

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM CONTABILIDADE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PERCEPÇÕES E PREFERÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL EM
RELAÇÃO AO ENSINO

FLAVIA POZZERA GASSNER

CURITIBA

2010

FLAVIA POZZERA GASSNER

PERCEPÇÕES E PREFERÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL EM
RELAÇÃO AO ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Contabilidade – Área de Concentração: Contabilidade e Finanças – do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, Dr^ª.

Co-Orientadora: Prof^ª. Leilah Santiago Bufrem, Dr^ª.

CURITIBA

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Gassner, Flavia Pozzera

Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis das universidades federais do Sul do Brasil em relação ao ensino / Flavia Pozzera Gassner. - 2010

160 f.: tabs.

Orientadora: Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo.

Co-orientadora: Leilah Santiago Bufrem.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Defesa: Curitiba, 2010

1. Contabilidade – Estudo e ensino. 2. Contabilidade – Ensino superior. I. Espejo, Marcia Maria dos Santos Bortolucci. II. Bufrem, Leilah Santiago. III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 658.07

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, é preciso agradecer a Deus, o grande criador e força maior de todo o Universo, pela existência de tudo e de todos.

Em segundo lugar à minha família de sangue, aos meus pais Alaide Julia Pozzobon e Jovelino Pozzera que, além de me darem a vida, sempre estiveram ao meu lado, cada um à sua maneira; e à minha irmã Fernanda Pozzera pela eterna parceria de vida, pelo constante apoio e grande ajuda em momentos únicos no período de mestrado. O apoio, as conversas, as orações e o carinho de vocês foram fundamentais para que eu prosseguisse.

Ao meu marido Rafael Gustavo Gassner, qualquer agradecimento é pouco pela paciente compreensão, pelo apoio e amor incondicionais que me ajudaram a permanecer firme no nosso objetivo e tornaram esse caminho menos árduo; e às nossas “crianças” pela companhia e inspiração.

À minha nova família – meus sogros Célia Lúcia Moro Gassner e Gildo Mávido Gassner e minha cunhada Ana Paula Gassner – por abdicarem da minha companhia em muitas ocasiões, pelo apoio, compreensão e pela torcida.

À minha Orientadora, Professora Doutora Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, pela amizade e confiança nesse período, e por todo o apoio e compreensão dispensados à mim e à nossa pesquisa.

À Professora Doutora Leilah Santiago Bufren pela co-orientação, apoio, interesse e preciosas observações.

Ao Professor Doutor Ademir Clemente pela participação nas bancas, pelo apoio, pelo incentivo, pelas observações, pertinentes e fundamentais, relacionadas às análises estatísticas apresentadas nesta dissertação e pelas valiosas contribuições.

Ao Professor Doutor Emanuel Marcos Lima, pela participação nas bancas e contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos Professores Doutores Andreia Aparecida Marin e André Pietsch Lima, os quais conheci cursando uma disciplina no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, muito obrigada pelas aulas, pelas conversas e por todo conhecimento e diversão que compartilhamos no segundo semestre de 2008. Essa convivência foi realmente apaixonante.

Ao Professor Mestre Moisés Prates da Silveira, por sua presença constante, carinho e apoio.

A todos os Professores do Mestrado em Contabilidade da UFPR que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, e para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, em especial os mais próximos: Ana Paula Capuano da Cruz, Flaviano Costa e Tatiane Antonovz, obrigada por todo o apoio que me deram e pela amizade que construímos. À outra colega, “aluna especial” Ellen Joana Nunes Santos, que, mesmo não estando regularmente matriculada no mestrado, muito se esforçou para aprender e crescer e foi minha colega de alguns célebres seminários.

Às amigas Andressa Celeste de Freitas e Kamilla Massuqueto, muito obrigada pelo apoio e pelas conversas sérias, não tão sérias, divertidas, cômicas e relaxantes que tanto me ajudaram no decorrer desses últimos dois anos. Um muito obrigada também à amiga Merielen de Carvalho Lopes que, mais do que me apoiar, me incentivou de uma maneira bastante especial a seguir esse caminho.

Aos amigos do Instituto Anauê-Teiño, que me apoiaram e me deram suporte emocional na decisão de empurrar meus limites e ir além, superando mais essa etapa.

Aos professores das outras Instituições de Ensino Superior que me ajudaram e apoiaram no momento da coleta de dados para o presente trabalho: da UFSM, a Professora Mestre Selia Gräbner – Coordenadora do curso de Ciências Contábeis e a Professora Mestre Tânia Moura da Silva, que me acolheram com o coração aberto e sempre me apoiaram no caminho acadêmico; da UFSC, a Professora Doutora Elisete Dahmer Pfitscher - Coordenadora do curso de Ciências Contábeis e a Professora Doutora Maria Denize Henrique Casagrande – Chefe do Departamento de Ciências Contábeis, que me receberam muito gentilmente; da UFRGS, o Professor Mestre João Marcos Leão da Rocha - Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais, o Professor Mestre Ceno Odilo Kops – Coordenador do curso de Ciências Contábeis, a Professora Mestre Maria de Lourdes Furno da Silva e a Professora Especialista Vera Maria Fleck, ambos me acolheram, dedicando parte do seu tempo à essa pesquisa; da FURG o Professor Mestre Artur Roberto de Oliveira Gibbon – Coordenador do Curso de Ciências Contábeis, por possibilitar a aplicação do questionário aos alunos formandos do

curso de Ciências Contábeis daquela IES; e da UFPR, o Professor Mestre Wesley Souza do Nascimento e o Professor Doutor Luiz Panhoca, os quais me abriram as portas das suas salas de aula para que fosse possível a coleta de dados na referida instituição.

A Universidade Federal do Paraná, que me proporcionou o acesso ao curso de mestrado, e ao Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pelo apoio financeiro.

Não há nem pode haver desenvolvimento econômico e social sem um grande esforço educativo, no qual estejam empenhados todos os setores da comunidade unidos em torno deste objetivo.

(José Mariano da Rocha Filho)

RESUMO

Na atual “Era da Informação”, em que o conhecimento é o ativo mais valioso de uma pessoa, é fundamental que os esforços educativos se dêem no sentido de maximizar o aprendizado dos alunos, principalmente no tocante ao ensino superior, o qual forma, além de profissionais, cidadãos conscientes, aptos a contribuir com o desenvolvimento da sociedade como um todo. No entanto pesquisas científicas mostram que o ensino universitário ainda apresenta deficiências no que tange a didática e a metodologia utilizadas por seus professores. No intuito de contribuir com essa área de pesquisa, este trabalho apresenta as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos alunos de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil, trazendo um arcabouço teórico que abrange desde a história da Contabilidade até metodologias de ensino utilizadas especificamente nessa área do conhecimento. Tendo sido inspirado na pesquisa de Godoy (1989), este estudo verifica aspectos relacionados aos constructos: estruturação e facilitação do ensino, organização da disciplina, ambiente sócio-emocional e, por fim, estratégias de avaliação. As análises dos dados obtidos nesse estudo apontam para uma divergência entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos discentes que foram alvo desta investigação. Alguns exemplos mais significativos dessas diferenças são as variáveis que dizem respeito a: apresentação resumida do conteúdo ministrado em aula; ministrar aulas de forma variada; entusiasmo pelo trabalho docente; e avaliação por provas em grupos. Em tópico específico essas disparidades são analisadas mais profundamente, evidenciando possíveis pontos de melhoria para os professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis que considerarem necessário rever suas atitudes e seus padrões mentais.

Palavras-chave: Contabilidade; Educação; Percepção; Preferência.

ABSTRACT

In the current "Information Age", where knowledge is the most valuable asset of a person, it is essential that efforts to give education to maximize student learning, particularly in relation to higher education, which forms, in addition professionals, concerned citizens, able to contribute to the development of society as a whole. However, scientific studies show that the university still has shortcomings when it comes to teaching and methodology used by their teachers. To contribute to this area of research, this paper presents the perceptions and the preferences in relation to education, the students of Accounting Sciences at the federal universities of southern Brazil, bringing a theoretical framework that covers since the history of the accounting until methodologies to instruction used in that particular area of knowledge. Having been inspired by the research of Godoy (1989), this study verifies aspects of the constructs: structure and facilitation of education, organization of discipline, socio-emotional environment and, finally, evaluation strategies. The analysis of data obtained in this study show a discrepancy between perceptions and preferences in relation to education, the students who were the target of this investigation. Some most significant examples of these differences are variables related to: a brief presentation of the content taught in class, teaching classes in different ways, teachers' enthusiasm for teaching, and evaluation tests in group. In particular topic such disparities are analyzed more deeply, showing possible points of improvement for teachers of graduation courses in Accounting who deem necessary to review their attitudes and their mindsets.

Key-words: Accounting; Education; Perception; Preference.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO..... | 36 |
| QUADRO 2 - FATORES QUE AFETAM O PROCESSO DE ENSINO..... | 52 |
| QUADRO 3 - CORRENTES PEDAGÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO.. | 55 |
| QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DOCENTE..... | 57 |
| QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONTABILIDADE..... | 59 |
| QUADRO 6 - FUNDAMENTOS DA ANDRAGOGIA..... | 61 |
| QUADRO 7 - PRIMEIRO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA..... | 65 |
| QUADRO 8 - SEGUNDO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA..... | 66 |
| QUADRO 9 - TERCEIRO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA..... | 67 |
| QUADRO 10 - OS SABERES DOS PROFESSORES..... | 69 |
| QUADRO 11 - FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DO PROFESSOR – CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS ELEMENTOS..... | 71 |
| QUADRO 12 – DEFINIÇÕES OPERACIONAIS DA PESQUISA..... | 75 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA TOTAL..... | 85 |
| TABELA 2 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA FURG..... | 86 |
| TABELA 3 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFPR..... | 87 |
| TABELA 4 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFRGS..... | 87 |
| TABELA 5 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFSC..... | 88 |
| TABELA 6 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFSM..... | 89 |
| TABELA 7 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 1..... | 90 |
| TABELA 8 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 1..... | 91 |
| TABELA 9 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 2..... | 92 |
| TABELA 10 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 2..... | 93 |
| TABELA 11 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 3..... | 94 |
| TABELA 12 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 3..... | 95 |
| TABELA 13 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 4..... | 96 |
| TABELA 14 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS..... | 97 |
| TABELA 15 - ALFA DE CRONBACH..... | 97 |
| TABELA 16 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 1..... | 99 |
| TABELA 17 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 1..... | 100 |
| TABELA 18 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 2..... | 104 |
| TABELA 19 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 2..... | 105 |
| TABELA 20 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 3..... | 109 |
| TABELA 21 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 3..... | 110 |
| TABELA 22 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 4..... | 112 |
| TABELA 23 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 4..... | 113 |
| TABELA 24 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – GÊNERO FEMININO..... | 114 |
| TABELA 25 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – GÊNERO MASCULINO..... | 115 |
| TABELA 26 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES..... | 116 |

| | |
|---|-----|
| TABELA 27 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTOS..... | 116 |
| TABELA 28 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 1..... | 118 |
| TABELA 29 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 2..... | 121 |
| TABELA 30 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 3..... | 126 |
| TABELA 31 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 4..... | 128 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - ESQUEMA BÁSICO DO PROCESSO DE ENSINO..... | 52 |
| FIGURA 2 - FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE..... | 70 |
| FIGURA 3 - DESENHO DA PESQUISA..... | 74 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA..... | 16 |
| 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 18 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA..... | 19 |
| 1.4 DELIMITAÇÕES..... | 21 |
| 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 22 |
| 2 A CONTABILIDADE..... | 23 |
| 2.1 A HISTÓRIA DA CONTABILIDADE..... | 23 |
| 2.2 UM PANORAMA DA PROFISSÃO CONTÁBIL NO BRASIL..... | 29 |
| 2.2.1 Competências e habilidades requeridas..... | 31 |
| 2.2.2 Aprimoramento técnico..... | 34 |
| 2.2.3 Valorização profissional..... | 34 |
| 3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL..... | 36 |
| 3.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 36 |
| 3.2 O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO BRASIL..... | 39 |
| 3.2.1 Um breve histórico legal do ensino superior em contabilidade..... | 39 |
| 3.2.2 Órgãos ligados à educação contábil..... | 41 |
| 3.2.3 Alguns desafios e oportunidades do ensino superior em contabilidade.... | 42 |
| 4 A PEDAGOGIA E O PROFESSOR DE CONTABILIDADE..... | 45 |
| 4.1 UM PANORAMA GERAL – A CARÊNCIA DE DIDÁTICA..... | 45 |
| 4.2 DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO..... | 48 |
| 4.2.1 Processo de ensino-aprendizagem..... | 50 |
| 4.2.2 Métodos e procedimentos de ensino..... | 53 |
| 4.2.3 Metodologia no ensino superior..... | 56 |
| 4.2.4 A andragogia..... | 60 |
| 4.2.5 Avaliação – um elemento do processo de ensino-aprendizagem..... | 62 |
| 4.3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO..... | 63 |
| 4.3.1 Saberes necessários à prática educativa..... | 64 |
| 4.3.2 A formação do professor de contabilidade..... | 68 |
| 5 METODOLOGIA..... | 72 |
| 5.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA..... | 72 |
| 5.2 HIPÓTESES..... | 73 |
| 5.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA..... | 73 |
| 5.4 DESENHO DA PESQUISA..... | 73 |
| 5.5 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS..... | 74 |
| 5.6 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 76 |
| 5.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA..... | 77 |
| 5.8 AS IES PÉSQUISADAS..... | 77 |
| 5.8.1 Universidade Federal do Rio Grande..... | 78 |
| 5.8.2 Universidade Federal do Paraná..... | 79 |
| 5.8.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul..... | 80 |
| 5.8.4 Universidade Federal de Santa Catarina..... | 81 |
| 5.8.5 Universidade Federal de Santa Maria..... | 82 |
| 5.9 TRATAMENTO ESTATÍSTICO..... | 83 |
| 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 85 |
| 6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA..... | 85 |
| 6.1.1 Análise descritiva da amostra da FURG..... | 86 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.1.2 | Análise descritiva da amostra da UFPR..... | 86 |
| 6.1.3 | Análise descritiva da amostra da UFRGS..... | 87 |
| 6.1.4 | Análise descritiva da amostra da UFSC..... | 88 |
| 6.1.5 | Análise descritiva da amostra da UFSM..... | 88 |
| 6.2 | ANÁLISE FATORIAL..... | 89 |
| 6.2.1 | Análise fatorial para o constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”..... | 89 |
| 6.2.2 | Análise fatorial para o constructo “Organização da Disciplina”..... | 92 |
| 6.2.3 | Análise fatorial para o constructo “Ambiente Sócio-Emocional”..... | 94 |
| 6.2.4 | Análise fatorial para o constructo “Estratégias de Avaliação”..... | 95 |
| 6.3 | TESTE T-STUDENT PARA AMOSTRAS EMPARELHADAS..... | 96 |
| 6.4 | TESTE T-STUDENT PARA OS CONSTRUCTOS..... | 98 |
| 6.4.1 | Teste t-Student para o constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”..... | 98 |
| 6.4.2 | Teste t-Student para o constructo “Organização da Disciplina”..... | 102 |
| 6.4.3 | Teste t-Student para o constructo “Ambiente Sócio-Emocional”..... | 108 |
| 6.4.4 | Teste t-Student para o constructo “Estratégias de Avaliação”..... | 111 |
| 6.4.5 | Teste t-Student para o gênero feminino..... | 114 |
| 6.4.6 | Teste t-Student para o gênero masculino..... | 114 |
| 6.5 | TESTE T-STUDENT POR IES..... | 115 |
| 6.6 | TESTE T-STUDENT POR CONSTRUCTO NAS IES..... | 116 |
| 6.7 | TESTES T-STUDENT PARA AS VARIÁVEIS DOS CONSTRUCTOS NAS IES..... | 117 |
| 6.7.1 | Teste t-Student para as variáveis do constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino” nas IES..... | 117 |
| 6.7.2 | Teste t-Student para as variáveis do constructo “Organização da Disciplina” nas IES..... | 121 |
| 6.7.3 | Teste t-Student para as variáveis do constructo “Ambiente Sócio-Emocional” nas IES..... | 125 |
| 6.7.4 | Teste t-Student para as variáveis do constructo “Estratégias de Avaliação” nas IES..... | 128 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 130 |
| | REFERÊNCIAS..... | 134 |
| | APÊNDICES..... | 142 |

1 INTRODUÇÃO

A contabilidade é uma ciência que está presente na sociedade em geral de forma arraigada. Em sua história, presenciou diversas mudanças no cenário mundial, mantendo-se firme em seus princípios e ajustando suas normas conforme as novas demandas. Desde as partidas dobradas até seus mais modernos artefatos de apoio à gestão de organizações, percebe-se sua versatilidade, ressaltando sua utilidade e importância.

Em meio ao atual cenário mundial em que: 1) busca-se a convergência das normas contábeis e, mais especificamente, o brasileiro em que essa busca ultrapassa os âmbitos organizacional e profissional para encontrar questões também de cunho educacional; 2) busca-se o aperfeiçoamento do profissional do ensino superior no sentido de aprimorar suas competências didáticas, solidificando seus conhecimentos pedagógicos; fazem-se necessárias pesquisas que contemplem o ensino na contabilidade. Essas investigações com o intuito de verificar a realidade do ensino superior da educação contábil, mais precisamente em cursos de graduação, corroboram o intento de alguns órgãos internacionais que se mostram preocupados com a qualidade da educação pública ofertada e de outros organismos que têm sua atenção voltada, em especial, à formação contábil oferecida.

O processo de ensino-aprendizagem é formado pelo tripé aluno – professor – conteúdo. Visto que o aluno “[...] constitui elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem, pois os demais componentes do sistema educacional são moldados objetivando sua satisfação.”, podendo-se entendê-lo como “[...] a essência da função educacional [...]” (SOUZA; ORTIZ, 2006, p. 131), torna-se imperativo que se conheçam suas percepções e preferências acerca do ensino que lhe é ofertado. Assim sendo, a presente investigação envolve questões como a evolução da contabilidade e do seu ensino, a evolução do ensino superior, didática e metodologia utilizados pelos professores nessas instituições, a formação do professor de nível superior e, principalmente, como o aluno vê e sente essas questões à sua volta.

Justifica-se o presente estudo pela relevância da problemática educacional mundialmente existente, mais especificamente a relativa ao ensino da contabilidade, visto que abrange o estudo da educação no ensino superior, a história do ensino da contabilidade, a formação de profissionais contábeis e de cidadãos, o preparo e formação de professores de contabilidade e, de uma certa forma, a avaliação de

cursos de nível superior de contabilidade. Neste sentido, este estudo se propõe a pesquisar e discutir as percepções e as preferências, em relação ao ensino, de alunos de graduação em Ciências Contábeis no sul do Brasil a fim de explorar esse universo, o qual envolve estudantes, professores e coordenações de cursos, analisando a relação entre eles e concluindo sobre a realidade do ensino público de contabilidade ofertado nas Instituições de Ensino Superior – IES – Federais do sul do país.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

As constantes mudanças do cenário atual têm se apresentado sob diversos aspectos – social, tecnológico, político, profissional, econômico - e, dia após dia, desafiam as organizações a traçarem estratégias mais eficazes a fim de garantir sua sobrevivência, continuidade e crescimento num mercado que se apresenta tão competitivo (SOUZA; ORTIZ, 2006). Essas mudanças, acabam por exigir que os indivíduos estejam melhor preparados, que desenvolvam e aperfeiçoem certas habilidades e competências, que até então não lhes eram exigidas.

Na comunidade contábil, além das mudanças de cenário supracitadas, ainda se apresenta, nos dias atuais, a convergência às Normas Internacionais de Contabilidade (*International Financial Reporting Standard – IFRS*) emitidas pelo Comitê Internacional de Contabilidade (*International Accounting Standards Board – IASB*). Essas normas prezam por compreensibilidade e alta qualidade, exigindo, para tanto, informações transparentes e comparáveis em relação ao seu objetivo final (LEMES; SILVA, 2007). O Brasil encontra-se em fase de adaptação às referidas Normas, tendo dado o primeiro passo com a promulgação da Lei 11.638 de 28 de dezembro de 2007, alterando a então Lei das Sociedades por Ações, a lei 6.404 de 15 de dezembro de 1976. A decisão pela convergência das Normas Brasileiras de Contabilidade às IFRS traz implícita a possibilidade, e até mesmo a necessidade, de se repensar o ensino da contabilidade no Brasil. Fahl e Mambani (2006, p. 31) afirmam que “[...] As evoluções e tendências do cenário econômico mundial enfatizam a necessidade de mudanças na forma e conteúdo da educação e treinamento de contadores.”

A educação contábil no Brasil é contemplada pela resolução nº 10 de 16 de dezembro de 2004, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara

de Educação Superior (CES), em que são instituídas as diretrizes curriculares básicas para os cursos de graduação em Ciências Contábeis de todo o território nacional. Na referida resolução são abordadas algumas necessidades e possibilidades em relação ao ensino superior de contabilidade, como por exemplo: a reestruturação do seu currículo básico; a elaboração de seus projetos pedagógicos e organização curricular que contemple alguns conteúdos em especial; o perfil desejado do egresso de um curso de graduação em Ciências Contábeis; entre outras.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 66º, determina que o preparo de professores para o ensino superior deve dar-se em cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto Miranda, Veríssimo e Miranda (2007) afirmam serem raros os cursos desses níveis que ofertam disciplinas relacionadas à didática e metodologia do ensino superior. Dessa forma, verifica-se uma carência acentuada no que diz respeito à formação metodológica de docentes para o ensino superior.

Nas últimas décadas ocorreram mudanças na forma de se ver o ensino brasileiro de uma maneira geral, desde a alfabetização até a pós-graduação. O ensino superior, objeto deste estudo, também sofreu alterações a fim de melhor adaptar-se às exigências do mercado e às expectativas do seu público em geral. Mudanças inclusive na forma de se ver a universidade e seu papel na sociedade que antes era apenas de formar profissionais, preferentemente bons profissionais, e hoje vai mais além. Numa sociedade em que os sujeitos precisam trabalhar cada vez mais para dar o sustento à sua família, os pais acabam por deixar parcela muito grande da educação dos filhos nas mãos das escolas. Isso não é diferente quando esses indivíduos chegam ao terceiro grau.

Nesse cenário de rápidas inovações tecnológicas, alta atividade econômica, alterações legais e convergência das normas contábeis, o local de formação profissional, ou seja, a Universidade, deve fornecer aos seus estudantes condições de desenvolver as competências e as habilidades que os tornarão aptos ao mercado de trabalho, moldando o seu perfil profissional àquele solicitado por este último.

Atualmente a Universidade deve formar profissionais e também cidadãos responsáveis e ativos na sociedade em que vivem. Até mesmo as alterações ocorridas na legislação brasileira educacional “[...] têm buscado direcionar as instituições de ensino superior para a formação global do ser humano, inserido em

um contexto profissional e social. [...]” (SOUZA; ORTIZ, 2006, p. 122). Sendo assim, o papel da universidade na formação do indivíduo se mostra fundamental, formando pessoas responsáveis por si mesmas, por seu caminhar, sua evolução e suas ações.

Birochi (2000) defende a idéia de que a sociedade está em constante transformação e as IES precisam absorver essas mudanças se não quiserem criar uma dissociação entre esses dois mundos. Saviani (2006) assevera que cabe ao professor a adequação do plano de estudo às especificidades requeridas. Nesse ponto, emerge uma importante e pertinente questão: a relevância da preparação do professor, tendo em vista que é ele quem fará o elo entre as decisões legais e o mundo acadêmico.

Para que a Universidade possa exercer seu papel de forma integral na sociedade, e a atuação do professor na vida do aluno seja assertiva e produtiva, é necessário que se conheça mais da relação do discente com a IES que o está acolhendo. Saber mais sobre como esse indivíduo percebe e prefere: 1) o seu relacionamento com a IES, de forma a estruturar e facilitar o seu processo de ensino aprendizagem; 2) as suas avaliações; 3) o planejamento das aulas; e 3) o incentivo às estratégias para a sua aprendizagem. Dessa forma a IES terá argumentos que a ajudarão na elaboração de planos de ação no sentido de melhorar sua relação com o discente e a qualidade do ensino ofertado a ele.

Com base na contextualização recém descrita, o presente estudo propõe-se a investigar a seguinte questão de pesquisa: **Existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil, em relação ao ensino (estruturação e facilitação do ensino, organização da disciplina, ambiente sócio-emocional e estratégias de avaliação)?**

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para fins de realização com êxito desta pesquisa, são tomados por seus objetivos geral e específicos os citados a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Considerando a questão de pesquisa exposta anteriormente, o objetivo geral desse estudo é verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências relativas ao ensino dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis de Universidades Federais do sul do Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desse estudo são:

- 1) pesquisar empiricamente as percepções e as preferências dos estudantes em relação ao ensino nas suas IES;
- 2) descrever e interpretar a opinião dos estudantes que compõem a amostra;
- 3) verificar a existência de diferença estatisticamente significativa entre as percepções e as preferências, relativas ao ensino, dos referidos estudantes.

1.3 JUSTIFICATIVA

Marion (1998, p. 32) escreveu que “[...] Costuma-se dizer que a Contabilidade é tão antiga quanto a origem do homem.” No Brasil o ensino superior da contabilidade teve seu início oficial no ano de 1902, com a criação da Escola de Comércio Álvares Penteado, que adotou a Escola Européia de Contabilidade, basicamente a italiana e a alemã (MARION, 1998). Com o passar do tempo muitas mudanças aconteceram na forma de se ensinar a contabilidade, obedecendo, inclusive, as características e necessidades de cada país. Mudanças aconteceram também no meio contábil culminando, atualmente, na convergência das normas contábeis, a fim de que se produzam resultados imbuídos de transparência e comparabilidade e no esforço para a uniformização das matrizes curriculares dos cursos de formação de profissionais contábeis.

A decisão do Brasil de aderir à convergência das normas contábeis suscitou a possibilidade e a necessidade de se repensar o ensino da contabilidade nas IES brasileiras. O fato da convergência e todas as alterações legais provenientes dele demandam mais do que mudanças técnicas superficiais, pois a partir do momento em que são adotadas as IFRS, os preceitos de *common law*, em que a regulamentação deriva dos costumes e tradições sendo muito influenciada pelo senso comum, começam a emergir e requisitam que se desenvolva uma nova

cultura contábil em que, principalmente, exista uma maior consciência em relação a responsabilidade do contador sobre seus atos profissionais, ou seja, que se aguce o subjetivismo responsável deste profissional.

A busca pela uniformização das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis conta com organismos de referência na área contábil trabalhando em prol da elaboração de um currículo modelo. Por meio de uma espécie de *benchmark* ou um guia para a qualificação do profissional contábil que seja um ponto de referência para que as instituições que operacionalizam a formação desse profissional desenvolvam-na numa economia global, nomes mundiais como o *International Standards of Accounting and Reporting* – ISAR (único organismo intergovernamental trabalhando em prol da transparência e de questões contábeis em nível corporativo), *United Nations Conference on Trade and Development* – UNCTAD sob a égide da Organização das Nações Unidas - ONU trabalham, em conformidade com o *International Federation of Accountants* – IFAC, a fim de finalizar a referida matriz curricular.

Além da questão de “o que ensinar”, supracitada, também mostra-se pertinente e incentivadora a questão relativa ao “como ensinar”. O fato de os docentes em contabilidade apresentarem grande domínio técnico dos assuntos tratados em sala de aula, porém relativamente pouco preparo didático-pedagógico para exercer tal atividade se revela uma questão preocupante, visto que competências e habilidades pedagógicas são imprescindíveis ao docente, de qualquer área. Pode-se ter como indicador dessa afirmação o movimento existente nas IES Federais do Brasil, as quais exigem que uma determinada proporção dos docentes de cada curso tenha titulação de mestrado ou doutorado. No entanto, apesar dessa iniciativa, percebem-se algumas lacunas do tocante a esse assunto, como a escassez de pesquisas que contemplem, de maneira mais consistentemente embasada, estudos sobre metodologias, didática e pedagogia na área contábil e, também, algum desinteresse por parte de algumas IES no sentido de não ofertarem treinamento ou aperfeiçoamento adequado aos seus docentes.

Levando-se em consideração: 1) as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro nos últimos anos; 2) a entrada em vigor da Lei 11.638/07, que traz consigo a questão da convergência às Normas Internacionais de Contabilidade; 3) a necessidade de profissionais mais conscientes quanto às suas responsabilidades contábeis; 4) as exigências do mercado por profissionais com habilidades e

competências diferenciadas das puramente técnicas; 5) a necessidade das IES atenderem tanto às exigências do mercado e da sociedade, como as expectativas de seus discentes, sendo que este é elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem; 6) a deficiência didático-pedagógica na formação dos professores de contabilidade; 7) o movimento nas IES Federais, em resposta às exigências do MEC, no sentido de formar quadros de professores que possuam conhecimentos pedagógicos, independentemente da área em que atuam; 8) o desestímulo dos estudantes e o alto índice de evasão escolar constatado nos cursos de Ciências Contábeis (ROSELLA *et al*, 2006); e 9) a deficiência de programas de educação continuada para atualização didática e pedagógica (ROSELLA *et al*, 2006); justifica-se este estudo pela necessidade e relevância de se conhecer a realidade do ensino da contabilidade no tocante às percepções e preferências dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

1.4 DELIMITAÇÕES

Apresenta-se como delimitação desse estudo, em relação as Instituições pesquisadas, a opção intencional, em virtude de acessibilidade, das Instituições de Ensino Superior Federais localizadas no sul do Brasil, sendo elas: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em relação aos respondentes, tem-se como delimitação a aplicação do instrumento de coletas de dados desse estudo apenas aos discentes do penúltimo e último anos de graduação das IES pesquisadas por estarem em fase de conclusão, já tendo conhecimento do curso por inteiro, conhecimento dos vários estilos adotados por seus professores, enfim, por estes estudantes terem sua relação com a IES em que estudam alicerçada em bases sólidas.

Outra delimitação desse estudo diz respeito à coleta e à análise de dados, as quais não abordarão as percepções e as preferências dos docentes, limitando-se apenas ao núcleo discente das IES em questão, visto que o estudante é o elemento principal do processo de ensino-aprendizagem.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esse estudo está estruturado em seis partes além da introdução. A segunda, a terceira e a quarta parte dão espaço ao referencial teórico deste trabalho, abordando a história da contabilidade, a formação do profissional contábil e as questões pertinentes ao professor de contabilidade e a sua relação com didática e metodologia. A quinta parte é dedicada à metodologia orientadora deste trabalho. Na sexta parte apresentam-se as análises dos dados coletados e, por fim, na última parte são apresentadas as conclusões da pesquisa realizada.

2 A CONTABILIDADE

Com o intuito de contextualização da contabilidade e seu papel nos dias atuais, este tópico refere-se a alguns assuntos pertinentes à história daquela: sua evolução, os órgãos responsáveis por sua regulamentação, um panorama geral da profissão contábil, as habilidades e competências requeridas do indivíduo para o exercício desta profissão, assim como a valorização, tanto desta ciência como de seu profissional.

2.1 A HISTÓRIA DA CONTABILIDADE

Padoveze (1991, p. 27) define contabilidade como “[...] o sistema de informação que controla o patrimônio de uma entidade.” Marion (2006, p. 26) afirma que “A contabilidade é o instrumento que fornece o máximo de informações úteis para a tomada de decisões dentro e fora da empresa.” Greco, Arend e Gärtner (2006) consideram a contabilidade uma ciência econômica e administrativa que registra, estuda e analisa/interpreta os fatos de natureza econômico-financeira que afetam o patrimônio tanto da pessoa física quanto da pessoa jurídica.

Já apresentando uma definição mais detalhada, Horngren, Harrison Jr. e Robinson (1996) afirmam que a contabilidade é o sistema que mede as atividades das empresas, transforma essas informações em relatórios e repassa esses resultados aos tomadores de decisões, e quanto melhor se conhecer a linguagem da contabilidade, melhor os aspectos financeiros serão gerenciados. Resumidamente, pode-se afirmar que o objetivo da contabilidade é o de fornecer informações úteis, mensuráveis monetariamente, sobre as atividades da empresa aos seus diversos usuários para o suporte de tomadas de decisões, sendo seu objeto de estudo o patrimônio.

Para Ricardino Filho (2004) a contabilidade sempre teve por objetivo prover informações para a gestão das atividades da empresa, portanto pode ser considerada gerencial desde o seu nascimento. O mesmo autor afirma que sua evolução deu-se no sentido do aperfeiçoamento de técnicas usadas desde o princípio de sua história, seja como contabilidade de custos, financeira ou gerencial.

Horngren, Harrison Jr. e Robinson (1996) afirmam que a necessidade da contabilidade existe desde que existem negócios, atividades empresariais, sendo

que no século XIX o crescimento das corporações acelerou o desenvolvimento da contabilidade e asseveram que, como outras atividades da sociedade, a contabilidade deve ser praticada de maneira ética.

Schmidt (2000) versa sobre a arqueologia da contabilidade, afirmando que foram encontrados registros do uso desta última no período mesolítico. Por volta de 8000 a 3000 a.C. a contabilidade, por meio de fichas de barro, era utilizada para o controle dos produtos das plantações e criações de gado. O autor assevera que essas descobertas trazem “[...] fatos interessantes para a Contabilidade, colocando-a como mola propulsora da criação da escrita e da contagem abstrata.” (SCHMIDT, 2000, p. 15). Hendriksen e Van Breda (1999) também citam registro do uso de tábuas de barro e até mesmo de recibos de pagamento de impostos atestado por meio de desenhos nas paredes das casas dos colaboradores.

A história da contabilidade está intimamente ligada ao desenvolvimento da cultura humana (SCHMIDT, 2000). Desde os primórdios, quando eram usadas fichas de barro para o registro do número de animais do rebanho até a atualidade, com os elaborados sistemas integrados, a contabilidade faz parte do dia-a-dia da humanidade, tendo estado presente em todos os momentos da história humana.

Segundo Schmidt (2000) muitos autores defendem que o início da contabilidade coincide com o da escrita, e que o primeiro sinal do uso de registros contábeis foram as tábuas de Uruk usadas para contabilização de pão e cerveja, demonstrando existência de controle físico de bens, porém assevera que estas surgiram muito depois das fichas de barro. O autor afirma que o Egito deu um grande passo para o desenvolvimento da contabilidade efetuando os registros com base no valor da moeda, visto a exigência de livros e documentos comerciais àquela época por conta de rígido controle para a cobrança de impostos e taxas por parte do governo, o que exigia um complexo sistema de registro. O desenvolvimento da Grécia “[...] trouxe maior necessidade de controle sobre o recebimento de impostos e a prestação de contas à população.[...]” (SCHMIDT, 2000, p. 22). Essa necessidade de controle estimulou o desenvolvimento da contabilidade naquele país.

Mais tarde houve um período de retrocesso, de invasões territoriais, em que a economia voltou a ser de subsistência na Europa e na Ásia. Nesse período as sociedades primitivas acabaram por se transformarem em monarquias feudais em um processo bastante moroso, o que impediu a evolução da contabilidade. Em

seguida, com as Cruzadas, o Mediterrâneo renasceu como via marítima, ressurgindo, assim, as atividades comerciais nas cidades da costa da Itália. Essas cidades se tornaram centros comerciais e industriais, produzindo especialmente seda e lã. Após as Cruzadas cessarem, a agricultura renasceu na Europa, gerando excedentes agrícolas para a comercialização. Todo esse movimento possibilitou o surgimento de novas cidades, mercados e feiras, colaborando para o desenvolvimento econômico e o renascimento da importância da contabilidade, sendo que, segundo Schmidt (2000, p. 23) “[...] Para Melis (1950), o século XIII foi período que marcou o fim da era da Contabilidade Antiga e o início da Contabilidade Moderna.”

Não há como se falar em história da contabilidade moderna sem admitir que esta esteja emaranhada à de um certo frei franciscano, o qual, segundo Hendriksen e Van Breda (1999), foi o primeiro codificador da contabilidade. Frei Luca Pacioli viveu na época da Renascença, lecionou nas universidades de Perúgia, Florença, Pisa e Bologna, finalizando sua carreira como professor de matemática na Universidade de Roma. Escreveu o livro *Summa de arithmetica, geometria, proportioni e proportionalità*, que por volta de 1494 trouxe a público o sistema de registro das partidas dobradas, por ele chamado de *Particularis de Computis et Escripturis*, evidenciado em um de seus capítulos (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999).

A contabilidade como registro existia muitos séculos antes de Frei Luca Pacioli escrever sobre as partidas dobradas. Porém, foi após a descoberta do livro do Frei Luca Pacioli no século XV que houve um período de especulação em relação à contabilidade e de alguns livros escritos relatando os mecanismos de escrituração dos registros comerciais, o qual ficou conhecido como a Era da Estagnação da Contabilidade, e que durou do século XV ao XVII. Nesse período surgiu a crítica da escrituração contábil e o sistema de registro pelas partidas dobradas passou a ser utilizado também em outros tipos de organizações. Para Hendriksen e Van Breda (1999, p. 45) a designação de Era da Estagnação é um tanto injusta, pois afirmam que “[...] esse período se iniciou como uma era de descobrimento e encerrou-se como uma era de revolução. O mundo foi transformado e isso condicionou a contabilidade.”

