

ENSINO APRENDIZAGEM NA ÁREA DE EDUCAÇÃO CONTÁBIL: Uma Investigação Teórico-Empírica

Autores

PATRÍCIA FERREIRA DO AMARAL

PUC - Campinas

RICARDO LOPES CARDOSO

PUC - Campinas

GIDEON CARVALHO DE BENEDICTO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

MARIA CRISTINA ALVES CASSARO

PUC - Campinas

1 Introdução

Diante da importância da profissão contábil e da grande expansão dos cursos superiores, é cada vez mais relevante estudar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nessa área.

Segundo Martins e Passos (2003), são cada vez mais escassas as investigações teórico-empíricas que exploram a temática ensino-aprendizagem na área da educação contábil.

Nesse sentido, esta pesquisa procura averiguar junto aos professores de contabilidade quais são as metodologias de ensino mais utilizadas, compreender os fatores que influenciam a escolha de tais métodos e classificar os perfis dos professores em relação aos aspectos didáticos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir na identificação de alguns fatores comportamentais que possam melhorar a relação aluno-professor e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, entende-se por método de ensino o conceito dado por Nérici (1987): “conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenadas tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos”.

O trabalho está estruturado na primeira parte com a fundamentação teórica, na segunda a pesquisa de campo e a análise dos dados, encerrando com as considerações finais sobre o estudo.

2 Os Métodos de Ensino e os Fatores de Influência da Sua Utilização em Contabilidade

Neste trabalho, utilizou-se o termo metodologia de ensino compreendendo os procedimentos e técnicas didáticas, com a utilização de recursos alternativos, para a consecução dos objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

As principais características da evolução no ensino das ciências no período de 1950 a 1985 eram a maior liberdade ao aluno e o incentivo à sua participação ativa no processo de aprendizagem. Naquela época, o ensino era exaustivamente teórico e o aluno não participava

das aulas, tornando-se passivo, ou seja, era conduzido à compreensão da regra, mas com um padrão de ação em que o professor detinha o poder. (KRASILCHIK, 1987).

Ainda segundo Krasilchik (1987), o objetivo da evolução era substituir o ensino supracitado por um método ativo, no qual o aluno desenvolvesse o mecanismo de formação e pudesse expor suas opiniões por meio de diferentes atividades, tais como: laboratório, aulas práticas, jogos e atividades que lhe propiciassem a motivação.

Os projetos passaram a incorporar mais um objetivo: a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, não se restringindo apenas à preparação do futuro cientista, mas às grandes alterações no ensino. A mudança incentivava o aluno a participar mais das aulas e valorizava suas opiniões, isso é, ele passava de passivo a ativo, sem desconsiderar-se que o professor era o elemento mais importante no processo de ensino-aprendizagem.

Para Krasilchik (1987), “as novas formas de ensino das ciências podem vir a ser muito diversas do tipo de instrução a que estamos acostumados. Parte do conteúdo certamente será diferente. Os cenários para o aprendizado também poderão ser pouco familiares e nova organização para o ensino poderá ser empregada”.

Em trabalho recente realizado por Moreira (2003), concluiu-se que as instituições de ensino superior que queiram melhorar o ensino devem evitar medidas fragmentárias, e os planos de ensino devem variar de acordo com certos elementos, como o aluno, o professor, o conteúdo e a instituição.

Atualmente, existe uma busca pela descentralização, na qual o professor envolve-se em outras atividades em sala, mas é importante que varie as atividades para tornar a aula dinâmica e interessante, com o objetivo de detectar e analisar a percepção dos alunos. A esse respeito, diz Bagarollo (2004): “no trabalho de sala de aula, o desejo do professor e do aluno deve estar em sinergia; para que isto aconteça, é preciso existir diálogo”.

Vale ressaltar que o professor é o instrumento principal do processo de ensino - aprendizagem, sendo responsável pela instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos. O seu trabalho é de facilitador de aprendizagem do aluno, por meio dos recursos disponíveis, metodologia, didática e plano de ensino pré-elaborado. Certamente, com a combinação de todas essas atividades, o docente terá condição de atingir, de maneira progressiva, o desenvolvimento da capacidade mental e intelectual de seus alunos.

Para Abreu (1980), a aprendizagem é cognitiva quando o desenvolvimento mental é voltado para o conhecimento. O aluno modifica suas atitudes, expande suas idéias e habilidades. Cabe ressaltar que o professor ajuda os alunos nesse procedimento, recomendando leituras complementares para pensar e participar das atividades, levando a uma interação mútua aluno-professor.

Esta interação aluno-professor está relacionada diretamente com o ensino-aprendizagem e, para esse processo, a abertura para a comunicação é um fator importante. Ademais, tal interação agrega valores às aulas, tornando-as interessantes e participativas.

