre as vagas no ensino superior ocupadas por alunos provenientes da rede pública e as da rede privada: a taxa de transferência do ensino médio privado para o ensino superior é de 90% e do ensino médio público para o ensino superior é de 47%. Penin (2006) observa que na

Universidade de São Paulo, por exemplo, em 2003, 54% dos inscritos eram provenientes de escolas particulares e 43% de escolas públicas. Entre os aprovados, 70%.

A partir dos dados apresentados por Braga e Monteiro (2005) e Penin (2006) conclui-se que a maior parte dos alunos que ingressam no ensino superior público são provenientes das escolas particulares, sendo os estudantes que cursaram o ensino médio nas escolas públicas excluídos, em sua maioria, no processo seletivo, o vestibular. Logo, o governo federal brasileiro deve atentar para a qualidade do ensino médio nas escolas públicas já que serão estas que prepararão seus alunos para concorrerem com os alunos das escolas privadas por uma vaga numa instituição pública.

Wolff (1993) cita que é necessária a participação da sociedade por uma redistribuição justa de oportunidades educacionais e esta deve ser a meta da política nacional de educação. Assim, a sociedade deve lutar por uma melhoria na qualidade de ensino.

Uma das soluções discutidas nos últimos tempos é a questão das cotas para negros ou para alunos provindos de escolas públicas ou outras, no entanto essa é uma questão que ainda é muito discutida na academia. Conforme Novak (2008, p. 51) “a questão das cotas é muito polêmica no meio acadêmico, e não existe um consenso em relação a esse tema ainda. No entanto, todos concordam que é necessário pensar, prioritariamente, na expansão de vagas no ensino público.”

Além da criação de novas universidades federais, o governo federal tem colocado à disposição da sociedade programas e políticas de ações afirmativas que segundo o *site* do MEC (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso: Dez. 2008) podem ser definidas como “medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização”. Pode-se citar como exemplos de

políticas e programas da educação superior o Programa Universidade para Todos (ProUni), a UNIAFRO, o INCLUIR e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

O UNIAFRO é um programa de ações afirmativas para a população negra nas instituições federais e estaduais de educação superior.

O INCLUIR tem dentre os seus objetivos promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

O FIES é um programa do Ministério da Educação - MEC destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao FIES, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Outra questão que deve ser observada em relação ao crescimento do ensino superior no Brasil é a quantidade de cursos ofertados.

O INEP (2005), com base no censo realizado em 2004, constatou que o número de cursos no sistema de educação superior do Brasil cresceu 13,3% neste ano em relação ao ano de 2003.

O Censo 2004 registra a existência de 18.644 cursos de graduação presencial, aí incluídos os bacharelados, as licenciaturas e os cursos de formação de tecnólogos (...). Comparando-se o número de cursos de 2004 com o do ano anterior, percebemos um crescimento de 13,3%, significando que foram acrescentados ao sistema de educação superior um total de 2.191 novos cursos no ano, ou dito de outra forma, 6 novos cursos ao dia. (INEP, 2005, p. 17)

As informações do INEP (2005) não incluem os cursos sequenciais e os cursos à distância.

Um exemplo da diversidade de cursos de graduação que existem atualmente no ensino superior são os 97 cursos oferecidos em 2009 pela Universidade de São Paulo apresentados no Quadro 4.

CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM 2008					
Administração	Ciências Exatas	Engenharia Ambiental	Engenharia Mecânica	Geologia	Música
Astronomia	Ciências Físicas e Biomoleculares	Engenharia Bioquímica	Engenharia Mecatrônica	Gerontologia	Nutrição
Arquitetura	Ciências Fundamentais da Saúde	Engenharia Civil	Engenharia Metalúrgica	Gestão Ambiental	Nutrição e Metabolismo
Artes Cênicas	Ciências Moleculares	Engenharia de Alimentos	Engenharia Naval	Gestão de Políticas Públicas	Obstetrícia
Artes Plásticas	Ciências Sociais	Engenharia de Computação	Engenharia Química	História	Oceanografia
Atuária	Design	Engenharia de Materiais	Esporte	Informática Biomédica	Odontologia
Audiovisual	Direito	Engenharia de Minas	Estatística	Jornalismo	Pedagogia
Biblioteconomia	Economia	Engenharia de Petróleo	Farmácia-Bioquímica	Lazer e Turismo	Psicologia
Ciência da Computação e Informática	Economia Empresarial e Controladoria	Engenharia de Produção	Filosofia	Letras	Publicidade e Propaganda
Ciências Biológicas	Editores	Engenharia de Produção	Física	Marketing	Química

		Mecânica			
Ciências Contábeis	Educação Física	Engenharia Elétrica com Ênfase em Automação e Controle	Física Computacional	Matemática	Relações Internacionais
Ciências da Atividade Física	Educador em Geociências e Meio Ambiente	Engenharia Elétrica com Ênfase em Energia e Automação Elétricas	Física Médica	Matemática Aplicada a Negócios	Relações Públicas
Ciências da Informação e da Documentação	Enfermagem	Engenharia Elétrica com Ênfase em Sistemas Eletrônicos	Fisioterapia	Matemática Aplicada e Computacional	Sistemas de Informação
Ciências da Natureza	Engenharia Aeronáutica	Engenharia Elétrica com Ênfase em Telecomunicações	Fonoaudiologia	Medicina e Ciências Médicas	Tecnologia Têxtil e da Indumentária
Ciências dos Alimentos	Engenharia Agrônoma	Engenharia Elétrica-Eletrônica e Sistemas de Energia e Automação	Geofísica	Medicina Veterinária	Terapia Ocupacional
Ciências Econômicas	Engenharia Ambiental	Engenharia Florestal	Geografia	Meteorologia	Turismo
					Zootecnia

Quadro 4 – Cursos de Graduação Ofertados pela Universidade de São Paulo em 2009

Fonte: http://www.usp.br/internacional/home.php?id_cont=2&idioma=pt

A Universidade de São Paulo é um exemplo de como o número de cursos ofertados pelas IES brasileiras cresceu significativamente no decorrer do tempo.

Além da criação de novos cursos, ainda existem novas modalidades de ensino como a educação à distância e a oferta de outros cursos além dos cursos de graduação para estudantes que concluem o ensino médio.

Quanto às modalidades de ensino, o INEP (2008) (disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm Acesso em: 12/08/08) cita três tipos:

- **Presencial** – quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações.

- **Semipresencial** - quando combina ensino presencial com parte de ensino e de outras atividades que podem ser realizadas a distância.
- **A distância** - quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os vários meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc.

De acordo com a sinopse estatística da educação superior de 2006, disponibilizada no *site* do INEP (2008) (<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acesso em: 12/08/08)

Um outro aspecto é quanto ao aumento no número de vagas ofertadas no ensino superior brasileiro, estes decorrem alguns fatores tais como: a) aumento no número de cursos e vagas oferecidas por instituições que existem há algum tempo, e b) o surgimento de novas instituições, principalmente as privadas.

Em relação às vagas ofertadas pelas IES Loch e Reis (2004) observaram que entre os anos de 1997 e 2002 a relação candidato/vaga nas instituições públicas vem crescendo a cada ano passando de 7,4 candidatos por vaga em 1997 para 8,9 em 2002, enquanto que nas instituições privadas há um decréscimo, passando de 2,6 candidatos/vaga em 1997 para 1,6 em 2002. Além disso, os autores observam que no caso das instituições públicas o número de vagas não preenchidas anualmente está diminuindo, enquanto que nas particulares está aumentando, com 1/3 das vagas ofertadas não preenchidas nos processos seletivos.

Tabela 3 – Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, Ingressos por Vestibular e Relação Candidato/Vaga nos Cursos de Graduação Presenciais das IES – 2005 – 2006

INSTITUIÇÕES /DADOS	VAGAS OFERECIDAS		CANDIDATOS INSCRITOS		INGRESSOS POR VESTIBULAR		RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Públicas	278.439	298.191	2.148.663	2.168.302	258.330	271.499	7,71	7,27
Privadas	1.889.018	2.039.297	2.514.534	2.594.863	1.007.807	1.040.034	1,33	1,27
Total	2.167.457	2.337.488	4.663.197	4.763.165	1.266.137	1.311.533	2,15	2,04

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2005, 2006)

De acordo com a Tabela 3 a relação candidato/vaga nos cursos de graduação presenciais é bem maior nas instituições públicas que nas privadas, ou seja, as informações mais recentes, do ano de 2006, disponibilizadas pelo INEP vão de acordo com àquelas fornecidas no trabalho de Loch e Reis (2004) baseadas em dados de 2002.

A Tabela 3 (pág. 47) ainda evidencia duas questões importantes: (i) o número de vagas oferecidas por ambos os tipos de instituição não está sendo preenchida, e (ii) a concorrência por uma vaga numa instituição privada está cada vez menor, talvez esta informação esteja associada ao aumento do número dessas instituições no cenário da educação superior brasileira ao longo do tempo.

2.3 Ensino, pesquisa e extensão

As três funções básicas e indissociáveis da Universidade são: o ensino, a pesquisa e a extensão, previstas no Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988): “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para Novak (2008) essa articulação do chamado “tripé universitário” é o que garante a qualidade da educação no ensino superior e destaca que:

Não podemos hierarquizar essas três funções básicas, uma vez que cada uma delas precisa das outras duas para existir. De forma muito sucinta podemos dizer que a partir do ensino é possível difundir, aplicar e democratizar os conhecimentos resultantes das pesquisas na sociedade (ou seja, a extensão). A extensão permite que a realidade seja observada e que novos problemas sejam apontados para pesquisas que, por sua vez, devem prover o conhecimento construído no ensino superior (ensino). Como podemos observar, essa indissociabilidade está fundada na relação dialógica entre a teoria e a prática, e na constante produção e construção do conhecimento. (NOVAK, 2008, p. 58)

Desta forma o autor explica a inter-relação entre as três funções, não podendo existir a hierarquização entre elas, dado que para uma existir precisa das outras duas.

Para Martins (2008) o tripé ensino-pesquisa-extensão é, atualmente, uma das maiores virtudes e expressão de compromisso social das universidades públicas. A autora discorre que o modelo de organizacional atual vigente impera, dentre outras cisões, a ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual, surgindo em decorrência disso na educação a necessidade de criação de alternativas para o modelo de ensino superior fundado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Para tanto, diferencia-se universidades de ensino (centros universitários) e universidade de ensino-pesquisa-extensão, sendo as primeiras destinadas à preparação de profissionais e técnicos executores do conhecimento e as segundas, à formação das elites “pensantes”, aptas para a produção científica e tecnológica.

Novak (2008, p. 63) critica o ensino superior ao citar que poucos currículos garantem que os estudantes, de fato, entrem necessariamente em contato com a pesquisa e/ou com a extensão, sendo que na maioria das vezes se observam alunos que concluem seus cursos de graduação cumprindo todos os créditos relativos ao ensino, ou seja, os obrigatórios para a obtenção do tão esperado diploma. A crítica do autor se partir do pressuposto de Martins (2008) de que o tripé ensino-pesquisa-extensão centra-se nas universidades públicas pode ser uma consequência da própria estrutura do ensino superior brasileiro em 2008 como visto na Tabela 2 (pág.39), onde se tem apenas 178 universidades para um total de 2.270 organizações acadêmicas.

Buarque (1994) faz algumas críticas referentes ao modelo ensino-pesquisa-extensão:

A universidade, mais que a maior parte das outras instituições, consegue ficar prisioneira de suas palavras, das quais uma é a expressão “indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão”, sem incluir outros tipos de atividades e sem definir corretamente os conceitos. A idéia inicial é correta: comprometer todo o ensino superior com atividades de pesquisa, retirando-o da simples prática do ensino repetitivo, e, ao mesmo tempo, forçar uma aproximação do ensino e da pesquisa com a realidade, através da prática da extensão. O resultado, porém, foi uma palavra de ordem confusa, que tenta impingir atividades indissolúveis a cada universidade e a cada professor. (...) O fato é que o fundamental da universidade, neste momento, não está na indissolubilidade da forma no trabalho, mas sim na indissolubilidade do conteúdo no trabalho. (BUARQUE, 1994, p.202)

De acordo com a citação o modelo educacional baseado no ensino-pesquisa-extensão é o correto, entretanto o autor critica que o resultado ocasionado por ele foi uma palavra de ordem confusa, embutindo atividades indissolúveis a cada universidade e professor, sendo que, no momento, a indissolubilidade não está na forma do trabalho e sim no conteúdo.

Martins (2008) elogia o desempenho das universidades públicas brasileiras ao mencionar que embora estas sejam jovens, se comparadas a algumas universidades norte-americanas e européias, enfrentando inúmeros desafios, têm desempenhado ativamente suas funções aliando ensino, atividades criadoras e engajamento social. Além disso, essas universidades responsabilizam-se, hoje, por mais de 90% da produção científica do país, operando decisivamente na construção de sua identidade cultural, científica e tecnológica.

O autor ressalta que ensino, pesquisa e extensão são atividades constitutivas do ensino superior e devem ser contempladas no PPP dos cursos, norteadores do trabalho coletivo de formação. Não devem ser como tarefas individualizadas requeridas em todas as disciplinas, dado que empobreceria a própria construção de conhecimentos, limitando-a ao que aplicável imediatamente.

No que tange ao tripé ensino-pesquisa-extensão este é de suma importância para o ensino superior dado que através desse é possível difundir o conhecimento, a observação da realidade e a conseqüente aplicação dos conhecimentos nesta dando um retorno para os estudantes pesquisadores e/ou envolvidos em projetos de extensão, bem como para a sociedade que se beneficia com a formação de pessoas críticas e cidadãos que inseridas nela contribuirão para um mundo melhor.

2.4 O curso de Ciências Contábeis no ensino superior brasileiro

Segundo Kraemer (2005) o ensino superior de Contabilidade surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial que tinha como primeira escola a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado iniciada em 1902. A criação do curso de

Ciências Contábeis e Atuariais se deu através do Decreto-Lei 7.988, de 22/09/45, e foi tido como o marco da criação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, conferindo aos formandos o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais. A criação dos cursos de Ciências Contábeis desmembrado do curso de Ciências Atuariais se deu efetivamente com o advento da Lei 1.401 de 31/07/51, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Em seu processo histórico o curso de Ciências Contábeis passou por vários acontecimentos marcantes entre estes pode-se enumerar alguns citados por Kraemer (2005):

- 1968: entrou em vigor a Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino universitário, criando a departamentalização e a matrícula por disciplina.
- Décadas de 70 e 80: os órgãos de classe e associações ligadas à profissão tiveram uma maior atuação na emissão de pronunciamentos sobre assuntos contábeis e também sobre os profissionais e o ensino superior.
- Década de 90: nessa época que se evidenciaram questões da educação continuada. A reforma do currículo de Ciências Contábeis, através da Resolução 03/92, criou um currículo mínimo para o curso, esperando com isso contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais de Ciências Contábeis. Entre as determinações que emanavam daquela resolução, estavam a inclusão no currículo de disciplinas como Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalhos de Conclusão de Cursos, entre outras.
- Ainda na década de 90, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de nº 9.394, emitida em dezembro de 1996, trouxe profundas mudanças para a educação e apresenta vários artigos que tratam especificamente dos profissionais da educação para todas as áreas.

Pires e Ott (2008) discorrem sobre as diretrizes curriculares que devem ser observadas pelas IES nos cursos de graduação em Ciências Contábeis atualmente. Estas são definidas pela Resolução CNE/CES nº 10/2004 determinando que a organização curricular do curso deve ser estabelecida por meio de um Projeto Pedagógico. Os autores enumeram os seguintes aspectos contidos na Resolução que devem estar contemplados no Projeto Pedagógico:

- a) O perfil profissional esperado para o formado, em termos de competências e habilidades;
- b) Componentes curriculares integrantes;
- c) Sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- d) Estágio curricular supervisionado;
- e) Atividades complementares;
- f) Monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividades – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- g) Regime acadêmico de oferta; e
- h) Outros aspectos que tornem consistente o referido projeto.

Apesar de ser um curso novo se comparado a outros como os de Medicina⁷ e Direito⁸, o curso de Ciências Contábeis, fundado em 1945, tendo pouco mais de 60 anos, recebe destaque no cenário nacional do ensino superior, tendo se expandido de forma rápida conforme se observam os números abaixo.

Em pesquisa realizada no ano de 2000, Strassburg (2000) identificou a existência de 425 cursos de Ciências Contábeis em 1998, onze anos após essa pesquisa verifica-se que o número de cursos é de 1.138, ou seja, um aumento de 713 novos cursos, ou seja, em relação à expansão dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil não há a menor dúvida de que este

⁷ A faculdade de Medicina da Bahia foi inaugurada por Dom João VI em 1808.

⁸ A primeira faculdade de Direito do Estado de São Paulo surgiu em 1827.

crescimento é demasiadamente acelerado. O Gráfico 3 apresenta a evolução do número de cursos de Ciências Contábeis com base no censo da educação superior dos anos de 2002 a 2007.

Gráfico 3 – Evolução do número de cursos de graduação presenciais de Ciências Contábeis 2002-2007

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

Em 2009, o *site* do MEC (Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp) apresentou uma lista de 1.138 cursos de Ciências Contábeis no Brasil, maioria localizada na Região Sudeste onde se concentram 489 cursos. As regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte ofertam, respectivamente, 230, 207, 139 e 73 cursos.

Apesar da maioria dos cursos estarem na Região Sudeste, é nela que se encontra o maior número de habitantes, conforme a figura 2 (pág. 54), na qual os dados em relação aos cursos de 2009 e população estimada em 2007 foram extraídos do *site* do MEC e do IBGE (Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/> Acesso em: 29/12/2008), respectivamente.

Figura 2 – População Estimada e Cursos de Ciências Contábeis por Região
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do MEC e IBGE

Em consequência da abertura de novos cursos, o número de vagas ofertadas e candidatos inscritos no processo vestibular também aumentou, conforme o Gráfico 4 (pág. 55).

Gráfico 4 – Vagas Oferecidas e Candidatos Inscritos no curso de Ciências Contábeis no Vestibular 2002-2007

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

Apesar do aumento da oferta e ainda mais demanda por vagas no processo do vestibular os números de candidatos ingressos, no entanto, surpreende: apenas 47.165 em 2005 e 51.340 em 2006, ou seja, nem todas as vagas oferecidas estão sendo preenchidas.

O crescimento no número de cursos de Ciências Contábeis nas instituições brasileiras desperta grande preocupação com a qualidade desses cursos e do profissional que será formado por estas instituições. Em consequência disso, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) criou o Exame de Suficiência do CFC atualmente extinto, mas como medida paliativa foi criado o programa de educação continuada. Além disso, o curso tem participado do ENADE como forma do governo avaliar o conhecimento adquirido pelos estudantes nos cursos. Caso o curso obtenha uma nota baixa neste exame, a instituição que o oferece será alertada para melhorar o ensino ou inclusive terá o curso fechado caso o resultado seja muito negativo. No entanto, esta é uma medida para os demais cursos, não se limitando ao de Ciências Contábeis.

A preocupação com o corpo docente dos cursos de Ciências Contábeis é uma constante nas pesquisas relacionadas ao ensino da Contabilidade, principalmente porque a

criação de novos cursos demanda a contratação de novos docentes que deveriam, em tese, possuir no mínimo titulação de mestre. Esta e outras questões relativas ao corpo docente serão discutidas no capítulo 4.

3 O ENSINO-APRENDIZAGEM

O ensino-aprendizagem é formado pela interação entre o ensinar e o aprender que são processos distintos. Diversos são os agentes que participam destes processos, entre estes podem-se citar: as instituições de ensino, os professores, os alunos e até mesmo o próprio governo.

Freire (1996), Bordenave e Pereira (2007) e Santos (2001) discorrem sobre o ensino-aprendizagem sob essas duas perspectivas: a do ensino e da aprendizagem.

Conforme Bordenave e Pereira (2007, p.39) “ensinar não é o mesmo que aprender (...) Na realidade, de tudo quanto se ensina, apenas uma parte é efetivamente aprendida, o que é lamentável: horas de exposição por milhares de professores resvalam pela epiderme dos alunos, sem atingi-los!”.

Segundo os autores nem tudo aquilo que o professor expõe em sala de aula é absorvido pelos alunos. Nesse contexto, surge a dúvida do que poderia causar essa falta de absorção. Numa pesquisa realizada com professores universitários que participaram dos cursos de Metodologia de Ensino Superior oferecidos pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA) concluíram que os fatores que afetam o processo de ensino são: aluno, assunto e professor, apresentados no Quadro 5.

ALUNO	ASSUNTO	PROFESSOR
Motivações	Estrutura: componentes e relações	Situação estimuladora ambiental
Conhecimentos prévios	Tipos de aprendizagem requeridos	Comunicação verbal de instruções
Relação com o professor	Ordem de apresentação	Informação ao aluno sobre seus progressos
Atitude com a disciplina		Relação com o aluno
		Atitude com a matéria ensinada

Quadro 5 – Fatores que afetam o processo de ensino

Fonte: Bordenave e Pereira (2007, p.41)

No processo de ensino, deve-se atentar para o desejo do aluno aprender o assunto (motivação) e para os conhecimentos que ele já tem. Além disso, devem ser considerados o relacionamento com o professor e a atitude com respeito à matéria ou disciplina.