A retomada do crescimento econômico e o surgimento das grandes empresas, possibilitou que a contabilidade, que antes era usada apenas como

instrumento “isolado e fragmentado” de registro, viesse a ser um instrumento no sistema de informação das atividades empresariais. As necessidades antes mínimas, apenas de controle de estoque e contas a pagar e a receber, nesse momento tornaram-se mais elaboradas, exigindo informações mais complexas para o gerenciamento dos negócios. Dessa forma a contabilidade foi criando sistemas cada vez mais completos para auxiliar o controle de toda a movimentação patrimonial existente à época (SCHMIDT, 2000).

Dando seguimento à evolução da história da humanidade, com a Revolução Industrial, grandes volumes de capital começaram a circular havendo um aumento significativo no número de empresas, inclusive de bancos que a estas forneciam empréstimos. Para que se fizesse um controle rigoroso da movimentação de todo o capital envolvido nestas atividades - empréstimos, industrialização, custos, compras e vendas – e para que se tivessem informações adequadas ao gerenciamento daquelas, a contabilidade foi forçada a se desenvolver e a se aperfeiçoar a fim de atender às demandas de investidores, credores, acionistas e do próprio governo (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999).

Nessa mesma época da Revolução Industrial começam a surgir os profissionais especialistas em contabilidade, os quais eram chamados de contadores públicos. O número de contadores públicos no início do século XIX era pequeno e, segundo Hendriksen e Van Breda (1999), começou a crescer rapidamente devido à aprovação da Lei das Companhias em 1844, a qual exigia balanços aprovados por auditores.

Em 1854 formou-se, em Edinburgo, uma Sociedade de Contadores. Em seguida outras sociedades surgiram até a criação do Instituto de Contadores Registrados da Inglaterra e do País de Gales. Nos Estados Unidos da América, em 1887, formou-se a Associação Americana de Contadores Públicos (*American Association of Public Accountants* - AAPA). Existiam várias outras associações pelos Estados, sendo que cada uma era regida por lei estadual e podia conceder o título de Contador Registrado (*Certified Public Accountant* – CPA). Porém, não era pré-requisito que o indivíduo fosse registrado na AAPA para receber esse título. Com o passar do tempo observou-se uma situação desagradável no país, pois se encontrava CPA que não era membro da AAPA e membro da AAPA que não era CPA. Levando-se em consideração esse impasse, a AAPA deu origem ao Instituto Americano de Contadores (*American Institute of Accountants* – AIA), a qual

estabeleceu pré-requisitos educacionais para a obtenção do título de CPA. Cerca de quatro anos mais tarde, foi criada a Sociedade Americana de Contadores Públicos Registrados (*American Society of Certified Public Accountants*) a qual exigia um certificado de contador público, emitido por um Estado, para que o indivíduo pudesse ingressar na sociedade. Em 1957, após essas organizações terem sido fundidas, o AIA tornou-se o Instituto Americano de Contadores Públicos Registrados (*American Institute of Public Certified Accountants – AICPA*) (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999).

No século XIX, nos Estados Unidos da América, com o desenvolvimento, principalmente, de companhias de transporte ferroviário e da indústria petrolífera, verificou-se a necessidade da regulamentação das práticas contábeis. Em 1886, com a criação da *Interstate Commerce Commission* (ICC) deu-se início ao estabelecimento de um sistema contábil uniforme, inaugurando o chamado “Século da Regulamentação Financeira” (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999). O que se seguiu foi uma série de eventos em função da referida regulamentação, e ainda hoje, verificam-se movimentos nesse sentido, em especial nesse momento em que acontece um esforço declarado para a convergência às IFRS.

Desde o século XIX organismos foram criados com intenções diversas, porém um dos objetivos comuns a todos eles é o zelo pelo desenvolvimento saudável da contabilidade. Pode-se citar como exemplos de alguns órgãos criados na história da contabilidade, além dos já citados anteriormente: a Comissão de Valores Mobiliários (*Securities and Exchange Commission - SEC*) que foi criada como um órgão fiscalizador independente do governo federal norte-americano; o Comitê de Procedimentos Contábeis (*Committee on Accounting Procedures - CAP*) que nasceu com o objetivo de fazer pronunciamentos a respeito de princípios e procedimentos contábeis, tendo publicado 51 boletins até 1959; o Comitê de Princípios Contábeis (*Accounting Principles Board - APB*) e a Divisão de Pesquisa em Contabilidade (*Accounting Research Division - ARD*) que substituíram o CAP; a Fundação de Contabilidade Financeira (*Financial Accounting Foundation - FAF*), o Conselho de Padrões de Contabilidade Financeira (*Financial Accounting Standards Board - FASB*) e o Conselho Consultivo de Padrões de Contabilidade Financeira (*Financial Accounting Standards Advisory Council - FASAC*) que substituíram o APB.

Atualmente o órgão responsável pela emissão das IFRS é o Comitê Internacional de Contabilidade (*International Accounting Standards Board – IASB*).

Lemes e Carvalho (2004) afirmam que este é um órgão independente que surgiu em 1973. Em 2001 sofreu uma reestruturação com o objetivo da promoção da convergência, no âmbito mundial, das práticas contábeis de empresas e outros organismos, na confecção de seus demonstrativos. Os mesmos autores asseveram que para atingir esse objetivo o IASB tem proposto, discutido e aprovado normas internacionais que prezam por compreensibilidade e alta qualidade, exigindo, para tanto, informações transparentes e comparáveis em relação ao objetivo geral das Normas de Contabilidade. Essas normas, a partir de 2003 passaram a ser denominadas de *International Financial Reporting Standard* – IFRS (LEMES; SILVA, 2007).

No Brasil, a chegada da família real portuguesa em suas terras, por volta de 1808, alterando sua situação econômica, social e política, fez com que o governo passasse a dar mais atenção aos negócios públicos e privados aqui praticados. A partir daí deu-se a criação de aulas de comércio e de toda a regulamentação da educação contábil e do exercício desta profissão. Por razões históricas, a evolução da contabilidade neste país sempre esteve atrelada ao desenvolvimento da educação no mesmo, tendo como fatos marcantes: 1) a designação das aulas de comércio; 2) a criação da Escola Álvares Penteado, a qual adotou a Escola Européia de Contabilidade (Italiana e Alemã); e 3) a fundação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – FEA – USP (ROSELLA *et al*, 2006; FAHL; MANBANI, 2008).

Outros acontecimentos, não diretamente relacionados à evolução da educação, mas que marcaram a história da contabilidade no Brasil foram: 1) a instalação das multinacionais anglo-americanas, que trouxeram consigo a Escola Americana de Contabilidade; 2) a promulgação da Lei 6.404 de 1976, a Lei das Sociedades por Ações; 3) a criação da Comissão de Valores Mobiliários por meio da Lei 6.385 de 1976 (FAHL; MANBANI, 2008); 4) a promulgação da Lei 11.638 de 2007, a qual altera a Lei 6.404/76, sendo mais um passo em direção à convergência às IFRS; e 5) a criação da Lei 11.941 de 2009 que traz outras alterações pertinentes.

Além da legislação vigente no país, as empresas sediadas no Brasil devem obedecer, também, às Normas Brasileiras de Contabilidade – NBC, as quais são formuladas, ponderadas e emitidas pelo Conselho Federal de Contabilidade – CFC, por meio de um grupo de trabalho formado por membros nomeados pela presidência

deste órgão. No processo de emissão das NBC são estabelecidas, entre outros instrumentos normativos, regras de conduta profissional e procedimentos técnicos que devem ser observados no exercício da profissão contábil, sempre respeitando os Princípios Fundamentais de Contabilidade (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2009).

2.2 UM PANORAMA DA PROFISSÃO CONTÁBIL NO BRASIL

Relativamente ao reconhecimento da profissão contábil no Brasil, pode-se citar o nome de algumas pessoas que lutaram ativamente para que esta profissão fosse reconhecida, entre eles João Lyra, Francisco D'Áuria, Raul Vaz e Frederico Hermann Jr. Cronologicamente, em 1916 aconteceu a criação do Instituto Brasileiro de Contadores Fiscais e da Associação dos Contadores em São Paulo, no mesmo ano foi criado o Instituto Brasileiro de Contabilidade no Rio de Janeiro (PELEIAS; BACCI, 2004). A partir de então, outros diversos órgãos foram sendo criados até a fundação, em 1946, do órgão máximo representante da classe contábil nesse país: o Conselho Federal de Contabilidade – CFC, o qual, juntamente com os Conselhos Regionais de Contabilidade – CRC, coordena os registros e a fiscalização da profissão contábil (ROSELLA *et al*, 2006; CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2009).

Segundo Peleias e Bacci (2004) os Congressos Brasileiros de Contabilidade tiveram grande influência para o desenvolvimento da profissão contábil. Eventos relacionados à esta profissão, acontecidos nos referidos congressos foram: 1) campanhas para a regulamentação da atividade contábil; 2) a busca da elevação do ensino contábil a nível superior; 3) aprovação do Código de Ética Profissional (PELEIAS; BACCI, 2004).

O desenvolvimento contábil ao longo dos séculos deu-se conforme as exigências de cada época, principalmente a partir do século XX. Novas situações foram sendo criadas, as quais exigiram respostas mais assertivas, tanto da contabilidade quanto de seus profissionais. Atualmente esse processo é ainda mais intenso. Peleias e Bacci (2004, p. 52) asseveram que “[...] Na verdade, o desafio de adaptação à realidade é permanente e cada vez maior, e o sucesso da contabilidade e de seus profissionais em grande parte está ligado à capacidade de percepção e de oferecimento de respostas aos desafios que lhes forem apresentados.[...]”.

Lopes (2002) afirma que no Brasil, devido à sua característica de *code law*, ou seja, por ser uma sociedade fortemente regida pelo governo central por meio de suas leis, inclusive a contabilidade, o profissional contábil acaba sendo confundido com um especialista tributário. No entanto a contabilidade tributária é apenas um dos aspectos de sua formação (LOPES, 2002). Fuji e Slomski (2003, p. 38) afirmam que, no Brasil, a contabilidade “[...] é tradicionalmente conhecida e voltada para apenas um de seus campos de especialização – a Contabilidade Tributária – que, embora relevante, atende primordialmente os interesses do Fisco.”

Ludícibus (2006) assevera que existe uma grande confusão nesse sentido, entre os profissionais da área contábil, decorrente de alguns fatores como: 1) a falta de esclarecimento desses profissionais sobre os limites dos aspectos científicos e fiscais da contabilidade; 2) a falta de discussão acerca de normas, princípios e técnicas contábeis; e 3) a falta de parâmetros teóricos. Dessa forma esses fatores contribuem para um emaranhamento de critérios técnicos e fiscais, sobressaindo-se, nessa situação de confusão, o aspecto fiscal da contabilidade.

Nesse contexto formou-se o estereótipo do “contador preenchedor de formulários” o que restringiu em muito as possibilidades da contabilidade e do profissional contábil. Porém essa idéia, apesar de fortemente embasada, está perdendo espaço, pois como afirmam Fuji e Slomski (2003, p. 38) “[...] A estrutura contábil tradicional, entretanto, tanto sob o ponto de vista acadêmico quanto profissional, não contribui para atender plenamente às necessidades dos usuários ante o contexto atual.”, havendo, dessa forma, a necessidade de algumas mudanças relativas, também, ao profissional contábil.

Ricardino Filho e Steiner (2003) ponderam que existe um certo afastamento entre a contabilidade e as outras áreas das empresas e que isso é um efeito da inércia dos profissionais contábeis, que sofrem as conseqüências de suas próprias atitudes. Essa situação acaba por gerar uma desvalorização do profissional contábil no mercado de trabalho, que passa a ser visto como um contratado que a empresa precisa manter por conta de imposições legais, mas que na verdade parece ser totalmente dispensável. Ainda há que se considerar que anualmente um grande número de contadores são graduados pelas diversas IES brasileiras, o que gera um número muito maior de mão-de-obra disponível do que de clientes que necessitam dos seus serviços (RICARDINO FILHO; STEINER, 2003). Dessa forma, é essencial que o profissional contábil desenvolva as competências e habilidades requeridas

pelo mercado, além de se aprimorar tecnicamente e fomentar a sua valorização profissional.

2.2.1 Competências e habilidades requeridas

Nesse contexto de rápidas e impactantes mudanças, têm sido exigidas do profissional contábil competências e habilidades diferenciadas. O próprio movimento de convergência às IFRS fez com que várias questões emergissem, dando espaço para que alguns questionamentos tomassem mais forma, entre eles a questão dessas características especiais exigidas do referido profissional no exercício de suas atividades. Podem-se citar algumas pesquisas sobre essa questão como: Wolk e Nikolai (1997); Fuji e Slomski (2003); Trombetta e Cornachione Júnior (2004); Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2005); Kavanagh e Drennan (2007); Souza e Diehl (2007); Castro, Echternacht e Brito (2008); Oliveira, Paiva e Melo (2008); Vasconcelos, Santos e Lagioia (2008). As referidas pesquisas são apresentadas a seguir em ordem cronológica.

Wolk e Nikolai (1997) afirmam que o perfil desejado do egresso de Ciências Contábeis, por firmas de auditoria, envolve: 1) capacidade de raciocínio crítico no sentido de identificar soluções criativas para problemas inesperados em suas vidas profissionais; 2) compreensão acerca da dinâmica de relacionamento interpessoal e em grupo; 3) capacidade de empreender comunicação efetiva, tanto oral como escrita; e 4) facilidade de adaptação à mudanças no ambiente de trabalho.

Diante do novo cenário mundial, também mostra-se de extrema importância uma habilidade contábil em especial, pouco valorizada anteriormente: o subjetivismo responsável. Segundo Fuji e Slomski (2003) alguns estudos contemporâneos de contabilidade buscam formas de promover a aproximação do conceito de valor e o afastamento dos conceitos de custo e preço. Para tanto exige-se do profissional contábil o chamado subjetivismo responsável, considerando-se que suas expectativas e percepções estarão presentes no reconhecimento e mensuração de eventos que irão figurar na contabilidade. Essa habilidade, além de responsabilidade, pode proporcionar ao profissional contábil mais *status* “[...] à medida que aumenta a percepção social de sua importância e complexidade e suas atividades envolvem maior nível de julgamento e subjetividade.” (LOPES; MARTINS, 2007, p. 104).

Trombetta e Cornachione Júnior (2004) mostram que, numa pesquisa de larga escala realizada no Brasil, apenas 9,9% dos egressos dos cursos de Ciências Contábeis afirmaram que percebem a comunicação como a habilidade mais desenvolvida durante o Curso, seguindo outras como: raciocínio lógico e análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões, e trabalho em equipe. Contudo, Hirsch, Anderson e Gabriel (1994), citados por Trombetta e Cornachione Júnior (2004, p. 2), entendem que a comunicação “[...] é o cerne da contabilidade já que os contadores são preparadores e usuários da informação e têm como responsabilidade o estabelecimento de uma comunicação com os mais variados agentes.”

Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2005), após revisão de trabalhos sobre competências individuais requeridas em organizações contemporâneas destacam um elenco de quinze habilidades: domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de aprender novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalhar em equipes; autocontrole emocional; visão ampla e global de mundo; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos; e capacidade empreendedora.

Kavanagh e Drennan (2007) desenvolveram uma pesquisa na Austrália, entre graduandos em contabilidade e profissionais de empresas, investigando suas percepções e expectativas a respeito das habilidades desenvolvidas na graduação de Ciências Contábeis. A pesquisa apontou dois fatores importantes: 1) os estudantes estão se conscientizando das expectativas das empresas em termos de habilidades analíticas, profissionais, de trabalho em grupo e de comunicação; e 2) existe uma concordância entre os discentes de que poucas dessas habilidades não técnicas estão sendo desenvolvidas suficientemente na graduação. Os autores também afirmam que pressões competitivas dentro da profissão contábil colaboraram para a criação de expectativas de que os egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis têm competências adicionais importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas, habilidades analíticas e educação continuada.

Souza e Dhiel (2007) afirmam que, a partir da globalização e da competitividade decorrente dela, diversas práticas foram desenvolvidas, inclusive salientando-se a necessidade e importância da contabilidade. Nesse novo contexto os contadores devem também desenvolver novas habilidades pessoais, como a capacidade de entender o negócio e a adoção de uma postura mais empreendedora, ou seja, habilidades que os capacitem a participar de forma mais efetiva do processo de gestão da empresa e, dessa forma, contribuírem para a geração e incorporação de valor à organização.

Castro, Echternacht e Brito (2008), com base em pesquisa bibliométrica envolvendo artigos publicados entre 1986 e 2000, relativos a educação em contabilidade, elencaram algumas habilidades necessárias para a prática contábil. São exemplos: 1) habilidades intelectuais: raciocínio indutivo e dedutivo, análise crítica, habilidade ética, habilidade de identificar problemas e de elencar prioridades em situações de recursos restritos; 2) habilidades interpessoais: motivação, organização, delegação de tarefas e resolução de conflitos; e 3) habilidades de comunicação: capacidade de leitura crítica, capacidade de comunicação interpessoal e dinâmica de grupo.

Ferreira e Santoso (2008), por meio de uma pesquisa realizada com estudantes de contabilidade em uma Universidade australiana, concluíram que os discentes que percebem a extensão da contabilidade, vendo-a como uma importante e dinâmica área dos negócios que requer habilidades técnicas e interpessoais, têm melhor desempenho no curso. Os autores também afirmam que o professor de Contabilidade Introdutória exerce grande influência sobre os estudantes no sentido de modificar as percepções estreitas e/ou negativas que estes possam ter a respeito da contabilidade.

Oliveira, Paiva e Melo (2008), em pesquisa realizada em uma IES particular mineira, concluem que os saberes relacionados ao agir, aprender, comunicar-se e assumir responsabilidades foram aqueles que obtiveram maior nível de satisfação por parte dos discentes daquela instituição, em termos do impacto do curso de Ciências Contábeis sobre seus saberes e suas competências profissionais.

Por fim, outra competência também exigida do profissional contábil, implicitamente citada nos trabalhos anteriores, é a inteligência emocional. O desenvolvimento dessa competência lhe permite maior conhecimento de si mesmo, de suas emoções, de como lidar com os seus sentimentos e os de outras pessoas,

motivação e melhor relacionamento de uma maneira geral. Goleman (1995, p. 18) afirma que “[...] Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata [...]” e assevera que “Uma visão de natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. [...]”. O desenvolvimento dessa competência exerce influência também sobre a capacidade do indivíduo trabalhar em equipe e, em virtude das imposições decorrentes da globalização, no tangente ao perfil dos profissionais, é imperativo que este saiba trabalhar em grupo pois os benefícios advindos da sinergia gerada durante este tipo de trabalho serão melhores do que os de trabalhos realizados individualmente (VASCONCELOS; SANTOS; LAGIOIA, 2008).

2.2.2 Aprimoramento técnico

Charles Holland (2001), citado por Ricardino Filho e Steiner (2003), afirma que apenas 20% dos conhecimentos técnicos de um profissional continuarão sendo úteis após cinco anos sem atualização por parte desse profissional. Considerando também a própria característica de *code law* da contabilidade, anteriormente comentada, que a torna alvo de constantes mudanças legais, torna-se imperativa ao contador a atualização profissional por meio de cursos de extensão, palestras, pós-graduações, leituras e estudos individuais.

Para Ricardino Filho e Steiner (2003, p. 6) “Hoje, mais do que nunca, investir em conhecimento é mais do que uma necessidade: é uma obrigação. [...]”. Esses autores ainda afirmam que há aqueles que alegam ter pouco tempo para se aprimorar, porém a aplicação do tempo disponível, mesmo que seja escasso, é uma questão de opção pessoal, ressaltando que a contabilidade está em permanente mutação e que não basta, ao profissional contábil, apenas ter o diploma de graduação.

2.2.3 Valorização profissional

A valorização profissional comentada por Ricardino Filho e Steiner (2003) diz respeito à prestação de um serviço com qualidade, procurando sempre fornecer ao usuário da contabilidade mais do que ele busca, ou seja, oferecer serviços e informações úteis e adicionais. Outro fator importante é realmente cumprir o que se

propõe a fazer, de maneira a manter o “cliente” sempre satisfeito, fidelizá-lo e propiciar oportunidades para que o mesmo reconheça e valorize a presença de um profissional contábil em sua equipe. Essas proposições podem ser concretizadas de várias formas, porém, os autores alertam que deve-se sempre, ao implementar quaisquer ações no sentido de diferenciação e valorização do trabalho contábil, observar o Código de Ética da profissão.

Fahl e Manbani (2006, p. 27) corroboram a afirmação acima ponderando que o profissional contábil deve exercer suas atividades

[...] combinando competência e ética, ou seja, ser correto, honesto e sincero na abordagem de seu trabalho profissional, além de conduzir-se de maneira consistente com a boa reputação de sua profissão e abster-se de qualquer conduta que possa trazer descrédito à profissão.

As autoras supracitadas asseveram que o profissional contábil é um agente de mudanças e que deve demonstrar suas habilidades e competências valorizando o seu serviço e sua posição dentro da empresa. A partir do desenvolvimento dessas características, o profissional contábil estará mais capacitado a suprir as necessidades do mercado e contribuir de forma mais efetiva ao crescimento das organizações. Para que o mercado usufrua desse profissional melhor preparado, as IES precisam também fazer sua parte, no sentido de possibilitar aos seus graduandos uma formação mais completa e consciente da realidade.

3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL

Este tópico é dedicado à pesquisa de aspectos formais relacionados ao ensino da contabilidade, buscando compreender seu desenvolvimento desde a época colonial até os dias atuais, abordando sua sustentação legal e alguns aspectos relacionados aos órgãos interessados na padronização do ensino da contabilidade, comentando também alguns desafios e oportunidades vislumbrados nesse contexto.

3.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Rosella *et al* (2006), fazendo uma breve retrospectiva da história do ensino no Brasil, dividem-na conforme o Quadro 1:

| PERÍODO | CRONOLOGIA | DESCRIÇÃO |
|-----------------------|-------------|--|
| O Brasil Colônia | 1572 a 1808 | <ul style="list-style-type: none"> - educação formal por meio dos Jesuítas - sistema educacional formado por colégios, missões e catequese - escolas de ler e escrever, prática agrícola, marcenaria e ferraria - 4 graus de ensino: o elementar, o de humanidade, o de artes e o de teologia |
| O Brasil Império | 1808 a 1889 | <ul style="list-style-type: none"> - reestruturação do ensino - criação do ensino superior - cursos e currículos simples - ensino estatal (nacional e provincial) e ensino particular |
| A Primeira República | 1889 a 1930 | <ul style="list-style-type: none"> - descentralização do ensino superior - expansão das escolas superiores livres (privadas) - reforma geral do ensino a fim de acabar com o ingresso de inabilitados no ensino superior - instituição e aperfeiçoamento dos exames vestibulares |
| A Era Vargas | 1930 a 1945 | <ul style="list-style-type: none"> - políticas educacionais: liberal e autoritária - criação da Universidade de São Paulo – USP - criação da União Nacional dos Estudantes – UNE - criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública |
| A República Populista | 1945 a 1964 | <ul style="list-style-type: none"> - crescente demanda de funcionários públicos - crescente demanda de educação - equivalência dos cursos profissionalizantes ao secundário - criação do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Criação do Ministério da Educação e da Cultura – MEC |
| A Ditadura Militar | 1964 a 1985 | <ul style="list-style-type: none"> - evolução do ensino superior brasileiro - o governo contrata consultores norte-americanos para organizarem o ensino superior brasileiro |

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO - CONTINUA

FONTE: Adaptado de ROSELLA *ET AL* (2006); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009 (b))

| PERÍODO | CRONOLOGIA | DESCRIÇÃO |
|------------------|-------------|--|
| A Nova República | 1985 a 1994 | <ul style="list-style-type: none"> - taxas negativas de crescimento nas universidades brasileiras - queda na qualidade do ensino e na motivação dos professores das universidades brasileiras - constituição da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior - promulgação da Constituição Federal, trazendo como inovação a autonomia universitária |
| O Governo FHC | 1994 a 2002 | <ul style="list-style-type: none"> - reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - exigência do MEC de que as universidades tenham 1/3 de seus docentes com mestrado e/ou doutorado - criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão - aumento significativo de Instituições de Ensino Superior – IES – privadas - aumento do número de pessoas com acesso a cursos superiores |
| O Governo Lula | 2002 a 2010 | <ul style="list-style-type: none"> - expansão das Universidades Federais, com ampliação de vagas para discentes e contratação de docentes - aumento de incentivos à pós-graduação como: fomento à pesquisa e bolsas de mestrado e doutorado - capacitação de professores por meio de programas de educação continuada - criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) - ampliação e interiorização do ensino universitário federal |

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO - CONCLUSÃO
 FONTE: Adaptado de ROSELLA *et al* (2006); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009 (b))

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de forma geral, deu-se em função das necessidades percebidas ao longo de sua história. Segundo Rosella *et al* (2006), após a chegada da família real em solo brasileiro, em 1808, iniciou-se a criação das escolas de nível superior no referido país. Os primeiros cursos criados foram os que formariam os profissionais mais necessários naquela época os quais eram: 1) Médicos, para que se tivessem condições mínimas de cuidados com a saúde; 2) Engenheiros, pois o Brasil era um país a ser construído, desprovido de edificações e infra-estrutura; 3) Advogados, pois houve a necessidade da criação de quadros estatais burocráticos; e 4) outros como Agrônomos e Matemáticos.

Entre todos os acontecimentos que fizeram parte da história do ensino no Brasil, um feito que merece maior destaque é, em 1930, a criação do Ministério da Educação – MEC, que àquela ocasião chamava-se Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e tratava de assuntos relacionados à saúde, esporte, educação e meio-ambiente. Até 1960 o sistema educacional brasileiro era centralizado no MEC, após esse ano o governo concedeu mais autonomia aos estados e municípios com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira – LDB – em 1961. A grande reforma universitária, ocorrida em 1968, culminou na instituição de um modelo organizacional único para todas as universidades, tanto públicas quanto privadas, assegurando-lhes autonomia

didático-científica, disciplinar administrativa e financeira. Durante esses 80 anos de história do MEC, outras alterações legais foram realizadas na LDB, sendo que todas ocorreram prezando pelo ensino de qualidade e pela sua visão sistêmica (MEC, 2009).

A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB – fixou, pela primeira vez, no Brasil, as diretrizes e bases da educação nacional. A referida lei abrange todos os níveis de escolarização e aborda diversas questões como: a finalidade da educação, o direito à educação, a administração e os sistemas de ensino, o profissional do ensino, a educação especial, a assistência social escolar e os recursos destinados ao ensino, entre outros. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394, a qual vigora como atual LDB brasileira.

Conforme o artigo 2º da LDB, a educação deve ter por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” No tocante ao ensino superior, Rosella *et al* (2006) asseveram que é objetivo maior da universidade a disseminação do conhecimento, sendo também objetivo o desenvolvimento da capacidade de questionamento e de pensamento crítico que auxiliarão na capacidade de resolução de problemas vivenciados em todas as áreas de suas vidas.

Em seu artigo 43, a LDB trata sobre a finalidade do ensino superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - 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;
- VII - 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.

Dessa forma, fica claro o papel, a importância e a responsabilidade do ensino superior brasileiro na formação e na vida de um indivíduo que se dispõe a aprender e a crescer por meio dos estudos, mais especificamente de um curso superior.

3.2 O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO BRASIL

Em 2009 existiam registradas no MEC 2.511 IES, sendo 252 públicas (93 instituições federais, 92 estaduais e 67 municipais) e 2.259 instituições privadas, sendo ofertados 1.138 cursos de graduação em Ciências Contábeis (MEC, 2009 (2)), 18 cursos de mestrado e 3 cursos de doutorado em Contabilidade (CAPES, 2009).

3.2.1 Um breve histórico legal do ensino superior em contabilidade

Conforme Peleias *et al* (2007) o ensino da contabilidade no Brasil teve início com aulas de Ciências Econômicas em 1808. No ano seguinte, a partir do alvará de 15 de julho, foram instituídas aulas de Comércio. Essas modalidades atendiam às necessidades dos negócios realizados àquela época. Em 1842, preocupado com alguns aspectos relativos à seleção dos docentes necessários às aulas de Comércio, o governo imperial lançou mão do decreto nº 121, estabelecendo certos critérios a serem observados nesse processo. No decreto nº 456 de 1846 encontra-se definido o período de duração do referido curso, o qual era de dois anos (ROSELLA *et al*, 2006).

No decorrer do tempo, várias mudanças aconteceram no tocante às exigências para o ingresso no curso de Comércio, à estruturação do curso (disciplinas abordadas) e ao tempo de duração do curso em questão. Em 1956 foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, o qual, em 1905, foi declarado como instituição de utilidade pública, tendo seus diplomas reconhecidos oficialmente. O referido Instituto estava habilitado à formação de dois tipos de diplomados: 1) direcionado às funções de guarda-livros, perito judicial e empregos governamentais; e 2) de nível superior, voltado às atividades de agentes consultores, funcionário do

Ministério das Relações Exteriores, atuários e chefes da contabilidade de empresas (ROSELLA *et al*, 2006).

Em 22 de setembro de 1945, por meio do decreto-lei nº 7.988, foi instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, habilitado à formação e titulação de bacharéis em Ciências Contábeis, com a duração de quatro anos. No ano seguinte foi criada, pelo Estado de São Paulo, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas - FCEA da USP, que mais tarde passou a ser a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA/USP.

Com a promulgação da Lei 1.401 de 1951 o curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi desmembrado em dois cursos: o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais, sendo possível a conclusão de cada um deles em três anos. Em 1961, a LDB designou que os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores deveriam ser fixados pelo Conselho Federal de Educação – CFE. Em 1992, a Resolução nº 3 do CFE instituiu, então, oficialmente, os referidos conteúdos mínimos e períodos de duração, sendo que o período para a conclusão do curso de Ciências Contábeis passou a ser de no mínimo quatro e no máximo sete anos.

Atualmente o curso de Ciências Contábeis é regulamentado pela Resolução nº 10 do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Superior – CES, a qual “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.”

O artigo 2º desta resolução, estabelece que fica à cargo das IES a organização curricular do referido curso, estabelecendo que a mesma seja feita por meio de Projeto Pedagógico, observando alguns aspectos como “[...] o perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades [...]”; “[...] sistemas de avaliação do estudante e do curso [...]”; e “[...] atividades complementares [...]”. O referido projeto deve contemplar ainda alguns elementos estruturais como “[...] objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social [...]”; “[...] formas de realização da interdisciplinaridade [...]”; “[...] modos de integração entre teoria e prática [...]”; “[...] formas de avaliação do ensino e da aprendizagem [...]”; e “[...] incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica [...]”. A fim de que seja possibilitada ao graduando uma educação continuada, a referida resolução permite que sejam incluídos no projeto pedagógico

cursos de pós-graduação *lato sensu*, de acordo com as necessidades do exercício profissional.

Os artigos 3º e 4º da mesma resolução, demonstram a consciência e preocupação do governo brasileiro com as questões relacionadas às capacidades mínimas e às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o curso para que o indivíduo se diplome bacharel em Ciências Contábeis e seja um bom profissional, indicando que a IES enseje condições para que o graduando as adquira e desenvolva.

O artigo 5º da referida resolução afirma que os projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis devem contemplar:

[...] conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais [...]

Dessa forma fica evidente a preocupação do governo brasileiro em formar profissionais atentos ao cenário mundial, com competências, habilidades e conhecimentos voltados ao atendimento desta faceta da profissão contábil, preparando o futuro contador para o exercício da sua profissão com visão ampla de mundo e de mercado.

3.2.2 Órgãos ligados à educação contábil

Em âmbito nacional o ensino de contabilidade é regido pelos seguintes órgãos: 1) Conselho Nacional de Educação – CNE; 2) Câmara de Educação Superior – CES; e 3) Ministério da Educação – MEC. Esses órgãos, direcionam suas determinações às exigências de órgãos internacionais que se ocupam de proporcionar a harmonização das normas e padrões contábeis, assim como a observação da formação padronizada e de alto nível, do profissional contábil. Esses órgãos internacionais trabalham em conjunto com o objetivo de elaborar um currículo básico para o ensino da contabilidade, o qual possa ser implementado mundialmente, observando as características próprias de cada país.

Nesse sentido, em 1999 o *International Standards of Accounting and Reporting* – ISAR (único organismo intergovernamental trabalhando em prol da transparência e de questões contábeis em nível corporativo) submeteu à *United*

Nations Conference on Trade and Development – UNCTAD, sob a égide da Organização das Nações Unidas - ONU, uma sugestão de modelo de currículo para a qualificação do profissional contábil. Essa proposta foi aprovada e encontra-se, atualmente, sendo finalizada em conformidade com a *International Federation of Accountants* – IFAC, a qual é um organismo contábil sem fins lucrativos, não governamental e não político, cujo principal objetivo é desenvolver e acrescer o mundo profissional contábil com a harmonização das normas contábeis. O objetivo do referido trabalho é desenvolver um *benchmark*, ou um guia, para a qualificação do profissional contábil que seja um ponto de referência para que as instituições que operacionalizam a formação desse profissional, desenvolvam-na numa economia global.

O resultado do trabalho supracitado foram os documentos: TD/B/COM.2/ISAR/5 (TD5), denominado de *Directiva para la Elaboración de un Programa Mundial de Estudios de Contabilidad Y Otras Normas Y Requisitos de Cualificación*; e o TD/B/COM.2/ISAR/6 (TD6), denominado de *Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants*. No ano de 2003, na 21ª reunião da UNCTAD, foi aprovado outro documento com o mesmo intuito dos anteriores, o qual traz algumas alterações já previstas no TD6. Esse documento foi o TD/B/COM.2/ISAR/21 (TD21), intitulado de *Revised Model Accounting Curriculum*.

Com base nesses acontecimentos, depreende-se que existe uma declarada preocupação mundial com a melhoria do universo contábil, a qual se manifesta já na base de sustentação da formação do seu profissional, ou seja, no currículo do curso de Ciências Contábeis. Parafraseando Ribeiro Filho *et al* (2007, p. 4) “Nota-se que, no âmbito nacional e internacional os esforços na formação do Contador, tem sido evidentes.”

3.2.3 Alguns desafios e oportunidades do ensino superior em contabilidade

O desenvolvimento da economia mundial, a complexidade das operações realizadas pelas empresas, as mudanças ocorridas na legislação e o movimento (nacional e internacional) no sentido de que a universidade cumpra seu papel de desenvolvimento do conhecimento, exercendo sua função crítica e cultural (ROSELLA *et al*, 2006), fazem com que surjam, a cada dia, novos desafios e oportunidades no ensino superior, mais especificamente na área contábil.

Um desses desafios diz respeito à adaptação do currículo básico dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros ao modelo de currículo proposto mundialmente, aos procedimentos e às normas contábeis internacionais. Essa é uma questão que já tem sido tratada, haja vista a legislação pertinente observada no Brasil, comentada anteriormente, a qual, segundo Ribeiro Filho *et al* (2007, p. 4), está preocupada “[...] em formar recursos humanos hábeis, multidisciplinares, criativos, críticos, flexíveis às mudanças de ambiente, e com um profundo embasamento técnico-científico.”

Outra questão a ser discutida, e que tem preocupado em especial aqueles profissionais mais conscientes de seu papel e dever perante a sociedade, é a educação continuada. Para Souza e Diehl (2007, p. 7), esta é a expressão criada para representar atitudes adotadas por profissionais com a visão de que o conhecimento está em “[...] constante adaptação, evolução e renascimento [...]”; e que o mesmo está “[...] inacabado e em constante transformação [...]”, exigindo esforço contínuo em busca de atualização, ou seja, o que Fahl e Manbani (2006, p. 31) chamam de “[...] aprender a aprender, de forma a estar sempre atualizado.”

Por meio da sua resolução nº 1.074 de 2006 o CFC estabeleceu a educação continuada, com o intuito de incentivar a atualização e o aprimoramento dos conhecimentos técnicos dos profissionais que atuam como auditores independentes registrados nesse órgão e na CVM, sendo que, a própria CVM, em sua instrução 308 de 1999, determina que esses profissionais desenvolvam uma política de educação continuada para que possam manter seu registro profissional atualizado (COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS, 2009). O CFC também possibilita a continuação da educação contábil, assim como pesquisas na área da contabilidade, apoiando diversos programas de mestrado credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2009).

Outra questão pertinente ao assunto refere-se à formação didático pedagógica dos docentes que atuam na graduação em Ciências Contábeis. Ribeiro Filho *et al* (2007, p. 6) ponderam que pouco adianta todo o esforço no sentido de adoção de uma grade curricular que atenda aos anseios e necessidades acadêmicas e empresariais, se os cursos não puderem contar com “[...] professores comprometidos e aptos à operacionalização dos objetivos do curso.” Essa questão

também é citada por Rosella *et al* (2006) como um dos problemas enfrentados pelos cursos de Ciências Contábeis brasileiros.