Libâneo (1991) afirma: “não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos”.

Notadamente, a metodologia deve ser adaptada ao tipo de aula, isto é, deve estar de acordo com o planejamento prévio e o conhecimento da metodologia. Assim, torna-se possível definir a melhor opção para atender à finalidade desejada.

Conforme Martins e Passos (2003), “diferentes métodos e técnicas de ensino estão à disposição dos professores que pretendem melhorar o aprendizado de seus alunos. Porém, o interessante é saber o melhor momento de aplicar uma técnica, já que não existem técnicas de ensino melhores ou piores”.

A validade da metodologia não se restringe à sua disponibilidade ou aplicação, mas, sim à maneira de sua aplicação e ao momento adequado. Sabe-se que, na tentativa de entender esses aspectos, o professor recorre à didática para aperfeiçoar o seu método, melhorando o planejamento e a administração das aulas.

Gil (1990) entende que a didática não envolve apenas conteúdos científicos, mas também componentes intuitivos e valorativos, no oposto da metodologia que se caracteriza pelo rigor científico. A didática refere-se ao ato de ensinar, diferenciando-se da metodologia, compreendida como procedimentos auxiliares utilizados para ensinar.

De acordo com Riel (1989), apud Moreira (2003), “a crescente difusão da tecnologia de informática na sociedade tornou possível o surgimento de novas formas de ensino e de aprendizagem, apresentando novos desafios aos profissionais da educação”.

Para o docente, o avanço da tecnologia deve ser compreendido como uma contribuição que facilita o ensino, fazendo com que a teoria transcenda a prática. Portanto, é imprescindível a atualização do profissional da educação.

A disponibilidade de recursos tecnológicos é fator determinante para atender às novas necessidades do ensino-aprendizagem de tornar os discentes mais bem preparados para as exigências do mercado de trabalho.

Nas palavras de Favarin (2000), depoimentos de especialistas esclarecem que o uso de computadores e *softwares* em sala de aula proporciona melhores condições de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, professores que se utilizam novas tecnologias, recursos modernos, dentre outros, podem atingir seus objetivos com maior eficácia.

O autor constata que o ensino da contabilidade geral vem priorizando os seus aspectos operacionais em detrimento da sua capacidade informativa, enquanto, na prática, as empresas vêm automatizando cada vez mais o operacional e exigindo que a contabilidade proporcione informações para a tomada de decisões. Assim, distancia-se cada vez mais a teoria da prática, com prejuízos tanto para os profissionais quanto para os usuários da contabilidade.

Visando a entender quais são os métodos de ensino utilizados pelos professores de contabilidade, desenvolveu-se a tabela 1, na qual foram agrupadas as metodologias disponíveis e mais utilizadas segundo os autores pesquisados, tanto da linha da educação, como do ensino em contabilidade.

Para a elaboração da tabela de metodologias, foram feitas classificações de conceitos baseadas na interpretação das metodologias defendidas pelos autores, que se apresentaram em duas formas: explicitamente e abstrata. Para este caso, utilizou-se a inferência e, por conseguinte, metodologias não compreendidas não foram citadas.

Contudo o presente trabalho não tem a intenção de exaurir o assunto, no que se refere às nomenclaturas e subdivisões, que podem ocorrer naturalmente por meio da metodologia considerada original, isto é, o professor criativo poderá reunir, acrescentar e adaptar a metodologia escolhida, de acordo com o objetivo e o planejamento da aula.

Tabela 1 - Sumário da Literatura Sobre Metodologias

Referência	Aula Expositiva	Aula Prática	Ciclo de Palestras	Congressos/ Workshops	Discussão c/ Classe-Debate	Dissertação/ Resumo/ Síntese	Estágios	Estudo de Caso	Estudo Dirigido	Excursões e Visitas	Jogo de Empresas	Livro Texto/ Leituras	Pesquisas/ Projetos	Projeção de Fitas	Resolução Exercícios	Seminários/ Simpósios	Simulações	Trabalho em Grupo
Proctor (1967)	x	x	x		x	x		x				x	x		x	x	x	x
Abreu e M. (1980)	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x
Nérici (1985)	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x		x
Krasilchik (1987)	x	x			x			x	x	x	x	x	x	x				
Zaballa (1998)	x	x			x	x						x	x		x			x
Gil (1990)	x	x			x			x							x	x	x	x
Borges (2000)	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x		x		
Favarin (2000)	x	x			x			x			x	x	x		x	x	x	x
Marion (2001)	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Moreira (2003)	x	x	x			x		x			x	x			x	x	x	x
Chagas (2004)	x	x	x		x	x		x				x		x	x	x	x	x
TOTAL	11	11	07	03	09	08	02	10	03	05	05	10	08	06	09	09	06	09

A literatura evidencia que as aulas expositivas e práticas são predominantes, seguidas pelo estudo de caso e livro texto-leitura. As metodologias menos utilizadas são o estágio, seguido pelo estudo dirigido, pelos congressos e workshops.