Quanto aos assuntos a serem ensinados as variáveis que afetam o processo de ensino são sua estrutura, formada pelos componentes e relações, e os tipos de aprendizagem que esses requerem para ser aprendidos: simples associação, conceito, princípio, solução de problemas etc. e também a ordem em que os componentes do assunto serão apresentados ao aluno.

Em relação ao professor, este deve controlar três elementos: a) os componentes da situação: objetos, recursos visuais, livros, aparelhos e instrumentos, lugar, hora etc.; b) suas instruções verbais; c) as informações que ele pode dar ao aluno sobre o progresso de sua aprendizagem (realimentação).

Segundo Bordenave e Pereira (2007) o processo de ensino consiste no manejo dos fatores anteriormente citados e de sua dinamização em uma seqüência mais ou menos planejada ou sistemática. Os autores ainda discorrem que apesar das diversas teorias e orientações pedagógicas proporem cada qual uma maneira diferente de planejar, orientar e controlar a aprendizagem todas partem do mesmo esquema básico apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Esquema básico do processo de ensino
Fonte: Bordenave e Pereira (2007, p. 42)

Conforme os autores o modelo apresentado na Figura 3 pretende comunicar que:

1. Todo processo de ensino deveria começar na constatação do estado atual do aluno, quanto ao seu *conhecimento* sobre o assunto em pauta bem como às suas *atitudes* a respeito do tema a ser aprendido.
2. O estabelecimento de objetivos do ensino vem sendo cada dia mais destacado pelos educadores como um aspecto chave. Esses objetivos educacionais podem ser cognitivos, afetivos ou motores, ou seja, cujos propósitos sejam respectivamente: desenvolver conhecimentos e habilidades intelectuais; desenvolver atitudes e valores; e desenvolver destrezas.
3. Estabelecidos os objetivos, para que ocorram nele as modificações desejadas, o aluno deve viver *experiências* indispensáveis. Tais experiências são provocadas mediante sua exposição a *situações estimuladoras e mensagens*.
4. No desenvolvimento das atividades, o professor orienta e controla a aprendizagem, mediante um processo de *avaliação*, formal ou informal, e de informação ao aluno sobre seus resultados e progressos. Também orienta-o para o desenvolvimento de atividades corretivas.

Para Santos (2001) o ensino está mais relacionado ao docente enquanto que a aprendizagem relaciona-se mais ao aluno. A autora discorre sobre os processos de ensino e aprendizagem separadamente, mas fica clara a associação entre um e outro.

Resumindo, pode-se concluir que aprender não é a mesma coisa que ensinar, já que aprender é um processo que acontece com o aluno e do qual o aluno é o agente essencial. Dessa forma, torna-se essencial que o professor compreenda adequadamente esse processo, entendendo o seu papel como o de facilitador da aprendizagem de seus alunos, ou seja, que não esteja preocupado em ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender. (Santos, 2001, p. 72)

No ensino-aprendizagem o aluno é o agente essencial no processo de aprender e o professor deve ser o facilitador da aprendizagem preocupando-se menos quanto à sua forma de ensinar e mais em ajudar o aluno a aprender.

Santos (2001, p.72) ainda disserta que qualquer instituição de ensino deve privilegiar a aprendizagem de seus alunos em prejuízo do ensino de seus professores, e que as instituições precisam formar seu corpo docente com professores que tenham uma autêntica vocação para ensinar, e dar-lhes todo apoio e incentivos para que o façam com liberdade e tranquilidade. Além disso, comenta que para obter resultados ótimos, o processo de ensino deveria, além de respeitar o processo natural de aprendizagem, facilitá-lo e incrementá-lo.

Ao contrário de Santos (2001) que parece destacar mais a figura do aluno que a do professor no ensino-aprendizagem, Freire (1996) disserta que tanto o docente quanto o discente são igualmente importantes nesse processo e que o indivíduo que ensina e o que aprende tem uma carga cultural que deve ser aproveitada no método de ensino para alavancar a aprendizagem. Este autor, em sua obra ‘ A pedagogia da autonomia’, discorre que docente e discente são agentes ativos na construção do saber.

Soares (2008) apresenta algumas abordagens do ensino-aprendizagem, resumindo, na visão dos educadores, o que é “ensino” e o que é “aprendizagem”.

AUTOR	ENSINO	APRENDIZAGEM
Jean Piaget	Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc.	É o conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente, a qual se processa através de dois movimentos simultâneos e integrados, mas de sentido contrário: a assimilação e a acomodação.
B F Skinner	Um processo de moldagem do comportamento do aluno, feito através da manipulação dos estímulos exteriores, incluindo entre estes as instruções verbais do professor.	É indiferente as estruturas mentais, deseja explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais. Fundamenta-se no papel da “recompensa” ou “reforço”.
Carl Rogers	Acredita ser no sentido de instruir, comunicar conhecimentos ou habilidade, fazer que outro saiba, mostrar, guiar, dirigir. Facilitação da aprendizagem.	A aprendizagem genuína depende do tipo de atitude existente na relação interpessoal entre o facilitador e o aprendiz.
Paulo Freire	Ensino e aprendizagem assumem um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. Não há restrições às situações formais de instrução.	
Bordenave e Pereira	Processo deliberado de facilitar	Modificação relativamente

	que outra pessoa ou pessoas aprendam e cresçam intelectual e moralmente, fornecendo-lhes situações planejadas de tal modo que os aprendizes vivam as experiências necessárias para que se produzam neles as modificações desejadas, de uma maneira mais ou menos estável.	permanente na disposição ou na capacidade do homem, ocorrida como um resultado de sua atividade e que pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação ou a outras causas, tais como: doença, mutações genéticas, etc.
--	---	--

Quadro 6: Ensino e Aprendizagem – Abordagens

Fonte: Soares (2008, p. 24)

Os conceitos apresentados no quadro 6 apresentam algumas semelhanças entre si: no ensino observa-se este ser um processo facilitador da aprendizagem, conforme Carl Rogers e Bordenave e Pereira; na aprendizagem destaca-se as questões ambientais, segundo Piaget e Skinner.

3.1 Elementos do ensino-aprendizagem

O ensino-aprendizagem é um processo complexo quanto ao número de agentes que nele participam: instituições de ensino, professores, alunos e até mesmo o próprio governo. Assim, por trás do “ensinar” e “aprender” há diversos fatores que impactam nesse processo sejam de forma positiva ou negativa.

Para Silva (2003, p.20) “o ensino-aprendizagem é um processo que se efetiva no campo da educação e como tal vincula-se à vida das sociedades e das pessoas. Ele é feito por indivíduos, educadores e educandos, que carregam consigo crenças, aspirações, motivações, propósitos, sentimentos, aspectos que interferem tanto na ação de quem se põe no papel de educador, como no papel de educando”. Nessa visão é destacada a importância dos indivíduos como elementos do ensino-aprendizagem.

Segundo Moreira (1986) o processo de ensino-aprendizagem é composto de quatro elementos – o professor, o aluno, o conteúdo e as variáveis ambientais (características da escola) – cada um exercendo maior ou menor influência no processo, dependendo da forma

pela qual se relacionam num determinado contexto. As principais variáveis de influência desses elementos no ensino-aprendizagem são:

- Aluno: capacidade (inteligência, velocidade de aprendizagem); experiência anterior (conhecimentos prévios); disposição e boa vontade; interesse; estrutura socioeconômica; saúde.
- Conteúdo: adequação às dimensões do aluno; significado/valor; aplicabilidade prática.
- Escola: sistema de crenças dos dirigentes; entendimento da essência do processo educacional; liderança.
- Professor: dimensão do relacionamento (relação professor-aluno); dimensão cognitiva (aspectos intelectuais e técnico-didáticos); atitude do educador; capacidade inovadora; comprometimento com o processo ensino-aprendizagem.

Para Santos (2001) entender esses quatro elementos citados por Moreira (1986) e as diferentes interações entre eles é que deve ser o cerne do processo de melhoria da qualidade de ensino nas instituições de ensino superior. Quanto aos elementos que compõem o ensino-aprendizagem acima destacados por vale considerar que:

- 1) Em relação aos alunos, sabe-se que a universidade tem o dever de formar bons cidadãos e profissionais, mas cabe a estes terem a responsabilidade de absorver todas as idéias que lhes são apresentadas e com elas se autodesenvolver.
- 2) Quanto às instituições de ensino (escola) estas devem ser comprometidas com o ensino. Para isso é preciso que ela ofereça meios para que seus agentes (professores, alunos e colaboradores) desenvolvam sem problemas as suas atividades. Assim, é preciso que as instituições tenham, no mínimo, um corpo docente qualificado e uma estrutura física adequada. Além disso, a instituição de ensino é um local onde se formam valores humanos, sendo o incentivo à cultura, à

arte em geral, tal como despertar o interesse pela literatura, música, cinema e outros, essenciais para a formação de seus alunos.

- 3) Quanto ao corpo docente (professor) este tem grande influência no processo de ensino, pois na formação acadêmica o educador é um dos principais agentes na troca de conhecimentos em sala de aula. Segundo Takakura (1992) essa influência pode ser positiva ou negativa, dependendo da forma como o aluno se identifica com as características dos professores que são enunciadas como: ética profissional, comportamento, metodologia utilizada, conteúdo ministrado, personalidade, qualificação, experiência, e dedicação.

Não se pode esquecer que o governo também influencia o processo ensino-aprendizagem. Um exemplo é a LDB que visa fiscalizar e orientar as IES públicas e privadas. Essas orientações vão além do dever das instituições formarem cidadãos e profissionais, mas orienta-as a transmitir a cultura, a disseminar o conhecimento, a investigação científica, a formação de pesquisadores, a formação profissional e a prestação de serviços à comunidade. Além dessas orientações, o governo procura avaliar a qualidade de ensino. No caso do ensino superior esta avaliação é realizada por meio do SINAES.

3.2 Ensino

O processo de ensino é pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos objetivos e para isso se mobilizam meios, organizando-se em uma estratégia seqüencial e lógica.

Para Santos (2001, p. 70) “o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Daí que mais importante é o professor acompanhar a aprendizagem do aluno do que se concentrar demasiadamente no assunto a ser ensinado, ou

mesmo nas técnicas didáticas como tais. O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno”. Para a autora a relação professor-aluno é essencial no processo de ensino e o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos.

Segundo Bordenave e Pereira (2007, p. 10) há dois métodos para ensinar: o método da educação bancária e da educação problematizadora ou método da participação ativa. Os autores fazem uma distinção entre os dois comentando que “embora geralmente os autores não tomem posição com respeito à solução específica para os diversos problemas analisados, reconhecem que não são neurais na oposição entre dois tipos de educação: a educação ‘bancária’ ou ‘convergente’ e a educação ‘problematizadora’ ou ‘libertadora’”. O Quadro 7 apresenta as características destes tipos.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está baseada na transmissão do conhecimento e da experiência do professor. ▪ Atribui uma importância suprema ao “conteúdo da matéria” e, conseqüentemente, espera que os alunos o absorvam sem modificações e o reproduzam fielmente nas provas. ▪ Seu objetivo fundamental é produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem preocupar-se com ele como pessoa integral e como membro de uma comunidade. ▪ Como conseqüência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora problemas concretos da realidade em que vive. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo. ▪ A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema. ▪ A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale a compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas conseqüências nascem “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção das soluções mais variáveis. A síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade.

Quadro 7 – Educação Bancária x Educação Problematizadora

Fonte: Bordenave e Pereira (2007, p. 10)

Conforme o Quadro 7 a diferença mais significativa entre um tipo e outro é de que o método bancário coloca o aluno como agente passivo, sendo o professor um mero transmissor

de conhecimentos, enquanto a educação problematizadora vê o aluno como um agente ativo, crítico, reflexivo, participante e construtor do conhecimento. Na educação bancária o aluno depende mais do professor.

Apesar de Bordenave e Pereira (2007) utilizarem o termo ‘educação bancária’, o primeiro autor a utilizar esta denominação ao invés de ‘educação tradicional’ foi o educador Paulo Freire, na primeira versão do livro *Pedagogia da Autonomia*. Freire (1996) foi um dos precursores da educação problematizadora. Por diversas vezes, em sua obra ‘*Pedagogia da Autonomia*’, o autor discorre que ensinar não é transferir conhecimento. Nesse sentido, o autor critica o método bancário em relação ao grau de dependência que o aluno tem do professor.

Na educação bancária o aluno depende muito do professor. Ao se deparar com a realidade do mercado o aluno estará sozinho, não terá mais alguém ao seu lado ensinando tudo o que precisa, isso o colocará numa situação difícil num mercado competitivo onde os que não se destacam por seus próprios méritos são excluídos. Assim, a educação bancária poderá trazer problemas ao aluno quando este se tornar profissional no que tange à capacidade de solucionar problemas sozinho, habilidade exigida pelo mercado de trabalho atual.

Ainda em relação ao método bancário, Stacciarini e Esperidião (1999) questionam este tipo de ensino.

É sabido que a comunicação não se efetiva em mão única, mas tem um caráter interativo, com ação recíproca, e no entanto, parece que o processo ensino-aprendizagem implementado nas instituições de ensino do Brasil continua pautado num fluxo unidirecional, ou seja, o docente enquanto repassador e o aluno como receptor do conhecido. Não temos dúvida de que, pela própria formação, o educador é possivelmente o maior conhecedor do assunto, mas por outro lado, questionamos se esta forma de ensinar é a mais adequada. (Stacciarini e Esperidião, 1999, p. 59)

Apesar de haver alguns questionamentos em relação ao método bancário, este não procura minimizar o professor no processo ensino-aprendizagem. As críticas voltadas a este método relacionam-se ao fato de que o docente é a figura central e detentora de todo o

conhecimento, sendo o aluno um mero agente passivo, memorizador de conceitos abstratos e sem preparo para resolver questões práticas, fundamentadas na realidade em que vive.

Duarte (2001, p. 36) ao discorrer sobre o construtivismo segue a linha de raciocínio da educação problematizadora citando que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Desta forma, aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas.

Em síntese, no método bancário o conhecimento é unilateral, o professor só ensina e o aluno só aprende, já na educação problematizadora a troca de conhecimentos é bilateral, tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem.

3.3 Aprendizagem

José e Coelho (1999) definem a aprendizagem como o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. O termo tem um sentido mais amplo, pois abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais.

Conforme a citação anterior, o processo de aprendizagem seria uma resposta do indivíduo ao estímulo do ambiente diante de uma situação-problema, considerando-se os hábitos e aspectos da vida deste indivíduo.

Segundo Silva (2003, p. 20) “a aprendizagem é um processo complexo. Ela pode advir das mais diversas experiências humanas, envolve o pensar, o agir e o sentir’. Neste processo, os órgãos dos sentidos exercem papel de grande relevância.

Para Gagné (1983) a aprendizagem está diretamente relacionada com o comportamento humano, assim como explica o Comportamentalismo que traz uma concepção de educação bastante utilitarista, pois de acordo com os comportamentalistas é possível conhecer os fatores que determinam o comportamento de indivíduos e mesmo de grupos. No caso da escola, por exemplo, pode-se observar como fatores que constituem o ambiente: as atitudes do professor e a disposição dos objetos na sala de aula, e isso pode ser entendido como estímulos que moldam o comportamento do aluno. Para Gagné (1983) a aprendizagem não é um fenômeno que se dá apenas naturalmente, é, também, um processo que ocorre sob determinadas condições que podem ser observadas. Além disso, essas condições podem ser alteradas e controladas.

A visão do Comportamentalismo e de Gagné (1983) sugerem que se for possível estabelecer relações entre certos fatores do ambiente e certas atitudes dos alunos, é possível interferir nessas relações de maneira a obter comportamentos desejáveis.

Noro e Noro (2002) mencionam que um elemento fundamental no processo de aprendizagem é a escola que deve ser entendida como o espaço social responsável pela educação das pessoas, vinculada à realidade e à necessidade da comunidade na qual está inserida.

A importância da instituição de ensino não só no processo de aprendizagem, mas em todo o ensino-aprendizagem é defendida por Santos (2001) ao discorrer que no tripé formador deste processo – professor, aluno e instituição – cabe à última prover a estrutura necessária e, ao mesmo tempo, cobrar os resultados de todos os demais envolvidos, assumindo um papel de liderança na implantação de um processo de melhoria.

Conforme Noro e Noro (2002) são muitos os estudos no sentido de se mostrar as diversas formas, maneiras e implicações no processo da aprendizagem, e é onde se pode

perceber a importância do conhecimento das várias teorias do processo de aprendizagem para melhor se desenvolver o trabalho escolar.

Santos (2001) em relação à aprendizagem discorre sobre as teorias de Piaget (1969), Skinner (1968) e Gagné (1971) e resume as três teorias indicando alguns conceitos comuns para o entendimento do processo de aprendizagem que são:

- O agente da aprendizagem é o aluno, sendo o professor um orientador e facilitador.
- As diferenças individuais entre os alunos devem ser respeitadas e a aprendizagem deve ser acompanhada de maneira mais individualizada.
- A aprendizagem de qualquer assunto requer uma continuidade ou seqüência lógica e psicológica.

Abreu e Masetto (1996) apresentam alguns pontos ou princípios que devem ser comuns a todos que se preocupam com a real aprendizagem do aluno:

- Toda aprendizagem precisa ser significativa para o aluno (não mecanizada), ou seja, deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do aluno, permitindo-lhe formular problemas e questões de interesse, entrar em confronto experimental com problemas práticos relevantes, participar do processo de aprendizagem e transferir o que aprendeu para outras situações da vida.
- Toda aprendizagem é pessoal.
- Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos.
- Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de *feedback* imediato (ser um processo contínuo).
- Toda aprendizagem precisa estar embasada num bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma.

O conhecimento e o respeito ao indivíduo, assim como aos seus hábitos e aos seus aspectos de vida são algumas das características que dizem respeito ao processo de

aprendizagem. No ensino superior é fundamental que os professores tenham o conhecimento do que é relevante nesse processo, pois nesse estágio o aluno já é adulto e possui uma bagagem cultural e um nível de responsabilidade muito maior.

3.4 Pedagogia e Andragogia

O termo **pedagogia** é originário do grego *paid* + *agogus*, corresponde a criança + mestre; em oposição ao termo **andragogia**, também do grego *andros* + *agogus*, corresponde a homem + mestre. Assim, estes conceitos diferenciam-se pelo fato de que um está voltado à educação da criança e o outro à educação de adultos.

Tardif (2002, p.117) define a pedagogia como:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

A pedagogia pode ser definida como o conjunto de meios adotados pelo professor visando atingir os seus objetivos educacionais.

Em relação à andragogia, para Silva (2003) é imprescindível contextualizar o mundo no qual o adulto está inserido, quando se trata do ensino-aprendizagem para adultos.

Neste início do Século XXI, pensar o ensino-aprendizagem para adultos requer a consciência de que estamos numa sociedade marcada pela tecnologia e pela informação, elementos que interferem no cotidiano das pessoas, alteram relações de trabalho, cobram domínios de códigos visuais necessários à leitura e à escrita. Das populações exigem-se conhecimentos sólidos, competência pessoal, espírito competitivo e habilidades para o trabalho em equipe. Um tempo que impõe planejamento do cotidiano, maior produtividade, habilidades à readaptação e aponta para a necessidade de uma qualificação profissional que vá além do conhecimento puramente instrumental. (Silva, 2003, p. 20).

Nos últimos anos, o avanço da tecnologia e a rapidez com que as informações se propagam, interferiram no cotidiano das pessoas e alteraram as relações de trabalho, em consequência o mercado de trabalho passou a exigir profissionais dotados das mais diversas

competências e habilidades. Tudo isso deve ser considerado quando se trata do ensino-aprendizagem para adultos já que estes são elementos participantes deste processo e que se transformam na medida em que a sociedade muda. Logo, se estes elementos mudam, a forma de ensinar e aprender provavelmente também se alterará. Conforme Silva (2003, p. 22) “o ensino, seja pelas informações seja pelos métodos e técnicas de que se vale, é expressão de necessidades e valores sociais”.

Segundo Carvalho et. al (2004) a educação de jovens e adultos é um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. Para os autores, os alunos jovens e adultos trazem consigo uma longa história de conhecimentos acumulados, assim como reflexões sobre o mundo e as pessoas e conhecer suas características e necessidades é o primeiro passo para o educador obter sucesso.

Para Magalhães (1995, p. 7) a premissa da andragogia é de respeitar as características básicas dos estudantes adultos, assim classificadas:

- Autoconceito – o estudante satisfaz suas necessidades e assume suas responsabilidades. Portanto, vê-se como ser capacitado a autodirigir-se. Nestas condições o docente deve propiciar uma atmosfera amigável e de relacionamento informal, com o respeito e a consideração que lhe são devidos.
- Experiência – o estudante se sustenta, casa-se, tem filhos, exerce a cidadania e é responsável. Isto decorre da vivência, da experiência acumulada que resultam em gerar conhecimento. Estas peculiaridades, inerentes aos universitários, sinalizam ao docente que o melhor é o uso de métodos experimentais, no processo de ensino-aprendizagem (...). Na verificação de aprendizagem, os cuidados com o ritmo de cada classe, e com aplicação de princípios, recursos e critérios que sejam coerentes com a metodologia de ensino são fundamentais.