Hernandes, Peleias e Barbalho (2006, p. 61) também tratam dessa questão, afirmando que “Os profissionais do ensino devem estar preparados para atender a expectativa desses indivíduos (os alunos), neles despertando o discernimento, o senso crítico e a vontade de 'aprender a aprender' [...]”. Os mesmos autores também ponderam que a missão do professor deve estar focada no “ensinar a aprender”, sendo que para isso, esse profissional deve “[...] possuir perfil educador e estar preparado para formar os profissionais que no futuro irão gerir as organizações de sucesso.” (HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO, 2006, p. 64).

A aprendizagem e o ensino de Ciências Contábeis tornam-se tarefas nada fáceis, tanto para o estudante como para o professor, considerando que: 1) muitas vezes, o professor de contabilidade domina o referencial técnico contábil, não estando provido de embasamento pedagógico para a licenciatura, e 2) que muitos estudantes ingressam no referido curso por falta de opção (HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO, 2006). Dessa forma é imperativo que haja algum esforço por parte de ambos para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva à contento de ambos, atendendo, também, às necessidades e aos anseios da sociedade.

Sem a intenção de eximir o discente de suas responsabilidades, Hernandes, Peleias e Barbalho (2006, p. 80) asseveram que “[...] a educação superior é um compromisso social e um ato de decisão responsável, pois o professor exerce papel decisivo na sala de aula.[...]”. Dessa forma é necessário que haja um preparo adequado por parte do professor para que o mesmo consiga despertar a atenção e o interesse do estudante, tornando o processo de ensino-aprendizagem o mais agradável, proveitoso e produtivo possível. Para tanto faz-se imprescindível que o docente busque sempre aperfeiçoamento didático-pedagógico, o que, ainda, não é um assunto abordado na legislação pertinente ao ensino de contabilidade.

4 A PEDAGOGIA E O PROFESSOR DE CONTABILIDADE

Alguns estudos na área contábil apontam para uma necessidade de melhor formação de seus professores no que se refere à didática e metodologia de ensino. Nesse sentido, este tópico é dedicado à investigação desses temas, com o intuito de esclarecê-los, integrando-os ao ensino da contabilidade e à formação de seus professores.

4.1 UM PANORAMA GERAL – A CARÊNCIA DE DIDÁTICA

Godoy (1989), em sua tese, realizou levantamento da produção bibliográfica referente a pesquisas voltadas ao sistema de estudos brasileiro, publicadas entre 1980 e 1985, segregando esses estudos em três blocos: 1) os referentes aos aspectos filosóficos, históricos e sociais; 2) os relacionados à administração e planejamento do sistema; e 3) os que discutem aspectos didáticos e metodológicos. A autora observou que nos cinco anos analisados em seu estudo, o último grupo havia recebido muito pouca atenção dos pesquisadores de ensino superior brasileiro. Nesse sentido, acredita-se

[...] ser este descaso pelos aspectos propriamente didáticos do ensino superior, parte de um problema mais amplo relacionado à própria preparação do professor universitário para o exercício da função de ensino. Preparação esta valorizando muito mais a sua formação acadêmica enquanto especialista, do que a sua formação educacional e pedagógica. [...] (GODOY, 1989, p. 5)

Essa também é uma questão pertinente à área contábil, visto que alguns autores têm se referido à falha formação pedagógica dos professores de contabilidade de forma enfática. Entre esses estudiosos, podem-se citar: Nossa (1999); Hernandez, Peleias e Barbalho (2006); Miranda, Veríssimo e Miranda (2007); Slomski (2007); Andere e Araújo (2008); Silva (2008); e Gradwohl, Lopes e Costa (2009). A fim de contextualização da questão da didática na formação de professores de ensino superior de contabilidade, são expostas, na seqüência, algumas considerações relevantes encontradas nos referidos trabalhos.

Em estudo sobre a qualificação dos professores para o ensino da contabilidade, Nossa (1999) afirma que muitos professores, na área contábil, ingressam na docência sem qualquer preparo para isso. O autor aponta a rápida

proliferação de cursos de Ciências Contábeis, a qual aconteceu desacompanhada da preocupação com os aspectos qualitativos na contratação de professores, como um dos principais motivos do fato dos docentes não apresentarem desempenho adequado na sua atividade. Nossa (1999, p. 7) também afirma que o professor de ensino superior de contabilidade “[...] deve ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais.”

Hernandes, Peleias e Barbalho (2006, p. 65) asseveram que é insuficiente para o professor de contabilidade apenas dominar o arcabouço técnico contábil e complementam afirmando que esse profissional deve “[...] ter carisma, multidisciplinaridade, didática, conhecimento de mercado, da situação social e política do País, ser articulado. [...]”. Os autores ponderam que a resolução CNE/CES nº 10/2004 traz exigências de um profissional de ensino superior cada vez mais preparado, no entanto nem a referida resolução, nem a LDB contemplam exigências de que esse professor tenha formação ou conhecimentos sobre didática de ensino.

Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 1) investigaram a importância e necessidade do professor de ensino superior ter conhecimentos de didática além daqueles específicos da sua área, baseando-se na afirmação de que “[...] o domínio da área de atuação não garante ao professor, em nenhum momento, a capacidade de ensinar.” Nesse sentido questionaram a oferta e a obrigatoriedade de disciplinas de formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado em contabilidade e verificaram que apenas duas instituições exigiam créditos referentes a essa categoria de disciplina. Os autores justificam cientificamente seu estudo: 1) pela importância que a didática assume na formação do aluno; 2) pelo reduzido número de pesquisas sobre metodologia de ensino na área contábil; e 3) pelo aspecto social referente ao esclarecimento desta temática e à contribuição para a propagação dos “[...] novos rumos que a didática está assumindo no processo de ensino-aprendizagem e qual o seu papel, abarcando as dimensões essenciais que constituem a vida do ser humano.” (MIRANDA; VERÍSSIMO; MIRANDA, 2007, p. 2).

Slomski (2007, p. 87), em reflexão sobre o papel da universidade, afirma que “Quando se questiona o desempenho do profissional formado pela Universidade, é a qualidade do ensino ministrado que, concretamente, é objeto de avaliação. [...]”, o que indica a relevância do tema “[...] formação pedagógica do professor universitário

[...] quando se discute a melhoria da qualidade de ensino na graduação. [...]”. A autora ainda afirma que os professores universitários, com exceção daqueles provenientes das licenciaturas, não possuem formação que possibilite a criação da sua identidade como professor, ou seja, não dominam as condições necessárias para atuar como docentes.

Pesquisa desenvolvida por Andere e Araújo (2008) sobre a formação do professor de contabilidade constata que os programas brasileiros de mestrado e doutorado nesta área do conhecimento têm estabelecido grande importância à formação pedagógica de seus discentes – futuros professores de contabilidade – por meio de: 1) disponibilização de disciplinas voltadas para a educação e o ensino; 2) incentivo ao início da atividade discente durante o curso; e 3) fomento ao estágio supervisionado na área de ensino. A pesquisa também revelou que, apesar de 92% dos discentes desses programas confirmarem a necessidade e a importância, para a formação do professor de Ciências Contábeis, dos conteúdos de disciplinas voltadas para a área de ensino, apenas 43% dos respondentes discentes consideram a formação pedagógica relevante ou altamente relevante.

Silva (2008) em discussão sobre o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – do ano de 2006, apresenta como um ponto crítico nos cursos de Ciências Contábeis a defasagem da qualificação dos docentes, ressaltando que estes precisam estar melhor preparados nos aspectos didáticos e técnicos para que possam se dedicar com mais afinco às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em relação às IES, corroborando a idéia de Nossa (1999), o autor assevera que deve ser observado como estas estão provendo quantitativa e qualitativamente o ensino superior de contabilidade.

Gradwohl, Lopes e Costa (2009, p. 3), em sua pesquisa sobre o perfil do bom professor do ensino superior de contabilidade a partir da perspectiva dos discentes, definiram “[...] cinco características genéricas de maior relevância no professor de cursos de graduação da área de negócios: didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado [...]”. Em seus resultados os autores revelam que a maioria dos estudantes de contabilidade considera a didática “[...] a característica mais importante para um professor, ficando acima, inclusive, do fato deste deter um amplo conhecimento teórico sobre o assunto.” (GRADVOHL; LOPES; COSTA, 2009, p. 11).

Com base nas pesquisas supracitadas, pode-se depreender que a questão da didática e da metodologia no ensino superior carecem de atenção, no sentido de serem desenvolvidas e incorporadas no dia-a-dia dos professores universitários, principalmente no curso de Ciências Contábeis. Hernandez, Peleias e Barbalho (2006) afirmam que os estudantes que optam por este curso nem sempre o fazem por vocação, sendo que este cenário exige que as IES tenham um projeto pedagógico bem elaborado para dar suporte ao corpo diretivo e aos docentes em suas atividades no sentido de incentivar o estudante a se motivar e despertar seu interesse pelo curso.

4.2 DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO

Segundo Gil (2009), até o final do século XIX a didática fundamentava-se basicamente na filosofia. A partir de então, passou a basear-se também em fundamentos da biologia e da psicologia. No início do século XX surgiram movimentos que consideravam a didática tradicional insuficiente e aspiravam por uma didática que considerasse mais os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino. Surgiu o movimento escolanovista como uma nova forma de se trabalhar os problemas educacionais, revendo as formas tradicionais de ensino. Essa escola teve sucesso por volta das décadas de 20 e 30 do século XX, e defende a idéia de que o estudante aprende por si próprio e deve ser o centro da atividade escolar, passando a ser sujeito de sua própria educação.

Entre as décadas de 1950 e 1970 do referido século, o tecnicismo obteve destaque, defendendo que a didática deveria privilegiar técnicas de ensino próprias para garantir a aprendizagem do estudante, buscando sua neutralidade científica. Essa situação tomou maiores proporções com a instalação do governo militar em 1964, o qual prezava pela formação de mão-de-obra e reagia contra a formação crítica. A partir da década de 1970 as críticas a essa didática, e principalmente à neutralidade científica, acentuaram-se, dando-se início ao processo de desenvolvimento da didática crítico-social. Nessa nova abordagem a idéia defendida é que, em primeiro lugar, seja traçado um projeto de sociedade em que a escola faça parte como agente de mudanças e, então, proceda-se a educação, instrumentalizando o estudante culturalmente, de maneira que ele se veja como sujeito ativo na sociedade, fazendo acontecer a transformação desta. (GIL, 2009).

Libâneo (1994, p. 16), que segundo Gil (2009) é um defensor da didática crítico-social, classifica a didática como uma disciplina pedagógica, pois “[...] estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais [...]”, fundamentando-se, dessa forma, na pedagogia. O autor complementa afirmando que esta última busca contribuições de outras ciências como: filosofia, história, sociologia, psicologia e economia. O somatório da pedagogia e de todas essas contribuições acabam por convergir na didática, “[...] uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos da ação pedagógica na escola. [...]”. Libâneo (1994) ainda afirma que a didática, a partir de seus vínculos com a pedagogia, também pode generalizar os processos e procedimentos de cada disciplina, sem, no entanto, prejudicar as características metodológicas de cada uma delas.

Após definir didática, na perspectiva de estudos contemporâneos, como “[...] um processo reflexivo sobre a prática docente, que considera todos os aspectos que fazem parte da vida do ser humano. [...]”, Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 4) afirmam que aquela abrange três dimensões: a humana, a política e a técnica. Na primeira, a dimensão humana, a didática trata do relacionamento inter-pessoal que acontece no processo de ensino-aprendizagem, a relação entre os sujeitos envolvidos – estudante e professor – e os sentimentos que podem surgir dessa relação. Já a próxima dimensão, a política, diz respeito às políticas que estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos do referido processo, as quais, de uma forma ou de outra, influenciam suas vidas. A última, a dimensão técnica, refere-se ao conhecimento, por parte do professor, do conteúdo a ser desenvolvido pelos sujeitos, como também do domínio das técnicas a serem utilizadas nesse processo, de forma a favorecer o desenvolvimento do saber.

Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 4), após breve exposição sobre a história da didática, ponderam que esta

[...] concebe o ensino como um ato “não neutro” em que estão envolvidas opções e visões de mundo bem determinadas. Reconhece que esses valores e opções orientam a escolha de métodos, conteúdos e formas de avaliação. Procura articular a teoria e a prática, por meio de uma interação constante entre os principais teóricos e a realidade da prática escolar, num movimento dialético que permite a própria reconstrução da teoria em novas formas de conhecimentos da prática. Tenta articular a pesquisa sobre o cotidiano escolar ou a prática pedagógica, com as discussões e as diferentes formas de abordar o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, o reflexo da didática e da metodologia pode ser observado no processo de ensino-aprendizagem, no momento em que se conjugam fatores externos e internos na realização da integração entre teoria, prática e realidade vivida pelos estudantes.

4.2.1 Processo de ensino-aprendizagem

A educação é uma prática social e universal, que acontece em diversos níveis nas sociedades, e é uma atividade fundamental para a existência e manutenção das mesmas. Amplamente, a educação acontece a todo o momento e abrange os processos formativos nos quais os indivíduos estão envolvidos no seu cotidiano. Em sentido estrito, a educação se dá em instituições próprias para essa finalidade, de forma consciente e deliberada. Existem, também, outras formas de educação como a formal, não-formal, escolar e extra-escolar, porém, independentemente das formas como se manifesta a educação, todas elas se interpenetram (LIBÂNEO, 1994).

No entanto, para que o processo educativo seja efetivo é necessário dar-lhe alguns direcionamentos. Nesse sentido a pedagogia exerce sua função, assegurando o referido processo e orientando-o, com vistas a atingir finalidades sociais e políticas previamente definidas, criando as condições metodológicas e organizativas necessárias ao acontecimento daquele processo. Pode-se afirmar que “[...] o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

Souza e Ortiz (2006, p. 133-134) definem aprendizagem como “[...] o processo de desenvolvimento do conhecimento, de como se aprende [...]” e o processo de ensino como “[...] o conjunto de ações adotadas para se promover a aprendizagem. [...]”. Os autores complementam afirmando que um não existe sem o outro, são interdependentes. Dessa forma o processo de ensino-aprendizagem é “[...] a orquestração dos esforços da IES, das atividades desenvolvidas pelo corpo docente em consonância com o projeto pedagógico e, principalmente, da atuação do corpo discente no processo de geração do conhecimento. [...]” e concluem afirmando que “[...] O processo de ensino e aprendizagem é a educação em movimento.” (SOUZA; ORTIZ, 2006 p. 134)

Ponderando sobre os processos de ensino e de aprendizagem, numa visão em que o ensinar não é apenas “passar o conteúdo ao aluno” e em que o aprender não é apenas “frequentar as aulas e fazer anotações”, numa visão que envolve também o apreender, no sentido de “apropriação ativa do conhecimento”, Anastasiou (2004) utiliza o termo “ensinagem”. Para a autora “ensinagem” é

uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Para a mesma autora, além do “o que” e do “como”, o referido processo deve instigar “o pensar” para que o educando possa, a partir de uma relação conjunta com seu professor, proceder a reelaboração das relações entre os conteúdos, admitindo ações e responsabilidades próprias, previstas nas estratégias de ensino selecionadas para esse fim. Nesse sentido, exige-se do professor o exercício de um papel condutor, e do educando a auto-atividade, desenvolvendo a aprendizagem por meio de ações contínuas. Essas ações levam o estudante a apreender o conteúdo, construindo uma rede de conhecimentos, em que, a cada contato do conhecimento recém apreendido com o já existente, o primeiro possa ampliar ou modificar o sistema inicial.

Bordenave e Pereira (2007) comentam aprendizagem com base em Piaget, Skinner e Gagné. Segundo a teoria de Piaget o processo de aprendizagem é “[...] o conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente. [...]” (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p. 28) e que o mesmo se dá por meio de movimentos simultâneos e integrados: a assimilação e a acomodação. Segundo os autores, Piaget explica esse processo com base nas estruturas mentais do ser humano. Já Skinner defende a aprendizagem como consequência de estímulos ambientais, denominando-a de “instrução programada”. Sobre Gagné, Bordenave e Pereira (2007, p. 33) explicitam que “[...] destacou a importância de uma hierarquia de tipos de aprendizagem que vai da simples associação de estímulos à complexidade da solução de problemas.”

Já sobre o processo de ensino, Bordenave e Pereira (2007, p. 39) afirmam que “[...] Ensinar não é o mesmo que aprender. [...] Na realidade, de tudo quanto se ensina, apenas uma parte é efetivamente aprendida [...]”. Esse fato se dá porque o processo de ensino precisa manejar alguns fatores, dinamizando-os em uma

seqüência basicamente planejada ou sistemática. Esses fatores podem ser visualizados no quadro a seguir.

| 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 e apresentação | Informação ao aluno sobre seus progressos |
| Atitude com a disciplina | | Relação com o aluno |
| | | Atitude com a matéria ensinada |

QUADRO 2 - FATORES QUE AFETAM O PROCESSO DE ENSINO
 FONTE: BORDENAVE; PEREIRA (1995, p. 41)

Segundo os mesmos autores “[...] o processo de ensino é um processo pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos *objetivos* e para isso se mobilizam *meios*, organizando-se uma estratégia seqüencial e combinatória.” e complementam desvelando que “Mais especificamente, o processo de ensino consistiria em *Planejar, Orientar e Controlar a Aprendizagem do Aluno.*” (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p. 42). Apesar das diferentes formas de planejamento, orientação e controle, propostas pelas diversas teorias e orientações pedagógicas, todas partem do mesmo esquema de aprendizagem que pode ser visualizado na Figura 1.

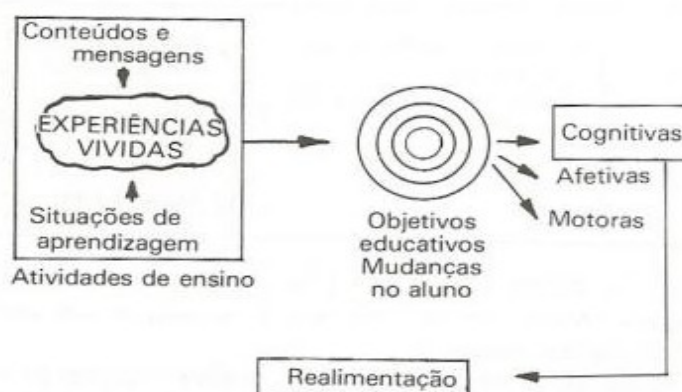


FIGURA 1 - ESQUEMA BÁSICO DO PROCESSO DE ENSINO
 FONTE: Adaptado de BORDENAVE; PEREIRA (2007, p. 42)

Com este modelo, Bordenave e Pereira (2007, p. 42-43) explicitam que:

- Todo o 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.
- 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 ou habilidades intelectuais; desenvolver atitudes e valores; e desenvolver destrezas motoras. Enquanto antigamente os objetivos eram vagos e difusos, hoje alguns recomendam uma definição clara, preferentemente expressa em “termos comportamentais”, isto é, apresentados como condutas que o aluno deve manifestar no caso de ter aprendido o assunto em pauta.
- 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 a *mensagens*. A exposição por sua vez é obtida por meio de *atividades de ensino-aprendizagem*. A instrumentação destas atividades é a principal tarefa do professor como “ensinante”. Constituem *aspectos* das atividades de ensino os recursos e meios que o professor emprega tais como: visitas ao campo, manuseio de plantas e animais, utilização de meios multissensoriais, emprego de aparelhos e máquinas, etc. Mosel chama a atenção sobre o fato de que a orientação e controle da aprendizagem não deve constituir manipulação *do aluno*, e sim das *tarefas ou atividades*. Ou seja, o professor vai propondo tarefas de crescente complexidade e amplitude, vai combinando as tarefas, etc., segundo os progressos do aluno.
- 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.

Pode-se depreender que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, uma relação recíproca. Libâneo (1994, p. 91) pondera que, enquanto “A aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. [...] O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem.”

4.2.2 Métodos e procedimentos de ensino

Libâneo (1994, p. 90-91) afirma que uma das tarefas básicas do ensino, no sentido de direcionar, estimular e impulsionar o processo de aprendizagem do estudante, é “[...] a seleção e organização do conteúdo de ensino e dos métodos apropriados, a serem trabalhados num processo organizado em sala de aula.” O autor afirma que é preciso que o professor saiba compatibilizar os conteúdos

trabalhados em aula com as necessidades, aspirações e expectativas dos estudantes. Além disso, também requer-se que o professor saiba harmonizar esses conteúdos com os objetivos educacionais traçados oficialmente. Para que o processo de ensino aconteça de forma suave, tanto para o discente como para o docente, e alcance seus objetivos, procede-se a escolha do melhor método a ser utilizado em sala de aula a partir da relação objetivo-conteúdo.

Na concepção do autor supracitado, métodos de ensino não são apenas um conjunto de procedimentos, e sim ações do professor, no sentido de organizar atividades de ensino, e dos estudantes, atingindo, dessa forma, os objetivos de seu trabalho em relação a determinado conteúdo. Esses métodos regulam a interação na relação de ensino-aprendizagem, tanto entre estes dois, como entre professor e estudante, resultando na assimilação consciente de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do discente.

Luckesi (1994, p. 149) explicita a diferença entre métodos e procedimentos de ensino, afirmando que o primeiro é “[...] o meio para se atingir um determinado fim. [...]”. Já procedimentos de ensino, para o referido autor são “[...] meios técnicos utilizados para cumprir uma proposta educacional.[...]” (LUCKESI, 1994, p. 147). Complementando, o autor afirma que “[...] Não existem isoladamente, mas articulados e dependentes de uma perspectiva teórico-filosófica. [...]” (LUCKESI, 1994, p. 147). Dessa forma, deve-se antes definir a proposta filosófica da educação para, então, efetuar-se a escolha dos procedimentos metodológicos para o seu alcance.

Cada corrente pedagógica se utiliza de procedimentos de ensino que atendam às suas propostas, operacionalizando os resultados desejados dentro da sua ótica teórica. Dessa forma, Luckesi (1994) apresenta essa relação conforme o Quadro 3.

| PEDAGOGIA | PROPOSTA METODOLÓGICA | PROCEDIMENTOS DE ENSINO |
|------------------------------|---|---|
| Tradicional | Busca o direcionamento do indivíduo para a sua formação intelectual e moral, para que assuma sua posição individual na sociedade. | - exposição, geralmente oral |
| Renovada | Busca o desenvolvimento espontâneo do educando. | - procedimentos que ensinem o educando a aprender |
| Tecnicista | Busca a eficientização da aprendizagem | - modos instrucionais que possibilitem controle efetivo dos resultados |
| Libertária | Busca a conscientização política por meio de diálogo, sendo o educador o coordenador de tal. | - procedimentos que impedem o papel diretivo do professor |
| Crítico-social dos conteúdos | Busca a elevação cultural do educando a partir da articulação entre o mundo vivido e a cultura elaborada. | - procedimentos que enfatizam a aprendizagem a partir da vivência e apropriação de conhecimentos elaborados pelo pensamento crítico |

QUADRO 3 - CORRENTES PEDAGÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO
 FONTE: Adaptado de LUCKESI (1994)

Ao ponderar sobre a forma de escolha do professor, em relação aos procedimentos de ensino dos quais fará uso em seu cotidiano, Luckesi (1994, p. 155) lança o seguinte questionamento:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

Para Luckesi (1994) o ato de planejar o ensino deve começar: 1) pela formulação dos objetivos políticos e educacionais no projeto pedagógico; 2) deve-se compreender que os procedimentos de ensino devem estar estreitamente ligados ao referido projeto; 3) devem ser selecionados procedimentos de ensino que operacionalizem os objetivos, mesmo que em parte; 4) esses procedimentos devem ser selecionados com base em conhecimentos científicos; e 5) estar permanentemente alerta no sentido de avaliar se o procedimento utilizado é o mais indicado e adotar outro procedimento no momento em que aquele primeiro já não atender mais aos objetivos propostos. Essa escolha deve ser feita respeitando-se as características dos estudantes, os recursos oferecidos pela instituição de ensino e as habilidades necessárias para o aprendizado.

Quanto à metodologia, cabe ressaltar que não só o professor adota uma, a qual vai muito mais além do que a mera utilização de procedimentos e técnicas de

ensino, mas também o discente, como sujeito de sua aprendizagem, desenvolve uma metodologia para a assimilação de conhecimentos. Quanto ao método de ensino utilizado pelo professor, Libâneo (1994, p. 151) assevera que este

[...] implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

Dessa forma, ao ensino superior cabe uma metodologia especificamente desenvolvida para ele, de forma a ajustar os objetivos do curso e os conhecimentos trabalhados no decorrer do mesmo à realidade dos discentes, tornando a aprendizagem por parte destes últimos, mais proveitosa e intensa.

4.2.3 Metodologia no ensino superior

Petrucci e Batiston (2006, p. 310) afirmam que “É sabido que o ambiente pedagógico disponível nas instituições de nível superior brasileiras nem sempre é o ideal. [...]”, enquanto Gil (2009) esclarece que no ensino superior, até pouco tempo, acreditava-se que para ser um bom professor universitário bastava saber se comunicar e possuir conhecimentos sólidos sobre a disciplina que se iria lecionar. Essa afirmativa tinha como base o fato de, no ensino superior, os discentes serem adultos e já terem suas personalidades formadas, não necessitando, assim, do auxílio de pedagogos. A preocupação existente era voltada para o caráter científico de seus professores, ou seja, pensava-se que quanto melhor pesquisador, melhor seria o professor. No entanto, atualmente, acredita-se que mesmo o professor universitário necessita de habilidades pedagógicas, além dos conhecimentos específicos. Essas habilidades são exigidas no sentido de tornar o aprendizado mais eficaz.

Nesse sentido Gil (2009, p. 15) afirma que algumas variáveis relacionadas ao professor afetam a aprendizagem do estudante, podendo-se considerar que “[...] a efetiva prática do professor universitário repousa sobre um tripé que envolve os conhecimentos específicos relacionados à matéria, às suas habilidades pedagógicas e à sua motivação.” Quanto aos conhecimentos específicos, o autor afirma que quanto mais o professor dominá-los, mais facilmente conseguirá responder às dúvidas dos discentes e maior segurança terá ao fazê-lo. Quanto à sua motivação, o

autor afirma que quanto mais motivado for o professor, mais agradável e favorável ao aprendizado será o clima em sala de aula. Já quanto às suas habilidades pedagógicas, o autor pondera que há muito elas têm sido pouco consideradas no ensino superior e que, mesmo assim, muitos professores têm procurado se aprimorar buscando cursos específicos para esse fim.

Outra forma do professor influenciar a aprendizagem do estudante é a definição, a partir dos objetivos específicos do ensino, de quais estratégias serão utilizadas em sala de aula. As estratégias de “ensinagem” utilizadas na universidade, conforme Anastasiou e Alves (2004, p. 79-98) podem ser visualizadas quadro a seguir.

| ESTRATÉGIA | DESCRIÇÃO |
|---|--|
| Aula expositiva dialogada | É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. |
| Estudo de texto | É a exploração de idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de idéias dos autores estudados. |
| Portfólio | É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. |
| Tempestade cerebral | É uma possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. |
| Mapa conceitual | Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. |
| Estudo dirigido | É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. |
| Lista de discussão por meios informatizados | É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. |
| Solução de problemas | É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. |
| Phillips 66 | É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. |

QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DOCENTE – CONTINUA
 FONTE: Adaptado de ANASTASIOU; ALVES (2004)

| ESTRATÉGIA | DESCRIÇÃO |
|---|--|
| Grupo de verbalização e de observação (GV/GO) | É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e, nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. |
| Dramatização | É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de idéias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. |
| Seminário | É um espaço em que as idéias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. |
| Estudo de caso | É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. |
| Júri simulado | É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. |
| Simpósio | É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. |
| Painel | É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. |
| Fórum | Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. |
| Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>) | É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. |
| Estudo do meio | É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. |
| Ensino com pesquisa | É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. |

QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DOCENTE – CONCLUSÃO

FONTE: Adaptado de ANASTASIOU; ALVES (2004)

Tratando-se mais especificamente de ensino superior de contabilidade, Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006) citam ainda as seguintes estratégias, representadas no Quadro 5:

| ESTRATÉGIA | DESCRIÇÃO |
|---|--|
| Aulas orientadas | Aulas orientadas são aquelas cujo conteúdo a ser apresentado pelo professor ao aluno diz respeito aos melhores meios de se adquirir algum conhecimento específico, e não ao conhecimento em si. Aqui o aprendizado ocorrerá com o esforço individual do aluno, e a contribuição do professor será restrita à indicação de como melhor atingi-lo. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279) |
| Dissertações ou resumos | São estratégias que buscam obter a interpretação e a avaliação dos alunos sobre assuntos já tratados, ou que ainda serão abordados. Sua implementação requer atividades que podem ser segregadas em pré ou pós-atividades didáticas [...]. Em ambos os casos, são importantes mecanismos que induzem o aluno a raciocinar e a expor, com auxílio da escrita, suas interpretações de forma independente. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 277) |
| Ensino a distância | O ensino a distância se caracteriza pela separação física entre professor e aluno. O contato entre eles é mediado por outros recursos que não o contato direto convencional. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 291) |
| Ensino em pequenos grupos | É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 277) |
| Ensino individualizado | É a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente. Nessa estratégia de ensino é dada ênfase às diferenças individuais dos alunos, considerando seus estilos pessoais de aprendizagem, anseios, ritmo de aprendizagem e suas preferências, além de sua disponibilidade de tempo. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-295) |
| Escritório, laboratório ou empresa-modelo | Essa estratégia proporciona ao futuro profissional de contabilidade a oportunidade de usar, na prática, os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. As aulas são desenvolvidas em ambiente com as características de um escritório de contabilidade ou de uma empresa onde são desempenhadas as tarefas rotineiras do contador. Os fatos contábeis são criados com a utilização de empresas-modelo, nas quais ocorrerão todas as movimentações normais dentro de um ou vários exercícios sociais. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286) |
| Exposições, visitas ou excursões | Por serem atividades atípicas e práticas, mostram-se bastante eficazes na incitação do interesse e da curiosidade discentes (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276). Em outras palavras, exposições, visitas ou excursões permitem ao aluno ver, ouvir e executar. O estudo de campo proporciona um interesse pela aprendizagem e lhe dá a oportunidade de identificar a praticidade de determinado conteúdo que vem sendo ministrado ou ainda o será. (MARION; MARION, 2006, p. 38) |
| Jogos de empresas | Jogos de empresas são situações nas quais os alunos participantes assumem o papel de gestores de empresas imaginárias. Com base nos dados definidos, apresentados como relatórios e informações contábeis, os estudantes deverão tomar decisões negociais para sobreviver em seu mundo virtual (simulado). Cada aluno ou grupo de alunos é responsável por uma empresa, e todos têm de se relacionar entre si como concorrentes, clientes, fornecedores etc. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 281) |

QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONTABILIDADE - CONTINUA

FONTE: Adaptado de MARION; MARION (2006) e PETRUCCI; BATISTON (2006)

| ESTRATÉGIA | DESCRIÇÃO |
|-------------------|--|
| Palestras | É uma estratégia muito bem-aceita pelos alunos, pois tem o objetivo de motivar profissionalmente a turma, por meio de testemunhos de profissionais bem-sucedidos. [...] A palestra é uma estratégia de ensino interessante, pois viabiliza o contato do aluno com o mundo extra-acadêmico. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288) |
| Projeção de fitas | Neste caso, utiliza-se a experiência de pessoas externas; temas de interesse do curso, algum assunto em destaque etc. Atualmente este método pode ser praticado por teleconferência, videoconferência, telão etc. Sugerimos que sua aplicação seja seguida por resumo ou dissertação e até mesmo seminários. (MARION; MARION, 2006, p. 40) |

QUADRO 5 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA CONTABILIDADE - CONCLUSÃO

FONTE: Adaptado de MARION; MARION (2006) e PETRUCCI; BATISTON (2006)

Ainda a respeito do ensino superior de contabilidade, Petrucci e Batiston (2006, p. 309) afirmam que a maioria dos cursos de graduação em Ciências Contábeis são noturnos “[...] e os alunos precisam ser constantemente estimulados e desafiados a aprender. Nesse contexto, a variação de estímulos aparece como um trunfo nas mãos de professores e das IES.”

4.2.4 A andragogia

Gil (2009) pondera que a palavra pedagogia refere-se à “condução de crianças” e que cursos de formação de professores oferecem disciplinas de cunho pedagógico, sendo portanto, inadequados para a formação de professores do ensino superior. Nesse sentido o autor afirma que “[...] graças ao aparecimento do livro *The modern practice of adult education*, de Malcom Knowles (1970), começou a popularizar-se o termo *Andragogia* para referir-se à arte e à ciência de orientar os adultos a aprender.” (GIL, 2009, p. 12). A andragogia está fundamentada em cinco princípios, conforme Quadro 6.

| PRINCÍPIOS | CONCEITOS |
|------------------------------|--|
| Conceito de aprendiz | Esse conceito é adotado como alternativa ao de “aluno” ou “formando”. O aprendiz, ou aquele que aprende, é autodirigido, o que significa que é responsável pela sua aprendizagem e estabelece e delimita o seu percurso educacional. (GIL, 2009, p. 12) |
| Necessidade do conhecimento | Os adultos sabem melhor do que as crianças da necessidade de conhecimento. Eles se sentem muito mais responsáveis pela sua aprendizagem e pela delimitação de seu percurso educacional. (GIL, 2009, p. 12) |
| Motivação para aprender | O modelo andragógico leva em conta as motivações externas, como melhor trabalho e aumento salarial, mas valoriza, particularmente, as motivações internas, relacionadas com a sua própria vontade de crescimento, como auto-estima, reconhecimento, autoconfiança e atualização das potencialidades pessoais. (GIL, 2009, p. 12) |
| O papel da experiência | Os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é a partir delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional. Por isso, essas experiências devem ser aceitas como fonte de recursos a serem valorizados e servir de base para a formação. Os conhecimentos do professor e os recursos instrucionais, como os livros e as projeções, são fontes que por si só não garantem o interesse pela aprendizagem. Devem ser vistos como opções que são colocadas à disposição para a livre escolha do aprendiz. (GIL, 2009, p. 12) |
| Prontidão para o aprendizado | O adulto tem uma orientação mais pragmática do que a criança. O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Ele se torna disponível para aprender quando pretende melhorar seu desempenho em relação a determinado aspecto de sua vida. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista; por isso, muitas vezes ele se nega a aprender o que os outros lhe impõem. Além disso sua retenção tende a decrescer quando percebe que o conhecimento não pode ser aplicado imediatamente. Assim, convém organizar as experiências de aprendizagem de acordo com as unidades temáticas que tenham sentido e sejam adequadas às tarefas que os adultos são solicitados a realizar nos seus diversos contextos de vida. (GIL, 2009, p. 13) |

QUADRO 6 - FUNDAMENTOS DA ANDRAGOGIA
 FONTE: Adaptado de GIL (2009)

São requisitos de uma educação no contexto da Andragogia, segundo Gil (2009, p. 13):

- elaboração de diagnósticos de necessidades e interesses dos estudantes;
- definição de objetivos e planejamento das tarefas com a participação dos estudantes;
- estabelecimento de um clima cooperativo, informal e de suporte à aprendizagem;
- seleção de conteúdos significativos para os estudantes;
- definição de contratos e projetos de aprendizagem;
- aprendizagem orientada para tarefas ou centrada em problemas;
- uso de projetos de investigação, estudo independente e técnicas vivenciais;
- valorização da discussão e da solução de problemas em grupo;
- utilização de procedimentos de avaliação diretamente relacionados à aprendizagem.

O autor pondera que, mesmo não sendo consensual, a adoção dos princípios da andragogia pode proporcionar uma melhora significativa na prática docente. No entanto “[...] esta opção por si só não é garantia de um aprendizado

eficaz. [...] outros fatores naturalmente concorrem para que os alunos sejam capazes de compreender fatos e teorias, desenvolver habilidades para a solução de problemas. [...]” (GIL, 2009, p. 13).

4.2.5 Avaliação – um elemento do processo de ensino-aprendizagem

A finalidade da avaliação de escolaridade, para Bordenave e Pereira (2007, p. 269-270), é verificar se os objetivos de ensino, previamente fixados, foram alcançados pelos estudantes e em que grau. Nesse sentido o professor deve ter

[...] visão clara e precisa dos objetivos que quer alcançar, não só para que oriente a aprendizagem com segurança como também para que possa elaborar instrumentos de medida que realmente meçam aquilo que estabeleceu como meta e que perseguiu durante a direção da aprendizagem dos alunos.

Petrucci e Batiston (2006, p. 309) asseveram que a avaliação de ensino “[...] deve ser apenas mais um elemento no processo de ensino-aprendizagem, e não um instrumento de poder sob posse do professor. [...]”. Dessa forma as avaliações devem refletir a realidade do que foi tratado em aula pelo professor, propiciando, dessa forma, o maior aproveitamento por parte do estudante.