Esses dados serviram de sustentação para analogias à constatação empírica realizada na pesquisa de campo.

2.2 Tipos de Professores

Após conhecimento dos métodos de ensino citados na literatura e a relação entre o uso desses métodos e o professor, encaminhou-se para o estudo do perfil do professor.

Para definir os tipos de professores, este trabalho utilizou os conceitos de Nérici (1985), que os classifica em quatro tipos: instrutor, erudito, pesquisador e educador.

Professor Instrutor: tem como função cumprir o programa designado pela instituição. Não se preocupa com a quantidade de informação “despejada” sobre o aluno que, por sua vez, tem a função de memorizar as exposições do professor e as repetir, ou seja, é um aluno autômato, que não participa da aula, pois o professor é nela a autoridade máxima. “O aluno não existe como ser humano, mas tão só como autômato que tem de copiar, decorar e repetir, que tem de saber tudo o que foi ensinado” (NÉRICI, 1985).

Professor Erudito: O professor erudito é aquele deslumbrado com a sua posição de mestre e com a sua sabedoria. Faz uso de palavras complexas, aumentando a dificuldade de entendimento dos alunos. Repete aulas sobre o mesmo assunto, cujo início e fim o aluno não compreende. Esse professor concentra-se no processo de instrução. Em alguns casos, os alunos recorrem a professores particulares para obter algum conhecimento sobre o assunto ou a nota de aprovação.

Professor Pesquisador: O professor pesquisador é aquele que utiliza a aula para colocar em prática suas últimas conquistas científicas, e sempre apresenta assuntos debatidos na atualidade (revistas, jornais e outros). Considera-se essa prática favorável, desde que seja fornecida ao aluno a base inicial para que realmente sejam atingidos os objetivos, do contrário, o aluno não será capaz de compreender e poderá sentir-se desmotivado.

Professor Educador: O professor educador é aquele que utiliza variadas metodologias de ensino, procurando manter-se atualizado e proporcionando um ambiente de conforto e tranqüilidade, aproximando professor e aluno nas aulas. É um professor com visão estrutural da sociedade, atento às dificuldades dos alunos, que procura compreendê-los, ajudá-los e orientá-los. “Educador é o que estimula e orienta. Prepara para a pesquisa, alerta a curiosidade, desenvolve o espírito crítico, instiga a superação e mostra os valores da cultura... visando a integrá-los na sociedade em forma de cidadãos”. (NÉRICI, 1985).

2.3 Competências Requeridas de um Professor

Apesar das discussões conceituais sobre o que vem a ser a competência do profissional, neste trabalho entende-se competência a partir do uso de duas definições que balizam o entendimento do assunto:

Competência é uma característica subjacente a uma pessoa que está casualmente relacionada com um desempenho superior em um posto de trabalho. (BOYATZIS, 1982)

Competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que influenciam a maioria dos trabalhos (papéis ou responsabilidades) de uma pessoa e se correlacionam com o desempenho em um trabalho. (PARRY, 1996)

A partir desse entendimento sobre competências, define-se neste trabalho que elas podem ser agrupadas em capacidades, habilidades, conhecimentos e outras características

personais. Muitas dessas competências podem ser desenvolvidas por meio de treinamentos, cursos, experiências, mas algumas delas podem ser atributos pessoais.

Após essa breve discussão sobre o que significaria competência, iniciou-se uma reflexão sobre quais competências deve ter o professor de contabilidade, tanto no aspecto técnico como no comportamental, definindo-se, assim, o perfil desse professor.

Para mapear essas competências, foi feita uma análise dos textos de educação e de ensino de contabilidade, na qual foi tratada a questão das competências do professor. Os resultados dessa análise estão listados na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Sumário da Literatura Sobre Competências

Referência	Domínio da Disciplina	Eficácia e Eficiência	Planejamento	Criatividade	Apresentação	Comunicação	Atenção	Relacionament o	Equilíbrio	Personalidade	Raciocínio Intelectual	Liderança
Proctor (1967)			x	x	x	x	x	x	x	x		x
Abreu e M. (1980)	x		x	x		x	x	x	x			x
Nérici (1985)	x		x	x			x	x	x			
Mizukami (1986)			x	x				x				
Gil (1990)	x	x	x			x	x	x			x	
Marion (2001)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Moreira (2003)	x			x		x						
Chagas (2004)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
TOTAL	06	03	07	07	03	06	06	07	05	03	02	03

3 Pesquisa de Campo

A avaliação empírica dar-se-á por uma pesquisa de campo, que permitirá uma analogia com os dados coletados na revisão bibliográfica.