- Prontidão e orientação para a aprendizagem – A prontidão para a aprendizagem do estudante adulto se flexibiliza de acordo com as fases de desenvolvimento que lhe são peculiares. Estas fases no adulto são muito diversas àquela que se identificam no desenvolvimento da criança. Desta forma o docente deve utilizar-se de modelos orientadores seguidos de oportunidade de autodiagnóstico avaliativo para alcançá-los, se desejar estimular a prontidão para a aprendizagem. Uma das características do adulto é que para ele a aprendizagem é mais útil quando a aplicação for imediata. Assim, o docente deverá preocupar-se em ensinar o aluno a aprender, dando pouca ênfase em instruir.

Lindeman⁹ (1926 *apud* GOECKS, 2003) identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos, os quais foram transformados em suporte para pesquisas e que hoje fundamentam a teoria de aprendizagem de adulto:

1. Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isso, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos, por isso o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

⁹ LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education.** New York, New Republic, 1926.

5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isso, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Nos conceitos apresentados por Carvalho et. al. (2004), Magalhães (1995) e Lindeman (1926 *apud* GOECKS, 2003) todos colocam como questão fundamental que o professor leve em consideração o estágio de desenvolvimento de seus alunos, suas experiências, e que a partir disso possa escolher as metodologias mais adequadas na educação destes alunos já adultos.

Carvalho et. al. (2004) chama à atenção de que é preciso que o educador escolha muito bem a metodologia que irá aplicar aos seus alunos adultos, pois a escolha errada poderá fazer com que estes alunos abandonem o curso. Segundo os autores a evasão é estimulada quando o material utilizado é inadequado para a faixa etária, os conteúdos não têm significados, as metodologias são infantilizadas e quando os horários das aulas não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha.

Assim, é preciso que o ambiente de ensino seja propício para que não haja um aumento na evasão, e deve-se ofertar um ambiente no qual o jovem e adulto sejam respeitados, tendo o direito de participar ativamente, o que contribui para elevar sua auto-estima. Desta forma, Carvalho et. al. (2004) sugerem que é preciso implantar curso de formação para profissionais de educação de jovens e adultos em exercício e introduzir disciplinas relativas a essa modalidade de ensino nos currículos dos cursos de formação de professores em nível superior, dado que trabalhar com esse público exige uma sensibilização especial do educador.

Assim como Carvalho et. al. (2004), para Silva (2003, p. 23) a sala de aula não pode ser um lugar apático, anacrônico, desligado das motivações que movem os educandos, para ele “o ensino deve ser significativo, ter conteúdos que lhe possam ser úteis não apenas no futuro, mas no seu dia-a-dia”.

Em síntese, os docentes além de procurarem conhecer e respeitar as características de seus alunos adultos, num estágio da vida possivelmente com maiores responsabilidades, devem procurar criar situações estimuladoras na sala de aula, estimulando a participação e despertando o interesse do aluno para o conteúdo.

Assim, dentro do processo de ensino e aprendizagem, descritos anteriormente nos tópicos 3.2 e 3.3, há de se considerar as premissas da educação para adultos.

3.5. Fatores que Afetam o Ensino-Aprendizagem

Pereira (2007, p. 49) classifica as variáveis que fazem parte do processo de ensino em duas vertentes: a do ensino na graduação e na pós-graduação. No ensino da graduação devem ser considerados: o conhecimento dos alunos, o corpo docente e os funcionários da instituição, os objetivos da universidade, o orçamento disponível, instalações físicas, equipamentos e acervo bibliográfico. Além disso, o autor considera também importante as atividades do professor (preparação e condução das aulas, elaboração, aplicação e correção de avaliações, esclarecimento de dúvidas de alunos e orientação de trabalhos de conclusão de curso) e atividades do aluno (aprendizagem, através de sua dedicação ao estudo, da elaboração e apresentação de trabalhos e participação em avaliações). No ensino da pós-graduação, além das variáveis incluídas na graduação e das atividades do professor e aluno, o autor acrescenta as atividades do pesquisador (orientação da dissertação ou tese, participação em bancas).

Freire (1996) ao relatar um conjunto de mais de vinte e sete saberes necessários à prática educativa em sua obra pedagogia da autonomia discorre sobre alguns fatores que interferem no ato de ensinar, sendo o fator que mais se destaca a metodologia de ensino. Em relação a essa, o autor prioriza os métodos que estimulem a participação ativa do aluno

considerando-o mais eficaz na formação do educando em virtude do desenvolvimento de sua capacidade crítica.

No que diz respeito aos fatores que interferem no ensino da Contabilidade esta pesquisa cita os trabalhos de Takakura (1992) e Magalhães (1995).

Takakura (1992) discorre que o sistema educacional brasileiro sofreu várias mudanças, visando melhorar as condições sociais e econômicas de cada momento histórico. Em meio a estas mudanças o que se destaca, na concepção do autor, é a utilização de modelos de outros países, trazendo sérias conseqüências na implantação dos mesmos, em virtude da falta de análise mais acurada a fim de adaptá-los a nossa realidade e pela falta de pessoal qualificado para a sua implantação.

Os modelos utilizados deram ênfase ao método de maneira que o conteúdo ficou em segundo plano. Por conseqüência, nesta fase do processo histórico da educação brasileira, perdeu-se o conteúdo. Num segundo momento, com a evolução da tecnologia, a atenção voltou-se para a técnica (tecnicismo). Com isso, o ensino perdeu mais uma vez, o conteúdo. Estas são algumas das causas que levou o ensino ao estado atual. (Takakura, 1992, p. 17)

O que se constata é que em alguns momentos históricos o Brasil adotou práticas educacionais que deixaram o conteúdo em segundo plano prejudicando a qualidade de ensino. Embora esses modelos educacionais adotados no passado não sejam o ideal, Takakura (1992) alerta que estes não devem ser vistos como algo pernicioso à formação educacional, pois tudo é válido como experiência sendo importante agora valer-se dela e definir novos rumos para a educação a fim de recuperar o conteúdo perdido pela ênfase dada, nos últimos períodos, à forma e ao tecnicismo. Para o autor, não há dúvida de que o desenvolvimento da forma e das técnicas trouxe muitas contribuições para o processo do ensino/aprendizagem. Assim, deve-se aproveitar os métodos desenvolvidos e, ao mesmo tempo, fornecer um conteúdo fundamental para o objetivo ao que se propõe o ensino.

Embora as condições anteriormente descritas possam envolver os demais cursos o autor destaca que o ensino da contabilidade também tem essas características.

O ensino da contabilidade não está dissociado do processo acima descrito. No contexto atual é uma das áreas que está a exigir melhores análises e discussões para se conhecer a sua realidade e, assim, planejar uma educação capaz de formar profissionais competentes e atuantes. Nesse sentido, já existem algumas pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no país. E, simultaneamente debates estão sendo feitos com o intuito de, através de uma séria e competente reflexão, encontrar-se as melhores soluções para o ensino em nossa profissão. (Takakura, 1992, p. 17)

Em seu artigo, Takakura (1992, p. 18) ainda menciona algumas características que influenciam o ensino-aprendizagem da Contabilidade. Na citação de algumas destas, faz menção a uma pesquisa realizada em Maringá-PR onde os resultados encontrados apontam que os alunos encontram dificuldades no desenvolvimento do curso devido a:

- i) falta de tempo para dedicação às disciplinas do curso;
- ii) falta de base no curso de nível médio;
- iii) professores desestimulantes;
- iv) baixa qualidade do curso;

Além desses fatores o autor completa citando outras características do aluno do curso de Ciências Contábeis que impactam no ensino, tais como: a) o fato de a maioria ter feito o 1º e 2º grau em escola pública e no período noturno; b) o exercício da atividade remunerada; c) dependência do trabalho para continuar os estudos; d) ausência do hábito de leitura.

Em relação à qualidade do curso, Takakura (1992) enfatiza que esta pode ser influenciada, em função dos professores, pelos seguintes motivos:

- a) poucos professores em regime de tempo integral;
- b) poucos professores com titulação de mestrado;
- c) pouca produção científica;
- d) maioria dos professores sem conhecimento formal de metodologia de ensino;
- e) baixa remuneração e falta de incentivo;
- f) pouca participação em evento (encontros, congressos, seminários, convenções, cursos, etc.)

A definição da filosofia, política, dos objetivos e do conteúdo programático do curso, a adequação da estrutura física da instituição, bem como a qualificação do corpo docente também são considerados, pelo autor, como fatores importantes no ensino-aprendizagem da Contabilidade.

Segundo Magalhães (1995) para o ensino da Contabilidade ser eficaz, assim como o de outras disciplinas, uma questão fundamental é o professor respeitar as características básicas dos estudantes adultos, ou seja, a premissa da andragogia. Além disso, o autor considera que os métodos de ensino influenciam no ensino do curso de Ciências Contábeis.

Os fatores que afetam o curso de Ciências Contábeis, como visto, são inúmeros e muitas vezes são os mesmos que afetam o processo ensino-aprendizagem das demais áreas do conhecimento. Muitas pesquisas já foram e continuam sendo desenvolvidas em relação ao ensino da Contabilidade, visando melhorar a qualidade do ensino.

O Quadro 8 apresenta resumidamente quais as variáveis que afetam o ensino-aprendizagem a partir dos estudos de Takakura (1992), Magalhães (1995), Pereira (2007) e Bordenave e Pereira (2007). As variáveis semelhantes foram agrupadas como uma só e as que não tinham nenhuma definição ou de difícil interpretação foram excluídas.

VARIÁVEL	DEFINIÇÃO	AUTOR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ALUNO - Motivação 	Desejo de aprender, anseios pessoais	Takakura (1992), Bordenave e Pereira (2007), Freire (1996)
- Conhecimentos prévios	Conhecimento do aluno antes de ingressar na faculdade, ou de cursar determinada disciplina base do ensino médio	Takakura (1992), Pereira (2007), Bordenave e Pereira (2007)
- Relação com o Professor	Relacionamento com o professor	Bordenave e Pereira (2007), Freire (1996)
- Atitude com a disciplina	Respeito, dedicação, elaboração e apresentação de trabalhos, participação em avaliações	Takakura (1992), Pereira (2007), Bordenave e Pereira (2007), Freire (1996)
- Tipo de Instituição e Período que cursou o	Escola pública ou privada, período noturno ou diurno	Takakura (1992)

Ensino Médio		
- Exercício de atividade remunerada	Trabalhar durante os estudos	Idem
- Dependência do trabalho para continuar os estudos	Depender do trabalho para adquirir livros, pagar transporte até a faculdade, participar de eventos	Idem
- Ausência do hábito de leitura	Não ter o hábito de ler	Idem
PROFESSOR - Regime de horas - Conhecimento formal em metodologias de ensino - Remuneração - Participação em eventos - Produção científica - Personalidade - Respeito às características dos estudantes adultos - Preparação e condução das aulas - Elaboração, Aplicação e Correção de Avaliações - Esclarecimento de dúvidas - Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso - Situação estimuladora ambiental - Comunicação verbal de instruções - Informação ao aluno sobre seus progressos - Relação com o aluno - Atitude com a matéria ensinada	Integral ou parcial Participação em cursos sobre metodologias de ensino Salários Seminários, Encontros, Congressos Publicação de artigos em congressos e periódicos Personalidade Conhecer o perfil dos alunos e respeitar suas características como adulto Preparar-se para dar e conduzir a aula Elaborar, Aplicar e Corrigir Avaliações Tirar dúvidas dos alunos Orientação de TCC, Monografias Utilização de objetos, recursos visuais, aparelhos e instrumentos, lugar, hora, etc. Instrução Verbal <i>Feedback</i> da aprendizagem do aluno Relacionamento com o aluno Respeito, dedicação	Takakura (1992), Freire (1996) Idem Idem Idem Idem Takakura (1992), Freire (1996) Magalhães (1995), Freire (1996) Pereira (2007), Freire (1996) Pereira (2007) Pereira (2007), Freire (1996) Pereira (2007) Bordenave e Pereira (2007), Freire (1996) Idem Idem Idem Idem

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ASSUNTO - Tipos de aprendizagem requeridos - Ordem de apresentação 	<p>Simple associação, conceitos, princípios, solução de problemas</p> <p>Ordem que os componentes do assunto são apresentados</p>	<p>Bordenave e Pereira (2007)</p> <p>Bordenave e Pereira (2007)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTITUIÇÃO DE ENSINO - Titulação do corpo docente - Funcionários - Objetivos da Instituição - Orçamento disponível - Instalações Físicas - Equipamentos - Acervo bibliográfico 	<p>Nível de formação do docente: mestre, doutor etc.</p> <p>Coordenadores, Chefes de Departamento</p> <p>Objetivos da Instituição</p> <p>Recursos Financeiros</p> <p>Mesas, cadeiras, quadros</p> <p>Computadores, Aparelhos de TV</p> <p>Biblioteca: livros, periódicos, teses</p>	<p>Takakura (1992), Santos (2001), Pereira (2007), Freire (1996)</p> <p>Pereira (2007), Freire (1996)</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p> <p>Takakura (1992), Pereira (2007), Freire (1996)</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ METODOLOGIAS DE ENSINO - Adoção de modelos de outros países sem considerar as características brasileiras - Tipo de método aplicado 	<p>Metodologias de ensino oriundas de outros países sem que se realizem pesquisas antes da adoção</p> <p>Seminário, Aula Expositiva</p>	<p>Takakura (1992)</p> <p>Magalhães (1995), Freire (1996)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CURSO - Definição da filosofia, política, objetivos e conteúdo programático - Promoção e participação em eventos 	<p>Filosofia, política e objetivos do curso, programa</p> <p>Promoção de encontros, seminários; participação em congressos</p>	<p>Takakura (1992), Bordenave e Pereira</p> <p>Takakura (1992)</p>

Quadro 8 – Fatores que afetam o ensino-aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora

A partir das variáveis apresentadas no Quadro 8 os fatores que afetam o ensino-aprendizagem são: aluno, professor, assunto, instituição de ensino, metodologias de ensino e curso. No entanto, esses fatores não esgotam o assunto limitando-se apenas aos autores mencionados.

Takakura (1992) e Magalhães (1995) baseados em pesquisas consideram os fatores por eles citados como influentes no ensino da Contabilidade.

Dentre os autores citados destaca-se Freire (1996) que ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa em sua respeitada obra *Pedagogia da Autonomia* apresenta vários fatores que podem influenciar o ensino-aprendizagem. Estes saberes estão discutidos no capítulo 4 (pág. 104). Assim, o trabalho do autor, engloba a maior parte das variáveis mencionadas pelos demais autores sendo, portanto, justificável sua escolha dentro os demais autores citados.

4 ATRIBUTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À PRÁTICA DOCENTE

A legislação da educação brasileira pouco ou quase nada trata sobre a formação do professor universitário, delegando a este no máximo algumas obrigações como a porcentagem de frequência às aulas.

Pesquisadores como Tardif et. Al. (1991), Perrenoud (2000), Marion (2001) e Gil (2007) têm procurado identificar através de estudos teóricos e pesquisas empíricas quais os atributos, saberes e competências necessárias para que se forme um professor universitário “bom” ou “eficaz”, ou seja, aquele que consiga atingir seus objetivos educacionais. No caso da Contabilidade também há esta preocupação quanto à formação docente o que tem provocado nos últimos anos pesquisas em torno do assunto (Laffin, 2007; Slomski, 2008).

4.1 A Legislação da Educação Brasileira e a Formação do Professor do Ensino Superior

Conforme Dominelli e Hoogvelt (1996) muitas das mudanças nas universidades são um resultado da intervenção do Estado. Segundo Gil (2007), somente a partir da criação das primeiras universidades, na década de 30, foi que se verificou a disposição de órgãos governamentais para o desenvolvimento de ações para conferir maior competência técnica aos professores universitários.

Durante muito tempo, não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente. (Gil, 2007, p. 19)

O autor menciona que a obtenção de graus de mestre e de doutor se tornou requisito para acesso aos cargos de carreira nas universidades públicas logo após a efetiva implantação

da pós-graduação no Brasil em 1965 com o Parecer nº 977, do então Conselho Federal de Educação, sendo essa exigência apresentada sobretudo na Lei nº 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária.

Quanto ao corpo docente, as Leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 9.394/96 dá algumas atribuições.

A Lei nº 4.024/61, antiga LDB, em seu capítulo I, título IX, que trata da educação de grau superior apresenta os seguintes direitos e obrigações aos professores:

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento.

Art. 73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a freqüência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino.

§1º

§2º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos $\frac{3}{4}$ do programa da respectiva cadeira.

§3º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Assim, a primeira LDB apresentava as obrigações docentes como a elaboração do plano de ensino e da assiduidade à instituição de ensino. Além disso, por essa lei, dos recursos destinados à Educação são consideradas dentre as despesas com o ensino as de aperfeiçoamento dos professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências (art. 93, §1c).

A Lei nº 5.540/68 que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior também aborda a freqüência dos professores assim como tratava a Lei nº 4.024/61. No entanto, destaca-se naquela Lei o Capítulo II (art. 31 ao art. 37) que trata exclusivamente do corpo docente.

Em relação ao corpo docente a Lei nº 5.540/68 estabeleceu, dentre outras providências, que: i) serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos (Art. 32, §2º); ii) que as universidades devem progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicação exclusiva às atividades de ensino e pesquisa (Art. 34); e que os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas Universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do CNE.

A Lei nº 9.394/96, a nova LDB, veio revogar as disposições das duas leis citadas anteriormente, a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 5.540/68. Em título IV que trata da organização da educação nacional (art. 8 ao art. 20), a LDB de 1996 dá as seguintes atribuições aos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Desta forma, a nova LDB traz mais obrigações aos docentes e algumas inovações como a participação da elaboração do PPP.

No que tange ao ensino superior, o assunto é abordado no Capítulo IV – Da educação superior, art. 43 ao art. 57.

Em relação à assiduidade dos professores dispostas nas leis citadas anteriormente, a novidade da nova LDB é em relação ao ensino à distância, sendo obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância (art. 47, §3º).

No que diz respeito a formação do quadro profissional de nível superior, o art. 52 dá as seguintes providências:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

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.

Quanto aos profissionais da educação de que trata o Título VI (art. 61 ao art. 67), a Lei nº 9.394/96 estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (art. 66).

Tanto a atual quanto a antiga LDB recebe críticas por parte de Nossa (1999). Para o autor nenhuma das duas faz qualquer exigência sobre a formação didático-pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior e quanto à titulação, basta que o professor tenha curso de graduação na área para concorrer à vaga de docente, restando a cada instituição determinar o seu nível de exigência na contratação dos professores.

Gil (2007) discorre que embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, estes não contemplam de modo geral a formação pedagógica.

Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza. A principal alegação é a de que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) estabelece que o tempo médio para conclusão de um curso de mestrado é de dois anos. Assim, não seria cômodo para um candidato ao grau de mestre cursar disciplinas de caráter didático-pedagógico, além das correspondentes ao seu centro de interesse e ainda desenvolver as atividades necessárias para a conclusão da pesquisa. (Gil 2007, p. 20)

De acordo com a citação anterior o tempo do curso de mestrado é curto ficando as disciplinas de caráter didático-pedagógico em segundo plano já que o candidato ao grau de mestre tem maior interesse em cursar aquelas referentes a área de sua formação e em desenvolver as atividades necessárias para a conclusão de sua pesquisa.

Andere e Araújo (2008) realizaram uma pesquisa para analisar a formação do professor de Contabilidade. A pesquisa teve como referencial teórico o trabalho de Vasconcelos (2000) que propôs um modelo de formação por 4 áreas: (i) prática; (ii) técnico-científica; (iii) pedagógica e (iv) social e política. Por meio das percepções de 12 coordenadores dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) na área contábil e de uma amostra composta por 208 discentes desses programas Andere e Araújo (2008) concluíram que esses programas estão direcionados, em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil e em segundo lugar estão direcionados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Em terceiro e quarto lugar, na opinião dos discentes, os programas incentivam a formação prática e a formação social e política, embora para os coordenadores a ordem de importância dessas últimas áreas estejam invertidas, ficando em terceiro lugar a formação social e política e em quarto a formação prática.

Apesar das críticas quanto a LDB estabelecer que a preparação para o exercício do magistério superior ocorra no mestrado, Gil (2007) discorre que como os programas de mestrado objetivam proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a

realização de pesquisas científicas, atende assim a um dos mais importantes requisitos para o professor desse nível de ensino, já que se espera que ele não seja apenas um reprodutor, mas também construtor de conhecimentos. No entanto, para o autor a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação.

Na tentativa de suprir essa lacuna, Gil (2007) comenta que algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, que têm geralmente carga horária de pelo menos 360 horas, sendo considerados de pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia do Ensino.

Os atributos necessários à formação do professor de ensino superior, assim como os saberes e competências necessários à prática educativa têm sido discutido por alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Alarcão (1998), Kuenzer (1999) e Gil (2007). No ensino da Contabilidade este assunto é discutido por Marion (2001), Laffin (2007) e Slomski (2008).