A avaliação apresenta diversos aspectos críticos, muitos inclusive emocionais, e, para Gil (2009, p. 243), apesar dessas características desagradáveis, há que se considerar a avaliação como “[...] elemento necessário para que o direito de aprender efetive-se da melhor maneira possível. [...]”. O mesmo autor apresenta alguns argumentos em favor da avaliação, como: 1) a avaliação pode ser feita com alto grau de cientificidade; 2) a aprendizagem pode ser mensurada com razoável grau de precisão; 3) o processo de avaliação fornece dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino; 4) a avaliação inclui muito mais procedimentos além do rotineiro exame escrito; 5) a avaliação envolve todo o processo de aprendizagem; 6) os professores podem avaliar bem os estudantes; 7) a avaliação constitui traço fundamental de nossa civilização; 8) a avaliação favorece a integração dos conhecimentos; 9) a avaliação permite que os estudantes se situem em relação aos outros; 10) a avaliação fornece *feedback* para o professor; e 11) a avaliação serve para avaliar a ação do professor e da própria instituição.

No entanto, Petrucci e Batiston (2006, p. 300) argumentam que “O professor precisa considerar que o objetivo mais nobre da avaliação é subsidiar a decisão da

melhoria da aprendizagem. [...]”. Nesse sentido Gil (2009) considera alguns princípios que devem ser seguidos para uma avaliação mais eficaz no ensino superior:

- a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como um instrumento seletivo e/ou eliminatório;
- a avaliação deve ser contínua, sendo desenvolvida ao longo de todo o curso;
- os instrumentos de avaliação devem apresentar validade e precisão;
- a avaliação deve abranger os diferentes domínios da aprendizagem, verificar se o estudante realmente aprendeu o conteúdo e não apenas o memorizou;
- a avaliação deve ser integrada, elaborada de forma conjunta pelos professores de disciplinas afins ou por professores diferentes da mesma disciplina;
- as avaliações devem ser preparadas com antecedência, de preferência à medida em que os conteúdos são transmitidos aos estudantes;
- as provas devem ser múltiplas e diversificadas, tanto pelas preferências dos estudantes por diferentes tipos de avaliação como pela adequação aos objetivos de ensino;
- convém preparar os discentes para as avaliações, deixando claro os objetivos das mesmas;
- as avaliações devem acontecer sob um clima favorável;
- as provas devem ser corrigidas com cuidado e devolvidas rapidamente;
- o processo deve contar também com a auto-avaliação do estudante;
- o desempenho do professor também deve ser avaliado, buscando informações sobre os comportamentos, atitudes e posturas dos professores em sala de aula que contribuem, ou não, para o processo de aprendizagem.

4.3 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO

Gil (2009, p. 2) afirma que diversos levantamentos realizados com estudantes no decorrer de seus cursos apontam para uma crítica em especial: a “falta de didática” dos professores.

[...] Por esta razão é que muitos professores e postulantes à docência em cursos universitários vêm realizando cursos de Didática do Ensino Superior, que são oferecidos em nível de pós-graduação, com uma frequência cada vez maior, por instituições de Ensino Superior.

Segundo Slomski (2007) a profissão docente requer do professor o atendimento de diversas situações articuladas simultaneamente, que mobilizam saberes os quais devem ser desenvolvidos durante o exercício da referida profissão e que envolvem aspectos como: 1) conhecimentos sobre os atos de ensinar e de aprender – planejamento e preparação das atividades; 2) gestão da sala de aula – organização de espaço e tempo; 3) escolha de metodologias e recursos adequados; 4) acompanhamento da aprendizagem do estudante; 5) interação entre professores e estudantes e vice-versa; 6) trabalhos com as diferenças; 7) seleção dos conteúdos e articulação dos mesmos com experiências reais dos estudantes; 8) outras questões gerais da educação.

4.3.1 Saberes necessários à prática educativa

Slomski (2008) afirma que o movimento de profissionalização do docente tem se destacado nas últimas décadas e com ele tem se intensificado o estudo do repertório de saberes necessários à prática docente. Nesses estudos destacam-se as abordagens que buscam entender a genealogia da profissão docente, ou seja, quais conhecimentos e saberes ela requer. Nesse sentido, assume-se a docência como uma profissão, que tem como base “[...] a idéia de que o ensino demanda saberes próprios, é assim, um ofício feito de saberes. [...]” (SLOMSKI, 2008, p. 1).

Freire (1996, p. 144) afirma que a docência é uma prática profissional, não superior nem inferior a outra qualquer, e exige um alto nível de responsabilidade ética, visto que nela lida-se “[...] com gente e não com coisas. [...]” O autor defende a educação problematizadora, na qual a prática docente é crítica e exige o pensar certo, na qual o discente é sujeito da produção do saber, exerce a criticidade e desenvolve sua curiosidade. Ao comentar os saberes necessários à prática da docência, na visão da educação problematizadora, o autor afirma que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14). Este autor apresenta 27 saberes, segregados em três grupos, que podem ser visualizados nos quadros 7, 8 e 9.

No primeiro grupo, Freire (1996) refere-se à inexistência da docência sem a discência, à importância de se assumir o estudante como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de se aprender a ensinar e a importância da educação problematizadora no sentido de verdadeiramente ensinar ao estudante.

| SABERES | SÍNTESE |
|---|---|
| Ensinar exige rigorosidade metódica | Uma das tarefas do educador democrático é a de, não apenas ensinar, mas ensinar a pensar certo, pensar criticamente. |
| Ensinar exige pesquisa | Não existe ensino sem pesquisa, ou seja, para que um exista, é necessário o outro também. |
| Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos | Deve-se não apenas respeitar os conhecimentos que o educando traz de seu mundo, mas também estabelecer uma “intimidade” entre esses saberes e os conteúdos a serem trabalhados em aula. |
| Ensinar exige criticidade | A criticidade deve ser uma forma de superação da curiosidade ingênua, transformando-a em curiosidade epistemológica, crítica. |
| Ensinar exige estética e ética | “Decência e boniteza de mãos dadas.”(FREIRE, 1996, p. 32). A partir do momento em que se respeita a natureza do ser humano, o ensino não pode se dar alheio à formação moral do educando. |
| Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo | É necessário não apenas pensar certo, mas também agir da mesma maneira, ou pelo menos, ser congruente. |
| Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação | O pensar certo exige a disponibilidade ao risco, ao aceitar o novo, não apenas porque é novo, mas porque ainda é atual. |
| Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática | O pensar certo se forma a partir das reflexões críticas do próprio aprendiz de educador, em conjunto com seu professor formador (orientador). |
| Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural | É essencial reconhecer-se e assumir-se como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador, capaz, e, além disso, proporcionar as condições para que o educando também se reconheça e assuma como tal. |

QUADRO 7 - PRIMEIRO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

FONTE: Adaptado de FREIRE (1996)

No segundo grupo de saberes, Freire (1996, p. 47) refere-se ao “[...] *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* [...]”. Esse saber é tão importante que deve ser apreendido, tanto pelo educador como pelo educando, e também “[...] precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.”

| SABERES | SÍNTESE |
|--|--|
| Ensinar exige consciência do inacabamento | O ser humano é inacabado e, sabendo-se inacabado, cabe a ele mesmo as escolhas das possibilidades que o formarão. |
| Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado | O ser humano é condicionado, e sabendo-se condicionado e não determinado, pode se melhorar, sendo sujeito de sua própria história, estando aberto ao aprendizado. |
| Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando | O educador deve ter, pela autonomia e identidade do educando, o mesmo respeito que tem por si próprio, respeitando sua curiosidade, inquietude e linguagem entre outros. |
| Ensinar exige bom senso | É necessário que educador faça, permanentemente, avaliações de sua prática, e que, em primeiro lugar, seja examinado o seu bom senso. |
| Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores | A luta dos professores em defesa de seus direitos faz parte da atividade docente. Antes lutar por melhores dias do que se acomodar e cair no indiferentismo que leva ao cruzar de braços. |
| Ensinar exige apreensão da realidade | O educador precisa conhecer as diferentes dimensões da prática do educar, saber a natureza dessa prática e seus saberes especiais. |
| Ensinar exige alegria e esperança | É importante para o clima e o espaço pedagógicos que a prática educativa seja exercida com alegria e esperança. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...]” (FREIRE, 1996, p. 72). Esperança, esta, de que educadores e educandos possam produzir juntos e resistir ao que se opõe à sua alegria. |
| Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível | É preciso ter a visão da História como possibilidade, e não como determinação. O mundo está sendo construído e, a partir do momento em que se pode decidir, escolher e intervir na realidade, todos são sujeitos dessa História. |
| Ensinar exige curiosidade | Sem a curiosidade que move, inquieta e insere educandos e educadores na busca, não se aprende nem se ensina. No entanto essa curiosidade precisa ser exercida com respeito a certos limites, à privacidade dos outros. |

QUADRO 8 - SEGUNDO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA
 FONTE: Adaptado de FREIRE (1996)

Por fim, no terceiro grupo de saberes, Freire (1996, p. 91) refere-se ao exercício consciente da segurança que legitima a autoridade ao educador. Segurança essa “[...] que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.” Dessa forma o autor deixa claro que a educação é uma especificidade humana e um ato de intervenção no mundo.

| SABERES | SÍNTESE |
|--|--|
| Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade | Um professor que leve a sério a sua formação terá segurança suficiente para coordenar as atividades em sala de aula. No entanto, é necessário também que tenha generosidade em suas relações com as liberdades dos educandos. |
| Ensinar exige comprometimento | Para praticar a educação é necessário entrega, coerência, coragem e ética. Não há como ensinar sem se expor, sem ser percebido e julgado pelos educandos. |
| Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo | A educação reflete, dialética e contraditoriamente, tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o desmascaramento da mesma. |
| Ensinar exige liberdade e autoridade | É necessário encontrar o equilíbrio respeitoso entre liberdade e autoridade para que o educador não se tome licencioso ou autoritário. |
| Ensinar exige tomada consciente de decisões | Ensinar é um ato político e é necessário que o educador seja coerente em suas decisões, na maneira como vive sua presença no mundo. |
| Ensinar exige saber escutar | Apenas aprendendo a escutar o educando, no sentido de se abrir a ele e respeitar a sua leitura de mundo, o professor vai saber falar com o mesmo. Dessa forma o educador consegue transformar seu discurso ao aluno em uma fala com ele. |
| Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica | O educador deve reconhecer que a educação, assim como a ideologia, pode penunbrar ou opacizar a realidade do educando, pode fazer com que este veja o mundo através de lentes diferentes. |
| Ensinar exige disponibilidade para o diálogo | O educador deve estar aberto ao mundo e aos outros no sentido de saber-se conhecedor e ignorante ao mesmo tempo. Dessa forma a disponibilidade para o diálogo vai criando a segurança necessária àquela primeira, e assim por diante. |
| Ensinar exige querer bem aos educandos | “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (FREIRE, 1996, p. 141) O educador precisa estar aberto ao querer bem, no sentido de alegria de viver, como maneira de selar sua relação e seu compromisso com os educandos. No entanto esse querer bem ao educando e à prática educativa não deve interferir no cumprimento ético do dever de professor. |

QUADRO 9 - TERCEIRO GRUPO DE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

FONTE: Adaptado de FREIRE (1996)

Freire (1996) apresenta os referidos saberes de maneira genérica à prática educativa tanto de crianças como de adultos, sem fazer distinção entre classes, pois os considera conteúdos obrigatórios à formação de docentes em qualquer nível. Em ensaio teórico realizado sobre os saberes enunciados por aquele autor, aplicados ao curso de Ciências Contábeis, Araújo, Santana e Carneiro (2009, p. 14) afirmam que a implantação de modelos de ensino que estimulem e valorizem a participação ativa do estudante, o que é sugerido por Freire (1996), e em que seus educadores desenvolvam os saberes propostos pelo mesmo, “[...] 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 de gerações futuras. [...]”

4.3.2 A formação do professor de contabilidade

Saviani (2006, p. 154) destaca que os professores precisam ser “[...] adequadamente formados. [...]”. Esses professores devem aprender a trabalhar baseados nas representações dos estudantes, abordando os conteúdos inspirados em reflexão mais profunda, unindo as experiências dos estudantes com o conteúdo em si. Essa formação deve considerar os aspectos a seguir:

- a capacidade de ensinar ou de ajudar o aluno a se apropriar do saber;
- o domínio dos conteúdos a serem ensinados, o que exige uma visão geral da disciplina (princípios organizadores, campos nocionais, tramas conceituais);
- o domínio de instrumentos e habilidades ligados a situações de aprendizagem (previsão, observação, análise, gestão, regulação e avaliação).

Miranda, Veríssimo e Miranda (2007) ponderam que em cursos de licenciatura os estudantes são contemplados com disciplinas específicas de didática, têm contato com alguns conhecimentos específicos, praticam o estágio docência, enfim, têm oportunidades de desenvolver o aspecto pedagógico da atividade docente. Já em muitos outros cursos, isso não acontece e o “[...] profissional, muitas vezes, dorme contador/advogado/administrador e acorda professor, como num 'passe de mágica'. Não há um momento preparatório que lhe permita desenvolver o lado 'pedagógico' [...]” (MIRANDA; VERÍSSIMO; MIRANDA, 2007, p. 7), e sem esse preparo esse profissional passa a enfrentar muitas dificuldades.

A atual LDB, em seu artigo 66º, determina que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” No entanto, conforme pesquisa de Miranda, Veríssimo e Miranda (2007) essa preparação tem sido feita por meio de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou nome equivalente, em programas de especialização, sendo raros os programas de mestrado e doutorado que contemplam, em sua grade curricular, alguma disciplina desse cunho. No tocante, mais especificamente, aos programas de mestrado e doutorado em contabilidade, esses autores afirmam que na maioria destes

programas as disciplinas de cunho pedagógico são optativas e que a escolha em cursá-las depende do interesse do estudante. Outra questão que deve-se considerar é que nem sempre os programas que contemplam estas disciplinas em sua grade curricular oferecem-nas efetivamente. Nesse sentido é imprescindível que também os programas de pós-graduação se conscientizem dessas situações e proporcionem maiores incentivos e oportunidades para que seus mestrandos e doutorandos busquem esta formação.

Em pesquisa sobre a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis, Slomski (2008) usou como modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores o representado no Quadro 10, o qual contempla o pluralismo do saber profissional relacionando-o com fatores presentes na existência e formação do docente.

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODELOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|---|---|--|
| Saberes pessoais dos professores | Família, ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> . | 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 de professores, 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 10 - OS SABERES DOS PROFESSORES

FONTE: Adaptado de SLOMSKI (2008)

Após análise das respostas de 184 professores de contabilidade acerca dos fatores evidenciados no Quadro 10, Slomski (2008, p. 14) conclui que

[...] os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. Esta complexidade de saberes requer uma leitura processual de sua síntese, uma vez que estes saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos no mesmo tempo, território e circunstância. Eles se imbricam em novas sínteses, na medida em que se constroem, estando sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais refere-se à carreira e à dimensão temporal dos saberes.

Hernandes, Peleias e Barbalho (2006) evidenciam que o professor de contabilidade deve dominar características de formações técnica e acadêmica em seu currículo, além de algumas habilidades, tanto de ensino como pessoais. Algumas dessas habilidades são: 1) de ensino: traçar objetivos e atingí-los, fazer questionamentos, planejar elementos surpresas, propiciar retorno aos estudantes; e 2) pessoais: empatia, respeito, entusiasmo, paciência, objetividade. Quanto à formação técnica e acadêmica, os autores asseveram que devem contemplar algumas características conforme a Figura 2.

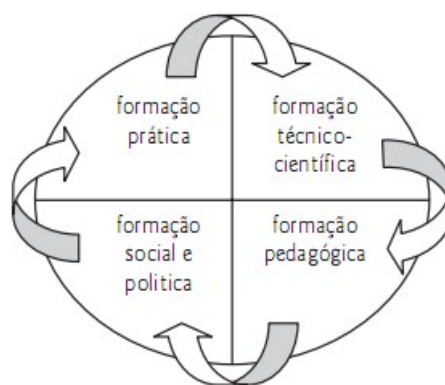


FIGURA 2 - FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE
 FONTE: HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO (2006, p. 70)

Sobre a formação prática, Hernandez, Peleias e Barbalho (2006) referem-se aos conhecimentos adquiridos no exercício da sua profissão como contador, devendo o professor levar para dentro da sala de aula as experiências vividas em seu dia-a-dia nas organizações. Dessa forma deve-se proceder a distribuição de disciplinas conforme os conhecimentos e experiências do professor. Quanto à formação técnico-científica, os autores referem-se ao domínio técnico que os professores precisam para ministrar sua disciplina, ou seja, técnicas de comunicação, estratégias de ensino entre outros. A formação pedagógica é uma característica ampla e refere-se aos conhecimentos didáticos que serão utilizados no exercício docente. Por fim, a formação social e política refere-se à visão de mundo que o professor de contabilidade precisa ter. As características e principais elementos da formação do docente de contabilidade podem ser visualizadas no Quadro 11.

| CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO | PRINCIPAIS ELEMENTOS | | |
|-----------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| PRÁTICA | Experiência no mercado | Pesquisas publicadas | Domínio prático |
| TÉCNICA CIENTÍFICA | Conhecer a técnica | Saber ensinar | Atender necessidades do mercado |
| PEDAGÓGICA | Didática apropriada | Objetivos da instituição | Objetivos das disciplinas |
| SOCIAL POLÍTICA | Indivíduo | Cidadão | Visão globalizada |

QUADRO 11 - FORMAÇÃO TÉCNICA E ACADÊMICA DO PROFESSOR – CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS ELEMENTOS

FONTE: Adaptado de HERNANDES, PELEIAS; BARBALHO (2006)

Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 13) concluem que “[...] nenhuma preparação de caráter propriamente didático é exigida do candidato a professor para o ensino superior. [...]”. Os autores ressaltam que a legislação não inclui o referido preparo como pré-requisito, tanto para o ingresso, quanto para progressão na carreira docente e ainda asseveram que, mesmo nas avaliações destes docentes definidas pelos órgãos oficiais responsáveis (MEC e CAPES) “[...] não se considera o desempenho do docente enquanto professor, sendo prioritariamente considerado o seu desempenho enquanto pesquisador. [...]” (MIRANDA; VERÍSSIMO; MIRANDA, 2007, p. 13). No tocante aos programas de mestrado e doutorado em contabilidade, os referidos autores destacam que apenas dois dos programas pesquisados consideravam obrigatórias disciplinas relacionadas à didática, enquanto que nos programas restantes essas disciplinas eram optativas ou não eram ofertadas.

Enfim, pode-se fazer uso das palavras de Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 10) quando afirmam que

[...] fica evidente a necessidade de programas de formação de professores de nível superior, bem como avanços na legislação no sentido de alcançar formações mais completas, incluindo os aspectos didáticos e pedagógicos. Tais atitudes podem resultar na formação de docentes mais capacitados, bem como facilitar sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

5 METODOLOGIA

A seguir são apresentados a metodologia utilizada, assim como a trajetória desta pesquisa, as hipóteses, os constructos e as definições operacionais considerados no seu decorrer. Também são tecidos comentários sobre o instrumento de coleta de dados, a população e a amostra da presente pesquisa.

5.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta pesquisa está inspirada no estudo resultante na Tese de Doutorado da Professora Arilda Schmidt Godoy, orientada pela Professora Doutora Olga Molina, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1989. Na sua tese a autora realiza uma “varredura” bibliográfica no sentido de encontrar, selecionar e agrupar diversos trabalhos que contemplam instrumentos de pesquisa das percepções e preferências dos estudantes em relação ao ensino. Num primeiro momento, em sua tese, esses instrumentos foram segregados em relação à abordagem de aspectos filosóficos, históricos e sociais do ensino superior brasileiro.

Num segundo momento foram citados trabalhos que dizem respeito à administração e planejamento do sistema de ensino superior. Já num terceiro momento foram elencados trabalhos que trazem à luz aspectos didático-metodológicos, envolvendo questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ao estudante e ao professor de terceiro grau. A hipótese motivadora de seu trabalho foi a “[...] de que as opiniões dos alunos sobre alguns aspectos do ensino diferem em função de variáveis de natureza acadêmica como o tipo de instituição, o curso de graduação, o período, o semestre e o ano letivo e de variáveis do sujeito como o sexo e a idade.” (GODOY, 1989, p. 17).

Um dos resultados do trabalho da Professora Doutora Arilda Schmidt Godoy foi o Inventário sobre Preferência de Ensino – IPE, o qual é “[...] uma escala que, através de um conjunto de itens ou asserções, procura medir a opinião dos estudantes a respeito de algumas dimensões do trabalho em sala de aula.” (GODOY, 1989, p. 96). Este IPE será utilizado na presente pesquisa com o intuito de verificar as percepções e as preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação ao ensino, com a finalidade de proporcionar maior entendimento e conhecimento dos discentes do referido curso das Universidades Federais do sul do

país, possibilitando ações no sentido de melhoria da qualidade de ensino e de relacionamento entre seus docentes e discentes.

5.2 HIPÓTESES

As hipóteses testadas nesta pesquisa são:

H_0 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos estudantes de Ciências Contábeis.

H_1 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos estudantes de Ciências Contábeis.

5.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Cooper e Schindler (2003) pode-se utilizar a seguinte classificação para esta pesquisa: quanto ao grau de cristalização das questões, é um estudo formal; quanto à coleta de dados, foi utilizado o método de interrogação / comunicação; quanto ao poder de produção de efeitos nas variáveis pesquisadas, é um estudo *ex post facto*; quanto ao objetivo do estudo, é descritivo; quanto a dimensão temporal, trata-se de estudo transversal; quanto à amplitude e profundidade, é um estudo estatístico; quanto ao ambiente, o estudo foi realizado em campo; e quanto à percepção das pessoas, o estudo abordou a rotina real.

5.4 DESENHO DA PESQUISA

Para a melhor compreensão desta pesquisa, seu desenho pode ser visualizado na Figura 3.

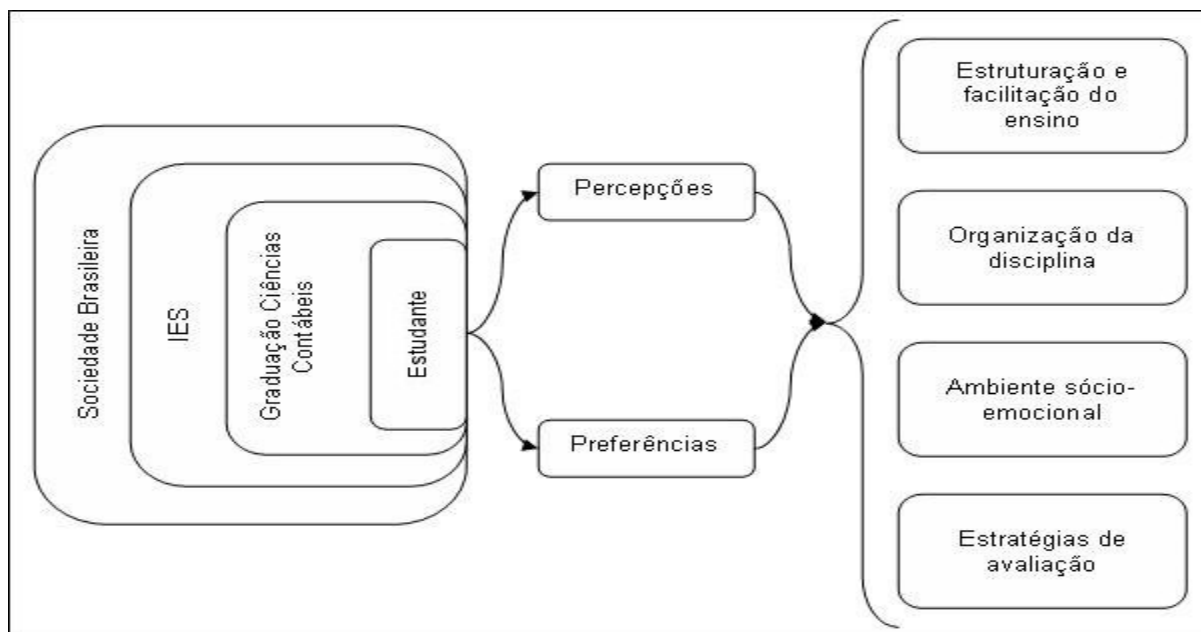


FIGURA 3 - DESENHO DA PESQUISA
 FONTE: A autora (2010)

5.5 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

Com base na questão de pesquisa fazem-se necessárias algumas definições operacionais, que podem ser visualizadas no Quadro 12:

a) Percepção: para Camargos, Camargos e Machado (2006, p. 2) percepção é “[...] a forma como (os sujeitos) vislumbram determinada realidade que lhes é exterior, fazendo daí juízo de valor.” Marin, Torres Oliveira e Comar (2003, p. 3) afirmam que a percepção, nas obras de Merleau-Ponty “[...] é esse movimento de retornar ao mundo que existe independente de análises que se possa fazer dele. [...]” e complementam afirmando que “[...] Os órgãos dos sentidos estão a todo instante recebendo informações e a percepção se incorpora antes de qualquer resgate de referenciais simbólicos.”

b) Preferência: para Camargos, Camargos e Machado (2006) considera-se preferência o que os estudantes gostariam de encontrar nas suas IES, como gostariam de ser tratados pelos professores, de trabalhar em sala de aula, de interagir com esse meio, de que forma essas questões devem ser para que o estudo e a convivência na IES sejam prazerosos e motivadores. Complementando, Godoy (1989) considera que preferências dizem respeito às características e necessidades dos estudantes que devem ser levadas em consideração pelas IES e pelos professores que nelas atuam.

| Percepção e preferência dos estudantes de Ciências Contábeis em relação ao ensino | | | | | | |
|---|--|---|---|---|--------------------|---|
| Constructos 1ª ordem | Constructos 2ª ordem | Descrição | Variáveis | Questões | Número de questões | Referência |
| Percepção e Preferência | (1) Estruturação e facilitação do ensino | Refere-se ao envolvimento e afinidade do professor e do estudante com a disciplina | Recursos utilizados pelo professor em sala de aula (metodologia); tipo de material (bibliografia) utilizado; postura do professor em relação aos questionamentos e necessidades dos estudantes; exigência de preparação (leitura) para as aulas; tentativa de aliar a prática (mundo real) à teoria trabalhada em aula; <i>feedback</i> em relação à assimilação do conteúdo exposto em aula. | 01, 02, 05, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 38, 39, 51, 52, 54, 57, 62, 68, 69. | 22 | Godoy et al (2001); Camargos, Camargos e Machado (2006) |
| | (2) Organização da disciplina | Refere-se à forma como o professor planeja sua disciplina | Programação do tempo de aula; programação da disciplina e sua divulgação para os estudantes; técnicas utilizadas em aula; estruturação da aula. | 04, 09, 13, 18, 25, 27, 33, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66. | 31 | Camargos, Camargos e Machado (2006) |
| | (3) Ambiente sócio-emocional | Refere-se ao posicionamento e iniciativas tomadas pelo professor no tocante ao seu relacionamento com o estudante | Autoritarismo; impessoalidade; informalidade; empatia; bom-humor; otimismo; motivação. | 06, 07, 10, 11, 17, 21, 32, 35, 47, 65, 67, 70. | 12 | Godoy (1989); Godoy <i>et al</i> (2001) |
| | (4) Estratégias de avaliação | Refere-se aos tipos de avaliação utilizados pelo professor no momento de avaliar o estudante | Avaliação individual; avaliação em grupo; provas; trabalhos; participação em aula. | 03, 08, 12, 20, 46. | 5 | Godoy et al (2001); Camargos, Camargos e Machado (2006) |
| Perfil | Perfil dos estudantes | Refere-se às características que podem influenciar a preferência dos estudantes em relação ao ensino | Sexo; idade; semestre; turno. | 71, 72, 73, 74. | 4 | Godoy (1989) |
| Total de questões | | | | | 74 | |

QUADRO 12 – DEFINIÇÕES OPERACIONAIS DA PESQUISA
 FONTE: A autora (2010)

5.6 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa, o qual pode ser visualizado no Apêndice 1, foi apresentado aos discentes em três páginas contendo setenta questões relativas às suas percepções e preferências de ensino e cinco questões relativas ao perfil dos respondentes. No intuito de minimizar possíveis erros de linhas, estas foram intercaladamente coloridas de cinza claro. As colunas que apresentavam a escala do tipo Likert para a marcação das percepções e das preferências dos estudantes em relação ao ensino foram apresentadas com letras e números, respectivamente, violeta e azul.

Segundo Guimarães (2000) as funções sensorial, motora e interativa do cérebro, durante o processo de visão, coordenam o processo de interpretação de imagem evocando pensamentos e emoções. Sacks (1995) *apud* Guimarães (2000, p. 46) afirma que “[...] a visão colorida, na vida real, é parte integrante de nossa experiência total, está ligada às nossas caracterizações e valores, torna-se para cada um de nós uma parte de nossa vida e nosso mundo, uma parte de nós. [...]”. Dessa forma, no sentido de suscitar pensamentos e emoções que remetessem os respondentes ao seu mundo real ou ao seu mundo ideal, podendo, dessa forma, facilitar o processo de resposta ao instrumento de coleta de dados dessa pesquisa, foram usadas as cores citadas no parágrafo anterior.

A cor violeta foi usada no sentido de despertar o mundo real, pois, segundo Pedrosa (1999), esta cor simboliza a lucidez, a ação refletida, a temperança e a sabedoria. Já o azul, para o mesmo autor, reflete os mistérios da alma, o infinito. “[...] Diante do azul a lógica do pensamento consciente cede lugar à fantasia e aos sonhos [...] abrindo as portas do inconsciente e do pré-consciente. [...]” (PEDROSA, 1999, p. 114).

A coleta de dados da presente pesquisa aconteceu nos meses de outubro e de novembro de 2009, sendo acompanhada pessoalmente pela autora desta pesquisa. No total 221 discentes responderam ao questionário, sendo, em ordem alfabética: 33 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande (RS), 43 estudantes da Universidade Federal do Paraná (PR), 63 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), 39 estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (SC) e 43 estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Do total de respondentes, foram descartados 6 questionários por preenchimento incompleto, restando 215 questionários válidos para as análises da presente pesquisa.

5.7 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A presente investigação teve como alvo as universidades federais da região sul do Brasil, levando-se em consideração alguns motivos como: 1) a acessibilidade da autora às referidas IES; e 2) a crescente figuração de autores vinculados aos cursos de Ciências Contábeis dessas instituições em eventos e periódicos da área. Dessa forma a população desta pesquisa são os discentes dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil.

Considerando-se que para se atingir o intuito desta pesquisa, foi necessário questionar os discentes dos cursos de Ciências Contábeis sobre suas percepções e preferências sobre o ensino nos referidos cursos, de uma maneira geral, abrangendo o curso como um todo e não segregado por disciplinas, buscou-se aplicar o instrumento de coleta de dados aos discentes de penúltimo e último anos letivos. Dessa forma o questionário foi respondido por estudantes que já conheciam os professores, suas metodologias, e sua forma de se relacionar com aqueles, pois já haviam participado de aulas com todos os professores, ou com a sua maioria. Esse recorte proporcionou à pesquisa maior consistência do que se o questionário fosse aplicado a discentes iniciantes, que não teriam bagagem suficiente, considerando-se o curso de Ciências Contábeis, para respondê-lo de forma generalizada. Dessa forma a amostra desta pesquisa é não-probabilística, por acessibilidade e não proporcional.

5.8 AS IES PESQUISADAS

Foram alvo desta pesquisa as universidades federais do sul do Brasil que na data da coleta dos dados ofertavam o curso de Ciências Contábeis, localizadas nos seguintes estados: 1) no Rio Grande do Sul: a) Universidade Federal do Rio Grande, na cidade de Rio Grande, b) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, e c) Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Santa Maria; 2) em Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de

Florianópolis; e 3) no Paraná: Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba. Todas elas são apresentadas a seguir em ordem alfabética.

5.8.1 Universidade Federal do Rio Grande

Quando os jovens da cidade de Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul – RS, queriam dar continuidade aos seus estudos, cursando um curso de nível superior, precisavam deixar sua cidade e buscar IES que lhes ofertassem o curso pretendido. Depois da conclusão do curso superior, dificilmente esses jovens retornavam à sua cidade natal para fazer parte da sua história e evolução. Essa foi a realidade da sociedade rio-grandina até a criação da Fundação Cidade do Rio Grande em 1953, a qual seria a fundação mantenedora da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. De início seus cursos funcionavam sob a égide da Escola de Engenharia, preparando jovens para o exercício da profissão no parque industrial da cidade. Mais tarde verificou-se a necessidade da criação de outros cursos. A FURG é nacionalmente conhecida por seus cursos de Engenharia e de Oceanologia, destacando-se, nessa última área, ao participar do projeto Antártico Brasileiro, o PROANTAR (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2009b).

O curso de Ciências Contábeis da FURG foi reconhecido em 1979 pelo Decreto nº 83.658, tendo por objetivo a formação de profissional capacitado para o exercício pleno de suas atividades, com a finalidade de fornecer informações relevantes e alternativas inteligentes para a tomada de decisão dos gestores. O referido curso tem a duração mínima de dez semestres e máxima de quatorze. Desde o processo seletivo para o ano de 2009 são ofertadas 100 vagas anuais para o período noturno (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2009a).

Ressalta-se que, quando os estudantes que se formaram no final de 2009 e que representam os respondentes desse estudo ingressaram no curso de Ciências Contábeis da FURG, eram ofertadas trinta vagas para o período da manhã e 50 para o período da noite, totalizando oitenta vagas ofertadas. Conforme informação fornecida pelo atual coordenador do curso, o Professor Mestre Artur Roberto de Oliveira Gibbon, a turma de formandos de 2009 constituiu-se de 44 discentes. Desses estudantes formandos 33 concordaram em colaborar com a presente pesquisa, respondendo ao questionário proposto, sendo que um questionário

apresentou-se inválido por falta de preenchimento dos dados demográficos, totalizando 32 questionários válidos.

5.8.2 Universidade Federal do Paraná

O movimento pró-universidade no Paraná lançou sua idéia de fundação de uma universidade em 1892, porém, por motivos políticos o movimento ficou adormecido por vinte anos, voltando à ativa em 1912 com a fundação da Universidade do Paraná. Também por motivos políticos essa universidade foi desmembrada em diversas faculdades, as quais voltaram a ser unificadas em 1946. Em 1950 aconteceu a federalização da referida universidade, sendo que a mesma passou a ser chamada de Universidade Federal do Paraná. A UFPR é conhecida por sua audácia, perseverança e resistência, e por ser a primeira universidade do Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2009b).

O curso de Ciências Contábeis da UFPR foi criado em 1945 pelo Decreto nº 7.988, o qual determinou que ocorresse uma reforma na Faculdade de Ciências Econômicas da UFPR, criando os cursos de Ciências Econômicas e o de Ciências Contábeis e Atuariais. Em 1973, com a reforma do ensino promovida pelo Governo Federal, a Faculdade passou a ser denominada de Setor de Ciências Sociais Aplicadas e abarca os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Gestão da Informação. O curso de Ciências Contábeis tem a duração média de oito semestres. São ofertadas 120 vagas anuais para o curso de Ciências Contábeis, todas para início das aulas no primeiro semestre letivo do ano em curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2009a).

O instrumento de coleta de dados foi apresentado aos discentes matriculados em duas disciplinas do oitavo semestre letivo. Da disciplina SC 432 – Contabilidade Internacional, a qual contava com 45 discentes matriculados, obtiveram-se 32 respondentes, e da disciplina SC 419 – Tópicos Específicos da Contabilidade, a qual contava com 41 discentes matriculados obtiveram-se onze respondentes. Dos 43 questionários, quatro foram invalidados por preenchimento incompleto, totalizando 39 questionários válidos.

5.8.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O início do Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul deu-se em 1895 com a fundação da Escola de Farmácia e Química, na cidade de Porto Alegre. A partir de então, outras escolas foram fundadas, dando origem, em 1934, à Universidade de Porto Alegre, a qual, em 1947, tornou-se a Universidade do Rio Grande do Sul. Com a sua federalização, no ano de 1950, passou a se chamar Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, figurando no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica entre as universidades federais, por conta do grande número de professores que formavam seu corpo docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009b).