Segundo Fachin (2002) “A pesquisa de campo é freqüentemente empregada em investigações que procuram avaliar a eficácia de um conjunto de processos para auxiliar a sociedade”.

Neste contexto a pesquisa de campo permitirá análises que contribuirão para atingir os objetivos deste estudo.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa de campo exploratória, que utilizou uma amostra aleatória não probabilística que, originalmente, contava com 16 instituições da região de Campinas, as quais oferecem o curso de Ciências Contábeis. Dessa amostra, 11 instituições efetivamente participaram da pesquisa, totalizando 56 docentes.

As instituições participantes foram: Universidade São Francisco–Itatiba, FAM-Faculdade Americana, Centro Universitário Salesiano, PUC–Campinas, Policamp, Faculdade Fleming, Faculdade Hoyler, UNASP-Centro Universitário Adventista de São

Paulo, IESB-Instituto de Ensino Superior de Bauru, FAV–Faculdade de Valinhos e UNIMEP–Universidade Metodista de Piracicaba.

3.1.1 Instrumento de Coleta dos Dados

O instrumento de coleta utilizado foi um questionário, que contou com um pré-teste envolvendo três professores de contabilidade, compreendendo 11 questões de interesse dos dados demográficos, 12 questões para testar o grau de importância das competências atribuídas ao professor de contabilidade com escala de grau de importância de 01 a 05 do tipo Likert, 04 questões (classificação) para identificar as metodologias utilizadas e os fatores de influência, 02 questões (resposta aberta) e 01 questão (múltipla escolha) para classificação do perfil do professor.

O método utilizado para análise dos dados baseou-se em tabelas que mediam a frequência das respostas. Em seguida, essas respostas foram submetidas a testes estatísticos (*Crosstabulation*, Análise Fatorial, *Alpha de Cronbach e MSA – Measure of Sampling adequacy*), realizados com o apoio do sistema SPSS, versão 12.

4 Análise e Discussão dos Dados

Da amostra levantada, 84% dos docentes são do sexo masculino e 16% do feminino. A faixa etária concentrou-se em docentes com mais de 41 anos, acumulando 59%. Na formação acadêmica, 18% dos docentes possuem graduação ou especialização, 29% cursam o mestrado, 39% possuem o mestrado completo, 12% cursam ou já cursaram o doutorado e 2% dos docentes não responderam. Embora não tenha sido efetuada comparação com dados de outras regiões, pôde-se perceber, pela realidade nacional, que se trata de corpo docente qualificado.

A maior parte dos docentes é horista (58,2%), porém, existe um número significativo de docentes em regime parcial (21,8%) e em dedicação exclusiva (18,2%).

Quanto ao tempo de exercício da atividade docente, verificou-se concentração de 52% na faixa de até 10 anos; para o intervalo de 10 até 15 anos (16%) e acima de 15 anos 32% dos docentes.

Ao questionar sobre o exercício da atividade docente e profissional complementar à docência, obteve-se resposta de 45 indivíduos, sendo que 80% desse total exercem atividade docente e complementar. Isso é verdadeiro se for levado em conta o próprio regime de contratação desses professores, preponderantemente horistas, como se verá adiante. Ao questionar aos docentes que exercem outras atividades profissionais sobre o relacionamento dessas atividades com a docência, 75% deles disseram existir relação. Esse fator pode ser considerado interessante para o curso de Ciências Contábeis, dada a sua característica profissionalizante.

4.1 Formação Pedagógica dos Docentes

Seguindo com a análise dos dados, foram realizados questionamentos sobre a existência da formação formal na área pedagógica dos docentes. Do total de 56 docentes, apenas 29 manifestaram-se com relação a essa pergunta. A partir disso, pôde-se concluir que os 48% restantes não possuem formação formal ou não quiseram responder.

A característica mais frequente (11 ocorrências) foi de docentes com mestrado completo e formação pedagógica obtida também no mestrado. Outros 07 docentes possuem especialização completa com formação pedagógica também na especialização. Observa-se, de modo geral, que a formação pedagógica/ educacional foi obtida no curso do qual esse docente participou.

Ao questionar-se a quantidade de disciplinas cursadas na área pedagógica, verificou-se que 40 docentes (71,4%), dentre os 56 que responderam ao questionário, cursaram pelo menos uma disciplina da área pedagógica/ educacional.

4.2 Exercício da Atividade Docente

A tabela abaixo tem por objetivo avaliar se há correlação entre o número de aulas semanais ministradas e o tempo destinado à sua preparação.