4.2 Atributos Necessários à Formação Docente

Segundo Gil (2007) “são muitos os trabalhos que se propõem a apresentar os atributos do bom professor. Mas quando se considera que são tantos os papéis¹⁰ que lhe cabe desempenhar, percebe-se que sua identificação não constitui tarefa das mais fáceis”. No entanto, o autor critica que muito do que vem escrito a esse respeito caracteriza-se por notável conteúdo valorativo como, por exemplo, o trabalho de São João Batista de La Salle (1651-

¹⁰ Para o autor como o Ensino Superior se caracteriza por intenso dinamismo, a relação de papéis dos professores universitários pode ser significativamente ampliada. O autor identificou 27 papéis dos professores, tais como: administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador etc.

1719), fundador da Congregação das Escolas Cristãs, reconhecido pela Igreja Católica como o Padroeiro Universal dos Educadores, que elaborou um pequeno livro com o título *As doze virtudes do bom professor*¹¹. O livro trata-se, naturalmente, de um manual com fundamentos da visão católica de ensino que marcou a vida do seu autor, mas que ainda influencia os educadores dessa congregação. No entanto, para Gil (2007), nos dias atuais são poucos os autores que se propõem a definir os atributos desejados dos professores com base em argumentos religiosos, excetuando-se àqueles que se dirigem especificamente às comunidades religiosas de que fazem parte.

Nos últimos anos, muitos trabalhos têm sido publicados com o propósito de definir o perfil desejado do professor mostrando que ainda existe a preocupação com a apresentação das principais virtudes do professor. Gil (2007) destaca os seguintes: *O que faz um bom professor* (HASSET, 2000), *Quais são os dez traços do professor altamente eficaz?* (MecEWAN, 2002), *Os sete papéis do professor* (POTENZA, 2000) e *Os doze papéis do professor* (HARDEN, CROSBY, 2000). O autor comenta ainda que a maioria das obras referentes às características do bom professor fundamenta-se na observação, na experiência pessoal ou na visão de mundo de seus autores.

No ensino da Contabilidade, Marion (2001) e Laffin (2007) também abordam a questão dos atributos de um bom professor. Slomski (2008) escreveu um trabalho sobre os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. Assim, o perfil desejado do professor também é uma preocupação presente nesta área do saber.

A seguir, descrevem-se os atributos, saberes e competências enumeradas por alguns desses pesquisadores.

¹¹ Esse trabalho o autor citou com base em GRANDE, L. *Twelve virtues of a good teacher*. Fort Collins: Roman Catholic Books, 1962.

4.2.1 Características do Professor Eficaz por Gil

Gil (2007) destaca em sua pesquisa sobre as características do professor eficaz o trabalho de McEwan¹² (2002) que apresenta dez traços que no seu entender caracterizam o professor altamente eficaz divididos em três aspectos:

Aspecto	Traço	Descrição
Pessoal	É apaixonado e dirigido para a missão	Ele sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma paixão para ajudar os alunos a aprender e a crescer.
	É positivo e real	Ele demonstra qualidades de humanidade, empatia, respeito e justiça no relacionamento com estudantes, pais e colegas.
	É um professor-líder	Ele afeta positivamente as vidas dos estudantes, dos pais e dos colegas.
Resultados Pretendidos	Está constantemente alerta ao que ocorre na classe	Ele está permanentemente sintonizado com a classe, está ciente do que nela ocorre e detém completo controle de três aspectos críticos em sala de aula: administração e organização da classe, engajamento dos estudantes e administração do tempo.
	Tem estilo	Ele manifesta um estilo pessoal e único, que é capaz de produzir drama, entusiasmo, vivacidade, humor, carisma, criatividade e romantismo no ensino.
	É motivador	Ele confia em sua própria habilidade para fazer a diferença na vida dos estudantes e implacavelmente pressiona e persuade os estudantes a manter o comportamento e as expectativas no nível mais alto possível.
	Apresenta eficácia instrucional	Ele é um comunicador competente, com um amplo repertório de habilidades essenciais, comportamentos, modelos e princípios que conduzem ao aprendizado mesmo os estudantes mais relutantes. Ele é competente para planejar as aulas, apresentar seu conteúdo, administrar o clima da classe e avaliar os estudantes.
Vida Intelectual	Detém conhecimento teórico	Ele apresenta não apenas amplo domínio do conteúdo da disciplina,

¹² McEwan, Elaine K. *Ten traits of highly effective teachers: how to hire, coach, and mentor successful teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

		mas também dos resultados pretendidos pela escola e pela sociedade.
	Possui a sabedoria das ruas	Ele possui aqueles conhecimentos sociais derivados da experiência do dia-a-dia. Conhece os estudantes, a escola e a comunidade em que leciona e utiliza esses conhecimentos para solucionar problemas no cenário educativo.
	Tem muita capacidade intelectual	Ele é metacognitivo, estratégico, reflexivo, comunicativo e responsivo.

Quadro 9 – Traços que caracterizam o professor altamente eficaz

Fonte: McEWAN (2002 *apud* Gil, 2007, p. 26)

Em relação ao aspecto pessoal apresentado no Quadro 9, Gil (2007, p. 27) comenta que as abordagens fundamentadas nele têm recebido muitas críticas de cientistas sociais que sugerem que os bons professores, assim como bons líderes e governantes, “já nascem feitos”. No entanto, para o autor este aspecto ainda é muito atraente já que em muitos processos seletivos para professores do Ensino Superior traços pessoais assumem importante peso.

A partir de pesquisas em torno de características ou atributos que os professores deveriam ter Gil (2007) elaborou o Quadro 10, de caráter meramente descritivo, no qual apresenta dezenas de “características do bom professor” identificadas em trabalhos de diferentes autores que escreveram sobre o assunto.

Bem humorado	Ouve os estudantes
Gentil	Trata igualmente os estudantes
Tem apreço pelos estudantes	Ajuda os estudantes a pensar
Torna as aulas interessantes	Organizado
Expõe com clareza	Entusiasmado
Estimulante	Amigável
Comunica altas expectativas	Reconhece suas limitações
Encoraja iniciativas	É preparado para cada classe
Apaixonado pela disciplina	Acessível aos estudantes
Questionador	Aprecia a diversidade étnica e cultural
Desafia a pensar	Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes

Oferece aplicações práticas	Empático
Demonstra interesse pelos estudantes	Não se mostra superior
Paciente	Reconhece as diferenças individuais
Interessado no crescimento dos estudantes	Inovador
Oferece <i>feedback</i>	Respeita os estudantes
Sensível às necessidades dos alunos	
Tem apreço pelos estudantes	

Quadro 10 – Características do professor eficaz

Fonte: Gil (2007, p. 28)

As características apresentadas no Quadro 10 são inúmeras e englobam diversos aspectos como os motivacionais, da postura, da instrução, etc. Nesse sentido, Gil (2007) considera que se todas elas forem requeridas de cada professor, “o modelo mais próximo desse profissional seria certamente o do super-homem”, e ressalta que muitas obras que abordam o assunto são baseadas na observação, na experiência pessoal ou na visão de mundo de seus autores, embora haja trabalhos derivados de pesquisas empíricas que procuraram avaliar a satisfação dos estudantes com o ensino proporcionado por seus professores. Dentre estes trabalhos destaca o Modelo Bidimensional desenvolvido por Lowman (2004).

O modelo bidimensional de efetividade do ensino universitário foi originalmente inspirado pelas minhas observações de um grupo de cerca de 25 professores exemplares, de uma série de matérias, em diversas faculdades e universidades da Carolina do Norte e da Nova Inglaterra, no começo dos anos 1980. O modelo é também consistente com as pesquisas publicadas sobre as avaliações feitas pelos alunos (...). Observações subsequentes e pesquisas usando as indicações de professores para os prêmios de ensino na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, fortaleceram e aprimoraram o modelo. (LOWMAN, 2004, p.38)

No Modelo Bidimensional do Ensino Universitário Efetivo, no qual a qualidade do ensino resulta de duas dimensões: da habilidade de um professor universitário em criar um estímulo intelectual (Dimensão 1) e da empatia interpessoal com os estudantes (Dimensão 2).

A habilidade para criar estímulo intelectual é composta pela clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional sobre os estudantes, na qual a clareza relaciona-se com

o que se apresenta e o impacto emocional com o modo pelo qual o material é apresentado. A empatia interpessoal, por sua vez, refere-se à habilidade de comunicar-se com os estudantes visando aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo.

Segundo o Modelo Bidimensional do Ensino Universitário Efetivo em relação à dimensão de estímulo intelectual, os professores podem ser classificados em três níveis: alto, moderado e baixo.

O professor tem um nível alto quando é extremamente claro e estimulante. Todo o conteúdo é bem organizado e apresentado em linguagem clara, de forma envolvente, com grande energia e forte sensação de tensão dramática. Os estudantes sabem para onde o professor está indo e conseguem distinguir o conteúdo importante do não importante. Além disso, experimentam um sentimento de excitação em relação às idéias apresentadas e, geralmente, odeiam perder as aulas. Para Gil (2007, p. 29) neste nível, os cursos e os professores são provavelmente definidos como “ótimos” ou “fantásticos”.

No nível moderado, o professor é razoavelmente claro e interessante. As aulas são apresentadas de maneira interessante e com um nível moderado de energia. O professor parece moderadamente entusiástico e envolvido com o ensino e a aula é moderadamente interessante e prazerosa para a maioria dos estudantes. Segundo Gil (2007, p. 29) neste nível, os cursos e o professor são provavelmente definidos como “bons” ou “sólidos”.

O professor classificado no nível baixo é vago e monótono. Parte das aulas são apresentadas com clareza, enquanto outras são vagas e confusas. Os estudantes não têm muita idéia de para onde o professor está indo ou por que o material é apresentado naquela maneira e freqüentemente experimentam confusão ou incerteza. Conforme Gil (2007, p. 29) neste nível, o curso e o professor são provavelmente chamados de “enfadonhos” ou “horríveis”.

Em relação ao relacionamento interpessoal, pelo Modelo Bidimensional do Ensino Universitário Efetivo, os professores podem ser classificados também em três níveis: alto, moderado e baixo.

No nível alto, o professor é considerado extremamente caloroso, aberto, centrado no estudante e previsível. Além disso, parece ter grande interesse nos alunos como pessoas e grande sensibilidade para captar suas mensagens sutis em relação à matéria ou à sua apresentação. Encoraja os estudantes a fazer questionamentos e parece interessado em que expressem seus próprios pontos de vista. Segundo Gil (2007, p. 29) os estudantes provavelmente descrevem o professor como uma pessoa “fantástica”.

O professor classificado no nível moderado é relativamente caloroso, acessível, democrático e previsível. Além disso, é amigável com os estudantes, mas não faz grande esforço para conhecer a maioria deles. Ele anuncia as regras e discute as possíveis reações dos estudantes. Para Gil (2007, p. 29) os estudantes provavelmente descrevem o professor como uma pessoa “legal” ou simpática.

O professor tem um nível baixo quando é frio, distante, altamente controlador e pode ser imprevisível. Além disso, mostra pouco interesse nos estudantes como pessoas; conhece poucos por seus nomes e pode não reconhecer muitos deles fora da sala de aula. Ele é ocasionalmente sarcástico ou abertamente desdenhoso em relação aos estudantes e parece irritado quando os estudantes fazem perguntas. Conforme Gil (2007, p. 30) os estudantes o descrevem utilizando palavras.

Mediante a combinação das duas dimensões, obtêm-se nove estilos de atuação, que compõem o modelo bidimensional completo. Gil (2007) apresenta no Quadro 11 esses nove estilos, e ressalta que estes são generalizações e não permitem a descrição exata de todos os professores universitários, já que há professores que individualmente podem apresentar elementos de mais de um estilo.

Relacionamento interpessoal Estímulo intelectual	Baixo	Moderado	Alto
Alto	(1.3) <i>Autoridades intelectuais</i> Ótimos para alguns cursos e estudantes	(2.3) <i>Palestrantes exemplares</i> Qualificados para grandes classes de iniciantes	(3.3) <i>Completamente exemplares</i> Excelentes para qualquer estudante ou situação
Moderado	(1.2) <i>Adequados</i> Minimamente adequados para muitos estudantes em aulas expositivas	(2.2) <i>Competentes</i> Eficientes para a maioria dos estudantes e cursos	(3.2) <i>Facilitadores exemplares</i> Qualificados para classes menores e em cursos mais avançados
Baixo	(1.1) <i>Inadequados</i> Incapazes de apresentar bem a matéria ou de motivar os estudantes	(2.1) <i>Marginais</i> Incapazes de apresentar bem a matéria, mas apreciados por alguns estudantes	(3.1) <i>Socráticos</i> Ótimos para alguns estudantes e situações, mas não para a maioria

Quadro 11 – Estilos de atuação de professores segundo o Modelo Bidimensional de Ensino Universitário Efetivo

Fonte: Gil (2007) adaptado de Lowman (2004, p. 46-48)

Segundo Gil (2007) a classificação proposta por Lowman (2004) enumerou as combinações em ordem crescente de sua efetividade total. No entanto, o autor preferiu numerá-las de acordo com as duas dimensões consideradas, sendo o estilo 1.1 correspondente ao professor mais inadequado e o 3.3 ao completamente adequado. Os professores com estilos 1.2 e 2.1 não são considerados competentes, já que não apresentam desempenho satisfatório em relação a uma das dimensões consideradas. Àqueles com os estilos 1.3, 2.2 e 3.1 podem ser considerados medianamente competentes. O estilo 2.2 corresponde aos professores com moderados níveis de relacionamento interpessoal e de estímulo intelectual, enquanto que os dos estilos 1.3 e 3.1 representam as menos comuns das combinações.

Para Gil (2007) as autoridades intelectuais são capazes de criar estímulo intelectual e fazer progredir alunos que confiam em sua própria capacidade de trabalho, mas não são eficientes com alunos com menor grau de maturidade. Já os classificados como “socráticos” podem se mostrar adequados na condução de seminários, mas apresentarão dificuldade em classes maiores ou em disciplinas que requerem amplas preleções.

Os estilos 2.3 e 3.2 é formado por professores que podem ser considerados exemplares, embora não correspondam ao máximo esperado de um professor, pois são apenas medianos em relação a uma das duas dimensões consideradas.

4.2.2 Requisitos de um Bom Professor por Marion, Highet e Castro

Marion (2001) escreveu, em 1996, a primeira edição do livro ‘o ensino da Contabilidade’ no qual descreve as vantagens e desvantagens do professor do ensino superior de Contabilidade, as linhas metodológicas de ensino e faz um comparativo entre o ensino da Contabilidade no Brasil e Estados Unidos. Em 2001, foi lançada a segunda edição.

A motivação do autor em escrever o livro deveu-se a sua frustração em terminar o curso de Ciências Contábeis, em boa faculdade e com bons professores, sem se sentir apto para o exercício profissional. Assim, pesquisou o que seria a provável causa de seu insucesso.

Para Marion (2001, p. 10) a Contabilidade ensinada sem critério didático “é arida, algo indigesto, difícil de “engolir”. Para ele, sendo uma área mal ensinada provoca verdadeiros traumas para aqueles que tentaram e não tiveram sucesso em sua aprendizagem. O autor observou que a culpa é “na maioria das vezes é da metodologia inadequada no processo de ensino”. Assim, Marion pretende levar temas que procurem levar os docentes a uma profunda reflexão, a um questionamento do que eles estão fazendo nas instituições de ensino, “a pensar numa mudança de postura tanto no sentido didático-pedagógico como também no sentido profissional”, a avaliarem o seu papel de docente-pesquisador, principalmente o de pesquisador.

Em seu trabalho, Marion (2001) apresenta os requisitos de um bom professor segundo Highet, Castro e ele mesmo.

Segundo Highet *apud* Marion (2001) alguns aspectos são fundamentais para que o professor seja bem-sucedido:

Dominar a(s) disciplina(s) que leciona

Gostar da(s) disciplina(s) que leciona

Gostar dos alunos

Ter senso de humor

Memória

Força de vontade

Bondade

Humildade

Marca

Quadro 12 – Aspectos para que o professor seja bem-sucedido

Fonte: Highet *apud* Marion (2001)

Conforme os atributos anteriormente apresentados o professor deve conhecer o todo que se leciona e não apenas parte do todo. Highet *apud* Marion (2001) discorre que muitos professores não conhecem todo o conteúdo que ensina, apenas parte dele e tentam vender a importância daquilo em que ele é especialista para seus alunos. Além disso, se o professor não evidencia satisfação quando aborda a disciplina que leciona dificilmente seus alunos serão motivados, bem como se não gostar dos hábitos dos jovens, repudiando seus costumes, suas maneiras de se vestir etc., dificilmente fará um bom trabalho.

Em relação ao senso de humor, esta é uma forma de manter o aluno vivo e atento, sendo que este humor nunca deve ser ofensivo ao aluno, com palavras torpes e maliciosas. O objetivo do humor é, neste caso, ligar o aluno ao mestre, assim como os alunos entre si, através de momento de prazer.

Quanto à memória, a hesitação do professor diante de nomenclaturas, conceitos etc. é altamente prejudicial, provocando certo descrédito por parte dos alunos. Marion (2001, p. 26) comenta que observou que os professores que trabalham com “ficha” na mão, durante a aula, são os que recebem piores avaliações, pois tal fato transmite insegurança para os discentes.

O fato do professor ter força de vontade é importante para motivar os jovens, já que” há àqueles que não gostam de trabalhar, de autoridade, de reflexão e àqueles que até se rebelam com a idéia do professor”.

Quanto aos três últimos aspectos: bondade, humildade e marca, Marion discorre que ao demonstrar bondade natural e espontânea o aluno deixa de temer o professor, confiando nele para não se sentir ridicularizado ao fazer uma pergunta; que ao demonstrar humildade quando não sabe responder a uma pergunta e se dispõe a pesquisar mais sobre o assunto, o docente conquista a turma; e que cada professor precisa gozar de um bom conceito junto aos alunos.

Marion ((2001, p. 29) em seu trabalho também apresenta alguns pontos fundamentais para que o professor seja bem-sucedido: (i) perder a inibição para falar; (ii) falar de improviso; (iii) ampliar o vocabulário; (iv) melhorar a voz e a dicção; (v) disciplinar a exposição; (vi) melhorar a gesticulação; (vii) corrigir a postura; e (viii) aprimorar a apresentação geral.

Os atributos apresentados por Marion (2001) enfatizam mais a postura dos professores, principalmente a corporal, enquanto que àqueles enumerados por Highet e Castro (1999) consideram aspectos emocionais e/ou motivacionais.

4.2.3 Atributos da Identidade Profissional do Professor de Contabilidade por Laffin

Conforme Laffin (2007) o ensino, numa perspectiva dialógica, tem a intencionalidade de ajudar o aluno a entender as diferentes relações de saberes dos sujeitos históricos. Para o autor, se a intencionalidade do professor de Contabilidade é a de ensinar e a de aprender, os atributos da identidade profissional desse professor são: (i) O domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação apropriados na sua formação inicial e continuada, para

relativizar os conhecimentos produzidos pela sociedade, tornando-se sujeito capaz de transformar a realidade social; (ii) O trabalho docente deve enfatizar a articulação dos conteúdos contábeis com as demais áreas do saber, superando a concepção meramente do saber-fazer; (iii) A profissionalização do professor de contabilidade mantém implicações diretas com a formação do profissional de contabilidade com um perfil crítico ao novo contexto; (iv) A inserção nas forças em favor da valorização de uma política salarial, das condições de trabalho e com o vínculo na carreira de formação inicial e continuada; (v) A compreensão do ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis do seu trabalho.

Para Laffin (2007) esses atributos remetem a reflexão sobre a questão *como se forma o professor que ensina contabilidade*, e a destacar como primordial a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre a sua formação inicial e o caráter essencial da docência por meio da reflexão-ação e da reflexão da sua ação docente. Além disso, o autor discorre que outra questão essencial para o professor é conhecer qual a sua concepção de sujeito e dos processos de aprendizagem, ou seja, saber *quais são os fundamentos teóricos sobre a aprendizagem que orientam a organização do trabalho do professor de contabilidade*.

A reflexão da ação dos processos de aprendizagem não deve ser isolada, mas requer uma relação dialógica com seus pares. Desta forma, segundo Laffin (2007) na prática pedagógica o trabalho do professor de contabilidade deve revestir-se na apropriação de conhecimentos que promovam diferentes aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos, já que o seu trabalho também é marcado por possibilidades e dilemas que lhe exigem um constante processo de aprender que também é marcado por sua subjetividade. Nessa perspectiva, o autor acha pertinente questionar e refletir:

E o que o professor faz com os conteúdos que não domina? Quais são as dificuldades que, como professor, encontra na sua prática? O que os professores de disciplinas diferentes conhecem sobre os conteúdos que eu ensino e vice-versa? O que eu preciso saber de cada área/conteúdo para fazer avançar as discussões da

área/conteúdo com a qual trabalho? E a questão da pesquisa: como o professor lida com a pesquisa no ensino da contabilidade? (LAFFIN, 2007)

Segundo o autor, esses questionamentos apontam para situações às quais é possível ao professor de contabilidade perceber processos de aprendizagens sobre a sua prática e sobre os sujeitos com quem trabalha.