O curso de Ciências Contábeis da UFRGS obteve reconhecimento oficial em 22 de setembro de 1945, por meio do Decreto nº 7.988. Seu objetivo, além de formar pesquisadores, é o de formar profissionais aptos a desenvolver suas atividades tanto no setor público como no setor privado. São ofertadas 140 vagas anuais no referido curso – setenta com início das aulas no primeiro semestre letivo e setenta com início das aulas no segundo semestre letivo – sendo a duração média do curso de oito semestres. Conforme informação fornecida pelo atual coordenador do curso, o Professor Mestre Ceno Odilo Kops, o curso sofreu reestruturação curricular em 2008, a qual afetou os estudantes formandos a partir de 2009. Por conta desse acontecimento, muitos discentes se apressaram em cursar as disciplinas pendentes e concluir o curso até o final do ano de 2008, sendo, portanto, as turmas graduadas em 2009, atípicas em relação ao número médio de estudantes formandos por ano (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

Como os discentes formandos do referido curso estavam matriculados em poucas aulas presenciais, o instrumento de coleta de dados da presente pesquisa foi aplicado na aula de duas disciplinas ministradas no oitavo semestre. Cada disciplina é dividida em duas turmas, para que não se tenha muitos estudantes em uma só sala e para que se tenha maior diversidade de horários disponíveis aos estudantes, dessa forma o questionário foi aplicado nas duas turmas de cada disciplina. Da disciplina ECO 03015 - Auditoria e Perícia Contábil Aplicada, de 53 discentes matriculados nas duas turmas, 28 responderam ao questionário e da disciplina ECO 03029 - Contabilidade e Planejamento Tributário II, de 57 discentes matriculados nas

duas turmas, 35 responderam ao questionário. Dessa forma, 63 questionários foram respondidos, sendo um questionário invalidado por falta de preenchimento dos dados demográficos, totalizando 62 questionários válidos.

5.8.4 Universidade Federal de Santa Catarina

A partir da integração das faculdades de Direito, Filosofia, Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia, Medicina e Serviço Social, é fundada, em 1960 a Universidade Federal de Santa Catarina, na capital do Estado, Florianópolis. Sua criação deu-se em função da verificação do crescente potencial financeiro do Estado de Santa Catarina e das necessidades de proporcionar ensino superior de qualidade à sua população (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009c).

Criado em 1975 pelo Decreto Federal 75.590, o curso de Ciências Contábeis da UFSC formou sua primeira turma de bacharéis em 1966, os quais passaram a integrar o quadro de estabelecimentos públicos e privados. Esse curso é referência na sua região e destaca-se por seu comprometimento com a sociedade em termos de formação de profissionais competentes e de cidadãos conscientes. Na última década tem alcançado bom desempenho nas avaliações de cursos realizadas nacionalmente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009a). Segundo informações da Professora Doutora Maria Denize Henrique Casagrande, chefe do departamento de Ciências Contábeis, o curso sofreu reestruturação em 2006, sendo elaborada uma grade curricular nova para os estudantes ingressantes a partir de então. No entanto ainda existem discentes que ingressaram antes desse ano, os quais estão concluindo o curso na grade curricular antiga. Atualmente o prazo para conclusão do curso de Ciências Contábeis é de no mínimo oito e no máximo dezesseis semestres letivos. Quanto à oferta de vagas, são ofertadas 180 vagas, sendo noventa para ingresso no curso diurno e noventa para ingresso no curso noturno (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009b).

Ressalta-se que, quando os estudantes que se formaram no final de 2009 e que representam os respondentes desse estudo ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFSC, o mesmo oferecia oitenta vagas para o período da manhã e oitenta para o período da noite, totalizando 160 vagas ofertadas. Por sugestão da direção do curso o instrumento de coleta de dados da presente pesquisa foi

apresentado aos discentes matriculados na disciplina CCN 5147 – Perícia Contábil, a qual consta do oitavo semestre de curso. Da turma diurna de dezoito discentes matriculados, obteve-se quinze respondentes; da turma noturna, de 34 discentes matriculados, obteve-se 24 respondentes, totalizando 39 questionários respondidos, todos considerados válidos para a presente pesquisa.

5.8.5 Universidade Federal de Santa Maria

Em 1960 era fundada a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, localizada na cidade de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul - RS, constituída como Autarquia Especial vinculada ao MEC. Seu fundador foi José Mariano da Rocha Filho, médico formado pela, então, Universidade de Porto Alegre, membro do Conselho Federal de Educação e ativista do movimento de interiorização do ensino superior. José Mariano da Rocha Filho acumulou muitos feitos em seu currículo, estando entre eles a fundação da primeira universidade instalada fora do eixo das capitais dos estados no Brasil. A UFSM se destaca, atualmente, entre outros projetos, por seu hospital universitário e por pesquisas espaciais desenvolvidas em conjunto com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, por meio de convênios e comodatos celebrados com o Ministério da Ciência e Tecnologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2009b).

O curso de Ciências Contábeis da UFSM, foi criado em 1966 pelo Conselho Universitário e integrado ao Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas pelo Decreto nº 66.191/70, e reconhecido pelo Exmº Senhor Presidente da República pelo Decreto nº 68.553/71. Àquela época tinha a duração de 4 anos e sua primeira turma contou com 34 estudantes matriculados. Desde 1978 o curso de Ciências Contábeis integra o Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH da UFSM. Atualmente o prazo para conclusão do curso é de no mínimo dez e no máximo quatorze semestres letivos. Quanto à oferta de vagas, ingressam, anualmente, quarenta estudantes no período noturno, sendo suas aulas iniciadas no primeiro semestre letivo, e quarenta estudantes no período diurno, sendo suas aulas iniciadas no segundo semestre letivo do ano em curso, totalizando oitenta vagas ofertadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2009a).

Conforme informação fornecida pela Professora Mestre Selia Gräbner, atual coordenadora do curso em questão, os discentes formandos, no período de coleta

de dados para o presente trabalho, estavam matriculados apenas na disciplina CTB 1035 – Trabalho de Conclusão em Ciências Contábeis, ficando, portanto, dificultado o acesso a esses discentes. Dessa forma a sugestão da referida coordenação foi a de que o instrumento de coleta de dados fosse apresentado aos estudantes matriculados na disciplina CTB 1033 – Projeto de Estágio e de Trabalho de Conclusão em Ciências Contábeis, solicitando sua colaboração com a presente pesquisa. Assim procedido, da turma da tarde, a qual contava com 32 estudantes matriculados, obteve-se 25 respondentes e, da turma da noite, a qual contava com 25 estudantes matriculados, obtiveram-se dezoito respondentes, totalizando 43 questionários respondidos e válidos para a presente pesquisa.

5.9 TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Com o intuito de responder à questão central desta pesquisa, algumas técnicas estatísticas foram empregadas à base de dados resultante da aplicação do instrumento de coleta de dados aos respondentes. Optou-se pela utilização da Análise Fatorial e do Teste *t-Student*. Para a realização dos referidos testes foi utilizado o programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 15.

Em princípio foram realizadas as análises descritivas da amostra em questão. Em seguida utilizou-se a Análise Fatorial como uma forma de verificar a possibilidade de comparação entre os constructos desta pesquisa. A Análise Fatorial é uma técnica utilizada na busca da redução do número de variáveis trabalhadas. Segundo Hair Jr. *et al* (2007) esta técnica pode ser empregada na análise de inter-relações em um grande número de variáveis e explicá-las a partir de suas dimensões comuns. Nesta pesquisa foi utilizada a Análises por Imagem, com método de rotação ortogonal Varimax, o qual, segundo o autor supracitado, concentra-se nas variâncias das cargas encontradas.

Dando seguimento às análises, após a verificação realizada pela Análise Fatorial, no intuito de verificar a existência de diferenças estatísticas relevantes entre as percepções e as preferências, optou-se pelo uso do Teste *t-Student*. Este teste estatístico foi inventado por *William Sealey Gosset* com a finalidade de ajudar no controle de qualidade de pequenas amostras na cervejaria em que trabalhava. Em suas pesquisas *Gosset*, que usava o pseudônimo *Student* para a publicação de seus

artigos, descobriu a forma da distribuição “t” por meio de trabalho empírico e matemático com números aleatórios em uma aplicação do método de Monte-Carlo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Conforme Maroco (2007) o Teste *t-Student* para amostras emparelhadas é o teste a ser utilizado quando se pretende comparar duas amostras que apresentam algum critério unificador. No caso desta pesquisa, os respondentes assinalaram no instrumento de coleta de dados a sua percepção e a sua preferência em relação às questões apresentadas. Dessa forma pode-se considerar a existência de duas amostras emparelhadas. O Teste *t-Student* foi aplicado aos dados no intuito de verificar a existência de diferença estatística relevante entre as variáveis utilizadas nesta pesquisa.

Considerando-se o tamanho da amostra em questão, para todos os Testes T realizados optou-se pela delimitação de um intervalo de confiança de 99%. Sendo assim, apresentando-se um *sig* menor do que 0,01 deve-se rejeitar H_0 , a qual enuncia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes em relação ao ensino.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este tópico está destinado à análise dos resultados dos testes estatísticos utilizados na busca da resposta à questão de pesquisa, entre elas análise descritiva da amostra, Análise Fatorial por Imagem com rotação Varimax e Teste t-Student para amostras emparelhadas.

6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA

O instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foi aplicado a 215 estudantes dos penúltimo e último anos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais da região sul do Brasil. Em uma análise geral, na Tabela 1 pode-se verificar que, desses 215 respondentes, 101 são do sexo feminino, significando 47% dos respondentes, e 114 são do sexo masculino, representando 53% dos respondentes, demonstrando uma diferença mínima, em termos numéricos, entre a frequência de homens e mulheres nos referidos cursos. Outra questão bastante evidente é a faixa etária de 48.09% dos respondentes, os quais possuem entre 20 e 24 anos, demonstrando a frequência de um público bastante jovem nesses cursos. As análises descritivas das IES participantes será feita com base nas Tabelas 2 a 6.

TABELA 1 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA TOTAL

| DESCRIÇÃO | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFSM | | AMOSTRA | |
|------------------------|------|-------|------|-------|-------|--------|------|-------|------|--------|---------|--------|
| Respondentes | 32 | 15% | 39 | 18% | 62 | 29% | 39 | 18% | 43 | 20% | 215 | 100% |
| Respondentes Feminino | 17 | 8% | 15 | 7% | 27 | 13% | 22 | 10% | 20 | 9% | 101 | 47% |
| Respondentes Masculino | 15 | 7% | 24 | 11% | 35 | 16% | 17 | 8% | 23 | 11% | 114 | 53% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | | | | | | | | | | | |
| De 20 a 24 anos | 9 | 4.40% | 18 | 8.32% | 32 | 14.92% | 18 | 8.32% | 26 | 12.13% | 103 | 48.09% |
| De 25 a 29 anos | 17 | 7.84% | 13 | 6.00% | 13 | 6.00% | 17 | 7.84% | 10 | 4.65% | 70 | 32.33% |
| De 30 a 34 anos | 2 | 0.92% | 3 | 1.38% | 9 | 4.40% | 1 | 0.46% | 6 | 2.76% | 21 | 9.92% |
| De 35 a 39 anos | 3 | 1.38% | 1 | 0.46% | 5 | 2.30% | 1 | 0.46% | 0 | 0 | 10 | 4.60% |
| De 40 a 44 anos | 1 | 0.46% | 3 | 1.38% | 2 | 0.92% | 1 | 0.46% | 1 | 0.46% | 8 | 3.68% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0 | 0 | 0.00% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| De 50 a 54 anos | 0 | 0 | 1 | 0.46% | 1 | 0.46% | 1 | 0.46% | 0 | 0 | 3 | 1.38% |

FONTE: A autora (2010)

6.1.1 Análise descritiva da amostra da FURG

A FURG contou com 32 respondentes, sendo dezessete mulheres e quinze homens, representando, respectivamente, 53% e 47% do total de respostas. Quanto à idade dos respondentes, 28% se enquadram na faixa etária de 20 a 24 anos, 54% de 25 a 29 anos, 6% de 30 a 34 anos, 9% de 35 a 39 anos e 3% de 40 a 44 anos. Dessa forma pode-se afirmar que a maioria percentual dos respondentes encontra-se na segunda faixa etária, o que demonstra que os discentes do curso de Ciências Contábeis da FURG, teoricamente, possuem uma certa maturidade para o exercício profissional. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 2.

TABELA 2 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA FURG

| DESCRIÇÃO | FURG | |
|------------------------|------|------|
| Respondentes | 32 | 100% |
| Respondentes Feminino | 17 | 53% |
| Respondentes Masculino | 15 | 47% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | |
| De 20 a 24 anos | 9 | 28% |
| De 25 a 29 anos | 17 | 54% |
| De 30 a 34 anos | 2 | 6% |
| De 35 a 39 anos | 3 | 9% |
| De 40 a 44 anos | 1 | 3% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0% |
| De 50 a 54 anos | 0 | 0% |

FONTE: A autora (2010)

6.1.2 Análise descritiva da amostra da UFPR

Na UFPR, conforme a Tabela 3, 39 respondentes colaboraram com esta pesquisa, dentre eles, quinze mulheres e 24 homens, representando, respectivamente, 38% e 62% desta amostra, demonstrando a maioria masculina entre eles. Nessa instituição, observa-se que a maioria dos respondentes – 46% – situa-se na faixa de 20 a 24 anos. Os outros 32%, 8%, 3%, 8% e 3% pertencem, respectivamente, às faixas de 25 a 29 anos, 30 a 34 anos, 35 a 39 anos, 40 a 44 anos e 50 a 54 anos.

TABELA 3 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFPR

| DESCRIÇÃO | UFPR | |
|------------------------|------|------|
| Respondentes | 39 | 100% |
| Respondentes Feminino | 15 | 38% |
| Respondentes Masculino | 24 | 62% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | |
| De 20 a 24 anos | 18 | 46% |
| De 25 a 29 anos | 13 | 32% |
| De 30 a 34 anos | 3 | 8% |
| De 35 a 39 anos | 1 | 3% |
| De 40 a 44 anos | 3 | 8% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0% |
| De 50 a 54 anos | 1 | 3% |

FONTE: A autora (2010)

6.1.3 Análise descritiva da amostra da UFRGS

A amostra da UFRGS contou com 62 respondentes, sendo 27 – 44% – mulheres e 35 – 56% – homens, podendo-se observar, também nesta IES, a presença masculina em maior número que a feminina. Na Tabela 4 verifica-se que, assim como na UFPR, a maioria dos respondentes da UFRGS – 52% – situa-se na faixa etária de 20 a 24 anos. Os restantes 48% estão distribuídos da seguinte forma: 21% na faixa etária de 25 a 29 anos, 14% entre 30 e 34 anos, 8% entre 35 e 39 anos, 3% entre 40 e 44 anos e 2% entre 50 e 54 anos.

TABELA 4 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFRGS

| DESCRIÇÃO | UFRGS | |
|------------------------|-------|------|
| Respondentes | 62 | 100% |
| Respondentes Feminino | 27 | 44% |
| Respondentes Masculino | 35 | 56% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | |
| De 20 a 24 anos | 32 | 52% |
| De 25 a 29 anos | 13 | 21% |
| De 30 a 34 anos | 9 | 14% |
| De 35 a 39 anos | 5 | 8% |
| De 40 a 44 anos | 2 | 3% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0% |
| De 50 a 54 anos | 1 | 2% |

FONTE: A autora (2010)

6.1.4 Análise descritiva da amostra da UFSC

Na UFSC, 39 estudantes responderam ao questionário, sendo 22 mulheres e dezessete homens, representando, respectivamente, 56% e 44% desta amostra. Verifica-se na Tabela 5 que as faixas etárias que melhor representam os respondentes desta IES são a de 20 a 24 anos e a de 25 a 29 anos, com, respectivamente 45% e 43% dos respondentes. As faixas etárias de 30 a 34 anos, de 35 a 39 anos, 40 a 44 anos e de 50 a 54 anos representam cada uma 3% da amostra desta IES.

TABELA 5 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFSC

| DESCRIÇÃO | UFSC | |
|------------------------|------|------|
| Respondentes | 39 | 100% |
| Respondentes Feminino | 22 | 56% |
| Respondentes Masculino | 17 | 44% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | |
| De 20 a 24 anos | 18 | 45% |
| De 25 a 29 anos | 17 | 43% |
| De 30 a 34 anos | 1 | 3% |
| De 35 a 39 anos | 1 | 3% |
| De 40 a 44 anos | 1 | 3% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0% |
| De 50 a 54 anos | 1 | 3% |

FONTE: A autora (2010)

6.1.5 Análise descritiva da amostra da UFSM

Na UFSM, 43 estudantes participaram desta pesquisa respondendo ao questionário. Na amostra desta IES vinte participantes são mulheres e 23 são homens, correspondendo, respectivamente à 47% e 53% daquela. Observa-se na Tabela 6 que a maioria dos respondentes - 60% - situa-se na faixa etária de 20 a 24 anos, demonstrando um público bastante jovem de futuros profissionais contábeis. Os outros 40% da amostra se enquadram da seguinte forma: 24% na faixa de 25 a 29 anos, 14% na faixa de 30 a 34 anos e 2% na faixa de 40 a 44 anos.

TABELA 6 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA UFSM

| DESCRIÇÃO | UFSM | |
|------------------------|------|------|
| Respondentes | 43 | 100% |
| Respondentes Feminino | 20 | 47% |
| Respondentes Masculino | 23 | 53% |
| FAIXAS ETÁRIAS | | |
| De 20 a 24 anos | 26 | 60% |
| De 25 a 29 anos | 10 | 24% |
| De 30 a 34 anos | 6 | 14% |
| De 35 a 39 anos | 0 | 0% |
| De 40 a 44 anos | 1 | 2% |
| De 45 a 49 anos | 0 | 0% |
| De 50 a 54 anos | 0 | 0% |

FONTE: A autora (2010)

6.2 ANÁLISE FATORIAL

Nesta pesquisa a análise fatorial foi utilizada com o objetivo de verificar a possibilidade de agrupamento das variáveis em fatores e a igualdade das dimensões latentes das variáveis Percepção e Preferência pertencentes a cada constructo, para que então fosse possível a comparação entre os fatores de cada constructo. Utilizou-se o método de extração Análise por Imagem e, para a rotação de fatores, o método ortogonal Varimax.

6.2.1 Análise fatorial para o constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”

Na Tabela 7 pode-se verificar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”, no tocante à Percepção.

TABELA 7 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 1

| Matriz de fatores rotados(a) – Percepção – Constructo 1 | | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| | Factor | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| P1 | | | | | | | |
| P2 | | 0.324 | | | | | |
| P5 | | | | 0.368 | | | |
| P19 | | | | | | 0.338 | |
| P22 | 0.392 | | | | | | |
| P23 | | | | | | | |
| P24 | | 0.340 | | | | | |
| P26 | | | | | | | |
| P28 | | | | | 0.406 | | |
| P29 | | | | | 0.322 | | |
| P30 | | | | | 0.304 | | |
| P31 | | | 0.361 | | | | |
| P34 | | 0.411 | | | | | |
| P38 | 0.551 | 0.314 | | | | | |
| P39 | | | 0.383 | | | | |
| P51 | 0.540 | | | | | | |
| P52 | 0.464 | | | | | | |
| P54 | | | | | | | |
| P57 | 0.606 | | | | | | |
| P62 | 0.471 | | | | | | |
| P68 | 0.570 | | | | | | |
| P69 | 0.552 | | | | | | |

FONTE: A autora (2010)

Já na Tabela 8 pode-se observar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”, no tocante à Preferência.

TABELA 8 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 1

| Matriz de fatores rotados(a) – Preferência – Constructo 1 | | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|---|---|---|
| | Factor | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| F1 | | | | | | | |
| F2 | | | | | | | |
| F5 | | | | | | | |
| F19 | | 0.404 | | | | | |
| F22 | | | 0.333 | | | | |
| F23 | | | | 0.306 | | | |
| F24 | 0.316 | | | | | | |
| F26 | | 0.329 | | | | | |
| F28 | | 0.386 | | | | | |
| F29 | | | | | | | |
| F30 | | | | | | | |
| F31 | | 0.373 | | | | | |
| F34 | 0.378 | | | | | | |
| F38 | 0.522 | | | | | | |
| F39 | | 0.418 | | | | | |
| F51 | 0.445 | | | | | | |
| F52 | 0.487 | | | | | | |
| F54 | | | | | | | |
| F57 | 0.541 | | | | | | |
| F62 | 0.339 | | | | | | |
| F68 | 0.524 | | | | | | |
| F69 | 0.333 | | | | | | |

FONTE: A autora (2010)

Observa-se que os fatores demonstrados na Tabela 7 acomodam variáveis diferentes dos fatores constantes da Tabela 8. O Fator 1 da Tabela 7, por exemplo, comporta as variáveis P22, P38, P51, P52, P57, P62, P68 e P69, enquanto que o Fator 1 da Tabela 8 acomoda as variáveis F24, F34, F38, F51, F52, F57, F62, F68 e F69. Embora ambos os Fatores de número 1 incluam variáveis de mesmo número (51, 52, 57, 62, 68 e 69), elas apresentam cargas diferentes. Como exemplo pode-se observar a variável 51, a qual no tocante à Percepção tem uma carga fatorial de 0.540 e no tocante à Preferência tem uma carga fatorial de 0.445.

Dessa forma, não foram encontrados fatores equivalentes para que fosse realizada a comparação entre eles, e feita a verificação de existência de diferença estatisticamente significativa entre as percepções e preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação às variáveis contempladas no constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”.

6.2.2 Análise fatorial para o constructo “Organização da Disciplina”

Pode-se observar na Tabela 9 a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Organização da Disciplina”, no tocante à Percepção.

TABELA 9 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 2

| Matriz de fatores rotados(a) – Percepção – Constructo 2 | | | | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| | Factor | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| P4 | | | | | | | | | |
| P9 | 0.307 | | | | | | | 0.314 | |
| P13 | 0.413 | | | | | | | | |
| P14 | | 0.590 | | | | | | | |
| P15 | 0.485 | | | | | | | | |
| P16 | 0.448 | | | | | | | | |
| P18 | | | | | | | | | |
| P25 | | | | | | | | | |
| P27 | | | | | 0.396 | | | | |
| P33 | | 0.610 | | | | | | | |
| P36 | | | | | | | | | |
| P37 | 0.505 | | | | | | | | |
| P40 | 0.538 | | | | | | | | |
| P41 | | | | | | | | | |
| P42 | 0.560 | | | | | | | | |
| P43 | 0.468 | | | | | | | | |
| P44 | | | | 0.381 | | | | | |
| P45 | | | | 0.341 | | | | | |
| P48 | 0.511 | | | | | | | | |
| P49 | | | | 0.404 | | | | | |
| P50 | | | | | | | 0.363 | | |
| P53 | 0.372 | | | | | | | | |
| P55 | 0.301 | | | | | 0.441 | | | |
| P56 | | | | | | | | | |
| P58 | 0.351 | | | | | | | | |
| P59 | 0.422 | | | | | | | | |
| P60 | | | 0.500 | | | | | | |
| P61 | | 0.334 | 0.428 | | | | | | |
| P63 | 0.399 | 0.340 | | | | | | | |
| P64 | | | 0.385 | | | | | | |
| P66 | 0.512 | | | | | | | | |

FONTE: A autora (2010)

Na Tabela 10 pode-se observar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Organização da Disciplina”, no tocante à Preferência.

TABELA 10 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 2

| Matriz de fatores rotados(a) – Preferência – Constructo 2 | | | | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| | Factor | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| F4 | | | | | | 0.429 | | | |
| F9 | | | | | 0.437 | | | | |
| F13 | | | | | | | 0.388 | | |
| F14 | | 0.507 | | | | | | | |
| F15 | 0.408 | | | | | | | | |
| F16 | | | 0.313 | | | | | | |
| F18 | | 0.543 | | | | | | | |
| F25 | | | | | | | 0.310 | | |
| F27 | | | | | | | | 0.309 | |
| F33 | | 0.590 | | | | | | | |
| F36 | | | | | 0.312 | 0.392 | | | |
| F37 | | | | | | 0.379 | | | |
| F40 | 0.478 | | | | | | | 0.343 | |
| F41 | 0.388 | | | | | | | | |
| F42 | 0.433 | | | | | | | | |
| F43 | | | | 0.414 | | | | | |
| F44 | 0.594 | | | | | | | | |
| F45 | 0.525 | | | | | | | | |
| F48 | | | 0.308 | | | | | | |
| F49 | 0.477 | | | | | | | | |
| F50 | | | 0.329 | | | | | | |
| F53 | | | | 0.413 | | | | | |
| F55 | | | 0.595 | | | | | | |
| F56 | | | 0.419 | | | | | | |
| F58 | | | | | | | | | |
| F59 | | | 0.545 | | | | | | |
| F60 | | | | | 0.563 | | | | |
| F61 | | 0.447 | | | | | | | |
| F63 | | 0.323 | | | | | | | |
| F64 | | | | | | | | | |
| F66 | | | | 0.476 | | | | | |

FONTE: A autora (2010)

Nota-se que os fatores demonstrados na Tabela 9 contém variáveis diferentes dos fatores constantes da Tabela 10. Pode-se tomar como exemplo o Fator 2, o qual na Tabela 9 comporta as variáveis P14, P33, P61 e P63, enquanto que na Tabela 10 acomoda as variáveis F14, F18, F33, F61 e F63. Embora ambos os Fatores de número 1 incluam variáveis de mesmo número (14, 33, 61 e 63), estas apresentam cargas diferentes. Como exemplo pode-se observar a variável 61, a qual no tocante à Percepção tem uma carga fatorial de 0.334 e no tocante à Preferência tem uma carga fatorial de 0.447.

Assim sendo, também para o constructo “Organização da Disciplina” não foram encontrados fatores correspondentes para que fosse realizada a comparação

entre eles, para a verificação da existência de diferenças estatísticas relevantes entre as percepções e preferências dos estudantes de Ciências Contábeis.

6.2.3 Análise fatorial para o constructo “Ambiente Sócio-Emocional”

Na Tabela 11 pode-se verificar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Ambiente Sócio-Emocional”, no tocante à Percepção.

TABELA 11 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 3

| Matriz de fatores rotados(a) – Percepção – Constructo 3 | | | | |
|--|--------|-------|-------|-------|
| | Factor | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| P6 | | | | 0.314 |
| P7 | | | | 0.380 |
| P10 | 0.514 | | | |
| P11 | 0.405 | | | |
| P17 | 0.384 | | | |
| P21 | | 0.326 | | |
| P32 | | | 0.349 | |
| P35 | | 0.333 | | |
| P47 | | | 0.370 | |
| P65 | | 0.313 | | |
| P67 | 0.383 | | | |
| P70 | 0.323 | | | |

FONTE: A autora (2010)

Já na Tabela 12 pode-se observar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, das variáveis pertencentes ao constructo “Ambiente Sócio-Emocional”, no tocante à Preferência.

TABELA 12 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – F – CONSTRUCTO 3

| Matriz de fatores rotados(a) – Preferência – Constructo 3 | | | | |
|--|--------|-------|-------|---|
| | Factor | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| F6 | | | | |
| F7 | 0.319 | | 0.322 | |
| F10 | | 0.334 | | |
| F11 | | 0.376 | | |
| F17 | | 0.364 | | |
| F21 | 0.304 | | | |
| F32 | 0.398 | | | |
| F35 | | | | |
| F47 | 0.399 | | | |
| F65 | 0.333 | | | |
| F67 | | 0.433 | | |
| F70 | | | | |

FONTE: A autora (2010)

No constructo em questão, também os fatores demonstrados na Tabela 11 contém variáveis diferentes dos fatores constantes da Tabela 12. Como exemplo pode-se citar o Fator 2, o qual na Tabela 11 contém as variáveis P21, P35 e P65, enquanto que na Tabela 12 acomoda as variáveis F10, F11, F17 e F67, ou seja, o mesmo fator, em ambas as Tabelas, acomoda variáveis diferentes.

Para o constructo “Ambiente Sócio-Emocional” também não foram encontrados fatores equivalentes, não sendo possível, dessa forma, a verificação da existência de diferenças estatisticamente significativa entre as percepções e as preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação a este constructo.

6.2.4 Análise fatorial para o constructo “Estratégias de Avaliação”

Neste constructo, em especial, só é possível observar a matriz fatorial, após a rotação dos fatores, em relação à Percepção, a qual apresenta dois fatores, conforme a Tabela 13. Na tentativa de utilizar a mesma técnica para a Preferência, foi gerado apenas um fator, o que impossibilita que seja feita a rotação Varimax. Portanto, fica evidente a diferença entre as variáveis Percepção e Preferência.

TABELA 13 - MATRIZ DE FATORES ROTACIONADOS – P – CONSTRUCTO 4

| Matriz de fatores rotados(a) – Percepção – Constructo 4 | | |
|---|--------|---|
| | Factor | |
| | 1 | 2 |
| P3 | 0.323 | |
| P8 | | |
| P12 | | |
| P20 | 0.314 | |
| P46 | | |

FONTE: A autora (2010)

No constructo “Estratégias de Avaliação” também não é possível a comparação entre fatores, para a verificação de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação as variáveis que fazem parte deste constructo.

Este resultado pode significar que as dimensões latentes dos componentes dos constructos “Percepção” e “Preferência” são distintos, exigindo análises mais aprofundadas em separado e impossibilitando o agrupamento em fatores por meio da Análise Fatorial, para então proceder-se à comparação destes. No entanto, para atender aos propósitos desta pesquisa optou-se pela utilização do Teste *t-Student* para a verificação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação ao ensino.

6.3 TESTE T-STUDENT PARA AMOSTRAS EMPARELHADAS

Segundo Maroco (2007), quando as amostras apresentam um critério unificador são consideradas amostras emparelhadas. Dessa forma, com a finalidade de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos discentes de Ciências Contábeis, em relação ao ensino, foi utilizado o Teste *t-Student* para amostras emparelhadas, conforme indicação do autor supracitado.

É necessário ressaltar o fato de ter sido realizada a comparação entre “Percepção” e “Preferência”, o que acarretou em uma média negativa na maioria dos testes, pois a variável Preferência apresenta média superior à da variável Percepção. Dessa forma, observa-se que, em geral, os estudantes preferem que as

características do ensino, relacionadas no instrumento de coleta de dados dessa pesquisa, sejam mais intensas do que eles percebem.

No Teste *t-Student* realizado com todas as variáveis desta pesquisa verifica-se que, conforme a Tabela 14, para o intervalo de confiança de 99% e um *sig* de 0,000, pode-se afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis Percepção e Preferência. Dessa forma, em primeira análise, pode-se rejeitar H_0 , a qual enuncia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos estudantes de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil.

TABELA 14 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS

| Prova de amostras emparelhadas | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Percepção - Preferência | -0.58457 | 0.76399 | 0.09131 | -0.82646 | -0.34268 | -6.402 | 69 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

Este resultado pode ser consubstanciado pela verificação do Alfa de Cronbach das variáveis, a qual resultou num valor de 0,911, como pode ser verificado na Tabela 15. Conforme Hair Jr. *et al* (2005) o Alfa de Cronbach é uma medida de confiabilidade e quando seu valor se apresenta acima de 0,7 o mesmo é considerado aceitável. Neste caso, como o valor do Alfa de Cronbach é de 0,911, o mesmo é considerado bastante aceitável.

TABELA 15 - ALFA DE CRONBACH

| Estatísticas de confiabilidade | |
|--------------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| 0.911 | 140 |

FONTE: A AUTORA (2010)

6.4 TESTE T-STUDENT PARA OS CONSTRUCTOS

Neste tópico são demonstrados e comentados os resultados do Teste t-*Student* para os constructos considerados nesta pesquisa: 1) Estruturação e facilitação do ensino; 2) Organização da disciplina; 3) Ambiente sócio-emocional; e 4) Estratégias de avaliação. Ressalta-se que, para a interpretação dos resultados a seguir, deve-se considerar que as preferências dos alunos nem sempre são o melhor para o seu desenvolvimento e crescimento tanto pessoal quanto profissional.

6.4.1 Teste t-*Student* para o constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”

O constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino” é constituído por 44 variáveis que dizem respeito ao envolvimento e afinidade do docente e do discente com a disciplina, sendo elas as de número:

- 01P e 01F – explicação oral;
- 02P e 02F – resumo do conteúdo trabalhado;
- 05P e 05F – uso de apostilas
- 19P e 19F – questionamentos negligenciados;
- 22P e 22F – uso de transparências;
- 23P e 23F – leitura de textos em aula;
- 24P e 24F – recapitulação da matéria;
- 26P e 26F – leitura antecipada de textos;
- 28P e 28F – explicação teórica da matéria;
- 29P e 29F – bibliografia básica;
- 30P e 30F – aulas expositivas;
- 31P e 31F – uso de apenas um livro;
- 34P e 34 F – resumo no começo da aula;
- 38P e 38F – uso de exemplos do dia-a-dia;
- 39P e 39F – questionamentos depois da explicação da matéria;
- 51P e 51F – esclarecimento de dúvidas durante a explicação;
- 52P e 52F – flexibilidade dos professores;
- 54P e 54F – solicitação aos estudantes de exemplos da matéria;
- 57P e 57F – envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria;
- 62P e 62F – observação e atendimento durante as atividades dos estudantes;

- 68P e 68F – uso da lousa para pontos principais da matéria;
- 69P e 69F – esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”.

Conforme pode ser observado na Tabela 16, com um intervalo de confiança de 99% e *sig* de 0,000, as variáveis Percepção e Preferência, no que se refere especificamente ao constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”, apresentam uma média negativa, sendo sua diferença estatisticamente significativa.

TABELA 16 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 1

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 1 – 44 Variáveis | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro tip. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Percepção - Preferência | -0.78773 | 0.79653 | 0.16982 | -1.26855 | -0.30690 | -4.639 | 21 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

Destaca-se que o constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino” é composto por variáveis que se referem: à utilização de recursos pelo professor em sala de aula; ao tipo de material utilizado em aula; à postura do professor em relação aos questionamentos e necessidades dos discentes; à exigência de preparação (leitura) para as aulas; à tentativa de aliar a prática (mundo real) à teoria trabalhada em aula; ao *feedback* sobre a assimilação dos conteúdos expostos em aula. Dessa forma, a diferença estatisticamente significativa demonstrada na Tabela 16, deve-se ao fato de que os estudantes percebem que os professores têm atitudes que atendem aos aspectos acima relacionados de uma forma deficiente, levando-se em consideração as preferências daqueles.

Após a realização do Teste *t-Student* para os pares de variáveis, conforme Tabela 17, é possível verificar com mais clareza quais são as variáveis que apresentam diferença estatisticamente significativa entre as percepções e as preferências dos estudantes em relação ao ensino.

TABELA 17 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 1

| Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 1 | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------------|----------------|------------|------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| P1 - F1 | -0.4065 | 1.6151 | 0.1104 | -0.6935 | -0.1196 | -3.682 | 213 | 0.000 |
| P2 - F2 | -1.8186 | 1.3739 | 0.0937 | -2.0621 | -1.5751 | -19.409 | 214 | 0.000 |
| P5 - F5 | -0.8160 | 1.4106 | 0.0969 | -1.0679 | -0.5642 | -8.423 | 211 | 0.000 |
| P19 - F19 | -0.0467 | 1.7835 | 0.1219 | -0.3636 | 0.2702 | -0.383 | 213 | 0.702* |
| P22 - F22 | -0.7136 | 1.3203 | 0.0905 | -0.9488 | -0.4785 | -7.889 | 212 | 0.000 |
| P23 - F23 | -0.2047 | 1.3413 | 0.0915 | -0.4424 | 0.0331 | -2.237 | 214 | 0.026* |
| P24 - F24 | -1.8791 | 1.4123 | 0.0963 | -2.1294 | -1.6287 | -19.509 | 214 | 0.000 |
| P26 - F26 | -0.0651 | 1.5333 | 0.1046 | -0.3369 | 0.2067 | -0.623 | 214 | 0.534* |
| P28 - F28 | 0.9720 | 1.4693 | 0.1004 | 0.7109 | 1.2330 | 9.677 | 213 | 0.000 |
| P29 - F29 | -0.0094 | 1.2879 | 0.0885 | -0.2394 | 0.2205 | -0.107 | 211 | 0.915* |
| P30 - F30 | -0.1268 | 1.3933 | 0.0955 | -0.3749 | 0.1214 | -1.328 | 212 | 0.186* |
| P31 - F31 | -0.0841 | 1.4703 | 0.1005 | -0.3454 | 0.1771 | -0.837 | 213 | 0.404* |
| P34 - F34 | -1.6415 | 1.3256 | 0.0910 | -1.8782 | -1.4049 | -18.031 | 211 | 0.000 |
| P38 - F38 | -1.6808 | 1.1661 | 0.0799 | -1.8884 | -1.4731 | -21.035 | 212 | 0.000 |
| P39 - F39 | 0.1767 | 1.2099 | 0.0825 | -0.0377 | 0.3912 | 2.142 | 214 | 0.033* |
| P51 - F51 | -0.9721 | 1.0318 | 0.0704 | -1.1550 | -0.7892 | -13.814 | 214 | 0.000 |
| P52 - F52 | -1.6791 | 1.1167 | 0.0762 | -1.8770 | -1.4811 | -22.047 | 214 | 0.000 |
| P54 - F54 | -1.0093 | 1.4109 | 0.0962 | -1.2594 | -0.7592 | -10.489 | 214 | 0.000 |
| P57 - F57 | -1.7056 | 1.1678 | 0.0798 | -1.9131 | -1.4981 | -21.367 | 213 | 0.000 |
| P62 - F62 | -0.9070 | 1.3468 | 0.0919 | -1.1457 | -0.6683 | -9.875 | 214 | 0.000 |
| P68 - F68 | -1.2570 | 1.0853 | 0.0742 | -1.4498 | -1.0642 | -16.944 | 213 | 0.000 |
| P69 - F69 | -1.4673 | 1.1118 | 0.0760 | -1.6648 | -1.2698 | -19.307 | 213 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,01

No constructo 1, conforme a Tabela 17, verifica-se que a diferença entre as percepções e as preferências é significativa no tocante aos pares:

- P1-F1 – explicação oral;
- P2-F2 – resumo do conteúdo trabalhado;
- P5-F5 – uso de apostilas;
- P22-F22 – uso de transparências;
- P24-F24 – recapitulação da matéria;
- P28-F28 – explicação teórica da matéria;
- P34-F34 – resumo no começo da aula;

- P38-F38 – uso de exemplos do dia-a-dia;
- P51-F51 – esclarecimento de dúvidas durante a explicação;
- P52-F52 – flexibilidade dos professores;
- P54-F54 – solicitação aos estudantes de exemplos da matéria;
- P57-F57 – envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria;
- P62-F62 – observação e atendimento durante as atividades dos estudantes;
- P68-F68 – uso da lousa para pontos principais da matéria;
- P69-F69 – esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”.