Tabela 3 - Número de Aulas Semanais e Proporção de Tempo Dedicado à Preparação das Aulas

		Proporção do Tempo para Preparação de Aulas					Total
		Até 25%	De 25 a 50%	De 51 a 75%	De 76 a 100%	Acima de 100%	
Horas Aulas Semanais Lecionadas	Menos de 8 horas	1	1	0	0	1	3
	De 8 a 16 horas	3	14	2	3	1	23
	De 16 a 24 horas	6	5	1	3	0	15
	De 24 a 32 horas	1	5	1	1	0	8
	De 32 a 40 horas	2	0	0	0	0	2
Total		13	25	4	7	2	51

Verificou-se frequência modal na classe de 8 a 16 horas ministradas semanalmente. Para esses 14 docentes, a proporção de tempo dedicado à preparação de aulas é de 25 a 50%. Observou-se também que a carga horária mais elevada não significa necessidade de maior tempo para preparação de aulas, pois as frequências ocorrem de forma bastante dispersa.

Visando a averiguar se havia correlação entre o regime de contratação e o tempo destinado à preparação das aulas, realizou-se o teste a seguir:

Tabela 4 - Regime de Contratação dos Docentes e Tempo Destinado à Preparação das Aulas (crosstabulation)

		Regime de Contratação				Total
		Horista	Parcial 20 horas	Dedicação exclusiva	Outro tipo	
Proporção do tempo para preparação das aulas	Até 25%	6	4	2	1	13
	De 25 a 50%	13	7	5	0	25
	De 51 a 75%	4	0	0	0	4
	De 76 a 100%	5	1	1	0	7
	Acima de 100%	2	0	0	0	2
Total		30	12	8	1	51

Os 51 respondentes, independentemente do tipo de contratação, destinam entre 25% e 50% de tempo para a preparação das aulas.

Realizou-se teste para identificar se o tipo de disciplina influenciava no tempo destinado à preparação das aulas, e obteve-se a mesma média de 25% a 50% em relação às aulas ministradas, ou seja, o fator tipo de disciplina não alterou o resultado.

4.3 Metodologias Utilizadas

Buscando atingir o objetivo da pesquisa de identificar as principais metodologias utilizadas, foram relacionadas as treze metodologias mais citadas pelos autores, para que os respondentes assinalassem as mais utilizadas e suas respectivas frequências.

Dos 56 pesquisados, 49 responderam. A metodologia mais utilizada foi à aula expositiva (36%), seguida pela aula prática (19%) e resolução de exercícios (13%). As demais metodologias (estudo de caso, trabalho em grupo, discussão com a classe – debate, livros – textos, seminários – simpósios, pesquisas e projetos, jogo de empresa,

dissertação/resumo/síntese, estudo dirigido e ciclo de palestras) relacionadas em ordem decrescente, totalizaram em conjunto 32% do total.

Alguns resultados surpreenderam, por exemplo, o jogo de empresa (2%) e pesquisas e projetos (2%), por tratarem-se de metodologias importantes, segundo os autores Marion (2001), Abreu (1980), Favarin (2000) e Krasilchik (1987).

A tabela a seguir evidencia o grau de importância da metodologia utilizada pelos docentes:

Tabela 5 - Grau de Importância das Metodologias

Grau de importância	Frequência												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
* Metodologia													
1 +importante	33	12	2			1	1			1			
2	6	21	5	4	2	3	7		1				
3	3	5	13	2	2	7	12	2	2				
4	1	3	3	6	3	13	9		10				
5	3	4	2	3	3	10	7	6	4		2	1	2
6	2		8	4	4	3	5	3	9	1	1	1	
7 -importante			4	2	8	4	3	3	7		1	4	2

* 1. Aula Expositiva/ 2. Aula Prática/ 3. Discussão com a Classe (debate)/ 4. Livros Textos (leituras)/ 5. Pesquisas e Projetos/ 6. Estudo de Caso/ 7. Resolução de Exercícios/ 8. Seminário - Simpósios/ 9. Trabalho em Grupo (divisão da classe)/ 10. Dissertação/resumo/síntese/ 11. Ciclo de Palestras/ 12. Estudo Dirigido/ 13. Jogo de Empresas.

Verificou-se que a metodologia mais importante de acordo com os respondentes é a aula expositiva, seguida pela aula prática. Outras metodologias também são consideradas importantes: discussão com a classe (debate), resolução de exercícios e estudo de caso.

Isso demonstra que os docentes praticam as metodologias que consideram mais importantes, e que o grau de importância informado na prática confere com a teoria, conforme demonstrado na tabela 1.