Para apropriar-se de habilidades que favorecem a condução e discussão do planejamento e a organização e avaliação do seu trabalho, o professor de contabilidade deve conhecer e participar das discussões e realizações decorrentes do PPP do curso. Para tanto, Laffin (2007) destaca os seguintes elementos que visualiza como componentes da ação do professor de contabilidade inserido numa ação de comprometimento social e que se constituem também como ações de formação continuada: (i) organizar situações de ensino e aprendizagem adequando objetivos, conteúdos e metodologias com o projeto pedagógico do curso, contribuindo com a qualidade do ensino, assim como estar atento às formas de incorporar ao trabalho docente às novas tecnologias; (ii) coordenar pesquisas e inserir-se em grupos de pesquisas de modo a produzir conhecimentos teóricos e práticos; e (iii) possuir domínio sobre conteúdos e metodologias de maneira a converter os conhecimentos científicos em conhecimentos curriculares, considerando as suas condições materiais e as de seus alunos.

Laffin (2007) discorre que as atividades de professor são, assim, um conjunto de ações que tem uma finalidade e, por isso, revestem-se de intencionalidade.

Uma questão levantada no texto trata-se do delineamento do perfil do professor de Contabilidade, já que há uma diferença fundamental na execução de um currículo quando não se tem delineado o perfil do profissional que desenvolve a atividade de ensino. Desta forma Laffin (2007) discorre que no mundo das organizações há a exigência de um perfil definido para as diferentes atividades, nas quais uma descaracterização não encontra espaços de empregabilidade. E no ensino, como esse perfil se configura? Para o autor, é primordial pensar o sujeito professor como pesquisador, por entender que é na identificação de contextos

e de problemas diversos que encontrará espaços para o desenvolvimento de habilidades e competências das ações de pesquisar e de ensinar. Assim, conhecendo a realidade econômico-financeira e a mentalidade empresarial de um determinado contexto, o professor de contabilidade pode vir a construir ações de formação das competências, para que o profissional desta área desenvolva o planejamento e a operacionalização de políticas e estratégias para o desempenho de suas funções juntamente com o da organização.

4.3 Saberes e Competências Necessárias à Prática Educativa

Nesta parte do trabalho discorre-se sobre os saberes e competências necessárias à prática educativa segundo Tardif (1991), Chikering e Gamson (1991), Perrenoud (2000) e Freire (1996). Ao final apresenta-se os saberes e competências no ensino da Contabilidade apresentados por Slomski (2008).

Dentre os saberes e competências citados pelos autores anteriormente citados serão enfatizados àqueles citados por Freire (1996), referencial teórico desta pesquisa.

Segundo Silva (2006) no processo de ensino os estudantes possuem pretensões pessoais e profissionais e, talvez, o que falta é uma visão e completa dos contextos e realidades à sua volta, uma postura ativa, não só de consciência profissional, mas também, uma reflexão de sua atitude no aprendizado. Para a autora os professores, por sua vez, precisam reformular suas práticas, suas competências e, principalmente, seu saber, visando atender, dentro da realidade na qual estão inseridos, as necessidades dos envolvidos nas instituições de ensino e dar sua contribuição ao ambiente acadêmico. Mas, afinal, o que é o *saber docente*?

Embora os termos conhecimento e saber possam assumir significados distintos a epistemologia de Japiassu citado por Lopes (1999, p. 95) não faz distinção entre ambos.

Para Gimeno Sacristán (1989) o conhecimento dos professores pode ser entendido como um conjunto de concepções epistemológicas, que são concepções globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem. Para o autor esse conhecimento pode ser compreendido como um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor, tratando-se de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente.

A questão do conhecimento ou dos diversos saberes dos professores é discutida por Tardif et. al. (1991), Chikering e Gamson (1991), Alarcão (1998), Kuenzer (1999), Perrenoud (2000) e Freire (1996).

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente apresenta a seguinte tipologia: saber da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Alarcão (1998) menciona às dimensões propostas por Schulman (1987): conhecimento científico-pedagógico; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico em geral; conhecimento do currículo; conhecimento acerca do aluno e de suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos fins educativos; conhecimento de si mesmo. Além disso, o autor acrescenta conhecimento de sua filiação profissional, que abrange o conhecimento de seu valor, de suas potencialidades, de sua função social e da dinâmica de construção da profissão docente.

Segundo Kuenzer (1999) a formação do professor deve contemplar: (i) conhecimentos sobre o contexto ao qual está inserido, (ii) a instituição educacional, (iii) teorias e práticas educacionais, (iv) ética e (v) comprometimento com a pesquisa.

4.3.1 Os Saberes Docentes por Tardif

Maurice Tardif (1991), pesquisador canadense, identifica na práxis docente quatro modalidades de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Os saberes profissionais referem-se àqueles contemplados pelas instituições de formação de professores. São aqueles oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor.

Os saberes disciplinares correspondem àqueles situados nos diversos campos do conhecimento, emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares abordam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares, e o processo de transformação e adequação dos saberes científicos para saberes escolares.

Quanto aos saberes de experiência são àqueles fundados no cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Parte, assim, dos desafios que encontra na sua prática pedagógica. Tais saberes são validados por esta prática e incorporam-se à prática profissional.

4.3.2 As Dez Novas Competências para Ensinar de Perrenoud

Phillipe Perrenoud apresentou um conjunto de 10 (dez) novas competências para ensinar em Paris no ano de 1999. A obra original intitulada de *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, foi publicada no Brasil em 2000 com o título “Dez Novas Competências para Ensinar”.

As dez novas competências sugeridas por Perrenoud (2000) estão apresentadas no Quadro 13.

10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem 2. Administrar a progressão das aprendizagens 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho 5. Trabalhar em equipe 6. Participar da administração da escola 7. Informar e envolver os pais 8. Utilizar novas tecnologias 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão 10. Administrar sua própria formação contínua

Quadro 13 – 10 Novas Competências para Ensinar

Fonte: Perrenoud (2000)

A primeira competência está relacionada de modo mais específico com as seguintes competências: conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa.

Administrar a progressão das aprendizagens relaciona-se às competências de conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes as atividades de aprendizagem; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

A terceira competência refere-se mais especificamente às competências de administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço maior; fornecer apoio integrado, trabalhar com os alunos portadores de grandes dificuldades; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

A competência “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” refere-se a suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolher e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras; oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

A quinta competência, “trabalhar em equipe”, diz respeito à elaboração de um projeto em equipe; dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; administrar crises ou conflitos interpessoais.

A competência “participar da administração da escola” refere-se a elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

A sétima competência, informar e envolver os pais, relaciona-se ao ato de dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes.

A competência “utilizar novas tecnologias”, refere-se ao ato de utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática; utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

A nona competência “enfrentar os deveres e os dilemas éticos dos professores” diz respeito às seguintes competências mais específicas: prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação

da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

A última competência, administrar sua própria formação contínua, refere-se ao ato de saber explicar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela.

4.3.3 Os Sete Princípios para a Boa Prática na Educação do Ensino Superior de Chikering e Gamson

Chikering e Gamson (1991) desenvolveram os famosos “Sete princípios para a boa prática na educação do ensino superior”, baseados em anos de pesquisas sobre as boas práticas do ensino-aprendizagem em Faculdades e Universidades americanas, abaixo descritos:

- Princípio nº 1: A boa prática encoraja o contato entre o aluno e o professor.

Professores que encorajam o contato com os estudantes, tanto dentro como fora da sala de aula, obtêm alunos mais motivados, comprometidos intelectualmente e com melhor desenvolvimento.

- Princípio nº 2: A boa prática encoraja a cooperação entre os alunos.

O processo de aprendizagem é mais favorecido quando resulta de um esforço de equipe do que quando é resultante de um trabalho isolado.

- Princípio nº 3: A boa prática encoraja a aprendizagem ativa.

Os alunos devem falar e escrever sobre o que estão aprendendo, fazer relações com experiências anteriores e saber como aplicar o aprendido na vida prática. Os

discentes precisam reconhecer o que está sendo ensinado como importante e tornar isto parte deles mesmos.

- Princípio nº 4: A boa prática fornece feedback imediato.

Os alunos necessitam checar constantemente seu desempenho, visando identificar o que sabem e o que não sabem, ajudando-os a focar melhor os objetivos da aprendizagem.

- Princípio nº 5: A boa prática enfatiza o tempo da tarefa.

A alocação realística do tempo pelo professor lhe proporcionará atingir a eficácia do ensino.

- Princípio nº 6: A boa prática comunica altas expectativas.

As altas expectativas estão ligadas à motivação. As expectativas dos professores e administradores permeiam as instituições e criam um clima organizacional que pode ser desafiador para o aluno ou exigir pouco dele.

- Princípio nº 7: A boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem.

O professor deve reconhecer os diferentes talentos e estilos de aprendizagem que os alunos trazem consigo para a faculdade.

4.3.4 Os Saberes da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador precursor da educação problematizadora. Uma de suas maiores contribuições foi a obra “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa”. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno do que gira a obra.

Apesar de escrever muitos livros voltados à alfabetização de adultos¹³ Freire (1996) escreveu a ‘Pedagogia da Autonomia’ para todos os educadores, sem fazer distinção de classes, ou seja, professores do ensino médio, do ensino universitário etc. Para o autor os saberes enunciados por ele devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente em qualquer estágio.

A ‘Pedagogia da Autonomia’ descreve o processo de ensino como àquele no qual educador e educando interagem entre si na construção do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se como o tipo de educação problematizadora ou libertadora. Para que seus objetivos sejam alcançados é preciso que haja respeito entre o professor e seus alunos e que cada um saiba que sua postura que segundo Freire (1996, p. 86) deve ser *dialogica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto se fala ou se ouve. Brandão (2008, p. 21) ao discorrer sobre o método Paulo Freire resume um dos seus pressupostos principais que “é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar em susto – não pode ser imposta”.

Freire (1996) apresenta na ‘Pedagogia da Autonomia’ mais de vinte e sete saberes necessários à prática educativa dirigindo-se ao leitor muitas vezes na primeira pessoa, relatando acontecimentos que fizeram parte de sua experiência como docente. Logo no início do texto Freire (1996, p. 14) deixa clara a sua predileção pela educação problematizadora ao citar que “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo¹⁴ da questão da inclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que

¹³ Vide: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁴ O autor faz referência aos seus livros anteriores citando que “Na medida mesma em que esta vem sendo uma temática sempre presente às minhas preocupações de educador, alguns dos aspectos aqui discutidos não têm sido estranhos a análises feitas em livros meus anteriores. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito” (FREIRE, 1996, p. 13)

reinsisto que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas...”. Assim, o autor faz uma distinção entre formação e treinamento, sendo o primeiro processo muito mais complexo que o segundo. Além disso, defende a educação problematizadora através de sua própria postura ao mencionar que “daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos”. Assim, a postura que deveria ser adotada na educação é àquela em que os participantes detêm um senso crítico acerca daquilo que ensinam e que aprendem.

Para Freire (1996, p. 22) os saberes por ele discutidos “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” e são “conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúdica quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”. Assim, o autor não faz distinção a qual tipo de professor estes saberes devem ser direcionados, usa desta forma o sentido generalizado, ou seja, para ele os saberes constituem um conjunto de conteúdos obrigatórios a formação do docente e não de um docente específico.

Segundo Takakura (1992) e Silva (2006) cabe ao professor mediar o ensino-aprendizagem de forma competente, fazendo um papel muito mais de orientador do que de transmissor do conhecimento. O papel do docente neste processo deve ser o de elemento facilitador do aprendizado, não se aceitando mais, sob o ponto de vista pedagógico a visão do professor que apenas transmite o conhecimento. Este deve fazer com que o aluno apreenda, analise, critique e apresente conclusão sobre o tema abordado. É nesse sentido que Freire (1996, p.22) apresenta o que ele considera o primeiro saber necessário à prática educativa que é àquele baseado na relação entre o educador e o educando. Para o autor, um dos saberes indispensáveis é que “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de

que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. As idéias apresentadas por Freire quanto a este saber fazem parte do conjunto de características que constituem a educação problematizadora citado por Bordenave e Pereira (2007, p.10) que, além disso, dissertam que “A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema”. Nesse sentido há na educação problematizadora docente e discente interação entre si na construção do conhecimento. Para Freire (1996, p. 23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender”. Além disso, o autor discorre que não teme em dizer que inexistiria validade no ensino que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado.

Os saberes necessários à prática educativa principalmente àquela dos docentes voltados à educação problematizadora, são apresentados por Freire (1996) em três conjuntos de saberes. O primeiro conjunto é formado por nove saberes, apresentados no Quadro 14.

SABERES	SÍNTESE
1. Ensinar exige rigorosidade metódica.	O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.
2. Ensinar exige pesquisa.	Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.	Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.
	A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser

4. Ensinar exige criticidade.	curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. A promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.
5. Ensinar exige estética e ética.	A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.
6. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.	O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.	A disponibilidade ao risco é própria do pensar certo, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.	Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.	A questão da identidade cultural, das quais fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Quadro 14 – Primeiro conjunto de saberes necessários à prática educativa da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Fonte: Paulo Freire (1996)

No que se refere ao ensino universitário, destaca-se no quadro 14 o que Freire (1996) discorre sobre a importância da pesquisa na atitude de ensinar e sobre o reconhecimento e assunção da identidade cultural do educando. O primeiro até justifica o nome educação problematizadora, pois é aquilo que nunca está construído, mas sempre em construção. E o segundo trata sobre o cuidado com o educando, que tem acesso a universidade cada vez mais jovem e sem experiência de vida e profissional para justificar a sua escolha por um curso universitário sobre o qual edificará sua vida profissional.

Laffin (2007) considera primordial pensar o sujeito professor como pesquisador, por entender que é na identificação de contextos e de problemas diversos que encontrará espaços para o desenvolvimento de habilidades e competências das ações de pesquisar e de ensinar.

Para Novak (2008) a articulação do tripé universitário é o que garante a qualidade da educação no ensino superior. Para o autor, na inter-relação entre as três funções não pode existir a hierarquização entre elas, dado que para uma existir precisa das outras duas.

Nesse sentido, Freire (1996) entende que aquilo que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Dessa forma, assim como há uma relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, há àquela entre o professor e pesquisador, não há uma separação entre ambos, a natureza de um é intrínseca à do outro.

Em relação ao saber de que *ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática*, Cerqueira e Santos (2001) discorrem que os elementos necessários para que os professores possam atingir a competência¹⁵ pedagógica devem ser encontrados, em parte, em um processo de formação contínua que seja caracterizado por uma atitude reflexiva sobre a prática e por uma atitude crítica diante de erros e acertos cometidos.

Freire (1996) retoma várias vezes em seu texto que ‘ensinar não é transferir conhecimento’. Para o autor é preciso que haja uma interação no ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno na qual ambos possam criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção do conhecimento. Para o autor pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa já que é preciso assumi-la diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante si mesmo, e cita (Freire, 2008, p. 49) que “É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as

¹⁵ As autoras apresentam a definição de competência de Perrenoud (1999) que significa: aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática.

facilidades, as incoerências grosseiras”. Ao discorrer sobre a incoerência Freire quer dizer que àquilo que o professor discursa sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. É importante que àquilo que se fala, que se defende, seja corporeificado.

Após as observações feitas anteriormente são apresentados outro conjunto de saberes apresentados, de forma resumida, no Quadro 15.

SABERES	SÍNTESE
1. Ensinar exige consciência do inacabamento.	O ser inacabado ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há algo inacabado. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja futura faço parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.
2. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.	Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente de ser inacabado, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Percebo que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. A minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere.
3. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.	O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.
4. Ensinar exige bom senso.	A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz o “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais colocamos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podemos nos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.
5. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.	A luta dos professores em defesa de seus direitos e da sua dignidade deve ser entendida como um momento importante da sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância.
6. Ensinar exige apreensão da realidade.	Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do

	objeto aprendido.
7. Ensinar exige alegria e esperança.	O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com a alegria, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar alegre. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e os alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.
8. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.	Não sou apenas objeto da <i>História</i> , mas seu sujeito, igualmente. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é a de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, ou formação de mão-de-obra técnica.
9. Ensinar exige curiosidade.	Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a de que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita aos limites, mas em permanente exercício. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Quadro 15 – Segundo conjunto de saberes necessários à prática educativa da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Fonte: Paulo Freire (1996)

Para Rosa (1999) em nossa sociedade a atividade de ser professor tomou-se, com o tempo, sinônimo de “bico” deixando de ser uma profissão para se tornar uma função. Em relação à luta em defesa dos direitos dos educadores Freire (1996) ressalta que uma das formas de lutar contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação seria a recusa de transformar a atividade docente em “bico”.

O saber que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando* talvez seja um dos principais saberes apresentados por Freire (1996) no quadro 15 dado que quando o professor respeita o educando em todos os seus aspectos dá a liberdade necessária para que ele seja curioso e não temeroso, para que haja o diálogo entre as partes, havendo assim espaço para a construção mútua do conhecimento entre docente e discente.

No último conjunto de saberes que apresenta, Freire (1996) esclarece que ensinar é uma especificidade humana na qual o ser humano como professor deve ter em seu perfil: segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento dentre outras qualidades, conforme apresenta Quadro 16 (pág.112).

SABERES	SÍNTESE
1. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.	A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.
2. Ensinar exige comprometimento.	Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Não posso escapar à apreciação dos alunos. A forma como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço e entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. Enquanto presença não posso ser uma <i>omissão</i> , mas um sujeito de <i>opções</i> . Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.
3. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.	A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de <i>reprodução</i> da ideologia dominante quanto o seu <i>desmascaramento</i> .
4. Ensinar exige liberdade e autoridade.	O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade a tem, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.
5. Ensinar exige tomada consciente de decisões.	Há uma necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo.
6. Ensinar exige saber escutar.	É necessário <i>saber escutar</i> . É escutando que aprendemos a falar com os outros. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala <i>com ele</i> , mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. Quem aprende a escutar para poder falar não fala <i>impositivamente</i> . O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala <i>com ele</i> .
7. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.	Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável a minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, dá-me predisposição, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas.
8. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.	Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.
9. Ensinar exige querer bem aos educandos.	É preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, por ser professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Isto significa que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Quadro16 – Terceiro conjunto de saberes necessários à prática educativa da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Fonte: Paulo Freire (1996)

Para Freire (1996, p. 105) ensinar exige liberdade e autoridade e a tensão entre estas pode ser superada através do reconhecimento dos limites necessários à liberdade, assim “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”.

Ao discorrer sobre os saberes expostos no quadro 16 (pág. 112), Freire (1996) retoma várias vezes à questão de ser contra o autoritarismo docente que não respeita a autonomia dos educandos, que fala impositivamente, do professor arrogante que nega a generosidade e a humildade. Segundo Freire (1996, p. 117) “é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela”. Para o autor o caráter formador do espaço pedagógico é autenticado pelo clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente. Nesse sentido, a autoridade a qual deve pertencer ao perfil dos professores é àquela coerentemente democrática, fundada na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimizando a liberdade.

Por fim, percebe-se que ao tratar da relação entre o educador e o educando há uma preocupação por parte do autor em deixar claro que o *saber* do professor querer bem ao aluno, não deve ser entendido como uma descaracterização do exercício da autoridade docente no cumprimento ético de seu dever.

Um dos estudos que procurou caracterizar as práticas docentes – a nível de planejamento, execução e avaliação de atividades e de ensino-aprendizagem – interpretando os resultados com o referencial teórico de Paulo Freire foi o trabalho de Rozendo et. al. (1999) aplicado junto aos professores de alguns cursos da área de saúde do Brasil: Odontologia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social e

Medicina Veterinária. A amostra foi constituída por 29 professores inscritos em uma disciplina de Didática a nível de Pós-Graduação, que responderam a um questionário composto por questões semi-abertas. As respostas obtidas apontaram para uma prática de educação “bancária”, segundo a denominação de Paulo Freire, caracterizada por ênfase na transmissão de informações, cargas horárias muito grandes, pouca integração das disciplinas e aulas expositivas.

A educação problematizadora tem como característica o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, uma postura ativa destes na aprendizagem. Conforme Silva (2006) o curso de Ciências Contábeis demanda modelos de ensino interativos. Para Santana (2006) a adequada formação do profissional de Contabilidade que tem o seu perfil constantemente alterado em razão das mudanças ocorridas no mundo em seu âmbito político, econômico e social, só será possível com a utilização de métodos de ensino que estimulem a participação ativa de seus alunos e que possibilitem o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Assim, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire torna-se pertinente ao ensino da Contabilidade, pois esta vem oferecer subsídios para a formação dos docentes que trabalham ou que desejam trabalhar com o tipo de educação problematizadora.

4.4 Os Saberes e Competências no Ensino da Contabilidade

Um estudo recente em torno dos saberes docentes é a pesquisa de Slomski (2008) no qual a autora teve como objetivo apresentar dados sobre os saberes que estruturam e dão sentido à prática pedagógica do professor que atua nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras. Segundo a autora as pesquisas sobre os saberes dos professores têm merecido grande atenção em vários países como o Canadá, França, Inglaterra e Portugal. Seu trabalho teve como principal referencial teórico os trabalhos de

Tardif (1991, 1999, 2000) e seu grupo de pesquisa. A amostra do estudo, obtida por meio do banco de dados do Congresso USP 2007, foi de 184 docentes que atuam no curso de Contabilidade oferecidos pelas IES brasileiras. Segundo a autora o estudo permitiu concluir que em vista das limitações no que se refere a formação profissional para o magistério é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

Slomski (2008) apresenta em seu trabalho um quadro no qual é proposto um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores e que ao invés de tentar propor critérios internos que permitem discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais eles trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência no trabalho. Este quadro, apresentado neste trabalho por meio do Quadro 17 também coloca em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da Formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério	Instituições de formação dos professores, os estágios, cursos de capacitação, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 17 – Os saberes dos professores

Fonte: Slomski (2008)

Para Slomski (2008) o quadro 17 evidencia vários fenômenos importantes: i) todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e na sala de aula; ii) registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

4.4.1 A Pedagogia da Autonomia no Ensino da Contabilidade

A universidade, de uma maneira geral, deve formar cidadãos com valores humanos e culturais e, além disso, educá-los para a vida e prepará-los para o mercado de trabalho que demanda profissionais com várias especialidades e todo esse conhecimento inicia sua estruturação nos cursos de graduação.