O resultado apresentado indica que os estudantes preferem que os atributos relacionados acima sejam mais trabalhados pelos professores, dessa forma os estudantes preferem que os professores expliquem a matéria de maneira mais oral, fazendo menos uso da lousa e que, ao terminarem a explicação de um assunto, coloquem na lousa ou forneçam um resumo do mesmo.

Os estudantes também preferem que os professores usem apostilas em aula; que usem slides com os tópicos dos assuntos tratados em aula; que recapitem a matéria da última aula antes de iniciar um assunto novo; e que expliquem a matéria de maneira menos teórica.

Também pode-se observar que os estudantes preferem que no início da aula, os professores coloquem na lousa um resumo do que será explicado; que durante a explicação, sejam usados exemplos relacionados ao dia-a-dia dos estudantes; que suas dúvidas sejam esclarecidas no decorrer da explicação; e que os professores sejam flexíveis e se adaptem às necessidades dos estudantes.

Os estudantes também afirmam que preferem que os professores solicitem a eles exemplos para os assuntos tratados em aula; que expliquem a matéria mostrando ao estudante aplicações práticas do mesmo; que circulem pela classe observando e atendendo aos estudantes durante a realização de atividades em classe; que, durante a explicação, coloquem na lousa os principais pontos tratados; e que, durante atividades de classe, sentem com os estudantes esclarecendo dúvidas e fornecendo “dicas”.

Os pares de variáveis que não apresentam diferença estatística relevante, são: P19-F19 – questionamentos negligenciados; P23-F23 – leitura de textos em aula; P26-F26 – leitura antecipada de textos; P29-F29 – bibliografia básica; P30-F30 – aulas expositivas; P31-F31 – uso de apenas um livro; e P39-F39 –

questionamentos depois da explicação da matéria. O que indica que, quanto à esses atributos, as percepções e preferências dos alunos praticamente se equivalem.

Considerando-se que no instrumento de coleta de dados foi utilizada uma escala de cinco pontos, a cada ponto tem-se uma variação de 20% de magnitude. Neste sentido e considerando-se também o referencial teórico apresentado neste trabalho, observa-se variação de magnitude de média mais significativa em algumas variáveis como: resumo do conteúdo trabalhado; recapitulação da matéria; resumo no começo da aula; uso de exemplos do dia-a-dia; flexibilidade dos professores; e envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria. Conforme a Tabela 17 pode-se verificar que as médias destes pares de variáveis indicam uma variação de magnitude entre 20% e 40%.

As interpretações das respostas dos alunos, para este constructo, aludem a alguns saberes evocados por Freire (1996), como a rigorosidade metódica, a necessidade de pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos e a exigência de apreensão da realidade. No entanto algumas preferências dos estudantes, como por exemplo o uso de apostilas pelos professores, revelam sua opção pela praticidade e possivelmente até mesmo sua imaturidade. Com base na teoria apresentada neste trabalho pode-se afirmar que a adoção de apostilas por parte dos professores é um aspecto que contraria a questão do incentivo à pesquisa, pois propicia um certo acomodamento por parte dos alunos.

6.4.2 Teste t-*Student* para o constructo “Organização da Disciplina”

Este constructo é constituído por 62 variáveis, as quais estão relacionadas à forma como o professor planeja a sua disciplina:

- 04P e 04F – divisão do tempo de aula;
- 09P e 09F – divulgação do programa das atividades do curso;
- 13P e 13F – tarefas individuais;
- 14P e 14F – aulas expositivas e seminários;
- 15P e 15F – entradas e saídas fora de horário;
- 16P e 16F – trabalhos em grupo com discussões de temas livres;
- 18P e 18F – trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio;
- 25P e 25F – uso do tempo de aula somente para exposição da matéria;
- 27P e 27F – conversas sobre assuntos gerais durante a aula;

- 33P e 33F – divisão da turma para elaboração de seminários;
- 36P e 36F – aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula;
- 37P e 37F – aulas variadas;
- 40P e 40F – matéria ditada;
- 41P e 41F – repreensão de estudantes que conversam durante as aulas;
- 42P e 42F – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes;
- 43P e 43F – decisão em conjunto com os estudantes;
- 44P e 44F – não envolvimento do professor durante atividades dos estudantes;
- 45P e 45F – não modificação das regras em função dos estudantes;
- 48P e 48F – fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral;
- 49P e 49F – rotina em sala de aula;
- 50P e 50F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelo professor;
- 53P e 53F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelos estudantes;
- 55P e 55F – perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria;
- 56P e 56F – recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo;
- 58P e 58F – trabalhos em grupos com grupos estabelecidos pelo professor;
- 59P e 59F – finalização da aula com questionamentos e discussões;
- 60P e 60F – cumprimento da programação da matéria;
- 61P e 61F – aulas expositivas e trabalhos em grupo;
- 63P e 63F – uso quase exclusivo de trabalhos em grupo;
- 64P e 64F – textos com vocabulário de fácil compreensão;
- 66P e 66F – ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes.

Pode-se observar na Tabela 18 que, com intervalo de confiança de 99% e *sig* de 0,000, as variáveis Percepção e Preferência, no que se refere ao constructo “Organização da Disciplina”, apresentam uma média negativa, sendo sua diferença estatisticamente significativa.

TABELA 18 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 2

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 2 – 62 Variáveis | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro t.p. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Percepção - Preferência | -0.51516 | 0.68628 | 0.12326 | -0.85412 | -0.17620 | -4.179 | 30 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

O constructo “Organização da Disciplina” é formado por questões que dizem respeito: à programação do tempo de aula; à programação da disciplina e sua divulgação para os estudantes; às técnicas utilizadas em aula; à estruturação da aula. Sendo assim, a diferença estatisticamente significativa observada na Tabela 18 demonstra que os estudantes percebem que os professores não se utilizam de recursos para a programação de suas atividades docentes de forma a atender as expectativas dos estudantes.

TABELA 19 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 2

| Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 2 | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|---------|-----|------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| P4 - F4 | -1.1215 | 1.1845 | 0.0810 | -1.3319 | -0.9111 | -13.851 | 213 | 0.000 |
| P9 - F9 | -1.6449 | 1.3721 | 0.0938 | -1.8886 | -1.4011 | -17.537 | 213 | 0.000 |
| P13 - F13 | -0.3193 | 1.4411 | 0.0987 | -0.5759 | -0.0626 | -3.233 | 212 | 0.001 |
| P14 - F14 | -0.3396 | 1.4235 | 0.0978 | -0.5938 | -0.0855 | -3.474 | 211 | 0.001 |
| P15 - F15 | -0.4387 | 1.4112 | 0.0969 | -0.6906 | -0.1868 | -4.526 | 211 | 0.000 |
| P16 - F16 | -0.5954 | 1.3872 | 0.0946 | -0.8412 | -0.3495 | -6.293 | 214 | 0.000 |
| P18 - F18 | -0.5047 | 1.1248 | 0.0769 | -0.7045 | -0.3048 | -6.563 | 213 | 0.000 |
| P25 - F25 | 0.0651 | 1.4647 | 0.0999 | -0.1945 | 0.3247 | 0.652 | 214 | 0.515* |
| P27 - F27 | -0.4393 | 1.5332 | 0.1048 | -0.7117 | -0.1668 | -4.191 | 213 | 0.000 |
| P33 - F33 | -0.2547 | 1.5912 | 0.1093 | -0.5388 | 0.0294 | -2.331 | 211 | 0.021* |
| P36 - F36 | -0.6526 | 1.1375 | 0.0779 | -0.8552 | -0.4500 | -8.373 | 212 | 0.000 |
| P37 - F37 | -1.9112 | 1.3964 | 0.0955 | -2.1593 | -1.6631 | -20.023 | 213 | 0.000 |
| P40 - F40 | 0.2383 | 1.0274 | 0.0702 | 0.0558 | 0.4209 | 3.393 | 213 | 0.001 |
| P41 - F41 | 0.1542 | 1.7997 | 0.1230 | -0.1656 | 0.4740 | 1.253 | 213 | 0.211* |
| P42 - F42 | -0.2804 | 1.3165 | 0.0900 | -0.5143 | -0.0465 | -3.115 | 213 | 0.002 |
| P43 - F43 | -1.1604 | 1.4185 | 0.0974 | -1.4136 | -0.9072 | -11.911 | 211 | 0.000 |
| P44 - F44 | 0.7103 | 1.3532 | 0.0925 | 0.4699 | 0.9507 | 7.678 | 213 | 0.000 |
| P45 - F45 | 0.1737 | 1.6691 | 0.1144 | -0.1235 | 0.4710 | 1.519 | 212 | 0.130* |
| P48 - F48 | -1.4132 | 1.4531 | 0.0996 | -1.6719 | -1.1544 | -14.193 | 212 | 0.000 |
| P49 - F49 | 1.4093 | 1.6688 | 0.1138 | 1.1135 | 1.7051 | 12.383 | 214 | 0.000 |
| P50 - F50 | -0.6729 | 1.1771 | 0.0805 | -0.8820 | -0.4638 | -8.363 | 213 | 0.000 |
| P53 - F53 | -0.8598 | 1.3803 | 0.0944 | -1.1051 | -0.6146 | -9.113 | 213 | 0.000 |
| P55 - F55 | -0.4860 | 1.3522 | 0.0924 | -0.7262 | -0.2457 | -5.258 | 213 | 0.000 |
| P56 - F56 | -0.5399 | 1.2188 | 0.0835 | -0.7570 | -0.3229 | -6.465 | 212 | 0.000 |
| P58 - F58 | 0.0235 | 1.2643 | 0.0866 | -0.2017 | 0.2486 | 0.271 | 212 | 0.787* |
| P59 - F59 | -1.0704 | 1.3030 | 0.0893 | -1.3025 | -0.8384 | -11.989 | 212 | 0.000 |
| P60 - F60 | -1.0651 | 1.1743 | 0.0801 | -1.2733 | -0.8570 | -13.300 | 214 | 0.000 |
| P61 - F61 | -0.4465 | 1.3554 | 0.0924 | -0.6868 | -0.2063 | -4.830 | 214 | 0.000 |
| P63 - F63 | -0.2047 | 1.5054 | 0.1027 | -0.4715 | 0.0622 | -1.993 | 214 | 0.047* |
| P64 - F64 | -1.0372 | 1.2107 | 0.0826 | -1.2518 | -0.8226 | -12.561 | 214 | 0.000 |
| P66 - F66 | -1.2897 | 1.4536 | 0.0994 | -1.5480 | -1.0315 | -12.980 | 213 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,01

Os resultados apresentados na Tabela 19 demonstram, com um intervalo de confiança de 99%, que os pares de variáveis abaixo relacionados apresentam diferenças estatísticas relevantes:

- P4-F4 – divisão do tempo de aula;
- P9-F9 – divulgação do programa das atividades do curso;
- P13-F13 – tarefas individuais;
- P14-F14 – aulas expositivas e seminários;
- P15-F15 – entradas e saídas fora de horário;
- P16-F16 – trabalhos em grupo com discussões de temas livres;
- P18-F18 – trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio;
- P27-F27 – conversas sobre assuntos gerais durante a aula;
- P36-F36 – aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula;
- P37-F37 – aulas variadas;
- P40-F40 – matéria ditada;
- P42-F42 – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes;
- P43-F43 – decisão em conjunto com os estudantes;
- P44-F44 – não envolvimento do professor durante atividades dos estudantes;
- P48-F48 – fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral;
- P49-F49 – rotina em sala de aula;
- P50-F50 – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelo professor;
- P53-F53 – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelos estudantes;
- P55-F55 – perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria;
- P56-F56 – recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo;
- P59-F59 – finalização da aula com questionamentos e discussões;
- P60-F60 – cumprimento da programação da matéria;
- P61-F61 – aulas expositivas e trabalhos em grupo;
- P64-F64 – textos com vocabulário de fácil compreensão;
- P66-F66 – ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes.

Dessa forma, verifica-se que os estudantes preferem que os professores desenvolvam algumas atitudes deste constructo, como dividir o tempo de aula entre explicação oral e outras atividades e programar as atividades do curso e divulgá-las para os estudantes.

Os estudantes também preferem que os professores desenvolvam quase todo o curso por meio de atividades individuais; que usem, além de aulas expositivas, seminários elaborados pelos estudantes; e que não permitam entradas e saídas da sala de aula fora do horário.

Os estudantes afirmam que preferem fazer trabalhos em grupo onde se discutam questões com e sem texto de apoio; que os professores invistam algum tempo da aula conversando com os estudantes sobre temas gerais; e que, além das aulas expositivas, usem tarefas individuais realizadas em classe.

Outras preferências dos estudantes são: que os professores variem sua forma de ministrar aula; que não ditem a matéria; que na realização de trabalhos em grupo, determinem o número de pessoas que farão parte de cada grupo; e que decidam aspectos relacionados às aulas em conjunto com os estudantes.

Segundo as preferências dos estudantes, os professores também devem concluir os trabalhos realizados em grupo com uma discussão geral das respostas com toda a classe; não seguir sempre a mesma rotina em sala de aula; estabelecer as questões e temas a serem trabalhados, quando realizadas atividades em grupo; e, ao final dos trabalhos em grupo, recolher as respostas dos mesmos por escrito.

Os estudantes também preferem que, ao final da explicação da matéria, os professores dirijam perguntas a eles promovendo discussão do assunto; que cumpram a programação prevista da matéria; que, além das aulas expositivas, realizem trabalhos em grupo; que indiquem textos com vocabulário de fácil compreensão; e que desenvolvam o curso a partir da reação dos estudantes, procurando ministrar aulas em torno dos assuntos de interesse daqueles.

Os 6 pares de variáveis restantes demonstram uma diferença não significativa entre eles: P25-F25 – uso do tempo de aula somente para exposição da matéria; P33-F33 – divisão da turma para elaboração de seminários; P41-F41 – repreensão de estudantes que conversam durante as aulas; P45-F45 – não modificação das regras em função dos estudantes; P58-F58 – trabalhos em grupos com grupos estabelecidos pelo professor; e P63-F63 – uso quase exclusivo de trabalhos em grupo.

Neste constructo as variações de magnitudes das médias mais significativas podem ser consideradas as apresentadas nas variáveis: divulgação do programa das atividades do curso; decisão em conjunto com os estudantes; conversas sobre

assuntos gerais durante a aula; fechamento dos trabalhos em grupo com discussões gerais; e finalização da aula com questionamentos e discussões.

A interpretação das preferências dos estudantes demonstram a presença de alguns aspectos tratados por Freire (1996) como o respeito à autonomia do estudante, a exigência de liberdade e de autoridade e a disponibilidade para o diálogo.

Com base no referencial teórico deste trabalho identificam-se algumas questões positivas para o crescimento dos estudantes como a sua preferência de que, ao final da explicação da matéria, o professor lhes dirija perguntas, promovendo discussões sobre o assunto tratado. No entanto também são identificadas algumas questões que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, como a preferência por textos com vocabulário de fácil compreensão, o que não estimula a busca de palavras desconhecidas, a interpretação de textos e a criticidade por parte dos estudantes.

6.4.3 Teste t-*Student* para o constructo “Ambiente Sócio-Emocional”

Este constructo é constituído por 24 variáveis, as quais referem-se ao posicionamento e iniciativas tomadas pelo docente no tocante ao seu relacionamento com o discente:

- 06P e 06F – autoritarismo dos professores;
- 07P e 07F – impessoalidade dos professores;
- 10P e 10F – elogios e encorajamento;
- 11P e 11F – disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais;
- 17P e 17F – uso de humor durante as aulas;
- 21P e 21F – seriedade dos professores;
- 32P e 32F – despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes;
- 35P e 35F – atitude “distante” por parte do professor;
- 47P e 47F – pouco entusiasmo com o trabalho docente;
- 65P e 65F – indisposição dos professores a conversarem sobre assuntos pessoais;
- 67P e 67F – aproximação por meio de conversas informais;
- 70P e 70F – entusiasmo com o trabalho docente.

Na Tabela 20 pode-se verificar que, com intervalo de confiança de 99% e sig de 0,147, as variáveis Percepção e Preferência, no que se refere ao constructo “Ambiente Sócio-Emocional”, mesmo apresentando uma média negativa, não resultam em diferença estatisticamente significativa entre elas.

TABELA 20 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 3

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 3 – 24 Variáveis | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|-------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro tít. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Percepção - Preferência | -0.43167 | 0.95742 | 0.27638 | -1.29006 | 0.42673 | 1.562 | 11 | 0.147* |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,01

O constructo em questão compreende assertivas relacionadas: ao autoritarismo; à impessoalidade, à informalidade; à empatia, ao bom humor; ao otimismo; à motivação. Pode-se interpretar o resultado acima como demonstração de que os estudantes percebem que os professores adotam atitudes de relacionamento pessoal com os estudantes um pouco aquém das que estes últimos preferem, porém esta diferença não é significativa.

TABELA 21 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 3

| Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 3 | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------------|----------------|------------|------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| P6 - F6 | 0.3674 | 1.5285 | 0.1042 | 0.0965 | 0.6384 | 3.525 | 214 | 0.001 |
| P7 - F7 | 0.1542 | 1.5921 | 0.1088 | -0.1287 | 0.4371 | 1.417 | 213 | 0.158* |
| P10 - F10 | -1.8732 | 1.3275 | 0.0910 | -2.1097 | -1.6368 | -20.595 | 212 | 0.000 |
| P11 - F11 | -1.0141 | 1.1875 | 0.0814 | -1.2256 | -0.8026 | -12.463 | 212 | 0.000 |
| P17 - F17 | -1.3458 | 1.1955 | 0.0817 | -1.5582 | -1.1334 | -16.468 | 213 | 0.000 |
| P21 - F21 | 0.3146 | 1.4471 | 0.0992 | 0.0568 | 0.5723 | 3.172 | 212 | 0.002 |
| P32 - F32 | 0.5117 | 1.9196 | 0.1315 | 0.1699 | 0.8536 | 3.891 | 212 | 0.000 |
| P35 - F35 | -0.1221 | 7.6457 | 0.5239 | -1.4837 | 1.2396 | -0.233 | 212 | 0.816* |
| P47 - F47 | 0.7070 | 2.0514 | 0.1399 | 0.3434 | 1.0706 | 5.053 | 214 | 0.000 |
| P65 - F65 | 0.0698 | 1.5131 | 0.1032 | -0.1984 | 0.3380 | 0.676 | 214 | 0.500* |
| P67 - F67 | -0.9395 | 1.2719 | 0.0868 | -1.1650 | -0.7141 | -10.831 | 214 | 0.000 |
| P70 - F70 | -2.0186 | 1.2034 | 0.0821 | -2.2319 | -1.8053 | -24.595 | 214 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,01

Após a realização do teste *t-Student*, pode-se verificar na Tabela 21 quais são as variáveis que apresentam diferenças estatísticas relevantes entre as percepções e as preferências dos estudantes. Pode-se observar que os pares de variáveis que demonstram diferença estatisticamente significativas são:

- P6-F6 – autoritarismo dos professores;
- P10-F10 – elogios e encorajamento;
- P11-F11 – disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais;
- P17-F17 – uso de humor durante as aulas;
- P21-F21 – seriedade dos professores;
- P32-F32 – despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes;
- P47-F47 – pouco entusiasmo com o trabalho docente;
- P67-F67 – aproximação por meio de conversas informais;
- P70-F70 – entusiasmo com o trabalho docente.

Dessa forma verifica-se que os estudantes gostariam que os professores intensificassem suas atitudes no tocante à: serem menos autoritários; elogiarem e encorajarem os estudantes; disporem-se a ouvir os estudantes sobre assuntos de

natureza pessoal; usarem de humor durante as aulas; serem menos sérios, usarem gracejos e/ou piadas; aproximarem-se dos estudantes com conversas informais; e serem entusiasmado com seu trabalho docente.

Os demais três pares de variáveis apresentam diferença estatística irrelevante: P7-F7 – impessoalidade dos professores; P35-F35 – atitude “distante” por parte do professor; e P65-F65 – indisposição dos professores a conversarem sobre assuntos pessoais.

Neste constructo, destacam-se as variações de magnitudes das médias de duas variáveis: 1) elogios e encorajamento, o que indica o desejo do estudante de ser reconhecido pelo seu professor, de ter seus esforços reconhecidos, ou seja, de ser mais encorajado e elogiado pelo professor; e 2) entusiasmo com o trabalho docente, o que indica que o estudante gostaria que seus professores fossem mais entusiasmados com sua atividade docente. Esta última variável apresenta uma variação de magnitude bastante significativa, estando sua média localizada no intervalo entre 40% e 60%.

As preferências apresentadas neste constructo evocam as palavras de Freire (1996) sobre o fato de a docência ser uma prática profissional de alta responsabilidade, pois nela lida-se com pessoas. Dessa forma é imprescindível que o professor seja consciente do seu poder de influenciar os estudantes. Como em qualquer relacionamento interpessoal, essa influência pode acontecer tanto no sentido de potencializar aspectos positivos quanto negativos nos estudantes, com o agravante de que os estudantes tendem também a modelar a imagem de alguns professores.

6.4.4 Teste t-Student para o constructo “Estratégias de Avaliação”

Por fim, o quarto constructo é constituído por 10 variáveis, as quais referem-se aos instrumentos utilizados pelo professor no momento de avaliar os estudantes:

- 03P e 03F – avaliação por trabalhos individuais;
- 08P e 08F – avaliação por provas individuais e participação em trabalhos de classe;
- 12P e 12F – avaliação por provas individuais;
- 20P e 20F – avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso;

- 46P e 46F – avaliação por provas em grupo.

Pode-se verificar na Tabela 22 que, com intervalo de confiança de 99% e *sig* de 0,134, as variáveis Percepção e Preferência, no tocante ao constructo “Estratégias de Avaliação”, mesmo apresentando uma média negativa, também não apresentam diferença estatisticamente significativa.

TABELA 22 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – CONSTRUCTO 4

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 4 – 10 Variáveis | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Percepção - Preferência | -0.48800 | 0.58161 | 0.26010 | -1.68554 | 0.70954 | -1.876 | 4 | 0.134* |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,010

Este último constructo compreende questões relacionadas: à avaliação individual; à avaliação em grupo; à provas; à trabalhos; à participação em aulas. Pode-se interpretar a diferença de médias observada na Tabela 22 como demonstração de que os estudantes percebem que os professores utilizam instrumentos de avaliação pouco apreciados por aqueles primeiros, em relação à sua preferência, no entanto pode-se afirmar que essa diferença é irrelevante estatisticamente.

Na Tabela 23 pode-se observar que todos os pares de variáveis demonstram diferenças estatisticamente significativas entre percepções e preferências, com exceção do par P8-F8 que corresponde à variável avaliação por provas individuais e participação em trabalhos de classe.

TABELA 23 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – VARIÁVEIS DO CONSTRUCTO 4

| Prova de amostras emparelhadas – Variáveis Constructo 4 | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------|--------------------|---|---------------|----------------|------------|------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| P3 - F3 | -0.895 | 1.524 | 0.105 | -1.169 | -0.622 | -8.510 | 209 | 0.000 |
| P8 - F8 | -0.150 | 1.312 | 0.090 | -0.384 | 0.084 | -1.671 | 212 | 0.096* |
| P12 - F12 | 0.321 | 1.511 | 0.103 | 0.053 | 0.589 | 3.113 | 214 | 0.002 |
| P20 - F20 | -0.579 | 1.391 | 0.095 | -0.827 | -0.332 | -6.094 | 213 | 0.000 |
| P46 - F46 | -1.121 | 1.486 | 0.101 | -1.384 | -0.857 | -11.057 | 214 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0,01

Os pares que demonstram diferenças significativas são:

- P3-F3 – avaliação por trabalhos individuais;
- P12-F12 – avaliação por provas individuais;
- P20-F20 – avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso;
- P46-F46 – avaliação por provas em grupo.

Pode-se verificar que os estudantes preferem: ser avaliados por meio de trabalhos individuais; não ser avaliados por meio de provas individuais; ser avaliados por meio de trabalhos realizados durante o curso; e ser avaliados por meio de provas em grupo.

Na análise deste constructo deve-se considerar que a questão de avaliação dos estudantes por parte dos professores ainda é um assunto “delicado”. Ainda existem abusos por parte de alguns professores e ainda existe imaturidade por parte de alguns estudantes. Pode-se verificar que as preferências dos estudantes referem-se a menor utilização de avaliações individuais, no entanto, com base no referencial teórico apresentado anteriormente, considerando que a avaliação deve-se à necessidade de verificação do alcance dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, e que este último diz respeito ao aluno individualmente, faz-se necessário que pelo menos parte das avaliações seja feita dessa forma.

6.4.5 Teste t-Student para o gênero feminino

No intuito de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, do gênero feminino, procedeu-se ao Teste t-Student novamente, considerando apenas as respostas dos questionários preenchidos por mulheres. Conforme a Tabela 24, verifica-se que, com um intervalo de confiança de 99% e um sig de 0.000, existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências do público feminino em relação ao ensino. Considerando-se a média negativa de 0,63643, pode-se afirmar que as percepções das mulheres demonstram que os aspectos abordados no instrumento de coleta de dados desta pesquisa ficam aquém da realidade que elas gostariam de vivenciar.

TABELA 24 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – GÊNERO FEMININO

| Prova de amostras emparelhadas – Gêneros | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Feminino | -0.63643 | 0.83079 | 0.09930 | -0.89947 | -0.37339 | -6.409 | 69 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

6.4.6 Teste t-Student para o gênero masculino

Na seqüência, com o intuito de verificar se também existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências do gênero masculino, procedeu-se ao Teste t-Student mais uma vez, agora considerando apenas as respostas dos questionários preenchidos por homens. Conforme a Tabela 25, verifica-se que, com um intervalo de confiança de 99% e um sig de 0.000, também existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências do público masculino em relação ao ensino.

TABELA 25 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – GÊNERO MASCULINO

| Prova de amostras emparelhadas – Gêneros | | | | | | | | |
|--|-------------------------|------------------|-----------------------|--|----------|--------|----|---------------------|
| | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro típ. da media | 99% Intervalo de confiança para la diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Masculino | -0.53786 | 0.72396 | 0.86530 | -0.76707 | -0.30864 | -6.216 | 69 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

Na análise de magnitude das médias femininas e masculinas, pode-se afirmar que ambas localizam-se no intervalo de até 20%. Apesar da média masculina apresentada na Tabela 25 ser um pouco menor que a média feminina apresentada na Tabela 24, considerando-se as magnitudes das médias, essa diferença pode ser considerada pouco significativa.

Após a realização do Teste *t-Student* para os dados desta pesquisa pode-se afirmar que, considerando a amostra como um todo, ou segregada por constructo ou por gênero, existem diferenças entre as percepções e as preferências dos alunos de Ciências Contábeis, em relação ao ensino, sendo essas diferenças estatisticamente significativas.

6.5 TESTE T-STUDENT POR IES

Neste tópico são demonstrados os testes para a verificação de diferença estatística entre as percepções e as preferências dos estudantes, em relação ao ensino, por instituição. Na tabela 26 verifica-se o resultado do Teste *t-Student* para a IES FURG, UFPR, UFRGS, UFSC e UFSM. O teste demonstra que, englobando os quatro constructos utilizados nessa pesquisa, com um intervalo de confiança de 99% e *sig* de 0.000, pode-se afirmar que, em todas as IES analisadas, existem diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes de Ciências Contábeis em relação ao ensino. Pode-se verificar, por conta das médias negativas, que em todas as referidas IES as percepções dos estudantes são de situações ainda aquém de suas preferências.

TABELA 26 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS - IES

| Prova de amostras emparelhadas – IES | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---------------|--------------------|---|----------|--------|----|------------------|
| Percepção – Preferência | Diferenças relacionadas | | | | | t | Gl | Sig. (bilateral) |
| | Media | Desvio padrão | Erro t.p. da media | 99% Intervalo de confiança para a diferença | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| FURG | -0.60900 | 0.53516 | 0.06396 | -0.77844 | -0.43956 | -9.521 | 69 | 0.000 |
| UFPR | -0.53886 | 0.73590 | 0.87960 | -0.77185 | -0.30586 | -6.126 | 69 | 0.000 |
| UFRGS | -0.48557 | 0.76999 | 0.09203 | -0.72936 | -0.24178 | -5.276 | 69 | 0.000 |
| UFSC | -0.67671 | 1.04971 | 0.12546 | -1.00907 | -0.34436 | -5.394 | 69 | 0.000 |
| UFMS | -0.67100 | 0.87078 | 0.10408 | -0.94670 | -0.39530 | -6.447 | 69 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

6.6 TESTE T-STUDENT POR CONSTRUCTO NAS IES

Realizando o Teste t-Student para os constructos de cada IES, pode-se ter uma visão um pouco mais clara de em que ponto essas diferenças estatísticas relevantes encontram-se e, se num nível mais aprofundado de análise, continuam sendo relevantes. Para a realização dos testes que resultaram na Tabela 27 optou-se pelo uso de um intervalo de confiança de 99%.

TABELA 27 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTOS

| Prova de amostras emparelhadas – Constructos | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| IES | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFMS | |
| | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) |
| Constructo 1 | -0.73273 | 0.000 | -0.68545 | 0.000 | -0.68636 | 0.000 | -1.03455 | 0.000 | -0.85091 | 0.000 |
| Constructo 2 | -0.54968 | 0.000 | -0.54290 | 0.000 | -0.42645 | 0.002 | -0.57452 | 0.002 | -0.54032 | 0.001 |
| Constructo 3 | -0.53833 | 0.018* | -0.33250 | 0.231* | -0.27500 | 0.354* | -0.38167 | 0.363* | -0.72167 | 0.046* |
| Constructo 4 | -0.60200 | 0.040* | -0.36400 | 0.286* | -0.47400 | 0.234* | -0.44400 | 0.160* | -0.56800 | 0.089* |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0.01

Na Tabela 27 pode-se verificar que em todas as IES, em relação aos constructos 3 e 4, os quais dizem respeito, respectivamente, ao Ambiente Sócio-Emocional e às Estratégias de Avaliação, de maneira geral, as diferenças

estatísticas encontradas são irrelevantes. Essa diferença irrelevante é mais acentuada na UFPR, UFRGS e UFSC, ou seja, nas IES localizadas nas capitais dos Estados. Considera-se esperado que o constructo 4 aponte para o mesmo resultado que o constructo 3, uma vez que suas questões são bastante conectadas, enquanto que o mesmo acontece com os constructos 1 e 2. Quanto a esses últimos dois constructos, é unanimidade a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências dos estudantes no tocante a eles, o que implica dizer que, em relação às atitudes envolvidas nesses constructos, os estudantes percebem que vivenciam menos do que realmente gostariam.

6.7 TESTES T-STUDENT PARA AS VARIÁVEIS DOS CONSTRUCTOS NAS IES

Passando a uma análise ainda mais aprofundada, no intuito de verificar quais variáveis de quais constructos apresentam divergência significativa entre as percepções e as preferências dos estudantes, procedeu-se o Teste *t-Student* para todas elas, organizadas por constructos.

6.7.1 Teste *t-Student* para as variáveis do constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino” nas IES

Na Tabela 28 verifica-se os resultados do referido teste para as variáveis do constructo 1 “Estruturação e Facilitação do Ensino” para as cinco IES pesquisadas.

TABELA 28 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 1

| Prueba de muestras relacionadas – Constructo 1 | | | | | | | | | | |
|--|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| IES | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFSM | |
| | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) |
| P1 - F1 | -0.4375 | 0.124* | -0.2564 | 0.319* | -0.2903 | 0.217* | -0.3846 | 0.133* | -0.7143 | 0.002 |
| P2 - F2 | -1.2188 | 0.000 | -1.8974 | 0.000 | -1.7258 | 0.000 | -2.3846 | 0.000 | -1.8140 | 0.000 |
| P5 - F5 | -0.6563 | 0.012* | -0.9737 | 0.000 | -0.6333 | 0.000 | -1.4615 | 0.000 | -0.4651 | 0.040* |
| P19 - F19 | -0.4063 | 0.187* | -0.2564 | 0.364* | 0.0484 | 0.841* | 0.1842 | 0.528* | 0.0698 | 0.795* |
| P22 - F22 | -0.7188 | 0.004 | -0.5000 | 0.018* | -0.9677 | 0.000 | -0.9211 | 0.000 | -0.3488 | 0.104* |
| P23 - F23 | -0.4688 | 0.037* | -0.3077 | 0.189* | 0.1129 | 0.495* | -0.3333 | 0.141* | -0.2558 | 0.220* |
| P24 - F24 | -1.5313 | 0.000 | -1.6923 | 0.000 | -1.8226 | 0.000 | -2.2308 | 0.000 | -2.0698 | 0.000 |
| P26 - F26 | -0.4063 | 0.205* | 0.0256 | 0.921* | 0.0645 | 0.701* | -0.2051 | 0.395* | 0.0465 | 0.851* |
| P28 - F28 | 0.3750 | 0.172* | 1.0769 | 0.000 | 1.0161 | 0.000 | 1.1316 | 0.000 | 1.1163 | 0.000 |
| P29 - F29 | -0.3333 | 0.152* | -0.1026 | 0.623* | 0.0161 | 0.918* | 0.3846 | 0.100* | -0.0952 | 0.623* |
| P30 - F30 | -0.5667 | 0.007 | 0.0256 | 0.911* | 0.0323 | 0.846* | -0.3846 | 0.141* | 0.0465 | 0.834* |
| P31 - F31 | -0.1290 | 0.630* | 0.2308 | 0.347* | -0.3387 | 0.039* | 0.1539 | 0.525* | -0.1861 | 0.464* |
| P34 - F34 | -1.2414 | 0.000 | -1.3333 | 0.000 | -1.4677 | 0.000 | -2.1282 | 0.000 | -2.0000 | 0.000 |
| P38 - F38 | -1.5161 | 0.000 | -1.3846 | 0.000 | -1.5161 | 0.000 | -2.2051 | 0.000 | -1.8333 | 0.000 |
| P39 - F39 | 0.2813 | 0.247* | 0.2051 | 0.232* | 0.0161 | 0.928* | 0.3077 | 0.063* | 0.1861 | 0.281* |
| P51 - F51 | -0.5938 | 0.002 | -1.0769 | 0.000 | -0.6936 | 0.000 | -1.4615 | 0.000 | -1.1163 | 0.000 |
| P52 - F52 | -1.5000 | 0.000 | -1.4103 | 0.000 | -1.5323 | 0.000 | -2.2051 | 0.000 | -1.7907 | 0.000 |
| P54 - F54 | -0.8750 | 0.001 | -1.1026 | 0.000 | -0.5000 | 0.008 | -1.2564 | 0.000 | -1.5349 | 0.000 |
| P57 - F57 | -1.3438 | 0.000 | -1.2895 | 0.000 | -1.6129 | 0.000 | -2.3590 | 0.000 | -1.8837 | 0.000 |
| P62 - F62 | -1.0000 | 0.000 | -0.7436 | 0.007 | -0.7903 | 0.000 | -1.3333 | 0.000 | -0.7674 | 0.000 |
| P68 - F68 | -0.8387 | 0.000 | -1.0000 | 0.000 | -1.1774 | 0.000 | -1.7949 | 0.000 | -1.4186 | 0.000 |
| P69 - F69 | -1.0645 | 0.000 | -1.2821 | 0.000 | -1.3226 | 0.000 | -1.7949 | 0.000 | -1.8372 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0.01

Os pares de variáveis que apresentam diferenças estatísticas relevantes, unânimes em relação às IES, entre as percepções e as preferências dos estudantes em relação ao ensino são:

- P2-F2 - resumo do conteúdo trabalhado;
- P24-F24 - recapitulação da matéria;
- P34-F34 - resumo no começo da aula;
- P38-F38 - uso de exemplos do dia-a-dia;
- P51-F51 - esclarecimento de dúvidas durante a explicação;
- P52-F52 - flexibilidade dos professores;
- P54-F54 - solicitação aos estudantes de exemplos da matéria;

- P57-F57 - envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria;
- P62-F62 - observação e atendimento durante as atividades dos estudantes;
- P68-F68 - uso da lousa para pontos principais da matéria;
- P69-F69 - esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”.