Para identificar quais fatores que influenciam na escolha da metodologia desenvolveu-se a tabela abaixo:

Tabela 6 - Fatores que Exercem Influência na Escolha da Metodologia que Será Utilizada nas Aulas

Grau de importância	Frequência			
	Recursos disponíveis	Experiência na metodologia	Tipo de disciplina	Jornada de trabalho
1 +importante	19	11	21	
2	16	12	16	4
3	12	17	11	7
4 -importante	2	7	2	36
Total	49	47	50	47

Apesar de as frequências estarem distribuídas de forma homogênea nas células, verificou-se que os docentes decidem pela metodologia a partir dos recursos disponíveis e pelo tipo de disciplina. Por outro lado, a jornada de trabalho não influencia a metodologia a ser adotada.

Para entender a influência do fator tipo de disciplina, foram realizados testes com as respostas das questões sobre as disciplinas ministradas pelos docentes recentemente, agrupando-as em três grupos: Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial e Outras. As metodologias mais utilizadas, segundo os respondentes, continuaram nas mesmas posições:

aula expositiva, aula prática e resolução de exercícios. Portanto, não houve alteração quanto à escolha da metodologia, ou seja, apesar de os respondentes indicarem que o fator tipo de disciplina exerce importante influência, nos testes realizados esse fator não alterou o resultado obtido anteriormente.

Na seqüência, investigou-se a importância dos recursos no desenvolvimento das metodologias:

Tabela 7 - Grau de importância dos Recursos que Auxiliam o Desenvolvimento da Metodologia

Grau de importância	Frequência									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
* Recurso										
1 +importante	24	39	50	45	33	28	34	1	19	23
2	27	15	5	10	19	22	20	29	25	24
3 -importante	4	1			3	4	1	23	10	5
Total	55	55	55	55	55	54	55	53	54	52

* 1. Aluno Monitor/ 2. Laboratório/ 3. Biblioteca/ 4. Computador/ 5. Giz e Lousa/ 6. Retro projetor – Slides/ 7. Compêndios-Livros/ 8. Cartazes/ 9. TV-Video – DVD – CD Room/ 10. Jornais e Revistas.

Os recursos considerados mais importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são: laboratórios, biblioteca e computador. Alguns posicionamentos surpreenderam, por exemplo, 20 docentes alegaram que a utilização de livros/ compêndios é pouco importante. Nessa mesma linha de raciocínio, outros 27 disseram que a utilização de monitores também é pouco importante.

4.4 Tipo de Professor

Para atingir o objetivo de classificar o perfil do professor de contabilidade, foi utilizada uma questão alternativa que indicava as definições dadas por Nérici (1985).

Tabela 8 - Tipo de Professor (auto-classificação)

Tipo do Professor	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Instrutor	3	5,4	6,1	6,1
Pesquisador	4	7,1	8,2	14,3
Educador	42	75,0	85,7	100,0
Total	49	87,5	100,0	
Não responderam	7	12,5		
Total	56	100,0		

Verificou-se que 75% dos docentes classificaram-se como “educador” e nenhum se identificou como professor “erudito”.

Questionou-se ainda quais fatores influenciaram sua auto-classificação, e os respondentes indicaram como fator preponderante a sua atualização.

Comentário do Respondente 11

“Atualização constante, diferentes metodologias utilizadas, orientação paciente, centralizar o assunto no passado e sua relação com a fusão e o presente”.

O estudo limitou-se à pesquisa com os docentes. Pressupôs-se a importância de uma comparação do perfil encontrado na auto-classificação realizada pelos docentes com a opinião dos discentes, em que os dados poderão ser avaliados com maiores detalhes. Embora não sejam objeto deste trabalho, poderão ser estudados em pesquisas futuras.

4.5 Competências do Professor

Os respondentes foram questionados por meio de 12 questões de Competências inerentes à docência, que deveriam ser respondidas apontando o grau de importância em uma escala Likert, no intervalo de 1 a 5 (1 para menos importante e 5 para mais importante).

Tabela 9 – Competências do Professor

Competências	Grau de Importância				
	1	2	3	4	5
Domínio da Disciplina				30,4%	67,9%
Eficácia e Eficiência			7,1%	32,1%	60,7%
Planejamento			1,8%	41,1%	57,1%
Criatividade			8,9%	30,4%	60,7%
Apresentação			17,9%	33,9%	48,2%
Comunicação			7,1%	35,7%	57,1%
Atenção			1,8%	30,4%	67,9%
Relacionamento			8,9%	41,1%	50,0%
Equilíbrio			3,6%	46,4%	50,0%
Personalidade			8,9%	32,1%	58,9%
Raciocínio Intelectual		1,8%	8,9%	39,3%	50,0%
Liderança			7,1%	37,5%	55,4%

Verificou-se uma total concordância dos docentes quanto à importância, pois a manifestação em todos os casos concentrou-se nos graus 4 e 5, ou seja, importante e muito importante. Apenas no quesito “apresentação” houve uma pequena discordância em relação aos outros, pois 10 docentes declararam-se indiferentes (grau 3) com relação a esse aspecto.