Assim como a universidade, num contexto geral, deve acompanhar as transformações sociais, os cursos de graduação, conseqüentemente, também devem acompanhar as transformações pelas quais passam o mundo formando profissionais aptos a participarem do mercado de trabalho que por ser dinâmico está em constante mudança e cada vez mais competitivo.

No Brasil, somente em 1945 foi instituído o curso de Ciências Contábeis e Atuariais pela Lei nº 7.988, que alguns anos depois viriam a ser independentes. No ano seguinte, surgiu o Conselho Federal de Contabilidade, que muito contribuiu para a boa qualidade do ensino superior da Contabilidade.

A Contabilidade, como área de conhecimento, surgiu da técnica de controle da riqueza possuída e administrada pelo homem. No entanto, o que se percebe, no decorrer da história, é

que a necessidade de informação fornecida pela Contabilidade se modifica com a evolução social e econômica que altera constantemente os usuários da informação contábil e as informações que necessitam para tomarem decisões.

Conforme Hendriksen e Breda (1999) até o século XVI o principal objetivo da Contabilidade era produzir informação para os proprietários da riqueza. No entanto, hoje, o papel do contabilista foi ampliado para a Controladoria das entidades. Conforme cita Santana (2006, p. 35) “durante o último quarto do século XX o ambiente competitivo tornou-se mais desafiante e exigente para as empresas fazendo com que estas demandassem por informações contábeis diferentes e melhores”.

A globalização, o mercado de capitais e a inserção de novas tecnologias no mercado afetaram de forma imensurável o ambiente das entidades que precisam de profissionais capazes de atender a todas as especificações exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, a educação oferecida nos cursos de graduação, de uma forma geral, deve ser a mais completa possível e, no seu papel de formar profissionais aptos a atuar no mercado global de normas internacionais e bolsas de valores.

Segundo Takakura (1992) a academia é um grande referencial na formação acadêmica, e a escola é sem dúvida, o principal fator de influência na formação do profissional, é o local em que ocorrerá, fundamentalmente, a formação acadêmica do indivíduo. Entretanto, a universidade age como um papel de direcionador. A aceitação ou não da mensagem que esta transmite é responsabilidade dos seus integrantes.

Nesse sentido, tanto o educando deve estar atento às mudanças ocorridas no ambiente externo, como a academia. Normalmente há um tempo longo demais para as mudanças do mercado chegarem a academia. Um exemplo é a alteração da grade curricular que às vezes demora anos para ser modificada, tornando-se desatualizada por algum tempo. Neste momento é muito importante ressaltar a importância do saber da pesquisa e da extensão no

meio acadêmico para evitar transtornos maiores provocados pela demora na normalização do Ministério da Educação.

Dentre outros fatores¹⁶ que influenciam na formação do contabilista estão os métodos utilizados no ensino-aprendizagem, pois estes são os responsáveis por desenvolver nos discentes as habilidades e competências exigidas no mercado de trabalho.

As disciplinas oferecem aos educandos os conhecimentos necessários para sua formação, mas só serão bem aproveitados se forem bem transmitidos/assimilados e isso se dá através dos métodos de ensino, por meio dos quais o educador procura estimular os educandos à leitura e o trabalho em equipe, pois a formação do profissional deste século necessita cada vez mais de informação.

Para Silva (2006, p. 87) “em uma sociedade de conhecimento, o sistema de ensino em Contabilidade passa a exigir um modelo interativo, no qual educadores e alunos se coloquem como participantes do processo ensino-aprendizagem de forma mais ampla na produção e disseminação do conhecimento contábil. Portanto, o ensino em Contabilidade deveria proporcionar novos esquemas de ação lógica e crítica, criando novas perspectivas sobre o mundo e novas estratégias e habilidades de pensamento nos campos pessoal, cultural e profissional do aluno”. Esse modelo de ensino interativo citado por Silva (2006) é compatível com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Dessa forma, modelos de ensino que estimulem a participação ativa do aluno, uma das características da educação problematizadora, e desenvolva os saberes propostos por Freire (1996) certamente irão contribuir para a formação desejada para o educando de Ciências Contábeis que ingressará no mercado de trabalho, e para formar um ser humano capaz de contribuir para a qualidade de vida das gerações futuras.

¹⁶ Alguns fatores que podem afetar a formação profissional do contabilista podem ser, por exemplo, aqueles citados por Takakura (1992) apresentados no Quadro 8 (pág. 75)

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo discute a metodologia utilizada, o universo e seleção da amostra da pesquisa, a delimitação do tema, o instrumento e o procedimento para coleta de dados, bem como tratamento estatístico aplicado aos dados.

5.1 Metodologia da Pesquisa

Do ponto de vista dos seus objetivos, esta pesquisa pode ser definida como exploratória-descritiva. Exploratório porque de acordo com Gil (1991) visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico. Descritiva, pois tem como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis.

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se a do levantamento (*survey*), que envolve a entrevista direta das pessoas, utilizando-se questionários estruturados.

No que diz respeito à abordagem do problema é uma pesquisa quantitativa que segundo Richardson et. Al. (1999, p. 70) é caracterizado pelo emprego de quantificação tanto na coleta de informações quanto no seu tratamento, por meio de técnicas estatísticas.

5.2 Universo da Pesquisa e Seleção da Amostra

Esta pesquisa tem como objetivo identificar qual o perfil do professor de Ciências Contábeis, sendo realizada nas Universidades Federais. Desta forma, o universo da pesquisa é

constituído pelos 39 cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do ENADE 2006 (Tabela 4).

Tabela 4 – Universidades Federais que Oferecem o Curso de Ciências Contábeis e que Obtiveram Conceito no ENADE 2006

	SIGLA	UNIVERSIDADE
1	UFAL	Universidade Federal do Alagoas
2	UFAM	Universidade Federal do Amazonas
3	UFBA	Universidade Federal da Bahia
4	UFC	Universidade Federal do Ceará
5	UNB	Universidade de Brasília
6	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
7	UFMA	Universidade Federal do Maranhão
8	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
9	UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa
10	UFU	Universidade Federal de Uberlândia
11	UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
12	UFMS1	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Corumbá)
13	UFMS2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas)
14	UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)
15	UFMT2	Universidade Federal de Mato Grosso (Rondonópolis)
16	UFPA	Universidade Federal do Pará
17	UFPB	Universidade Federal da Paraíba
18	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
19	UFPI1	Universidade Federal do Piauí (Parnaíba)
20	UFPI2	Universidade Federal do Piauí (Teresina)
21	UFPR	Universidade Federal do Paraná
22	UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
23	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
24	UFF1	Universidade Federal Fluminense (Cabo Frio)
25	UFF2	Universidade Federal Fluminense (Macaé)
26	UFF3	Universidade Federal Fluminense (Miracema)
27	UFF4	Universidade Federal Fluminense (Niterói)
28	UFRN1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Caicó)
29	UFRN2	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)
30	UNIR1	Fundação Universidade Federal de Rondônia (Cacoal)
31	UNIR2	Fundação Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho)
32	UFRR	Universidade Federal de Roraima
33	UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
34	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
35	FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
36	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
37	UFS	Universidade Federal de Sergipe
38	UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
39	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

Fonte: INEP (<http://enade2005.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=pesquisar> Acesso:Out.2010)

Participaram desta pesquisa 41 professores de 16 Universidades Federais representando 41% daquelas que obtiveram conceito de 1 a 5 no ENADE em 2006. No entanto, esta amostra não foi homogênea, tendo algumas universidades com um maior número de questionários respondidos em relação às demais, portanto, decidiu-se reduzir a amostra para os coordenadores desses cursos partindo da hipótese de que o perfil destes reflete no resto do corpo docente da instituição na qual coordena (Tabela 5).

Tabela 5 – Universidades Federais que Responderam à Pesquisa

	SIGLA	UNIVERSIDADE	Nº DE QUESTIONÁRIOS	%
1	UFAL	Universidade Federal do Alagoas	2	4,9%
2	UFC	Universidade Federal do Ceará	3	7,3%
3	UNB	Universidade de Brasília	1	2,4%
4	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	1	2,4%
5	UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa	2	4,9%
6	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	1	2,4%
7	UFGD	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	1	2,4%
8	UFMS2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Três Lagoas	4	9,8%
9	UFMT2	Universidade Federal de Mato Grosso - Rondonópolis	1	2,4%
10	UFPA	Universidade Federal do Pará	1	2,4%
11	UFPI2	Universidade Federal do Piauí - Teresina	3	7,3%
12	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	2,4%
13	UFF4	Universidade Federal Fluminense (Niterói)	2	4,9%
14	UFRN2	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal	1	2,4%
15	FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	7	17,1%
16	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	10	24,4%
TOTAL			41	1

Dos 16 coordenadores que responderam à pesquisa apenas 13 ensinaram na instituição pesquisada em 2006. Como o objetivo da pesquisa é analisar o reflexo do perfil dos professores no conceito obtido no ENADE 2006, reduziu-se a amostra para 13 questionários. Com estes dados para as análises estatísticas tem-se para um nível de confiança de 95% uma margem de erro de 23%.

5.3 Delimitação do Tema

O curso de Ciências Contábeis está presente em todos os Estados brasileiros. Para coleta de dados, inicialmente esta pesquisa se propôs a levantar o perfil dos professores de Ciências Contábeis das Universidades Federais que obtiveram conceito no ENADE 2006 e analisar o seu reflexo no conceito do ENADE. No entanto, por não obter uma amostra representativa, decidiu-se, num segundo momento, por analisar o reflexo do perfil dos coordenadores desses cursos partindo da premissa de que este influencie no perfil dos professores.

5.4 Coleta de Dados

Para concretização da pesquisa, inicialmente realizou-se um levantamento dos atributos, saberes e competências necessárias à prática educativa.

A fim de que fosse encontrado o perfil do professor de Ciências Contábeis, elaborou-se um questionário (ANEXO A) que tinha como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas, dos saberes docentes citados na ‘Pedagogia da Autonomia’ de Freire (1996) e do perfil socioeconômico dos professores de Ciências Contábeis. Desta forma, o questionário dividiu-se em três partes:

- **PARTE I – PARTICIPANTES**

Objetivou fazer a distinção dos respondentes quanto ao cargo (professor ou coordenador) e quanto à universidade em que ensinam.

- **PARTE II – IDENTIDADE DA AMOSTRA**

Visou identificar a amostra da pesquisa.

▪ PARTE III – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta parte foi adaptada do questionário aplicado na pesquisa realizada por Rozendo et. Al. (1999) que tinha como objetivo caracterizar as práticas docentes – a nível de planejamento, execução e avaliação de atividades e de ensino-aprendizagem – utilizadas por professores de alguns cursos da área de saúde do Brasil: Odontologia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social e Medicina Veterinária. A interpretação dos resultados da pesquisa dos autores, assim como desta, foi subsidiada, especialmente, pelo referencial teórico de Paulo Freire, principalmente o conteúdo que versa sobre a dicotomia entre o que ele chama de educação “bancária” e educação “problematizadora”.

Em relação aos saberes docentes, foram investigados àqueles propostos na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) pelas seguintes razões: i) grande parte dos saberes docentes propostos por este educador vão ao encontro dos atributos e saberes propostos pelos demais autores pesquisados; ii) é o mesmo referencial teórico utilizado na análise das práticas docentes (PARTE III do questionário), evitando possíveis conflitos de teorias.

Para mensuração das variáveis desta parte utilizou-se a escala linear numérica 7 para os itens assinalados que estão mais próximos dos aspectos considerados na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e 1 para àqueles que não estão próximos. Em seguida, utilizou-se à técnica de análise fatorial e por último realizou-se a correlação bivariada.

O questionário depois de estruturado foi pré-testado em abril de 2008 no *site* do sistema de questionários – FEA-RP/USP (<http://sistemas.fearp.usp.br/questionarios>). Participaram do pré-teste 13 professores do curso de Ciências Contábeis que deixaram suas sugestões para o melhoramento do questionário.

Após o pré-teste, foi disponibilizado via *on-line* durante os meses de agosto a outubro de 2009. Inicialmente foi enviado um *e-mail* dos coordenadores dos cursos de Ciências

Contábeis listados no *site* do MEC para que eles repassassem o *site* de acesso ao questionário aos professores do curso. No entanto, a amostra não foi representativa, sendo considerados apenas os questionários respondidos pelos coordenadores para as técnicas estatísticas de análise fatorial e correlação bivariada.

5.5. Considerações sobre o ENADE 2006

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento.

No caso do curso de Ciências Contábeis, a prova do ENADE 2006, com duração total de 4 (quatro) horas, tinha um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico para a área de Ciências Contábeis.

Conforme a portaria nº 121/08 do INEP (art. 3º e 4º), o componente de avaliação da formação geral tinha como objetivo investigar a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Já no componente específico da área de Ciências Contábeis, os objetivos eram auferir:

- a) O nível de compreensão em relação às questões sociais, econômicas e financeiras;
- b) O grau de domínio de elaboração das demonstrações contábeis e de análise e interpretação das suas informações, e consecutiva utilização no processo decisório;
- c) Os conhecimentos das funções de prestação de contas, auditorias, perícias e arbitragem;
- d) O conhecimento de análise quantitativa e qualitativa de dados e informações;
- e) A capacidade de reconhecer, de avaliar e de utilizar tecnologias de informação.

O ENADE 2006 ainda conteve um questionário socioeconômico que tinha os seguintes objetivos:

- traçar o perfil dos estudantes, ingressantes ou concluintes, dos cursos de graduação do país;
- conhecer a opinião dos estudantes sobre o ambiente acadêmico em que realizam a sua formação; e
- consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos

Participaram do ENADE 2006 em todo o Brasil, 73.514 estudantes, sendo 44.016 (59,9%) alunos ingressantes e 29.498 (40,1%) alunos concluintes.

A nota final da IES em um determinado curso é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), considerando-se, respectivamente, os pesos 60%, 15% e 25%.

O conceito de um curso avaliado pelo ENADE 2006 varia de 1 a 5. Segundo o INEP (http://www.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Ciencias_Contabeis_RelatorioFinal.pdf Acesso em 07/07/2009) o conceito é atribuído da seguinte maneira (Tabela 6):

Tabela 6 – Conceito do ENADE

Conceito	Notas Finais
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0

Fonte: INEP (http://www.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Ciencias_Contabeis_RelatorioFinal.pdf)

A tabela 7 apresenta o número de cursos participantes por categoria administrativa e seus respectivos conceitos.

Tabela 7 – Número de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e Conceitos – ENADE 2006 – Ciências Contábeis.

Conceito	Categoria Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	769	49	49	23	648
1	9	-	-	1	8
2	164	2	5	5	152
3	277	9	15	11	242
4	105	18	15	5	67
5	15	9	4	-	2
SC	199	11	10	1	177

Fonte: INEP (http://www.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Ciencias_Contabeis_RelatorioFinal.pdf)

Dentre as categorias administrativas apresentadas na tabela 7 percebe-se que as instituições federais foram as que tiveram um melhor desempenho representando 60% dos cursos que obtiveram o conceito máximo 5.

Para atingir o objetivo desta pesquisa optou-se ainda por fazer uma análise comparativa entre o perfil dos professores do curso de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do ENADE/2006 com os conceitos obtidos por estas instituições. A maioria das Universidades Federais obtiveram o conceito 4 no ENADE 2006 (37%). O número de estudantes inscritos em 2006 na categoria federal foi de 5.979 alunos, sendo 2.783 ingressantes e 3.196 concluintes.

A premissa utilizada é de que as instituições nas quais os professores detêm de forma mais presente em seu perfil os saberes propostos por Freire (1996) são as que possuem um melhor conceito no ENADE.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte, primeiramente foram analisados os questionários de todos os professores, levantando a identidade da amostra total para em seguida analisar-se somente os dados dos coordenadores.

6.1 Identidade da Amostra Total

Após disponibilização do questionário *on-line*, obteve-se 41 questionários respondidos, sendo que deste total 61% são professores e 39% coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Identidade da Amostra

No que tange à modalidade do curso de pós-graduação de mais alta titulação a maioria dos respondentes possui mestrado acadêmico (46%) e doutorado (17%) ou doutorado em andamento (17%). Desta forma, com base nos resultados da pesquisa conclui-se que em

relação à titulação o corpo docente de Ciências Contábeis as Universidades Federais estão constituídas em sua maior parte por mestres e/ou doutores (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Titulação mais alta da amostra

Ainda em relação aos cursos de pós-graduação questionou-se qual a área temática deles. Os resultados apontaram que 39% cursaram na área de Ciências Contábeis, 24,4% em Administração, 2,4% em Economia, e 34,1% em outras áreas temáticas não discriminadas no questionário. Este resultado já era esperado tendo em vista que o universo pesquisado eram dos professores de Ciências Contábeis.

Em relação ao tempo em que estão lecionando, não necessariamente no curso de Ciências Contábeis, mais da metade dos respondentes exercem a docência há mais de 12 anos, ou seja, são professores experientes e que podem, assim, revelar um grande potencial para responder questões sobre metodologias de ensino (Gráfico 7, pág. 129).

Gráfico 7 – Tempo em que Exercem a Docência

Como o objetivo do trabalho é analisar o reflexo do perfil dos professores-coordenadores no conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais no curso de Ciências Contábeis, procurou-se identificar quais os respondentes que ensinaram na instituição na qual fazem parte no ano de 2006. Os resultados apontaram que do total geral dos respondentes 63,4% ensinavam na instituição pela qual responderam o questionário em 2006, enquanto 36,6% não ensinavam.

Em relação ao exercício do trabalho, apenas um professor ensina em 2 instituições, enquanto o restante ensina apenas em uma instituição.

Utilizando-se a estatística descritiva para análise das práticas docentes dos professores que responderam a pesquisa chegou-se as seguintes conclusões:

- 80,5% já frequentou algum curso de didática, mesmo que seja disciplinas de metodologias de ensino. No entanto, deste total foi possível identificar com precisão que 24,4% participaram desta modalidade de curso há mais de 8 anos.
- 56,1% preferem ministrar aulas em turmas que os alunos são mais ativos no processo ensino-aprendizagem, enquanto 43,9% preferem nas turmas em que há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes.

- Em relação à quantidade de horas, por semana, que dedicam à pesquisa 36,6% afirmaram uma dedicação de 3 a 5 horas, 22% mais de 8 horas. Apenas 4,9% dos respondentes assinalou a opção de nenhuma quantidade de horas.
- Os métodos de ensino utilizados com maior frequência são aula expositiva (95,1%) e seminários (46,3%). A maior parte dos professores (46,3%) afirma que o método de ensino utilizado é escolhido com base no perfil da turma, enquanto 39% faz uma avaliação ao final do semestre e se necessário muda. Apenas 14,6% aplica sempre o mesmo em todos os semestres.
- Os dois instrumentos de avaliação da aprendizagem de maior frequência são: prova escrita, item assinalado por todos os professores e trabalho escrito, assinalado por 68,3% dos respondentes.
- Quanto ao perfil 68,3% acham que este pode interferir ou contribuir na formação do educando, enquanto 31,7% dizem que o seu perfil reflete um formador de opinião.
- 73,2% dos professores afirmaram que costumam participar das reuniões promovidas por órgãos de classe de professores.
- Em relação ao exercício da atividade docente 80,5% a exercem como atividade prioritária, enquanto 19,5% exerce a docência concomitante com outra atividade profissional. Nenhum professor assinalou a opção 'para complementar a minha renda mensal'.
- Por fim, quanto à disponibilidade para o diálogo, nenhum dos respondentes se considera um professor com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos. Pouco mais da metade (58,5%) se considera receptiva e ponderada para o diálogo, enquanto 41,5% se considera apto a ouvir os alunos em qualquer situação.

A partir das informações obtidas por meio da estatística descritiva pode-se concluir que as práticas docentes dos professores que responderam à pesquisa, de maneira geral, condizem com os saberes enunciados na obra ‘A Pedagogia da Autonomia’ de Freire (1996).

6.2 Identidade dos Coordenadores

A figura 4 destaca as universidades a qual pertencem os 16 coordenadores que responderam ao questionário.

Figura 4 – Estados da Federação das Universidades que Responderam ao Questionário

Conforme se observa na Figura 4, a amostra contém, no mínimo, uma Universidade Federal de cada Região do Brasil: no Norte (UFPA), na Região Nordeste (UFPI, UFC, UFAL,

UFRN2), Centro-Oeste (UFMT2, UNB, UFMS2, UFGD), Sudeste (UFMG, UFU, UFVM, UFF4) e Sul (UTFPR, UFSC, FURG).