Dessa forma, pode-se afirmar que os discentes de todas as cinco IES gostariam que os professores desenvolvessem e/ou utilizassem mais algumas atitudes como: apresentar um resumo do assunto trabalhado em aula (na lousa ou por escrito); recapitular a matéria da aula anterior antes de iniciar um assunto novo; iniciar a aula colocando na lousa um resumo do assunto que será abordado a seguir; durante as explicações, fornecer exemplos relacionados ao dia-a-dia dos estudantes; e esclarecer dúvidas dos estudantes no decorrer da explicação; demonstrar flexibilidade ao se adaptar às necessidades dos estudantes.

Os discentes das cinco IES também gostariam que os professores desenvolvessem mais as seguintes atitudes: solicitar aos estudantes exemplos para o assunto que está sendo explicado em aula; explicar a matéria demonstrando possibilidades de aplicação prática do conteúdo; durante atividades desenvolvidas pelos discentes, circular entre eles, observando e atendendo os estudantes apenas quando for solicitado; escrever na lousa os principais pontos da matéria, conforme se dá a explicação da mesma; durante atividades desenvolvidas pelos discentes, sentar com os mesmos, esclarecer dúvidas e fornecer “dicas”.

Com base nas análises das preferências apresentadas no parágrafo anterior, percebe-se que de modo geral esses estudantes demonstram certa maturidade no sentido de preferir que os professores desenvolvam mais algumas atitudes que estão de acordo com o referencial teórico educacional desenvolvido e utilizado neste trabalho, buscando atitudes que vão ajudá-los na construção de seu futuro pessoal e profissional.

Em relação às magnitudes das médias das variáveis acima, pode-se afirmar que as mais significativas em todas as IES são as referentes a: apresentação de resumo do conteúdo trabalhado - médias localizadas no intervalo de 20% a 40% de magnitude em todas as IES; recapitulação da matéria e apresentação de resumo no começo da aula – médias localizadas no intervalo de 20% a 40% na FURG, na UFPR e na UFRGS, e no intervalo de 40% a 60% na UFSC e na UFSM; uso de exemplos do dia-a-dia, envolvimento de possibilidades reais na explicação da

matéria e flexibilidade dos professores – com médias nos intervalos de 20% a 40% na FURG, na UFPR, na UFRGS e na UFSM, e no intervalo de 40% a 60% na UFSC.

O par de variáveis P5-F5 (uso de apostilas) apresenta diferenças relevantes apenas na FURG e na UFSM – as duas IES do interior do RS – indicando que os discentes dessas instituições gostariam que os professores utilizassem mais esse recurso ao invés de livros. Essa preferência é contrária aos preceitos da educação problematizadora defendida por Freire (1996) e também aos preceitos de toda a teoria educacional apresentada neste trabalho, a qual defende a importância da curiosidade e da pesquisa para o desenvolvimento do estudante enquanto cidadão, sujeito de seu aprendizado e futuro profissional. Devido ao fato desta preferência manifestar-se na FURG e na UFSM, duas IES localizadas no interior do estado do RS, pode-se atribuir essa característica à influência de fatores culturais nas respostas dos estudantes.

O par de variáveis P22-F22 (uso de transparências) apresenta diferenças relevantes na UFPR e na UFSM, indicando que os discentes dessas instituições gostariam que os professores usassem mais transparências, ou *slides*, no sentido de resumir a matéria que está sendo explicada. O par de variáveis P28-F28 (explicação teórica da matéria) apresenta diferenças estatisticamente significativas apenas na FURG, no entanto sua média é positiva – inclusive nas outras IES – indicando que, neste caso, os estudantes preferem que os professores usem outros recursos, no sentido de não permitir que a aula se torne essencialmente teórica. Por fim, o par de variáveis P30-F30 (aulas expositivas) apresenta diferenças relevantes em todas as IES, com exceção da FURG, indicando que os estudantes daquelas gostariam que os professores trabalhassem mais com aulas expositivas.

Quanto aos seis pares de variáveis restantes, nenhum deles apresenta diferenças estatísticas relevantes em nenhuma das IES pesquisadas, sendo eles: P19-F19 – questionamentos negligenciados; P23-F23 – leitura de textos em aula; P26-F26 – leitura antecipada de textos; P29-F29 – bibliografia básica; P31-F31 – uso de apenas um livro; e P39-F39 – questionamentos depois da explicação da matéria. O resultado indica que, quanto à essas variáveis, os estudantes percebem que as atitudes dos professores realmente correspondem ao seu ideal.

6.7.2 Teste t-Student para as variáveis do constructo “Organização da Disciplina” nas IES

Na Tabela 29 verificam-se os resultados do Teste t-Student para as variáveis do constructo 2 “Organização da Disciplina” nas cinco IES.

TABELA 29 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 2

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 2 | | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| IES | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFSM | |
| | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) |
| P4 - F4 | -0.8125 | 0.000 | -1.0256 | 0.000 | -1.1774 | 0.000 | -1.5641 | 0.000 | -0.9524 | 0.000 |
| P9 - F9 | -1.1250 | 0.000 | -1.7692 | 0.000 | -1.4918 | 0.000 | -2.3333 | 0.000 | -1.5116 | 0.000 |
| P13 - F13 | -0.4839 | 0.079* | -0.6842 | 0.010* | -0.0161 | 0.930* | -0.3077 | 0.166* | -0.3256 | 0.119* |
| P14 - F14 | -0.5938 | 0.001 | -0.4359 | 0.071* | -0.3548 | 0.057* | -0.1316 | 0.614* | -0.2195 | 0.372* |
| P15 - F15 | -0.2258 | 0.408* | -0.3846 | 0.141* | -0.4262 | 0.025* | -0.4359 | 0.020* | -0.6667 | 0.003 |
| P16 - F16 | -0.5000 | 0.030* | -0.5641 | 0.020* | -0.6774 | 0.000 | -0.3846 | 0.133* | -0.7674 | 0.002 |
| P18 - F18 | -0.8065 | 0.001 | -0.2564 | 0.124* | -0.4355 | 0.003 | -0.5897 | 0.004 | -0.5349 | 0.002 |
| P25 - F25 | -0.1563 | 0.516* | 0.0256 | 0.902* | 0.4355 | 0.025* | -0.0256 | 0.925* | -0.1861 | 0.389* |
| P27 - F27 | -1.1936 | 0.000 | 0.2051 | 0.431* | -0.2742 | 0.180* | -0.5897 | 0.021* | -0.5814 | 0.005 |
| P33 - F33 | -0.9355 | 0.000 | -0.5263 | 0.021* | -0.5000 | 0.019* | 0.5897 | 0.051* | 0.0714 | 0.743* |
| P36 - F36 | -0.7742 | 0.000 | -0.8158 | 0.000 | -0.3871 | 0.013* | -0.5385 | 0.007 | -0.9070 | 0.000 |
| P37 - F37 | -1.5484 | 0.000 | -1.7692 | 0.000 | -1.9516 | 0.000 | -2.0769 | 0.000 | -2.0930 | 0.000 |
| P40 - F40 | 0.2188 | 0.362* | 0.3158 | 0.090* | 0.1290 | 0.321* | 0.3077 | 0.026* | 0.2791 | 0.044* |
| P41 - F41 | 0.0313 | 0.909* | 0.0256 | 0.923* | 0.1774 | 0.476* | 0.0513 | 0.870* | 0.4286 | 0.133* |
| P42 - F42 | -0.0968 | 0.682* | -0.4103 | 0.111* | -0.3548 | 0.062* | -0.1795 | 0.164* | -0.2791 | 0.154* |
| P43 - F43 | -0.7813 | 0.006 | -1.0263 | 0.001 | -1.0161 | 0.000 | -1.6154 | 0.000 | -1.3659 | 0.000 |
| P44 - F44 | 0.1250 | 0.662* | 0.8462 | 0.000 | 0.7049 | 0.000 | 0.8974 | 0.000 | 0.8605 | 0.000 |
| P45 - F45 | -0.0968 | 0.732* | -0.1316 | 0.632* | 0.2097 | 0.343* | 0.3846 | 0.197* | 0.3954 | 0.091* |
| P48 - F48 | -0.9375 | 0.001 | -1.4103 | 0.000 | -1.3065 | 0.000 | -1.9744 | 0.000 | -1.4146 | 0.000 |
| P49 - F49 | 0.8125 | 0.010* | 1.1282 | 0.001 | 1.4516 | 0.000 | 1.6154 | 0.000 | 1.8605 | 0.000 |
| P50 - F50 | -0.7188 | 0.000 | -0.9744 | 0.000 | -0.4262 | 0.002 | -0.9487 | 0.000 | -0.4651 | 0.012* |
| P53 - F53 | -0.6129 | 0.004 | -0.5897 | 0.021* | -1.0161 | 0.000 | -1.0513 | 0.000 | -0.8837 | 0.000 |
| P55 - F55 | -0.5000 | 0.016* | -0.4103 | 0.125* | -0.0656 | 0.698* | -0.6923 | 0.002 | -0.9535 | 0.000 |
| P56 - F56 | -0.6774 | 0.002 | -0.4211 | 0.096* | -0.2742 | 0.049* | -0.6667 | 0.002 | -0.8140 | 0.000 |
| P58 - F58 | 0.0000 | 1.000* | -0.0256 | 0.884* | 0.0820 | 0.645* | 0.2051 | 0.338* | -0.1628 | 0.392* |
| P59 - F59 | -0.9355 | 0.000 | -1.3077 | 0.000 | -0.6613 | 0.000 | -1.4615 | 0.000 | -1.1905 | 0.000 |
| P60 - F60 | -1.1250 | 0.000 | -1.2821 | 0.000 | -0.8226 | 0.000 | -1.3077 | 0.000 | -0.9535 | 0.000 |
| P61 - F61 | -0.5000 | 0.018* | -0.8462 | 0.000 | -0.2097 | 0.263* | -0.3333 | 0.166* | -0.4884 | 0.011* |
| P63 - F63 | -0.3750 | 0.026* | -0.2821 | 0.274* | -0.3065 | 0.143* | 0.1795 | 0.449* | -0.2093 | 0.408* |
| P64 - F64 | -1.0000 | 0.000 | -0.9487 | 0.000 | -0.9677 | 0.000 | -1.1026 | 0.000 | -1.1861 | 0.000 |
| P66 - F66 | -0.8438 | 0.001 | -1.0769 | 0.000 | -1.2581 | 0.000 | -1.7436 | 0.000 | -1.4524 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0.01

Numa primeira análise pode-se verificar que neste constructo apenas nove de 31 pares de variáveis apresentam diferenças estatísticas relevantes em todas as IES, enquanto que no constructo 1, 11 de 22 pares apresentam essa diferença, o que demonstra que no constructo 2 as respostas são menos homogêneas do que no constructo 1. Quanto às variáveis que apresentam diferenças estatisticamente significativas em todas as IES, são os pares:

- P4-F4 - divisão do tempo de aula;
- P9-F9 - divulgação do programa das atividades do curso;
- P37-F37 - aulas variadas;
- P43-F43 - decisão em conjunto com os estudantes;
- P48-F48 - fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral;
- P59-F59 - finalização da aula com questionamentos e discussões;
- P60-F60 - cumprimento da programação da matéria;
- P64-F64 - textos com vocabulário de fácil compreensão;
- P66-F66 - ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes.

Esse resultado demonstra que os discentes das cinco IES preferem que os professores reforcem as seguintes atitudes: dividir o tempo de aula entre explicação da matéria e outras atividades; divulgar a programação das atividades de aula para que o discente possa acompanhá-la adequadamente; variar a sua forma de ministrar aula; decidir aspectos relacionados às aulas em conjunto com os estudantes; concluir trabalhos realizados em grupo com uma discussão geral das respostas da classe; finalizar a explicação da matéria com perguntas aos discentes, estimulando discussões sobre o assunto tratado; cumprir o programa da disciplina; indicar textos com vocabulário de fácil compreensão; desenvolver o curso a partir da reação dos estudantes, procurando organizar as aulas em torno dos assuntos de interesse daqueles. Percebe-se, nestes resultados, a preferência dos estudantes por alguns aspectos apresentados no referencial teórico deste trabalho como por exemplo o incentivo à curiosidade e à pesquisa, o respeito ao estudante e à sua história, o desenvolvimento de criticidade nos estudantes, humildade e bom senso dos professores, e a necessidade de aprimoramento pedagógico do professor.

As magnitudes das médias mais significativas nas cinco IES podem ser consideradas as referentes as variáveis: divulgação do programa das atividades do curso – médias localizadas no intervalo entre 20% e 40% na FURG, UFPR, UFRGS

e UFSM e entre 40% e 60% na UFSC; aulas variadas – médias localizadas no intervalo entre 20% e 40% na FURG, UFPR, UFRGS e entre 40% e 60% na UFSC e na UFSM; finalização da aula com questionamentos e discussões – médias localizadas no intervalo de até 20% na FURG e na UFRGS e entre 20% e 40% na UFPR, na UFSC e na UFSM.

O par de variáveis P14-F14 (aulas expositivas e seminários) apresenta diferenças relevantes apenas na FURG, demonstrando que os discentes dessa instituição gostariam que os professores solicitassem que os estudantes elaborassem seminários mais vezes para a complementação da aula.

A UFSM apresenta diferenças relevantes no par de variáveis P15-F15 (entradas e saídas fora de horário), indicando que os discentes gostariam que os professores fossem mais rígidos em relação à entradas e saídas da sala de aula fora do horário. Essa preferência demonstra que os estudantes gostariam que seus professores exercessem mais do que Freire (1996) citou no terceiro grupo de saberes necessários à educação problematizadora como “liberdade e autoridade”, ou seja, encontrar o equilíbrio entre a liberdade do estudante e a autoridade do professor.

O par de variáveis P16-F16 (trabalhos em grupo com discussões de temas livres) apresenta diferenças estatisticamente significativas na UFRGS e na UFSM, indicando que os estudantes dessas IES gostariam que fossem feitos mais trabalhos em grupo onde o tema é livre, sem o uso de material de apoio. Os pares de variáveis P18-F18 (trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio) e P61-F61 (aulas expositivas e trabalhos em grupo) apresentam diferença estatística relevante em todas as IES com exceção da UFPR, indicando que os estudantes dessas instituições gostariam que os professores fizessem trabalhos em grupo em que se discutem assuntos a partir de textos de apoio e que, além de aulas expositivas, os professores também realizem trabalhos em grupo. Essas últimas três assertivas podem ser vistas como que complementando-se uma à outra.

Em todas as IES, com exceção da FURG, os pares de variáveis a seguir demonstram diferenças estatísticas relevantes: P33-F33 (divisão da turma para elaboração de seminários), P44-F44 (não envolvimento do professor durante atividades dos estudantes) e P49-F49 (rotina em sala de aula). O resultado indica que, em todas as IES, com exceção da FURG - onde esses aspectos se apresentam bons -, os discentes gostariam que os professores: usassem mais seminários em

aula (elaborados pelos estudantes); se envolvessem mais durante o desenvolvimento de atividades pelos estudantes em sala de aula; e não seguissem sempre a mesma rotina em sala de aula. Essas últimas duas variáveis podem ser associadas ao comprometimento do professor com sua profissão e com os estudantes.

A FURG e a UFSM apresentam diferenças estatisticamente significantes no par de variáveis P27-F27 (conversas sobre assuntos gerais durante a aula), indicando que esses estudantes gostariam que seus professores investissem algum tempo da aula em conversas sobre assuntos gerais. Essa preferência pode sugerir que os estudantes gostariam de ser incitados a desenvolver uma visão crítica também sobre assuntos gerais e não somente referente aos assuntos técnicos.

Todas as IES, com exceção da UFRGS, apresentam diferenças relevantes no par de variáveis P36-F36 (aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula), as quais indicam que os discentes das outras 4 IES preferem que os professores usem mais atividades individuais em sala de aula, como exercícios e leituras dirigidas.

O par de variáveis P50-F50 (trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelo professor) apresenta diferenças significativas em todas as IES, com exceção da UFSM, o que indica que os discentes da FURG, da UFPR, da UFRGS e da UFSC preferem que os professores, ao usarem trabalhos em grupo, estabeleçam as questões a serem discutidas pelos estudantes.

Para todas as IES, com exceção da UFPR, o par de variáveis P53-F53 (trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelos estudantes) apresenta diferenças estatísticas relevantes, indicando que os estudantes dessas IES gostariam que os professores, ao usarem trabalhos em grupo, deixassem a cargo do próprio estudante a escolha das questões ou temas a serem discutidos. Essa preferência demonstra maturidade por parte dos estudantes, no sentido de considerarem que sua criticidade na escolha de assuntos a serem discutidos pode ser considerada pelos professores como, pelo menos, suficiente.

Na UFSC e na UFSM o par de variáveis P55-F55 (perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria) apresenta diferenças relevantes, demonstrando que os discentes dessas instituições preferem que os professores dirijam mais perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria. Essa preferência chama à análise a afirmação de Araújo, Santana e Carneiro (2009) sobre a certeza de que

o uso de modelos de ensino que estimulem e valorizem a participação ativa do estudante podem contribuir com a formação do futuro profissional contábil.

Na FURG, na UFSC e na UFSM o par de variáveis P56-F56 (recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo) apresenta diferenças estatísticas relevantes, indicando que os estudantes dessas IES preferem que os professores recolham as respostas por escrito ao final de um trabalho desenvolvido em grupo.

Neste constructo as IES pesquisadas apresentam diferenças estatisticamente irrelevantes em oito pares de variáveis: P13-F13 – tarefas individuais; P25-F25 – uso do tempo de aula somente para exposição da matéria; P40-F40 – matéria ditada; P41-F41 – repreensão de estudantes que conversam durante as aulas; P42-F42 – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes; P45-F45 – não modificação das regras em função dos estudantes; P58-F58 – trabalhos em grupos com grupos estabelecidos pelo professor; e P63-F63 – uso quase exclusivo de trabalhos em grupo. O resultado indica que para todas essas variáveis as atitudes dos professores percebidas pelos discentes estão praticamente condizentes com as preferências destes últimos.

6.7.3 Teste *t-Student* para as variáveis do constructo “Ambiente Sócio-Emocional” nas IES

Após a realização do Teste *t-Student* para as variáveis do constructo 3 “Ambiente Sócio-Emocional” para as IES envolvidas nesta pesquisa, pode-se verificar os resultados na Tabela 30.

TABELA 30 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 3

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 3 | | | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| IES | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFSM | |
| | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) |
| P6 - F6 | 0.4063 | 0.162* | 0.3846 | 0.145* | 0.6774 | 0.000 | 0.1282 | 0.625* | 0.0930 | 0.664* |
| P7 - F7 | -0.1250 | 0.649* | 0.0769 | 0.763* | 0.5246 | 0.020* | 0.2308 | 0.363* | -0.1628 | 0.459* |
| P10 - F10 | -1.2333 | 0.000 | -1.7436 | 0.000 | -1.8548 | 0.000 | -2.4359 | 0.000 | -1.9535 | 0.000 |
| P11 - F11 | -1.5161 | 0.000 | -0.9474 | 0.000 | -0.5323 | 0.001 | -1.4103 | 0.000 | -1.0465 | 0.000 |
| P17 - F17 | -1.0625 | 0.000 | -1.0000 | 0.000 | -1.4677 | 0.000 | -1.7180 | 0.000 | -1.3488 | 0.000 |
| P21 - F21 | -0.2581 | 0.325* | 0.1053 | 0.629* | 0.7419 | 0.000 | 0.4872 | 0.045* | 0.1395 | 0.519* |
| P32 - F32 | -0.2667 | 0.374* | 0.4872 | 0.113* | 0.4355 | 0.091* | 1.3333 | 0.000 | 0.4419 | 0.136* |
| P35 - F35 | 0.0000 | 1.000* | 0.4615 | 0.051* | 0.3065 | 0.148* | 0.7436 | 0.004 | -2.1395 | 0.407* |
| P47 - F47 | 0.2813 | 0.263* | 0.9744 | 0.001 | 0.3548 | 0.199* | 1.2564 | 0.001 | 0.7907 | 0.038* |
| P65 - F65 | -0.3438 | 0.176* | -0.2821 | 0.220* | 0.1774 | 0.341* | 0.4872 | 0.052* | 0.1628 | 0.527* |
| P67 - F67 | -0.9375 | 0.000 | -0.6667 | 0.009 | -0.8548 | 0.000 | -1.1539 | 0.000 | -1.1163 | 0.000 |
| P70 - F70 | -1.4063 | 0.000 | -1.8462 | 0.000 | -1.7903 | 0.000 | -2.5128 | 0.000 | -2.5116 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0.01

No constructo 3 os pares de variáveis que demonstram diferenças estatisticamente significativas para todas as IES são:

- P10-F10 - elogios e encorajamento;
- P11-F11 - disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais;
- P17-F17 - uso de humor durante as aulas;
- P67-F67 - aproximação por meio de conversas informais;
- P70-F70 - entusiasmo com o trabalho docente.

As respostas acima indicam que, em todas as cinco IES pesquisadas, os estudantes gostariam que os professores desenvolvessem mais as seguintes atitudes: elogiar e encorajar os estudantes; se dispor a ouvir os discentes sobre assuntos de natureza pessoal; usar de humor durante as aulas; se aproximar dos estudantes por meio de conversas informais; ser entusiasmados com seu trabalho docente. Essas preferências demonstram que os estudantes gostariam que os professores desenvolvessem alguns saberes citados por Freire (1996) como: o respeito pelos saberes e à autonomia do ser do educando, o saber escutar, e o querer bem aos educandos.

As magnitudes das médias se mostram mais significativas nas cinco IES nas variáveis referentes a: elogios e encorajamento – médias localizadas no intervalo de 20% a 40% na FURG, na UFPR, na UFRGS e na UFSM e entre 40% e 60% na UFSC; uso de humor durante as aulas – médias localizadas entre 20% e 40% em todas as IES; entusiasmo com o trabalho docente – médias localizadas no intervalo de 20% a 40% na FURG, na UFPR e na UFRGS e entre 40% e 60% na UFSC e na UFSM.

Na UFRGS os pares de variáveis P6-F6 (autoritarismo dos professores) e P21-F21 (seriedade dos professores) apresentam diferenças relevantes, indicando que os discentes dessas instituições gostariam que seus professores: fossem menos autoritários em sala de aula, se impondo menos; e que fossem menos sérios e usassem gracejos e/ou piadas. Freire (1996) citou entre os saberes necessários à educação problematizadora a necessidade de “liberdade e autoridade”, no entanto também citou a necessidade de “segurança, competência profissional e generosidade”, ou seja, um professor deve exercer sua autoridade, porém, com generosidade e respeito à liberdade do estudante.

Na UFSC os pares de variáveis P32-F32 (despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes) e P35-F53 (atitude “distante” por parte do professor) apresentam diferenças estatísticas significativas, indicando que os discentes dessa instituição gostariam que seus professores: fizessem elogios e se preocupassem em encorajar os estudantes; e mantivessem menos atitude “distante” dos discentes, se envolvendo mais em conversas informais. Em relação a essas preferências, cabe citar dois saberes que Freire (1996) elencou como necessários à educação problematizadora: comprometimento e querer bem aos educandos.

Na UFPR e na UFSC o par de variável P47-F47 (pouco entusiasmo com o trabalho docente) apresenta diferenças estatisticamente significativas, o que demonstra que os discentes percebem que seus professores são pouco entusiasmados com seu trabalho docente e gostariam que esse entusiasmo melhorasse. Essa preferência condiz com a afirmação de Gil (2009) de que algumas variáveis relacionadas ao professor e que afetam o aprendizado dos estudantes dizem respeito aos conhecimentos daquele relacionados: 1) à matéria; 2) às suas habilidades pedagógicas; e 3) à sua motivação.

Por fim os pares de variáveis P7-F7 – impessoalidade dos professores e P65-F65 – indisposição dos professores a conversarem sobre assuntos pessoais,

apresentam diferenças irrelevantes em todas as IES. Esse resultado indica que as percepções dos estudantes das atitudes dos professores em relação a essas variáveis estão praticamente de acordo com as preferências daqueles.

6.7.4 Teste t-Student para as variáveis do constructo “Estratégias de Avaliação” nas IES

Por fim das análises o Teste t-Student foi realizado para as variáveis do constructo 4 “Estratégias de Avaliação” para as IES envolvidas nesta pesquisa, conforme a Tabela 31.

TABELA 31 - PROVA DE AMOSTRAS EMPARELHADAS – IES – CONSTRUCTO 4

| Prova de amostras emparelhadas – Constructo 4 | | | | | | | | | | |
|---|---------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|------------|
| IES | FURG | | UFPR | | UFRGS | | UFSC | | UFSM | |
| | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) | Media | Sig. (bil) |
| P3 - F3 | -1.1936 | 0.000 | -0.8421 | 0.001 | -0.9677 | 0.000 | -0.6579 | 0.015* | -0.8293 | 0.004 |
| P8 - F8 | -0.4839 | 0.049* | -0.3158 | 0.129* | 0.3226 | 0.042* | -0.0256 | 0.906* | -0.5581 | 0.007 |
| P12 - F12 | 0.0313 | 0.923* | 0.6410 | 0.007 | 0.2903 | 0.146* | 0.2308 | 0.311* | 0.3721 | 0.088* |
| P20 - F20 | -0.8125 | 0.003 | -0.2308 | 0.352* | -0.6393 | 0.001 | -0.5385 | 0.012* | -0.6744 | 0.003 |
| P46 - F46 | -0.5625 | 0.029* | -1.0256 | 0.000 | -1.3710 | 0.000 | -1.2564 | 0.000 | -1.1395 | 0.000 |

FONTE: A autora (2010)

* Sig acima de 0.01

O par de variáveis P3-F3 (avaliação por trabalhos individuais) apresenta diferenças estatísticas relevantes em todas as IES pesquisadas, com exceção da UFSM, indicando que os discentes daquelas instituições gostariam que os professores, ao invés de provas, utilizassem o sistema de trabalhos individuais para avaliar os estudantes.

O par de variáveis P8-F8 (avaliação por provas individuais e participação em trabalhos de classe) apresenta diferenças relevantes na UFSM, indicando que os docentes dessa IES gostariam que os professores os avaliassem mais a partir de provas individuais e de sua participação em trabalhos de classe.

O par de variáveis P12-F12 (avaliação por provas individuais) apresenta diferenças estatísticas relevantes na UFPR, o que indica que os estudantes dessa instituição gostariam que seus professores os avaliassem mais por provas individuais.

Na FURG, na UFRGS e na UFSM o par de variáveis P20-F20 (avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso) apresenta diferenças relevantes, o que indica que os discentes dessas IES gostariam de ser avaliados apenas pela sua participação em trabalhos realizados durante o curso.

Por fim, em todas as IES, com exceção da FURG, o par de variáveis P46-F46 (avaliação por provas em grupo) apresenta diferenças estatisticamente significativas, indicando que os discentes daquelas instituições gostariam de ser avaliados a partir de provas em grupo.

Neste constructo a análise de magnitude das médias apresentou maior significância nas variáveis: avaliação por trabalhos individuais – médias localizadas entre 20% e 40% na FURG; avaliação por provas em grupo – médias localizadas até 20% na FURG e entre 20% e 40% na UFPR, na UFRGS, na UFSC e na UFSM.

A partir destes resultados pode-se perceber como a avaliação ainda é uma questão contraditória, visto que não houve concordância unânime dos estudantes de todas as IES sobre nenhuma das variáveis. Dessa forma, pode-se questionar sobre a necessidade de conscientização dos estudantes sobre a importância da avaliação, não como instrumento de seleção, mas sim, como afirmam Bordenave e Pereira (2007), como instrumento de medição de alcance de objetivos educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico é destinado à apresentação das considerações finais baseadas tanto no referencial teórico quanto na análise dos dados, ambos desenvolvidos nos tópicos anteriores. São apresentadas também as limitações desta pesquisa e, por fim, as recomendações e sugestões para próximas pesquisas.

A motivação para a presente pesquisa surgiu por três acontecimentos: 1) por conta da leitura de artigos que comentam sobre a carência de metodologia e didática na educação superior contábil, o que acarreta em insatisfação do público discente; 2) por tomar conhecimento da tese da Professora Doutora Arilda Schmidt Godoy (1989), na qual foi construído, testado e utilizado o IPE; e 3) pela busca pessoal e profissional da autora no sentido de conhecer um pouco mais sobre o universo da educação superior em sala de aula e fora dela – metodologias utilizadas, comportamentos e atitudes dos professores valorizadas pelos estudantes, a real situação do curso de Ciências Contábeis em relação à satisfação de seus alunos no tangente ao ensino, mais especificamente aos quatro constructos abordados durante a pesquisa.

Apresentou-se como objetivo geral desta pesquisa verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as percepções e as preferências, em relação ao ensino, dos alunos de Ciências Contábeis das universidades federais do sul do Brasil. Concluiu-se que, de uma maneira geral, as referidas diferenças existem e realmente são estatisticamente relevantes.

Para que o objetivo geral fosse atingido foram utilizadas as técnicas estatísticas da Análise Fatorial e do Teste *t-Student*. Os testes foram realizados para a amostra em geral, seguido de testes com segregações em relação ao gênero, aos constructos e às variáveis dos constructos e também por IES.

Os testes que consideraram a amostra como um todo demonstraram a existência de diferenças estatísticas relevantes entre as percepções e as preferências dos alunos que foram alvo desta pesquisa. Estes testes também revelaram uma média negativa, o que significa, neste caso, que os estudantes percebem que as atitudes e comportamentos dos professores ainda estão aquém do que eles realmente gostariam de vivenciar.

No Teste *t-Student* realizado por gênero pôde-se verificar que as percepções das mulheres apresentam uma média negativa um pouco maior que a média

negativa apresentada pelos homens, o que equivale dizer que as mulheres estão um pouco mais insatisfeitas do que os homens em relação aos aspectos abordados nesta pesquisa. No entanto, considerando-se a magnitude das médias esta diferença pode ser considerada pouco significativa.

De uma forma geral, de acordo com a amostra em questão, a UFRGS foi a instituição que apresentou menor média negativa no Teste *t-Student*, o que indica que esta pode ser considerada a IES mais satisfeita em relação às questões abordadas no instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Em termos de satisfação, a UFRGS vem seguida pela UFPR em segundo lugar, pela FURG em terceiro, pela UFSM em quarto e pela UFSC em último lugar. Também neste caso esta diferença entre as IES pode ser considerada pouco significativa, pois ambas as médias encontram-se no intervalo de magnitude de até 20%.

Quanto ao constructo “Estruturação e Facilitação do Ensino”, a classificação das IES por satisfação se daria da seguinte forma: em primeiro lugar a UFPR, em segundo lugar a UFRGS, em terceiro lugar a FURG, em quarto lugar a UFSM e em quinto lugar a UFSC.

Em relação ao constructo “Organização da Disciplina” a UFRGS figura em primeiro lugar, com a média negativa mais baixa, seguida, respectivamente, pela UFSM, pela UFPR, pela FURG, e finalmente pela UFSC.

No constructo “Ambiente Sócio-Emocional” pode-se observar a seguinte classificação por satisfação: em primeiro lugar a UFRGS, em segundo lugar a UFPR; em terceiro lugar a UFSC, em quarto lugar a FURG e em quinto lugar a UFSM. Cabe ressaltar que as duas últimas colocadas apresentaram médias negativas bem maiores que as médias das outras IES.

Finalmente, no constructo “Estratégias de Avaliação” a UFPR figura em primeiro lugar de satisfação, a UFSC em segundo lugar, a UFRGS em terceiro lugar, a UFSM em quarto lugar e a FURG em quinto lugar.

Em relação aos últimos dois constructos, verificou-se uma limitação na análise estatística, pois ambos englobam poucas variáveis, não oferecendo robustez aos resultados verificados. Portanto os resultados dos testes para os constructos “Ambiente Sócio-Emocional” e “Estratégias de Avaliação” devem ser considerados com cautela.

Com base nos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que ainda existe espaço para que sejam implantadas melhorias, em relação ao ensino, nos cursos de

Ciências Contábeis. Estas melhorias, no entanto, precisam acontecer a partir de uma conscientização da importância do professor na vida pessoal e profissional do indivíduo, assim como da sua contribuição para a sociedade como um todo, e do papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, assim como no seu próprio processo de crescimento pessoal e profissional.

Os resultados também corroboram os estudos citados no referencial teórico desta pesquisa no sentido de reafirmar a necessidade de aprimoramento pedagógico-metodológico dos professores do ensino superior de contabilidade, uma vez que as questões do questionário abrangem, na sua maioria, questões relacionadas à metodologia utilizada pelos mesmos.

Uma vez que o instrumento de coleta de dados desta pesquisa também aborda questões de cunho comportamental dos professores, pode-se afirmar que qualquer atitude no sentido de melhorar a situação do ensino superior de contabilidade e a relação entre os docentes e discentes requer uma profunda mudança de comportamento. Essa mudança precisa acontecer em âmbito de maior profundidade do que o dos conhecimentos técnicos. Dessa forma é necessário que docentes e discentes reflitam sobre a possibilidade e/ou necessidade de antigos e obsoletos paradigmas serem substituídos por novas crenças.

Ressalva-se também ser necessário considerar neste processo de reflexão que muitas vezes o estudante ingressa no ensino superior e continua agindo e sentindo como se ainda estivesse no ensino médio. Esta transição da forma de pensar o ensino deveria acontecer a partir do desenvolvimento da maturidade dos estudantes, porém nem todos conseguem desenvolvê-la a tempo de se beneficiar dela no ensino superior. Isso pode ser percebido na imaturidade da forma de alguns estudantes se portarem em relação ao seu curso e ao papel que desempenham no seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo assim, expressa-se o desejo de que esta pesquisa figure como estímulo à reflexão dos professores e estudantes, pois não existe ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino. Ambos, docentes e discentes, são sujeitos deste processo, o qual requer reflexão contínua e aprimoramento de práticas e desenvolvimento pessoal.

Quanto às limitações, estas repousam sobre: 1) o fato desta pesquisa ter incluído universidades federais restritas ao sul do Brasil, até mesmo por uma questão de acessibilidade; 2) a questão de generalização dos resultados, tendo em

vista que a amostra foi representativa de uma região específica; 3) o fato de ter sido utilizado um instrumento de coleta de dados do ano de 1989, na sua forma original, sem qualquer alteração; e 4) o fato de os dados coletados nesta pesquisa não terem sido esgotados em suas análises.

Como sugestões para futuras investigações, recomenda-se que a pesquisa seja ampliada, podendo ser replicada entre IES particulares e privadas ou em todas as universidades federais do Brasil. Outra sugestão é que sejam adicionadas variáveis que permitam a verificação da influência de fatores culturais nas respostas dos estudantes. E, por fim, deve-se registrar que os dados coletados e trabalhados nesta pesquisa ainda podem ser analisados sob óticas e técnicas estatísticas diferentes, no intuito de se chegar a conclusões diversas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processo de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessates (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2004, p. 11-38.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessates. Estratégias de Ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessates (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2004, p. 67-100.

ANDERE, Maira Assaf; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**, v.19, n.48, p. 91-102, set/dez 2008.

BIROCHI, Renê. Reflexões sobre a estrutura curricular para a educação superior: a necessidade de uma revisão no curso de administração a partir de um enfoque transdisciplinar. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 7, n. 4, outubro/dezembro 2000.

BORDENAVE; Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior**. Resolução 10 de 16 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf> . Acessado em: 13/09/2008.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acessado em: 20/09/2009.
(1)

_____. Lei nº 6.385 de 7 de dezembro de 1976. **Dispõe sobre o mercado de valores mobiliários e cria a Comissão de Valores Mobiliários**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6385.htm>. Acessado em: 16/09/2009.
(2)

_____. Lei nº 6.404 de 15 de dezembro de 1976. **Dispõe sobre as Sociedades por Ações**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6404consol.htm>. Acessado em: 13/09/2008.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acessado em: 20/09/2009.

(3)

_____. Lei nº 11.638 de 28 de dezembro de 2007. **Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras.** Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acessado em: 13/09/2008.