4.5.1 Consistência Interna dos Critérios

Para avaliar a consistência interna de um instrumento de medida composto por “n” critérios, utiliza-se o coeficiente *Alpha de Cronbach*, cujo objetivo é provar que as respostas são diferentes porque os respondentes possuem opiniões diversas, não porque o instrumento seja incoerente e leve a diversas interpretações para resultar em um alfa padronizado de 0,86. Ao analisá-lo separadamente para cada competência, percebeu-se que em nenhuma das variáveis obteve-se um alfa menor de 0,83, ou seja, nenhuma das variáveis ao ser retirada poderia melhorar o indicador do coeficiente. Segundo Hair (1998), o coeficiente de 0,86 é considerado bom para a área de humanas.

4.5.2 Análise Fatorial

Considerando que qualquer instrumento de pesquisa busca estudar o inter-relacionamento entre um conjunto de critérios observados, utilizou-se a análise fatorial, técnica estatística multivariada para identificar a estrutura básica que está por trás do conjunto de critérios.

Para se extrair os fatores da matriz de correlação, utilizou-se o “método das componentes principais” e, para se analisar a adequação dos dados, utilizou-se o teste de (*MSA – Measure of Sampling Adequacy*) para cada uma das variáveis. Cabe ressaltar que as variáveis que atingissem coeficiente menor que 0,5 deveriam ser retiradas. Isso não ocorreu com nenhuma das variáveis, portanto, todas permaneceram na análise.

Na seqüência, obtiveram-se os valores próprios referentes a cada fator, bem como a porcentagem da variância explicada para cada um deles. Na realidade, cada fator pôde ser identificado como uma componente principal, pois foi utilizado o método da componente principal para extrair os “n” fatores.

Tabela 10 – Resultado da Análise Fatorial

Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,817	40,143	40,143	4,817	40,143	40,143
2	1,258	10,486	50,629	1,258	10,486	50,629
3	1,199	9,991	60,620	1,199	9,991	60,620
4	,990	8,252	68,873			
5	,890	7,420	76,292			
6	,809	6,745	83,038			
7	,509	4,238	87,276			
8	,445	3,709	90,985			
9	,389	3,243	94,227			
10	,270	2,253	96,480			
11	,247	2,059	98,539			
12	,175	1,461	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Observou-se que existem três fatores latentes que explicam 60,62% da variância encontrada nos dados, e outros nove que explicam 39,38%.

Os fatores extraídos ajudaram, porém não resolveram completamente o problema de interpretação da análise fatorial. Para se melhorar a análise e buscarem-se informações adicionais, optou-se pelo giro da matriz original, tecnicamente chamado de **rotação varimax**, cujo objetivo é minimizar o número de critérios com altas cargas em um determinado fator. A tabela abaixo apresenta a matriz fatorial depois da rotação.

Tabela 11 – Rotação Varimax

Critério	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Domínio da Disciplina			0,832
Eficácia E Eficiência			0,526
Planejamento		0,505	
Criatividade	0,703		
Apresentação	0,709		
Comunicação			0,698
Atenção			0,467
Relacionamento		0,797	
Equilíbrio		0,821	
Personalidade	0,741		
Raciocínio Intelectual	0,865		
Liderança	0,706		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Cabe identificar todos os “fatores latentes” que estavam por trás dos 12 critérios utilizados na análise fatorial:

Tabela 12 – Agrupamento dos Fatores Latentes

Fator Latente	Critério	Alpha de Cronbach
1	Criatividade; Apresentação; Personalidade; Raciocínio Intelectual e Liderança.	0,85
2	Planejamento; Relacionamento e Equilíbrio.	0,66
3	Domínio da disciplina; Eficácia e eficiência; Comunicação e Atenção.	0,69

O agrupamento em torno do fator 1 indicou que o conjunto de critérios relaciona-se entre si e eles podem ser interpretados como qualidades predominantes em docentes altamente articulados. Já no fator 2, as características são próprias de docentes comprometidos com aspectos puramente pedagógicos. Por fim, o fator 3 indicou que as características são inerentes a docentes que se articulam melhor com os discentes.

Outro aspecto importante considerado na análise fatorial referiu-se ao fato de que alguns critérios poderiam estar medindo aproximadamente a mesma coisa, portanto, o instrumento poderia ser reduzido sem comprometer o objeto de estudo.