Quanto à titulação dos coordenadores, de maneira geral, ou seja, incluindo àqueles que participaram ou não do ENADE 2006, 68,8% possuem mestrado acadêmico e 12,5% doutorado. O restante está com especialização, mestrado ou doutorado em andamento (6,3% cada) o que representa a preocupação ou talvez exigência da própria instituição onde ensinam de possuírem algum título de pós-graduação.

Como o objetivo do trabalho é analisar o reflexo do perfil dos coordenadores no conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais no curso de Ciências Contábeis, para as análises seguintes foram eliminados àqueles que não ensinavam na instituição em 2006, restando, assim, 13 coordenadores. Apesar deste corte, ainda foi possível ter, no mínimo, uma Universidade Federal de cada Região. A tabela 8 apresenta a lista das universidades que farão parte das análises posteriores e seus respectivos conceitos no ENADE 2006.

Tabela 8 – Universidades Federais para Análise Final e Conceito do ENADE 2006 no curso de Ciências Contábeis

	SIGLA	UNIVERSIDADE	CONCEITO ENADE 2006
1	UNB	Universidade de Brasília	5
2	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	5
3	FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	4
4	UFPI2	Universidade Federal do Piauí (Teresina)	4
5	UFMS2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas)	4
6	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	4
7	UFMT2	Universidade Federal de Mato Grosso (Rondonópolis)	3
8	UFF4	Universidade Federal Fluminense (Niterói)	4
9	UFRN2	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)	5
10	UFC	Universidade Federal do Ceará	5
11	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	4
12	UFPA	Universidade Federal do Pará	2
13	UFAL	Universidade Federal do Alagoas	2

6.2.1 Caracterização das Práticas Docentes dos Coordenadores

Para caracterização das práticas docentes do coordenadores foi necessário traduzir em números as opções dos respondentes, em seguida foi realizada a análise da confiabilidade dos dados.

Como haviam 11 variáveis envolvidas para caracterizar estas práticas docentes, utilizou-se a técnica de análise fatorial visando agrupá-las em fatores. Em seguida, aplicou-se a correlação canônica para medir a relação entre os fatores dos coordenadores e o conceito obtido no ENADE 2006 pela instituição na qual ensinam.

6.3 Medida e Alfa de Cronbach

Para realização das análises estatísticas necessárias para chegar-se aos resultados pretendidos, inicialmente foi preciso traduzir em números os itens das 11 questões do questionário que caracterizavam as práticas docentes. Para tanto, utilizou-se a seguinte escala linear numérica: 7 para os itens assinalados que estão mais próximos dos aspectos considerados na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e 1 para àqueles que não estão próximos (Figura 5).

Prática condizente com a pedagogia da Autonomia de Freire (1996)	1 2 3 4 5 6 7	Prática não condiz com a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996)
--	----------------------	--

Figura 5 – Escala linear numérica para mensuração das respostas das questões do questionário

Para àquelas questões que podiam ser marcados mais de um item utilizou-se a média aritmética (Questões 10 e 11).

Após o procedimento anteriormente descrito procurou-se analisar a confiabilidade dos dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Corrar et. al. (2007, p.64) “utilizando-se a análise da confiabilidade podemos determinar a extensão em que os itens estão relacionados com os demais”. Para tanto, o modelo para análise da confiabilidade utilizado na pesquisa foi o Alfa de Cronbach que conforme os autores “é um modelo de consistência interna baseada na correlação média entre os itens”.

O modelo matemático do Alfa de Cronbach é o seguinte:

$$\alpha = \frac{k \left(\frac{cov}{var} \right)}{1 + (k - 1) \left(\frac{cov}{var} \right)}$$

Onde:

k = número de variáveis consideradas

cov = média das covariâncias

var = média das variâncias

O valor assumido pelo Alfa está entre 0 e 1, e quanto mais próximo de 1 estiver seu valor, maior a fidedignidade das dimensões do constructo. Em relação à isso, Corrar et. al. (2008) destaca que:

Segundo Nunally (1978) apud Miguel (2002) e Dutra (2000), o valor mínimo para o Alfa de Cronbach deve ser 0,7 para pesquisa preliminar, 0,8 para pesquisa básica e de 0,9 para pesquisa aplicada. Hair (1998) trata 0,7 como mínimo ideal, mas também pode se aceitar 0,6 para pesquisas exploratórias. Entretanto, não existe consenso quanto à regra alocada acima.

Visando analisar a confiabilidade dos dados, utilizou-se o SPSS® 18 para medir o Alfa de Cronbach (Figura 6).

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.556	.513	11

Figura 6 – Output do Alfa de Cronbach no SPSS®

Segundo Pereira (2004) uma das possibilidades de interpretação do Alfa de Cronbach seria considerá-lo como um coeficiente de correlação ao quadrado, isto significa dizer que um alfa igual a 0,55 está medindo 55% do impacto real das variáveis.

Um aspecto que deve ser considerado para que o Alfa de Cronbach não tenha sido superior a 55% foi a dificuldade para coletar os dados. Apesar de várias tentativas, telefonemas e e-mails enviados para os professores nem todos responderam ao questionário.

6.4 Análise Fatorial dos Dados

A Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística que agrupa as variáveis em fatores. Segundo Corrar et. al. (2007, p. 74) “tem como um de seus principais objetivos tentar descrever um conjunto de variáveis originais através da criação de um número menor de dimensões ou fatores”. Para realização da AF utilizou-se o software SPSS® for Windows.

As variáveis envolvidas na análise fatorial são as questões 6 a 16 do questionário utilizado na coleta de dados que foram tratadas como os seguintes indicadores na análise fatorial (Quadro 18):

Variável (Questão)	Descrição
Q6	Formação Didática
Q7	Percepção do Ensino
Q8	Perfil da Turma
Q9	Horas de Pesquisa
Q10	Métodos de Ensino Utilizados com Maior Frequência
Q11	Instrumentos de Avaliação
Q12	Planejamento do Método de Ensino
Q13	Reflexo do Perfil do Professor no Educando
Q14	Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores
Q15	Exercício da Docência
Q16	Disponibilidade para o Diálogo

		,060	,427	,339	,190	,270	,487	,215	,052		,003	,092
	Q14											
	Q15	,149	,091	,091	,082	,097	,479	,414	,184	,003		,130
	Q16	,011	,422	,376	,058	,154	,441	,259	,426	,092	,130	

a. Determinant = 5,31E-005

Figura 7 – Output da Matriz de Correlação da Análise Fatorial

A análise fatorial com todos os indicadores apresentou o seguinte resultado para um nível de significância de 95%:

- A matriz de correlação demonstra um baixo índice de correlação entre os indicadores (diversos índices abaixo de 0,40).
- Na parte inferior da matriz de correlação (Figura 7) está uma tabela de significância (sig. ou p-test). Os valores dessa tabela devem ser próximos a zero para se obter uma boa AF.

Além da matriz de correlação, observou-se outro teste que nos permite avaliar se os dados originais viabilizam a utilização da AF de forma satisfatória. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin indica o grau de explicação dos dados a partir dos fatores encontrados na AF. Caso o MAS indique um grau de explicação menor do que 0,50 significa que os fatores encontrados na AF não conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais (Figura 8).

6.4.2 Teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Teste de Bartlett

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,144
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	73,824
	df	55
	Sig.	,046

Figura 8 – Teste KMO e Barlett

Conforme a Figura 8, o teste indicou que os fatores encontrados na AF não conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais. Outro teste que pode ser visualizado nessa mesma tabela é o teste de esfericidade de Barlett, que indica se existe relação suficiente entre os indicadores para aplicação da AF. Conforme Corrar (2007, p. 102)

“para que seja possível a aplicação da AF, recomenda-se que o valor de Sig. não ultrapasse 0,05”. Assim, o teste de esfericidade indicou a possibilidade de aplicação da AF nas variáveis analisadas.

6.4.3 Comunalidades e Total da Variância Explicada

Apesar de algumas variáveis possuírem pouca relação com os fatores, a maioria dos indicadores conseguiu um poder de explicação alto, considerando todos os fatores obtidos (comunalidades). É claro que alguns obtiveram explicações razoáveis (abaixo de 0,70). Isso pode ser observado na Figura 9.

Communalities		
	Initial	Extraction
Q6	1,000	,845
Q7	1,000	,622
Q8	1,000	,642
Q9	1,000	,796
Q10	1,000	,861
Q11	1,000	,774
Q12	1,000	,897
Q13	1,000	,866
Q14	1,000	,795
Q15	1,000	,822
Q16	1,000	,692

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Figura 9 – Comunalidades

Outra análise que pode ser feita é o grau de explicação atingido pelos 4 fatores que foram calculados pela AF. Com relação a esse indicativo, apesar da fraca relação entre os fatores e algumas variáveis, o modelo consegue explicar 78% da variância dos dados originais, o que é bom. É possível observar isso na tabela total de Variância Explicada (Total Variance Explained) (Figura 10).

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,965	26,951	26,951	2,965	26,951	26,951	2,632	23,926	23,926
2	2,310	21,003	47,954	2,310	21,003	47,954	2,357	21,423	45,349
3	1,825	16,589	64,543	1,825	16,589	64,543	1,861	16,920	62,270
4	1,510	13,730	78,273	1,510	13,730	78,273	1,760	16,003	78,273
5	,860	7,819	86,092						
6	,586	5,330	91,423						
7	,425	3,860	95,283						
8	,244	2,214	97,497						
9	,209	1,899	99,396						
10	,062	,567	99,962						
11	,004	,038	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 10 – Total de variância explicada

6.4.4 Rotação dos Fatores

A figura 11 permite verificar qual dos fatores melhor explica cada um dos indicadores considerados.

	Component Matrix ^a			
	Component			
	1	2	3	4
Q6	,610	,680	-,101	,028
Q7	-,227	,704	-,267	,057
Q8	-,213	,723	-,227	,148
Q9	,582	,303	,283	,534
Q10	-,408	,700	,016	-,452
Q11	-,027	,299	,825	-,051
Q12	-,113	,166	,921	,096
Q13	-,316	-,097	-,120	,861
Q14	,803	,087	-,117	-,358
Q15	,847	-,260	,135	-,139
Q16	,717	,216	-,191	,307

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Figura 11 – Component Matrix

Percebe-se, no entanto, que essa matriz causa dúvidas quanto à composição de cada fator, na medida em que existem valores de explicação muitos próximos em alguns casos. Neste caso, cabe a verificação dos valores após a aplicação da rotação dos fatores que é feito pelo critério Varimax (Figura 12). Conforme Corrar et. al. (2007, p.89) o método de rotação Varimax é o mais utilizado e tem como característica o fato de minimizar a ocorrência de uma variável possuir altas cargas fatoriais para diferentes fatores, permitindo que uma variável seja facilmente identificada com um único fator.

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
Q6	,762	,421	,021	,295
Q7	,085	,777	-,065	-,075
Q8	,140	,775	-,018	-,148
Q9	,807	-,035	,319	-,202
Q10	-,290	,794	,204	,323
Q11	,032	,069	,871	,101
Q12	-,028	-,053	,942	-,079
Q13	,064	,006	-,083	-,924
Q14	,559	-,153	-,169	,656
Q15	,559	-,558	-,007	,445
Q16	,811	-,026	-,179	,030

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Figura 12 – Rotated Component Matrix

A matriz, após a rotação dos fatores (Rotated Component Matrix), permite uma classificação mais precisa dos indicadores em cada um dos fatores. Assim pode-se concluir que:

- O Fator 1 é composto por Q6, Q9, Q15 e Q16
- O Fator 2 é composto por Q7, Q8, Q10

- O Fator 3 é composto por Q11 e Q12
- O Fator 4 é composto por Q13 e Q14

6.4.5 Considerações sobre os fatores

A seguir são feitos alguns comentários sobre os agrupamentos realizados pela AF e como eles podem ser entendidos na caracterização das práticas docentes no perfil dos coordenadores de Ciências Contábeis.

- ***Fator 1: Dedicação ao Exercício da Docência***

Este fator é responsável por aproximadamente 30% da variância explicada. Esse fator é representado pelas questões (indicadores):

Q6 (Formação didática): informa se os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do ENADE 2006 tem uma formação didática mais, ou menos, recente. Esta formação é importante para o desenvolvimento de aulas que proporcionem um maior aproveitamento, motivação e interação dos alunos.

Q9 (Horas de Pesquisa): representa as horas dedicadas à pesquisa, semanalmente, pelos coordenadores.

Q15 (Exercício da Docência): analogamente ao anterior, este indicador representa indiretamente quantas horas os coordenadores dedicam à docência. Supõe-se que àqueles que tem a docência como atividade prioritária tem mais tempo para preparação de aulas, do que coordenadores que exercem-na concomitantemente com outra atividade profissional ou apenas para complementar a renda mensal.

Q16 (Disponibilidade para o Diálogo): representa o quanto o coordenador está disponível e/ou acessível para com os alunos.

- ***Fator 2: Modo de ensinar***

É responsável por 21,42% da variância explicada. Esse fator é representado pelas questões:

Q7 (Percepção do Ensino): descreve a percepção que o coordenador tem sobre o ensino.

Q8 (Perfil da Turma): representa o tipo de perfil de turma na qual o coordenador prefere dar aulas. Um público mais ativo, mais passivo ou equilibrado.

Q10 (Métodos de Ensino Utilizados com Maior Frequência): representa os métodos de ensino utilizados com maior frequência pelos coordenadores.

- ***Fator 3: Modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos***

O fator “Modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos” é responsável por 16,92% da variância explicada. Este fator é representado pelas questões:

Q11 (Instrumentos de Avaliação Utilizados com Maior Frequência): representa os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados com maior frequência.

Q12 (Planejamento do Método de Ensino): descreve qual a maneira que o professor determina o método de ensino para cada turma.

- ***Fator 4: Reflexo do Perfil do Professor no Educando e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores***

É responsável por 16% da variância explicada. Este fator é representado pelas questões:

Q13 (Reflexo do Perfil do Professor no Educando): descreve a percepção que o coordenador tem sobre o reflexo do seu perfil na formação do educando.

Q14 (Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores): representa a participação dos professores em reuniões promovidas por órgãos de classe.

Conclui-se, por meio da aplicação da técnica de análise fatorial, que os fatores que caracterizam as práticas docentes dos professores de Ciências Contábeis, ou seja, seu

perfil, são quatro: dedicação ao exercício da docência; modo de ensinar; modo de conduzir as aulas e reflexo do perfil do professor no educando e luta em defesa dos direitos dos educadores.

6.4.6 Cálculo dos escores

Ressalta-se que os indicadores latentes podem ser transformados em novos indicadores (Dedicação ao Exercício da Docência, Modo de Ensinar, Modo de Conduzir as Aulas e Avaliar os Alunos, e Reflexo do Perfil do Professor no Educando e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores) para cada um dos coordenadores que participaram da pesquisa. Para isso, basta multiplicar os Scores apresentados na figura 13 em cada um dos casos (coordenadores). O SPSS ® faz esse cálculo e permite salvar os resultados para análises posteriores.

Component Score Coefficient Matrix				
	Component			
	1	2	3	4
Q6	,284	,205	,003	,098
Q7	,062	,336	-,059	-,037
Q8	,093	,333	-,034	-,088
Q9	,353	-,011	,178	-,220
Q10	-,136	,335	,083	,250
Q11	,008	,005	,468	,059
Q12	,003	-,055	,510	-,046
Q13	,136	-,016	-,045	-,567
Q14	,144	-,031	-,083	,327
Q15	,160	-,215	,017	,189
Q16	,324	,014	-,091	-,079

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Figura 13 – Component Score Coefficiente Matrix

6.5 Correlação Bivariada

Visando analisar a relação entre o perfil dos professores e o desempenho obtido pelas instituições no ENADE, utilizou-se a técnica estatística da correlação bivariada. Assim, procurou-se correlacionar os fatores encontrados por meio da análise fatorial e os conceitos de cada instituição no exame.

Segundo Cooper e Schindler (2001), vários objetivos podem ser atendidos com a análise de correlação. Pode-se descobrir força, direção, forma e outras características da relação.

Conforme a figura 14, extraída do output do SPSS®, não há correlação entre os fatores encontrados por meio da análise fatorial e os conceitos obtidos pelas instituições no ENADE 2006.

		Correlations				
		ENADE	F1	F2	F3	F4
ENADE	Pearson Correlation	1	,388	-,523	,003	,056
	Sig. (2-tailed)		,190	,067	,993	,856
	N	13	13	13	13	13
F1	Pearson Correlation	,388	1	,000	,000	,000
	Sig. (2-tailed)	,190		1,000	1,000	1,000
	N	13	13	13	13	13
F2	Pearson Correlation	-,523	,000	1	,000	,000
	Sig. (2-tailed)	,067	1,000		1,000	1,000
	N	13	13	13	13	13
F3	Pearson Correlation	,003	,000	,000	1	,000
	Sig. (2-tailed)	,993	1,000	1,000		1,000
	N	13	13	13	13	13
F4	Pearson Correlation	,056	,000	,000	,000	1
	Sig. (2-tailed)	,856	1,000	1,000	1,000	
	N	13	13	13	13	13

Figura 14 – Correlação de Pearson

Como não se encontrou nenhuma relação entre os fatores que formam o perfil do professor de Ciências Contábeis e o desempenho no ENADE da instituição na qual ensinam procurou-se averiguar se existia alguma correlação significativa entre o conceito do ENADE e o perfil dos professores, ou seja, na ordem inversa, mas os resultados apontaram que também não existe correlação (Figura 15).

Correlations			F1	F2	F3	F4
Control Variables						
ENADE	F1	Correlation	1,000	,258	-,001	-,024
		Significance (2-tailed)	.	,418	,997	,942
		df	0	10	10	10
	F2	Correlation	,258	1,000	,002	,034
		Significance (2-tailed)	,418	.	,996	,915
		df	10	0	10	10
	F3	Correlation	-,001	,002	1,000	,000
		Significance (2-tailed)	,997	,996	.	1,000
		df	10	10	0	10
	F4	Correlation	-,024	,034	,000	1,000
		Significance (2-tailed)	,942	,915	1,000	.
		df	10	10	10	0

Figura 15 – Correlação

Conforme a análise estatística constou-se que os professores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais pesquisadas estão preocupados com a sua formação docente, freqüentando cursos de didática e buscando o aperfeiçoamento por meio da pós-graduação. Segundo Freire (1996, p. 92) “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” Para o autor, a educação continuada é fundamental para que os professores exerçam a atividade docente. Com base nos resultados da pesquisa, o corpo docente de Ciências Contábeis está atendendo a este quesito.

Um dos principais saberes que Freire (1996) coloca na sua obra ‘Pedagogia da Autonomia’ é de que “Ensinar não é transferir conhecimento” no sentido de que tanto o aluno quanto o professor devem ser agentes construtores do conhecimento. Os resultados encontrados evidenciam que mais da metade dos professores (56,1%) preferem ministrar aulas em turmas que os alunos são mais ativos no processo ensino-aprendizagem, e 43,9% em turmas nas quais há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes. Assim, os professores não deixam de ter incorporados em seu perfil este saber, considerado por Freire (1996) o saber mais importante. Nenhum professor assinalou a alternativa de que prefere ministrar aulas em turmas na qual os alunos são mais passivos. Além disso, os métodos de ensino utilizados com maior frequência são aula expositiva e seminários. Segundo Magalhães (1995) e Bordenave e Pereira (2007) é um método que incentiva a participação ativa do aluno.

Conforme Freire (1996) ‘ensinar exige pesquisa’, mas nem todos os respondentes afirmam que exercem a atividade de pesquisa, 4,9% assinalou que não destina nenhuma hora por semana para a pesquisa. No entanto, mais da metade (58,6%) reserva no mínimo 3 horas para pesquisar. Logo, este requisito parece também ser atendido.

Para Freire (1996) o docente não pode escapar à apreciação dos alunos e da maneira como eles o percebem, e deve, assim, estar sempre atento à leitura que fazem da atividade que o docente está exercendo. Em relação ao seu perfil, mais da metade dos pesquisados (68,3%) acham que este pode interferir ou contribuir na formação do educando, enquanto 31,7% dizem que o seu perfil reflete um formador de opinião.

O saber de que ‘ensinar exige luta em defesa dos direitos dos educadores’ também parece estar intrínseco no perfil dos pesquisados, já que 73,2% afirmaram que costumam participar das reuniões promovidas por órgãos de classe de professores.

Segundo a ‘Pedagogia da Autonomia’ ensinar exige saber escutar e disponibilidade para o diálogo. Conforme Freire (1996, p. 135) “testemunhar a abertura aos outros, a

disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Nenhum dos professores pesquisados se considera com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos. Há um equilíbrio entre os que se consideram aptos a ouvir os alunos em qualquer situação e àqueles que são receptivos e ponderados para o diálogo (58,5% e 41,5%, respectivamente).

Com base nos dados coletados, de maneira geral, os professores de Ciências Contábeis parecem ter os saberes necessários à prática educativa propostos por Freire (1996) em sua obra ‘A Pedagogia da Autonomia’ intrínsecos em seu perfil. No entanto, por meio da análise fatorial pode-se resumir estes saberes que quatro fatores: (i) dedicação ao exercício da docência; (ii) modo de ensinar; (iii) modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos; e (iv) reflexo do perfil do professor no educando e luta em defesa dos direitos dos educadores.

A análise da correlação evidenciou que não há relação entre os fatores encontrados e o desempenho obtido pelas Universidades Federais pesquisadas no ENADE 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de acompanhar o ensino com qualidade é detectado em qualquer área do conhecimento. Na contabilidade, estudos demonstram situações em que essa necessidade é questão de sobrevivência.

Os professores de quaisquer áreas de ensino, entendidos como gestores da educação, devem estar em constante aperfeiçoamento, participando de cursos de capacitação e qualificação tanto no que se refere aos conteúdos de suas disciplinas quanto naquilo que envolve o exercício da docência visando oferecer, aos seus alunos, a excelência na aprendizagem.

A expansão do ensino superior no Brasil trouxe a oferta de um grande número de cursos de Ciências Contábeis. No entanto, pesquisadores têm questionado se o crescimento acelerado na quantidade ofertada destes cursos tem afetado a qualidade dos mesmos, principalmente no que tange à formação do seu corpo docente.

Os agentes da Contabilidade devem se atualizar, principalmente os docentes. O professor deve ter condições em saberes e competências mínimas para atingir os seus objetivos educacionais. Para tanto, precisa estar numa busca constante para melhoria da sua atuação docente.

Autores como Tardif. et. al. (1991), Perrenoud (2000), Marion (2001), Freire (1996), Gil (2007) estudam a questão dos atributos, saberes e competências necessárias para que se atinja o perfil do “bom” professor ou do professor “eficaz” . Na área contábil, alguns estudos de Laffin (2007) e Slomski (2008) são identificados.

Conhecer o perfil do professor de Contabilidade é necessário para todos os agentes do ensino-aprendizagem desta disciplina: para as instituições que devem oferecer um ensino de qualidade a seus alunos; para os alunos que são os beneficiários diretos do processo; e,

principalmente, para os professores que poderão identificar suas qualidades e deficiências no que tange ao perfil de um bom professor.

O estudo teve como objetivo, fazer um levantamento do perfil do professor de Contabilidade e analisar o reflexo deste perfil no conceito obtido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – realizado em 2006 pelas instituições federais que oferecem o curso de Ciências Contábeis. O modelo utilizado para tanto foi proposto por Freire (1996) em sua obra a Pedagogia da Autonomia.

Como limitação do universo a amostra trabalhada foi com os coordenadores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis das Universidades Federais. A escolha baseou-se no fato de que o coordenador tem a visão de todo o curso, inclusive do seu corpo docente influenciando-o e também por estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para se alcançar o objetivo geral os objetivos específicos estudados foram: (i) contextualização do processo ensino-aprendizagem, o conceito de pedagogia e andragogia, bem como o ensino contábil no Brasil e o Sistema de Ensino Superior brasileiro; (ii) identificação dos atributos necessários para a formação de um professor de Contabilidade que atenda aos requisitos/objetivos enumerados por pesquisadores e pelo Ministério da Educação, bem como as competências e saberes necessários à prática educativa; (iii) coleta, por meio de questionário, dos dados referentes a formação dos professores de Contabilidade das Universidades Federais e utilizar a técnica de análise fatorial (AF) baseados no modelo proposto por Freire (1996); (iv) análise dos resultados obtidos nos questionários e traçar o perfil do corpo docente do ensino da Contabilidade nas Universidades Federais segundo o modelo proposto por Freire (1996) e utilizar a técnica de correlação bivariada para analisar o reflexo deste perfil no conceito do ENADE 2006.

Para execução deste trabalho, inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica do assunto. Assim, quantos aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como exploratória-descritiva. O procedimento técnico utilizado foi a do levantamento sendo utilizado questionários estruturados. Após a coleta dos dados aplicou-se a análise fatorial e correlação bivariada para identificar, respectivamente, quais os fatores que compõem o perfil destes professores e analisar a correlação entre este perfil e o desempenho obtido pelas instituições no ENADE 2006.

A pesquisa levantou o perfil do professor de Ciências Contábeis com base nos saberes necessários à prática educativa propostos por Freire (1996) em sua *Pedagogia da Autonomia*. Em seguida, procurou-se correlacionar este perfil com o conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais pesquisadas.

Apesar de não ser possível contar com a participação dos coordenadores de todos os cursos para os quais foram enviados os questionários, a amostra total de 16 professores e a que foi utilizada para fazer a correlação, 13 coordenadores dos 16 professores, foi possível obter a participação de pelo menos uma Universidade Federal de cada Região do Brasil.

Por meio da análise dos dados obtidos nos questionários chegou-se a conclusão de que esses professores têm intrínsecos em seu perfil os saberes considerados por Freire (1996) como necessários à prática educativa. Além disso, por meio da análise fatorial chegou-se a conclusão de que esses saberes podem ser resumidos no perfil da amostra em quatro fatores: (i) a dedicação ao exercício da docência; (ii) o modo de ensinar; (iii) o modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos; e (iv) o reflexo do perfil do professor no educando e a luta em defesa dos direitos dos educadores.

Após a análise fatorial apresentar seus resultados, aplicou-se a correlação bivariada tentando relacionar o perfil de cada professor com o conceito do ENADE 2006 obtido pela instituição na qual este ensina e o conceito do ENADE 2006 com o perfil de cada professor.

Os resultados, porém, demonstraram que não existe uma correlação entre estes fatores e o conceito do ENADE 2006 e nem entre o conceito do ENADE 2006 e os fatores encontrados.

A partir dessas constatações, ações podem ser tomadas pelas IES brasileiras para melhorar a qualificação do profissional e do formando. Desta forma esta pesquisa dará subsídios para que os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis façam ajustes no PPP propondo, assim, mudanças neste de acordo com o perfil do seu corpo docente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU, M. C. MASETTO, M. T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Editores Associados, 1996.

AICPA. American Institute of Certified Public Accountants. **Trends in the supply of accounting graduates and the demand for public accounting recruits**. New York: AICPA, 2008.

ALARCÃO, I. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, I.P. A (org.)- Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. 2007. 136 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ANDERE, M. A. ARAÚJO, A. M. P. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. Rev. Contabilidade e Finanças, São Paulo, p. 91-102, setembro/dezembro 2008.

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

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem** – 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOYCE, G. **Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. Critical Perspectives on Accounting**, Elsevier, n.15, p. 565-586, 2004

BRAGA, R. E MONTEIRO, C. **Acabou a Fatura: Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil**. Revista Ensino Superior, 2005. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br> Acesso em: Dez. 2008

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529> Acesso em: Dez. 2008

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. 1968. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564> Acesso: Dez. 2008

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: Dez. 2008

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Estados**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/> Acesso em: Dez. 2008

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_30.06.2004/art_207_.htm Acesso em: Out.2008

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: Jan.2009

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo da Educação Superior. Sinopse – 1995 a 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/> Acesso em: Dez. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **PROVA BRASIL. Downloads – Questionário do Professor**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br> Acesso em: Jan.2009

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo da Educação Superior 2004 – Resumo Técnico**. Brasília, INEP: 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf Acesso em: Ago.2008

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. A Universidade na Encruzilhada. In: **Educação: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: UNESCO, SESU, 2003.

CARVALHO, A. A.; MOURA, M.; CARMO, V. A.; SILVA, E. P.; GUIMARÃES, M. L. M. **A prática educativa mineira em educação de jovens e adultos: experiências exitosas nos municípios de Lagoa Dourada e Ritópolis**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

CERQUEIRA, M. L. C. B. ; SANTOS, S. M. M. . **Noção de competência na formação de professores**. Sitientibus, Feira de Santana, v. 01, n. 25, p. 91-115, 2001.

CHICKERING, A. W. GAMSON, Z. F. **Applying the seven principles for good practice in undergraduate education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. *New Directions for Teaching and Learning*, nº 4.

COOPER, D. R. SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CORRAR, L. J. ; PAULO, E. ; DIAS FILHO, J. M. (coordenadores). **Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. FIPECAPÍ – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras. SP: Atlas, 2007.

DOMINELLI, L. HOOGVELT, A. **Globalisation, the privatization of welfare, and the changing role of professional academics in Britain.** Critic perspect Acc, n.7, p.191-212, 1996.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DOURADO, L. F. . Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, set-dez, 2001, nº 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, p. 35-40.

ECO, H. **Como se faz uma tese.** 16ª ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. SP: Perspectiva, 2001.

FECAP. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. **Institucional.** Disponível em: <http://www.fecap.br/PortalNovo/interna.asp?Caminho=Fecap_Nossa_historia&left=Sobre> Acesso em: Ago.2008

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. **O método de pesquisa survey.** Revista de Administração, SP v.35, n.3, p. 105-112, julho/setembro 2000.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem.** Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1983.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada.** S.P. Cia das Letras, 2002, p.220.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. El profesor y la formación del profesorado. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal, 1989. p. 349-355.

GIORGI, W. A. B. PIZOLATO, C, L. MORETTIN, A. A. **Competências, habilidades e o ensino superior de contabilidade.** In FORÚM NACIONAL DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE, 7. 2001, Rio de Janeiro. Anais do II Fórum Nacional de Professores de Contabilidade. Rio de Janeiro: 2001. CD-ROM.

GOECKS, Rodrigo. **Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica.** 2003. Disponível em: <http://www.andragogia.com.br/#conceito>. Acesso em: Out. 2009

JOSÉ, E. A. COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KRAEMER, M. E. P.. **Reflexões sobre o ensino da contabilidade**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília - DF, v. 153, p. 65-79, 2005.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

LAFFIN, M. **De Contador a Pesquisador: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LAFFIN, M. **Ensino da Contabilidade: componentes e desafios**. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio Grande do Sul. n.4. out. 2007

LAMPERT, E. **Universidade, Docência, Globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc., Dec. 1999, vol.20, no.68, p.239-277.

LOCH, J. M.; REIS, D. R. **A expansão do ensino superior: um comparativo do crescimento no Brasil, no Paraná e na Região Metropolitana de Curitiba**. *World Congress on Engineering and Technology Education*. 14 a 17 de Março, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS/44.pdf> Acesso em Ago.2008

LOPES, A R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MAGALHÃES, A. D. F. **Alguns Fatores que afetam a harmonia e a qualidade do ensino nos bacharelados de Ciências Contábeis**. Enfoque – Reflexão Contábil Nº 11, Julho/Dezembro, 1995.

MARCOVITCH, J. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARION, J. C. **O ensino da Contabilidade**. – 2. ed. – SP: Atlas, 2001.

MARTINS, L. M. **A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior**. In: Zambello de Pinho, Sheila. (Org.). Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 102-115.

MATHIAS, S. K. **O golpe de 1964 e a Universidade: entre a repressão e a modernização**. Revista da ADUSP, São Paulo, v.33, p. 102-106, 2004.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. SP, Atlas, 1994. 2v.

MOREIRA, D. A. **Elementos para um plano da melhoria de ensino universitário ao nível de instituição**. Revista IMES, São Caetano do Sul: ano III, nº 9, p.28-32, mai./ago. 1986.

MURCIA, F. D. et. al. **Ensino e pesquisa nos Estados Unidos: algumas características dos principais programas de doutorado em Contabilidade**. Rev. Contabilidade e Finanças, São Paulo, p. 108-119, junho 2007.

NOSSA, V. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica de formação do corpo docente**. 1999. F158. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, SP, 1999a.

NOVAK, F. H. **A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários**. São Paulo: s.n., 2008. 168 p.: il Dissertação (Mestrado em Educação).

NORO, E. M. S. NORO, L. R. A. **A auto-estima como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v.17, n.2, p. 113-119, ago./dez. 2002.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999. (Escola e Saberes).

PENIN, T. S. São Paulo: 01 set. 2003. 30 ago 2004 e 9 jun 2005. Entrevista concedida a S. Motoyama, A. M. P. Leite Gordon, E. E. Simões, F. do Camelier, M. Nagamini e R. T. Vargas. In: Motoyama, Shozo (org.) **USP 70 anos: Imagens de uma história vivida**. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. **Universidade e Formação de Profissionais**. In: ROLLEMBERG, M. (org) **Universidade: Formação e Transformação**. São Paulo: EDUSP, 2005.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

PEREIRA, M. A. C. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química**. 2007. 289 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSONNEAULT, A. KRAEMER, K. L. **Survey research in management information systems: an assesment**. Journal of Management Information System, 1993.

PIRES, C. B. OTTO, E. **Estrutura curricular do curso de ciências contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais**. In: 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo. 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade – Educação e Pesquisa em Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. SP: Atlas, 1999.

ROSA, P. R. S. **O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de Ciências**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 195-207, 1999.

ROZENDO, C. A. et. al. **Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde**. Revista Latino-Americana de Enfermagem. Ribeirão Preto – v.7, n.2, p.15-23, abril 1999.

SANTANA, A. L. A. **Métodos de aprimoramento e melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência contábil no século XXI**. Fortaleza, 2006, 102 p. Monografia – Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SANTOS, S. C. **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boca prática na educação de ensino superior”**. Caderno de Pesquisas em Administração, p. 69-82, São Paulo, v. 08, nº 1, janeiro/março 2001.

SCHMIDT, P. **A realidade da pós-graduação stricto sensu no Brasil**. In: Congresso Brasileiro de Contabilidade, 15. Anais... Fortaleza (CE), out. 1996, v. III. p. 330-343.

SILVA, D. M. **O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Contabilidade da FEA-RP/USP**. 2006. 169 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

SILVA, J. C. G. L; MARTINS, G.; HOSOKAWA, R. T.; ROCHADELLI, R. **O uso da análise de correspondência e de cluster para a percepção das relações no comércio internacional – o caso do setor de móveis sul-brasileiro e as barreiras à Alca**. Revista da Administração, SP, v.43, n.1, p.44-58, jan./fev./mar.2008

SLOMSKI, V. G. **Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis**. In: 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade da FEA USP, 2008, São Paulo. 8º Congresso USP Controladoria e Contabilidade: padrões de qualidade na Pesquisa Contábil. São Paulo: FEA/USP, 2008. p. 129-129.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

STACCIARINI, J. M. R; ESPERIDIÃO, E. **Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem**. Ver. Latino-am. Enfermagem – Ribeirão Preto – v. 7 – n. 5 – p. 59-66 – dezembro 1999.

STRASSBURG, U.; MOREIRA, D. A. **Avaliação de Desempenho de Professores pelo Aluno: uma experiência junto a um curso superior de Contabilidade**. In: 1º EPPAD – Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, 2000, São Paulo: Anais, 2000.

STRASSBURG, U. . **Avaliação do Professor de Contabilidade: Algumas Considerações**. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Paraná. Curitiba PR, v. 01, n. 01, p. 17-20, 2002.

SILVA, J. B. **Reflexões sobre o universo do ensino-aprendizagem de jovens e adultos.** Revista Formação, nº 3, p. 19-25, Ministério da Saúde, Setembro, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os **professores face ao saber:um esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, no. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p.215-233

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TAKAKURA, M. **Formação profissional do Contabilista.** Enfoque – Reflexão Contábil Nº 5, Julho/Dezembro, 1992.

TERRIBILI FILHO, A. **Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?** Odiseo Revista Electrónica de Pedagogia (México), v.7, p. 1-19. 2007. Disponível em: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili-ensino.htm> Acesso em: Dez.2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Graduação.** Disponível em: <http://www4.usp.br/index.php/graduacao> Acesso em: Ago. 2008

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

O Perfil do Professor de Ciências Contábeis

Objetiva coletar dados para conclusão de dissertação.

PARTICIPANTES

Objetiva fazer distinção dos respondentes quanto ao cargo (professor ou coordenador) e quanto à universidade

Selecione a Universidade na qual faz parte do corpo docente:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Universidade Federal do Alagoas
- ☐ Universidade Federal do Amazonas
- ☐ Universidade Federal da Bahia
- ☐ Universidade Federal do Ceará
- ☐ Universidade de Brasília
- ☐ Universidade Federal do Espírito Santo
- ☐ Universidade Federal de Goiás
- ☐ Universidade Federal do Maranhão (São Luís)
- ☐ Universidade Federal de Minas Gerais
- ☐ Fundação Universidade Federal de Viçosa
- ☐ Universidade Federal de Uberlândia
- ☐ Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
- ☐ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Corumbá)
- ☐ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas)
- ☐ Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)
- ☐ Universidade Federal de Mato Grosso (Rondonópolis)
- ☐ Universidade Federal do Pará
- ☐ Universidade Federal da Paraíba
- ☐ Universidade Federal de Pernambuco
- ☐ Universidade Federal do Piauí (Parnaíba)
- ☐ Universidade Federal do Piauí (Teresina)
- ☐ Universidade Federal do Paraná
- ☐ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- ☐ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- ☐ Universidade Federal Fluminense (Cabo Frio)
- ☐ Universidade Federal Fluminense (Macaé)
- ☐ Universidade Federal Fluminense (Miracema)
- ☐ Universidade Federal Fluminense (Niterói)
- ☐ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Caico)
- ☐ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)
- ☐ Fundação Universidade Federal de Rondônia (Cacoal)
- ☐ Fundação Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho)
- ☐ Universidade Federal de Roraima

- ☐ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ☐ Universidade Federal de Santa Maria
- ☐ Fundação Universidade Federal do Rio Grande
- ☐ Universidade Federal de Santa Catarina
- ☐ Universidade Federal de Sergipe
- ☐ Fundação Universidade Federal do Tocantins
- ☐ Universidade Federal de Campina Grande

No curso de Ciências Contábeis você é:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Coordenador
- ☐ Professor

IDENTIDADE DA AMOSTRA

Visa identificar a amostra da pesquisa

1 INDIQUE A MODALIDADE DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Atualização (mínimo de 180 horas)
- ☐ Especialização (mínimo de 360 horas)
- ☐ Mestrado Profissional
- ☐ Mestrado Acadêmico
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-Doutorado
- ☐ Mestrado em Andamento
- ☐ Doutorado em Andamento
- ☐ Especialização em Andamento
- ☐ Não se aplica

7 INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Administração
- ☐ Atuária
- ☐ Ciências Contábeis
- ☐ Economia
- ☐ Outro
- ☐ Não se aplica

8 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO (NÃO NECESSARIAMENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Há menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 3 anos
- ☐ De 4 a 7 anos
- ☐ De 8 a 12 anos
- ☐ Há mais de 12 anos

9 VOCÊ ENSINOU NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DESTA INSTITUIÇÃO EM 2006?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 EM QUANTAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR VOCÊ TRABALHA?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ APENAS EM UMA
- ☐ EM 2 INSTITUIÇÕES
- ☐ EM 3 INSTITUIÇÕES
- ☐ EM 4 OU MAIS INSTITUIÇÕES

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta parte do questionário objetiva caracterizar as práticas docentes

11 FREQUENTOU CURSO DE DIDÁTICA (INCLUI DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO)?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Sim. Há quanto tempo? (Responda no quadro ao lado)
- ☐ Não

Make a comment on your choice here:

12 PARA VOCÊ ENSINAR É...

Por favor escreva aqui a sua resposta:

13 VOCÊ PREFERE MINISTRAR AULAS EM TURMAS QUE:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Os alunos são mais ativos no processo ensino-aprendizagem
- ☐ Há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes no processo ensino-aprendizagem
- ☐ Os alunos são mais passivos no processo ensino-aprendizagem
- ☐ Outro: _____

14 QUANTAS HORAS POR SEMANA, APROXIMADAMENTE, VOCÊ DEDICA A PESQUISA?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ De 1 a 2 horas
- ☐ De 3 a 5 horas
- ☐ De 6 a 8 horas
- ☐ Mais de 8 horas
- ☐ Nenhuma

15 ASSINALE OS MÉTODOS DE ENSINO QUE UTILIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO):

Por favor escolha *todas* as que se aplicam:

- ☐ Aula Expositiva
- ☐ Seminários
- ☐ Aulas práticas de laboratório
- ☐ Aulas práticas de campo
- ☐ Trabalho em grupo
- ☐ Discussão de casos
- ☐ Instrução individualizada
- ☐ Estudo baseado em Problemas
- Outro: _____

16 ASSINALE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM QUE VOCÊ UTILIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA:

Por favor escolha *todas* as que se aplicam:

- ☐ Prova escrita
- ☐ Prova prática
- ☐ Prova oral
- ☐ Trabalho escrito
- ☐ Seminário
- ☐ Observações do desempenho do aluno em aula ou estágio
- Outro: _____

17 OS MÉTODOS DE ENSINO QUE VOCÊ UTILIZA NUMA DISCIPLINA:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ É sempre o mesmo todo semestre
- ☐ Adapto ao perfil da turma
- ☐ Procuro fazer uma avaliação ao final do semestre e se necessário mudo

18 O SEU PERFIL...

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Reflete um formador de opinião
- ☐ Pode interferir ou contribuir na formação do educando
- ☐ Não interfere na formação do educando

19 VOCÊ COSTUMA PARTICIPAR DAS REUNIÕES PROMOVIDAS POR ÓRGÃOS DE CLASSE DE PROFESSORES?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Sim
- ☐ Não

20 VOCÊ EXERCE A DOCÊNCIA:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Concomitante com outra atividade profissional
- ☐ Para complementar a minha renda mensal
- ☐ Por ser minha atividade prioritária

21 VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) PROFESSOR(A):

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- ☐ Apto a ouvir os alunos em qualquer situação
- ☐ Receptivo e ponderado para o diálogo

o Com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos

Submeter o seu Questionário

Obrigado por ter preenchido este questionário.