A confiabilidade dos fatores latentes pôde ser medida pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*. Nesse caso, os fatores latentes não apresentaram problemas, pois os valores de *Alpha* eram superiores a 0,6. O destaque ficou por conta do fator 1, indicando que a articulação do docente no processo de ensino-aprendizagem é condição prioritária para uma boa formação, segundo a visão do próprio docente.

Fator 1: Habilidades Específicas: ao relacionar as competências voltadas às características dos docentes da área de contabilidade, principalmente as relacionadas a aspectos pessoais, percebeu-se claramente que a característica básica do profissional é a sua capacidade de raciocínio intelectual. As competências aqui colocadas foram: criatividade, apresentação, personalidade, raciocínio intelectual e liderança.

Fator 2: Habilidades de Conduta e Organização: está relacionado à capacidade de preparação de planos de disciplinas (conteúdo, metodologias, recursos de ensino e avaliação), à habilidade e ao dinamismo para prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado atinja seus objetivos, tudo isso relacionado ao ato de motivar a participação dos alunos, ser flexível e capaz de adaptar a programação a novas situações e desenvolver as aulas em um ambiente que inspire confiança, no qual o professor demonstre seu auto-controle com um comportamento equilibrado e ponderado. As competências relacionadas com esses dados foram: planejamento, relacionamento e equilíbrio.

Fator 3: Competências Subjacentes: esse fator evidenciou a necessidade do conhecimento da disciplina no aspecto técnico de forma global e a capacidade de ensinar em pequenos passos, fornecendo *feedback* sistemático. Assim, o professor pode estabelecer sintonia nas comunicações, ser entendido, permitir questionamentos e demonstrar boa articulação ao comunicar idéias por escrito e verbalmente. As competências relacionadas a esses dados foram: domínio da disciplina, eficiência e eficácia, comunicação e atenção.

5 Considerações Finais

A avaliação das metodologias que balizam o ensino-aprendizagem nas salas de aulas, em conjunto com a formação e o exercício da docência, são fatores que precisam de estudos teórico-empíricos que contribuam para a evolução do ensino da contabilidade. Com isso, é possível atender às novas exigências do mercado, formando profissionais preparados e capacitados para a crescente competitividade no exercício das diversas funções contábeis.

A pesquisa mostra que, embora os docentes considerem importante a utilização de diferentes metodologias, restringem-se a metodologias específicas (aula expositiva, prática e resolução de exercícios). Na seqüência, os resultados da pesquisa demonstraram que os principais fatores de influência na escolha e utilização das metodologias foram os recursos disponíveis e o tipo de disciplina. Apesar desse fato, não foram encontradas evidências sobre a influência do tipo da disciplina.

O professor foi auto-classificado como educador e suas competências apresentadas em conduta específica e organização. É importante colocar que este estudo teve como limitação a sua amostra e as técnicas estatísticas utilizadas.

Para pesquisas futuras, deve-se observar a visão dos alunos sobre a abertura das competências e sobre o perfil dos professores.

BIBLIOGRAFIA

ABREU. Maria Célia T. Azevedo; MASETTO. Marcos T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

BAGAROLLO. Marlene Portede Almeida. **Responsabilidade coletiva: educadores e educandos**. Correio Popular. Caderno Opinião. Campinas, 8 dez, 2004.

BORGES. Márcio Vieira; BELENTANI. Alessandra Nunes; NÉRIS. Simone da Silva. **Buscando a qualidade de ensino profissional através da informação**. In XVI Congresso Brasileiro de Contabilidade. Goiânia, 2000.

BOYATZIS, R.E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

CHAGAS. Anivaldo T. R. **Aula nota 10: práticas para a eficácia no ensino superior**. São Paulo: Akademika, 2004.

FACHIN. Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

FAVARIN. Antonio Marcos. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral**. São Paulo, 2000.

GIL. Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

HAIR JR., JOSEPH F., ANDERSON, R. E., TATHAM, RONALD L. BLACK, WILLIAM. **Multivariate Data Analysis: with Readings**. 5. ed., New Jersey: Prentice Hall, 1998.

KRASILCHIK, Myriam. **O Professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARION. José Carlos. **O ensino da contabilidade**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

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

MOREIRA. Daniel Augusto. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NÉRICI. **Introdução à didática geral**. 15 ed., São Paulo: Atlas, 1985.

PASSOS. Ivan Carlin; MARTINS. Gilberto de Andrade. **Métodos de Sucesso no ensino da Contabilidade**. In 3. Congresso USP. São Paulo, 2003.

PROCTOR. James O. **Ensinando a ensinar**. Rio de Janeiro: Usaio, 1967.

PARRY, SCOTTY B. **The quest for competencies**. Training and Development. July, 48-54, 1996.

ZABALA. Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de ROSA. Ernani F. da F. Porto Alegre: ArtMed, 1998.