_____. Lei nº 11.941/09, de 27 de maio de 2009. **Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 8.218, de 29 de agosto de 1991, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.469, de 10 de julho de 1997, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 10.426, de 24 de abril de 2002, 10.480, de 2 de julho de 2002, 10.522, de 19 de julho de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, e 6.404, de 15 de dezembro de 1976, o Decreto-Lei nº 1.598, de 26 de dezembro de 1977, e as Leis nº 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.116, de 18 de maio de 2005, 11.732, de 30 de junho de 2008, 10.260, de 12 de julho de 2001, 9.873, de 23 de novembro de 1999, 11.171, de 2 de setembro de 2005, 11.345, de 14 de setembro de 2006; prorroga a vigência da Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995; revoga dispositivos das Leis nº 8.383, de 30 de dezembro de 1991, e 8.620, de 5 de janeiro de 1993, do Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966, das Leis nº 10.190, de 14 de fevereiro de 2001, 9.718, de 27 de novembro de 1998, e 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.964, de 10 de abril de 2000, e, a partir da instalação do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais, os Decretos nº 83.304, de 28 de março de 1979, e 89.892, de 2 de julho de 1984, e o art. 112 da Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; e dá outras providências.** Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acessado em: 10/07/2009. (4)

CAMARGOS, Marcos Antonio; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; MACHADO, Carla Jorge. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **Revista de Gestão USP**, v.13, n.2, abril/junho 2006.

CASTRO, Rita de Cássia Silva; ECHTERNACHT, Henrique de S.; BRITO, Carlos Alberto. Um estudo sobre a inclusão dos tópicos internacionais no currículo de graduação do curso de ciências contábeis: uma pesquisa empírica numa IES pública brasileira. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CD-ROM.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. Instrução CVM Nº 308, de 14 de maio de 1999. **Dispõe sobre o registro e o exercício da atividade de auditoria independente no âmbito do mercado de valores mobiliários, define os deveres e as responsabilidades dos administradores das entidades auditadas no**

relacionamento com os auditores independentes, e revoga as Instruções CVM nºs 216, de 29 de junho de 1994, e 275, de 12 de março de 1998. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 14/10/2009.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **CFC.** Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/>>. Acesso em: 14/10/2009.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração.** 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

FAHL, Alessandra Cristina; MANBANI, Lourdes Pereira de Souza. **As perspectivas do profissional contábil e o ensino da contabilidade.** Disponível em <http://www.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev_ciencias/pag04.pdf>. Acesso em: 10/06/2008.

FERREIRA, Aldónio; SANTOSO, Andrijani. *Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance.* **Accounting & Finance**, v. 48, p. 209-231, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJI, Alessandra Hirano; SLOMSKI, Valmor. Subjetivismo responsável: necessidade ou ousadia no estudo da contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças.** São Paulo, n. 33, p. 33-44, setembro/dezembro 2003.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis.** Disponível em: <<http://www2.furg.br/depto/dceac/index.php>>. Acessado em: 20/10/2009 (A).

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Universidade Federal do Rio Grande.** Disponível em: <<http://www.furg.br/>>. Acessado em: 20/10/2009 (B).

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau – um estudo comparativo. São Paulo, 1989. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 37. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRADVOHL, Renata Furtado; LOPES, Francisca Flávia Plutarco; COSTA, Francisco José da. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. *In*: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: 2009.

GRECO, Alúcio; AREND, Lauro; GÄRTNER, Günther. **Contabilidade: teoria e prática básicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores**. São Paulo: Annablume, 2000.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. B. **Análise Multivariada de Dados**. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael F. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, Valdir Ferreira. O professor de contabilidade: habilidades e competências. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo (org). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável à outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 61-119.

HORNGREN, Charles T.; HARRISON JR., Walter T., ROBINSON, Michael A. **Accounting**. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KAVANAGH, Marie H.; DRENNAN, Lyndal. *What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations*. **Accounting & Finance**, v. 48, p. 279-300, 2008.

LEMES, Sirlei; CARVALHO, Luiz Nelson Guedes de. Efeito da convergência das normas contábeis brasileiras para as normas internacionais do IASB. *In*: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 4., 2004, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: 2004.

LEMES, Sirlei; SILVA, Miriã Gonçalves. A experiência de empresas brasileiras na adoção das IFRS. **Contabilidade Vista & Revista**, v.18, n.3, p. 37-58, julho/setembro 2007.

LOPES, Alexsandro Broedel. **A informação contábil e o mercado de capitais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; MARTINS, Eliseu. **Teoria da contabilidade: uma nova abordagem**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARIN, Andréia Aparecida, TORRES OLIVEIRA, Haydée y COMAR, Vito. **A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção**. *INCI*. [online]. oct. 2003, vol. 28, no. 10, p. 616-619. Disponível em: <http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003001000012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22/04/2009.

MARION, José C. **Contabilidade básica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Contabilidade empresarial**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios** – para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MAROCO, J. **Análise estatística com a utilização do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acessado em: 18/09/2009 (a).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 18/09/2009 (b).

MIRANDA, Gilberto José; VERÍSSIMO, Michele Polline; MIRANDA, Aline Barbosa de. A relevância da didática no ensino de contabilidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 14., 2007, Paraíba. **Anais ...** João Pessoa: ABC, 2007.

NOSSA, Valcemiro. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 6., 1999, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ABC, 1999.

OLIVEIRA, Michelle Cristina de Souza Mendes de; PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Formação de competências profissionais e interdisciplinaridade no curso de ciências contábeis: percepções dos discentes. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CD-ROM.

PADOVEZE, Clóvis L. **Manual de contabilidade básica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1999.

PELEIAS, Ivam Ricardo; BACCI, João. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração On Line - FECAP**, v.5, n.3, p. 39-54, julho/agosto/setembro 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SEGRETI, João Bosco; SILVA, Glauco Peres da; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças - USP**, Edição 30 anos de doutorado, p. 19-32, junho 2007.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo (org). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 261-313.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Biografias**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/statweb/historia/daestatistica/biografias/Gosset.htm>>. Acessado em: 18/05/2010.

RIBEIRO FILHO, José Francisco; LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; PEDERNEIRAS, Marclei de Maria Macêdo; MULATINHO, Carlos Eduardo Silva; GOMES, Rafael Barbosa; SANTIAGO, Hugo Leonardo Ferraz. Uma investigação crítico avaliativa dos impactos das diretrizes curriculares da resolução n. 10/2004 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior em Cursos de Graduação em Ciências Contábeis embasada na percepção dos discentes. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. CD-ROM.

RICARDINO FILHO, Álvaro Augusto. **Contabilidade gerencial e societária**: origens e desenvolvimento. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____; STEINER, Simoni. Contabilidade: valorizar é preciso, vender não é preciso. *In*: CONGRESSO DE CUSTOS DE ARACRUZ, 2., 2003, Espírito Santo. **Anais ...** Aracruz: 2003.

ROSELLA, Maria Helena; PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; PELEIAS, Ivam Ricardo; HOFER, Elza. O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo (org). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-59.

SANT'ANNA, Anderson de Souza; MORAES, Lúcio Flávio Renault de; KILIMNIK, Zélia Miranda. Competências Individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE-eletrônica**, v.4, n.1, janeiro/junho 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Paulo. **História do pensamento contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. Ensino da contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. **Revista Universo Contábil**, v.4, n.3, p. 82-94, jul/set 2008.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências

contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações - RCO**, v.1, n.1, p. 86-106, set/dez 2007.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. *In*: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., 2008, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: 2008.

SOUZA, Marcos Antônio de; DIEHL, Carlos Alberto. Formação, certificação e educação continuada: um estudo exploratório do profissional contábil sob a ótica do mercado. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. CD-ROM.

SOUZA, Márcio Barros; ORTIZ, Herculano Camargo. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. *In*: PELEIAS, Ivam Ricardo (org). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável à outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 121-178.

TROMBETTA, Maria Rosa; CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Um estudo empírico da percepção dos alunos de contabilidade sobre as habilidades de comunicação adquiridas na graduação. *In*: CONGRESSO USP INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 1., 2004, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/contabeis/>>. Acessado em: 21/10/2009 (A).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Comissão Permanente de Vestibular**. Disponível em: <<http://www.coperve.ufsc.br/>>. Acessado em: 21/10/2009 (B).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC**. Disponível em: <http://www.ufsc.br/paginas/downloads/revista_ufsc_45anos_2005.pdf>. Acessado em: 21/10/2009 (C).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/contabeis/>>. Acessado em: 20/10/2009 (A).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>. Acessado em: 20/10/2009 (B).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Setor de Ciências Sociais Aplicadas**. Disponível em: <<http://www.sociais.ufpr.br/SA/conteudo!setor.action>>. Acessado em: 20/10/2009a.

_____. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. v. 2. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007a.

_____. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. v. 3. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007b.

_____. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. v. 4. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007c.

_____. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. v. 9. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **UFPR**. Disponível em:
<<http://www.ufpr.br/>>. Acessado em: 20/10/2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais**. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/dcca/contabil.htm>>. Acessado em 20/10/2009 (B).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **UFRGS**. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm>. Acessado em: 20/10/2009 (A).

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Souza; SANTOS, Josenildo dos; LAGIOIA, Umbelina Cravo Teixeira. Uma contribuição dos elementos da metodologia de ensino – aprendizagem cooperativa – para o aperfeiçoamento da formação do contador diante das expectativas do mercado. *In*: LOPES, Jorge; RIBEIRO FILHO, José Francisco; PEDERNEIRAS, Marcleide (org). **Educação contábil**: tópicos de ensino e pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008, p. 242-253.

WOLK, Carel; NIKOLAY, Loren. *A personality types of accounting students and faculty: comparisions and implications*. **Journal of Accounting Education**, v. 4, n. X, p. 1-17, 1997.

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS | 141 |
| APÊNDICE 2 – CONSTRUCTOS E VARIÁVEIS..... | 144 |
| APÊNDICE 3 – ANÁLISE FATORIAL..... | 147 |

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

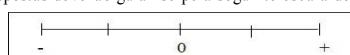
QUESTIONÁRIO SOBRE PERCEPÇÃO E PREFERÊNCIA DE ENSINO

Ao responder o questionário abaixo você deve levar em consideração as seguintes definições:

Percepção: Real (como percebo o ensino).

Preferência: Ideal (como gostaria que fosse o ensino).

As respostas deverão guiar-se pela seguinte escala de intensidade:



| Percebo/ Prefiro | PERCEPÇÃO | PREFERÊNCIA |
|--|-----------|-------------|
| ... professores que explicam a matéria oralmente sem fazer uso de lousa ou qualquer outro recurso visual. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que ao terminarem um assunto fornecem por escrito ou colocam na lousa um resumo do mesmo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao invés de provas, utilizam o sistema de trabalho individual para avaliar o aluno. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que dividem o tempo de aula, usando metade para explicação da matéria e o tempo restante para outras atividades. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que usam o sistema de apostilas ao invés de livros. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores autoritários que se impõem na sala de aula. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores impessoais que não se preocupam em demonstrar calor humano. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que avaliam os alunos a partir de provas individuais e da participação dos alunos nos trabalhos de classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que programam todas as atividades do curso para o aluno de maneira que eu saiba, a cada dia, o que irá acontecer. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que elogiam e encorajam os alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que se dispõem a ouvir os alunos sobre assuntos de natureza pessoal. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que avaliam os alunos usando apenas provas individuais. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que desenvolvem quase todo o curso através de tarefas individuais (que o aluno realiza sozinho, ficando o professor encarregado de orientá-lo e acompanhar o andamento das tarefas). | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, além das aulas expositivas, usam os seminários, onde os alunos expõem um tópico anteriormente preparado. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não permitem entradas e saídas fora do horário. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que fazem trabalhos em grupo onde se discutem questões livremente, sem textos de apoio. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que usam de humor durante as aulas. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que fazem trabalhos em grupo onde se discutem questões a partir de textos de apoio. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não se preocupam em responder perguntas dos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não dão provas avaliando o aluno pela sua participação em trabalhos realizados durante o curso. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores sérios, que não usam gracejos e/ou piadas. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que usam transparências que resumem os tópicos que ele está explicando. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que exigem leitura de textos na classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|--|-----------|-----------|
| ... professores que recapitulam a matéria da última aula antes de iniciar um novo assunto. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que ocupam todo o tempo da aula expondo a matéria. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não exigem a leitura antecipada de textos para os trabalhos realizados em classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que gastam algum tempo da aula conversando com os alunos sobre assuntos gerais. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que explicam a matéria de maneira essencialmente teórica. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que indicam uma bibliografia básica para o curso devendo os alunos procurarem nos livros os tópicos referentes às aulas. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que usam, quase que exclusivamente, aulas expositivas. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que indicam apenas um livro que contém toda a matéria do curso. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não fazem elogios nem se preocupam em encorajar esforços dos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que usam seminários (dividindo a classe em grupos e encarregando cada grupo de preparar e expor um tópico do programa) para desenvolverem seus cursos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que começam a aula colocando na lousa um resumo do que será explicado naquele dia. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que mantêm uma atitude “distante” dos alunos, não se envolvendo em conversas informais. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, além das aulas expositivas, usam tarefas individuais (por exemplo: exercícios, leituras dirigidas) realizadas em classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que variam a sua forma de dar aula. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, durante a explicação, dão exemplos relacionados com o dia-a-dia dos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que só permitem que os alunos façam perguntas depois de terminada a explicação da matéria. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que ditam a matéria. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não chamam atenção dos alunos que estão conversando durante a aula. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao usarem trabalhos em grupo, não determinam o número de pessoas que compõem cada grupo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que decidem aspectos relacionados às aulas em conjunto com os alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que durante as atividades dos alunos permanecem sentados ou fazendo alguma outra coisa. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não mudam as regras estabelecidas em função dos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que dão provas em grupo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não são muito entusiasmados com seu trabalho docente. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que terminam os trabalhos feitos em grupo com uma discussão geral das respostas com toda a classe. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que seguem sempre a mesma rotina em sala de aula. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao usarem o trabalho em grupo, estabelecem as questões a serem discutidas. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que procuram esclarecer as dúvidas levantadas pelos alunos no decorrer da exposição. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|--|-----------|-----------|
| ... professores flexíveis que se adaptam às necessidades dos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao usarem trabalho em grupo, deixam a cargo do próprio grupo a escolha das questões ou temas a serem discutidos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que solicitam dos alunos os exemplos para o assunto que está sendo explicado. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que durante a explicação da matéria dirigem perguntas aos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que ao final dos trabalhos em grupo recolhem as respostas elaboradas pelos alunos. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que explicam a matéria mostrando ao aluno as possibilidades de aplicação prática. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao usarem os trabalhos em grupo, determinam quais pessoas deverão ficar em cada grupo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, ao final da explicação, dirigem perguntas aos alunos promovendo a discussão do assunto. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que procuram dar toda a matéria prevista no programa. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que além das aulas expositivas costumam fazer trabalhos em grupo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que durante as atividades dos alunos circulam pela classe observando e atendendo os estudantes apenas quando são solicitados. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que desenvolvem quase todo o curso através de trabalhos em grupo. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que indicam textos com um vocabulário de fácil compreensão. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que não se dispõem a conversar com os alunos sobre assuntos de natureza pessoal. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que vão desenvolvendo o curso a partir da reação dos alunos procurando dar as aulas em torno dos assuntos de interesse dos estudantes. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que se aproximam dos alunos através de conversas informais. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, conforme vão explicando a matéria, escrevem na lousa os pontos principais. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores que, durante as atividades dos alunos, sentam com os mesmos esclarecendo dúvidas e/ou fornecendo “dicas”. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| ... professores entusiasmados com seu trabalho docente. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| Perfil dos respondentes | | |
|-------------------------|---------------|--------------|
| Sexo | () Masculino | () Feminino |
| Idade | | |
| Semestre | | |
| Turno | | |
| Instituição | | |

APÊNDICE 2 – CONSTRUCTOS E VARIÁVEIS

Constructo 1 - “Estruturação e Facilitação do Ensino”

- 01P e 01F – explicação oral;
- 02P e 02F – resumo do conteúdo trabalhado;
- 05P e 05F – uso de apostilas;
- 19P e 19F – questionamentos negligenciados;
- 22P e 22 F – uso de transparências;
- 23P e 23F – leitura de textos em aula;
- 24P e 24F – recapitulação da matéria;
- 26P e 26F – leitura antecipada de textos;
- 28P e 28F – explicação teórica da matéria;
- 29P e 29F – bibliografia básica;
- 30P e 30F – aulas expositivas;
- 31P e 31F – uso de apenas um livro;
- 34P e 34 F – resumo no começo da aula;
- 38P e 38F – uso de exemplos do dia-a-dia;
- 39P e 39F – questionamentos depois da explicação da matéria;
- 51P e 51F – esclarecimento de dúvidas durante a explicação;
- 52P e 52F – flexibilidade dos professores;
- 54P e 54F – solicitação aos estudantes de exemplos da matéria;
- 57P e 57F – envolvimento de possibilidades reais na explicação da matéria;
- 62P e 62F – observação e atendimento durante as atividades dos estudantes;
- 68P e 68F – uso da lousa para pontos principais da matéria;
- 69P e 69F – esclarecimento de dúvidas e fornecimento de “dicas”.

Constructo 2 - “Organização da Disciplina”

- 04P e 04F – divisão do tempo de aula;
- 09P e 09F – divulgação do programa das atividades do curso;
- 13P e 13F – tarefas individuais;
- 14P e 14 F – aulas expositivas e seminários;
- 15P e 15F – entradas e saídas fora de horário;
- 16P e 16F – trabalhos em grupo com discussões de temas livres;
- 18P e 18F – trabalhos em grupo com discussões a partir de textos de apoio;

- 25P e 25F – uso do tempo de aula somente para exposição da matéria;
- 27P e 27F – conversas sobre assuntos gerais durante a aula;
- 33P e 33F – divisão da turma para elaboração de seminários;
- 36P e 36F – aulas expositivas e uso de tarefas individuais em aula;
- 37P e 37F – aulas variadas;
- 40P e 40F – matéria ditada;
- 41P e 41F – repreensão de estudantes que conversam durante as aulas;
- 42P e 42F – trabalhos em grupo com número indeterminado de estudantes;
- 43P e 43F – decisão em conjunto com os estudantes;
- 44P e 44F – não envolvimento do professor durante atividades dos estudantes;
- 45P e 45F – não modificação das regras em função dos estudantes;
- 48P e 48F – fechamento de trabalhos em grupo com discussão geral;
- 49P e 49F – rotina em sala de aula;
- 50P e 50F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelo professor;
- 53P e 53F – trabalhos em grupos com questões estabelecidas pelos estudantes;
- 55P e 55F – perguntas aos estudantes durante a explicação da matéria;
- 56P e 56F – recolhimento de respostas por escrito após trabalho em grupo;
- 58P e 58F – trabalhos em grupos com grupos estabelecidos pelo professor;
- 59P e 59F – finalização da aula com questionamentos e discussões;
- 60P e 60F – cumprimento da programação da matéria;
- 61P e 61F – aulas expositivas e trabalhos em grupo;
- 63P e 63F – uso quase exclusivo de trabalhos em grupo;
- 64P e 64F – textos com vocabulário de fácil compreensão;
- 66P e 66F – ajustes das aulas conforme interesse dos estudantes.

Constructo 3 - “Ambiente Sócio-Emocional”

- 06P e 06F – autoritarismo dos professores;
- 07P e 07F – impessoalidade dos professores;
- 10P e 10F – elogios e encorajamento;
- 11P e 11F – disposição dos professores a ouvirem os estudantes sobre assuntos pessoais;
- 17P e 17F – uso de humor durante as aulas;

- 21P e 21F – seriedade dos professores;
- 32P e 32F – despreocupação em elogiar e encorajar os estudantes;
- 35P e 35F – atitude “distante” por parte do professor;
- 47P e 47F – pouco entusiasmo com o trabalho docente;
- 65P e 65F – indisposição dos professores a conversarem sobre assuntos pessoais;
- 67P e 67F – aproximação por meio de conversas informais;
- 70P e 70F – entusiasmo com o trabalho docente.

Constructo 4 - “Estratégias de Avaliação”

- 03P e 03F – avaliação por trabalhos individuais;
- 08P e 08F – avaliação por provas individuais e participação em trabalhos de classe;
- 12P e 12F – avaliação por provas individuais;
- 20P e 20F – avaliação unicamente por participação em trabalhos realizados durante o curso;
- 46P e 46F – avaliação por provas em grupo.

APÊNDICE 3 – ANÁLISE FATORIAL

Fatorial Imagem P1

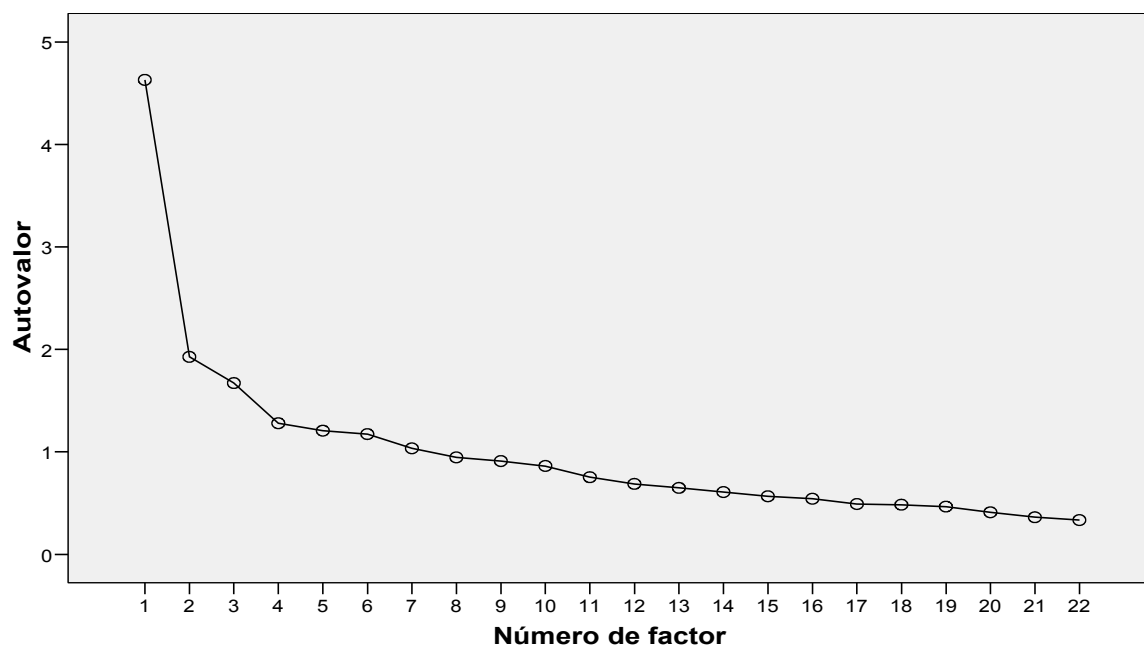
KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .796 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 961.098 |
| | gl | 231 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| P1 | .101 | .057 |
| P2 | .325 | .274 |
| P5 | .213 | .152 |
| P19 | .221 | .158 |
| P22 | .299 | .254 |
| P23 | .196 | .142 |
| P24 | .384 | .338 |
| P26 | .131 | .085 |
| P28 | .289 | .217 |
| P29 | .192 | .132 |
| P30 | .210 | .166 |
| P31 | .260 | .213 |
| P34 | .347 | .290 |
| P38 | .494 | .445 |
| P39 | .242 | .200 |
| P51 | .389 | .342 |
| P52 | .345 | .310 |
| P54 | .284 | .231 |
| P57 | .512 | .472 |
| P62 | .305 | .265 |
| P68 | .423 | .385 |
| P69 | .384 | .341 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación**Matriz de transformación de los factores**

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | .854 | .385 | .224 | .252 | .066 | .066 | .019 |
| 2 | -.415 | .240 | .653 | .308 | .080 | .491 | .028 |
| 3 | .078 | -.326 | .088 | -.092 | .933 | .015 | -.025 |
| 4 | .220 | -.731 | -.021 | .369 | -.249 | .395 | -.250 |
| 5 | -.205 | .162 | -.379 | .815 | .193 | -.287 | -.066 |
| 6 | -.002 | .285 | -.609 | -.116 | .135 | .717 | .045 |
| 7 | -.041 | .215 | .024 | -.141 | .037 | -.034 | -.964 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem F1

KMO y prueba de Bartlett

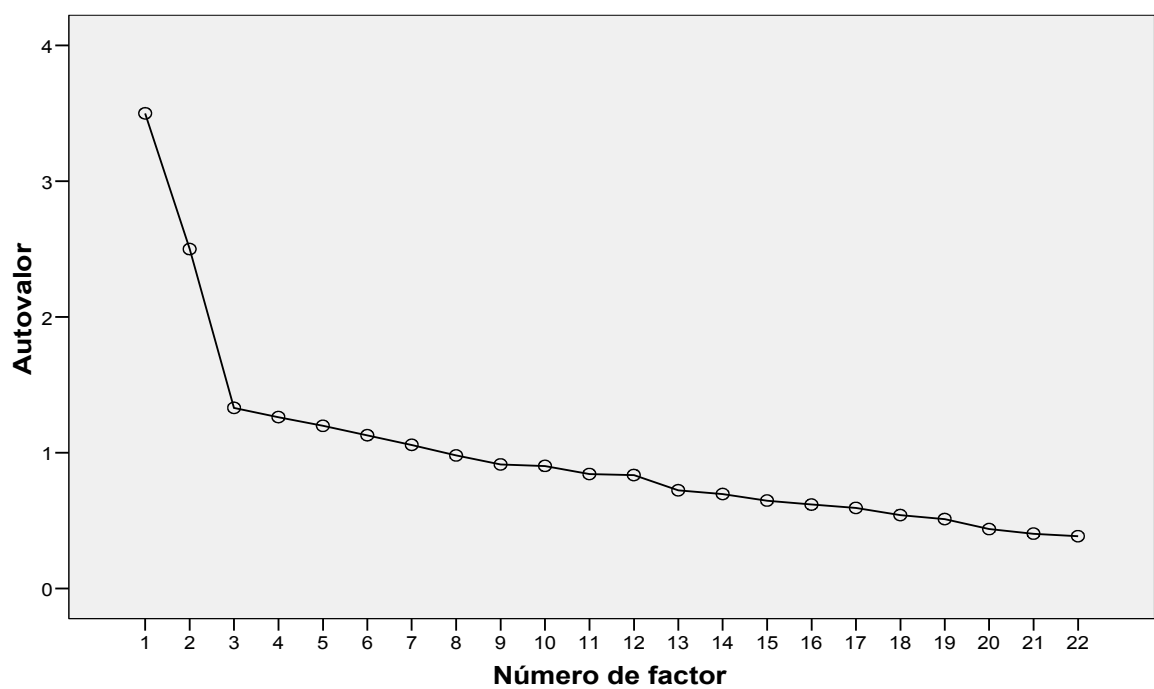
| | | |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .726 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 695.457 |
| | gl | 231 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| F1 | .108 | .068 |
| F2 | .217 | .158 |
| F5 | .177 | .127 |
| F19 | .235 | .180 |
| F22 | .204 | .144 |
| F23 | .178 | .118 |
| F24 | .294 | .236 |
| F26 | .194 | .126 |
| F28 | .329 | .255 |
| F29 | .151 | .098 |
| F30 | .133 | .106 |
| F31 | .244 | .198 |
| F34 | .238 | .197 |
| F38 | .361 | .316 |
| F39 | .293 | .238 |
| F51 | .315 | .266 |
| F52 | .343 | .293 |
| F54 | .174 | .149 |
| F57 | .356 | .298 |
| F62 | .186 | .153 |
| F68 | .384 | .334 |
| F69 | .210 | .149 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación



Matriz de transformación de los factores

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | .929 | -.098 | .264 | .174 | .149 | -.077 | -.001 |
| 2 | .014 | .901 | .165 | .284 | .022 | .264 | .102 |
| 3 | -.324 | -.225 | .306 | .679 | .408 | -.262 | .235 |
| 4 | -.174 | .027 | .832 | -.420 | .096 | -.042 | -.298 |
| 5 | -.006 | -.066 | -.203 | -.157 | .798 | .517 | -.161 |
| 6 | -.040 | -.294 | .155 | .427 | -.391 | .633 | -.389 |
| 7 | -.009 | .191 | -.229 | .211 | .113 | -.431 | -.818 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem P2**KMO y prueba de Bartlett**

| | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .776 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 1397.310 |
| | gl | 465 |
| | Sig. | .000 |

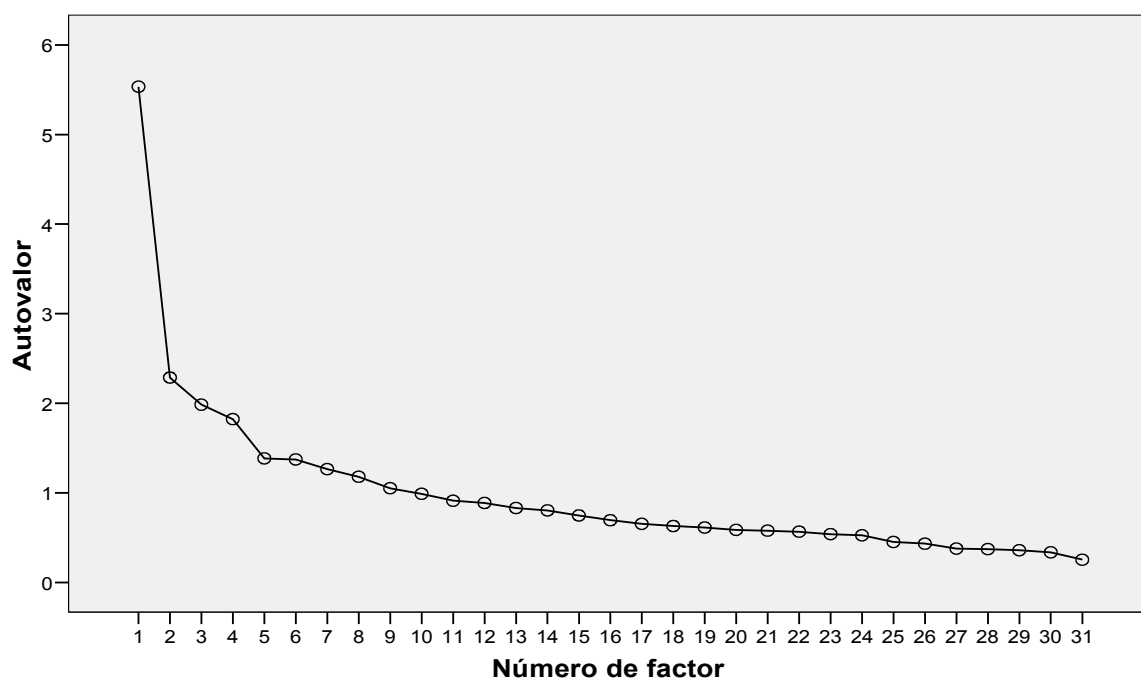
Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| P4 | .285 | .221 |
| P9 | .344 | .273 |
| P13 | .268 | .218 |
| P14 | .452 | .374 |
| P15 | .320 | .263 |
| P16 | .339 | .267 |
| P18 | .290 | .231 |
| P25 | .192 | .140 |
| P27 | .276 | .204 |
| P33 | .499 | .414 |
| P36 | .232 | .182 |
| P37 | .472 | .406 |
| P40 | .415 | .346 |
| P41 | .202 | .141 |
| P42 | .416 | .361 |
| P43 | .341 | .292 |
| P44 | .252 | .206 |
| P45 | .264 | .207 |
| P48 | .429 | .351 |
| P49 | .316 | .262 |
| P50 | .306 | .249 |
| P53 | .339 | .248 |
| P55 | .439 | .368 |
| P56 | .235 | .181 |

| | | |
|-----|------|------|
| P58 | .279 | .206 |
| P59 | .450 | .403 |
| P60 | .357 | .294 |
| P61 | .378 | .312 |
| P63 | .418 | .358 |
| P64 | .274 | .218 |
| P66 | .372 | .330 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación



Matriz de transformación de los factores

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | .821 | .391 | .269 | .060 | .227 | .162 | .107 | .083 |
| 2 | -.519 | .669 | .510 | .022 | .016 | .023 | .136 | .049 |
| 3 | -.030 | -.522 | .617 | -.410 | .168 | .079 | .036 | .375 |
| 4 | -.128 | -.271 | .077 | .776 | .156 | .415 | .283 | .155 |
| 5 | .147 | -.100 | .235 | .327 | -.399 | -.727 | .253 | .128 |
| 6 | .019 | -.060 | .331 | .324 | .047 | -.050 | -.839 | -.221 |
| 7 | -.114 | .095 | -.257 | .084 | .734 | -.432 | -.106 | .405 |
| 8 | .015 | .175 | -.203 | .017 | -.437 | .223 | -.302 | .762 |
| 9 | .063 | -.003 | .092 | .080 | -.072 | -.166 | -.135 | .129 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem F2

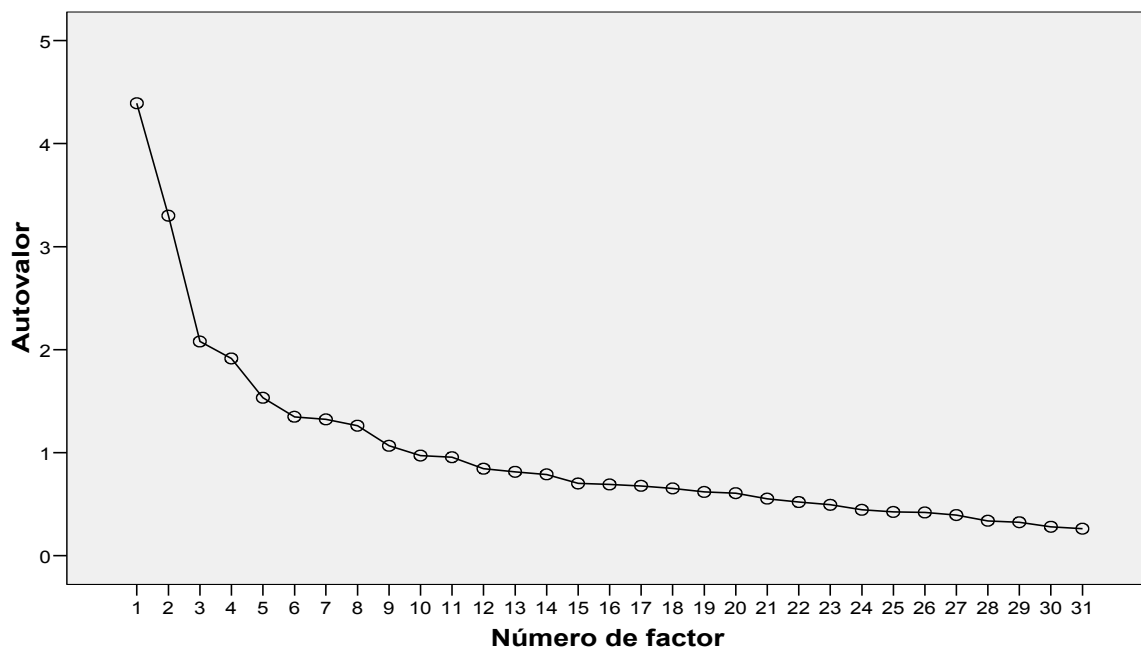
KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .728 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 1411.598 |
| | gl | 465 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| F4 | .337 | .242 |
| F9 | .303 | .227 |
| F13 | .292 | .215 |
| F14 | .461 | .386 |
| F15 | .260 | .194 |
| F16 | .349 | .306 |
| F18 | .458 | .394 |
| F25 | .183 | .131 |
| F27 | .215 | .137 |
| F33 | .545 | .495 |
| F36 | .365 | .304 |
| F37 | .420 | .329 |
| F40 | .444 | .383 |
| F41 | .211 | .180 |
| F42 | .324 | .247 |
| F43 | .245 | .181 |
| F44 | .483 | .429 |
| F45 | .357 | .307 |
| F48 | .346 | .282 |
| F49 | .372 | .335 |
| F50 | .391 | .301 |
| F53 | .318 | .236 |
| F55 | .439 | .380 |
| F56 | .271 | .211 |
| F58 | .270 | .231 |
| F59 | .500 | .430 |
| F60 | .420 | .343 |
| F61 | .425 | .357 |
| F63 | .433 | .377 |
| F64 | .189 | .132 |
| F66 | .321 | .278 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación**Matriz de transformación de los factores**

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | .387 | .621 | .551 | .285 | .047 | .239 | .014 | .140 | .010 |
| 2 | .777 | -.193 | -.291 | .065 | -.406 | -.187 | .216 | .148 | .056 |
| 3 | .205 | -.335 | -.160 | .480 | .667 | .275 | .156 | -.149 | .153 |
| 4 | .186 | .061 | .233 | -.635 | .353 | -.209 | .469 | -.232 | .249 |
| 5 | -.079 | -.575 | .704 | .230 | -.242 | -.172 | .123 | -.107 | -.006 |
| 6 | .189 | -.300 | .174 | -.328 | .331 | .034 | -.387 | .673 | -.151 |
| 7 | -.006 | .192 | -.027 | .302 | .301 | -.860 | -.097 | .042 | -.175 |
| 8 | -.358 | .059 | -.069 | .166 | -.040 | -.028 | .586 | .645 | .272 |
| 9 | .000 | -.011 | -.024 | -.043 | .063 | .136 | .437 | -.005 | -.885 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem P3

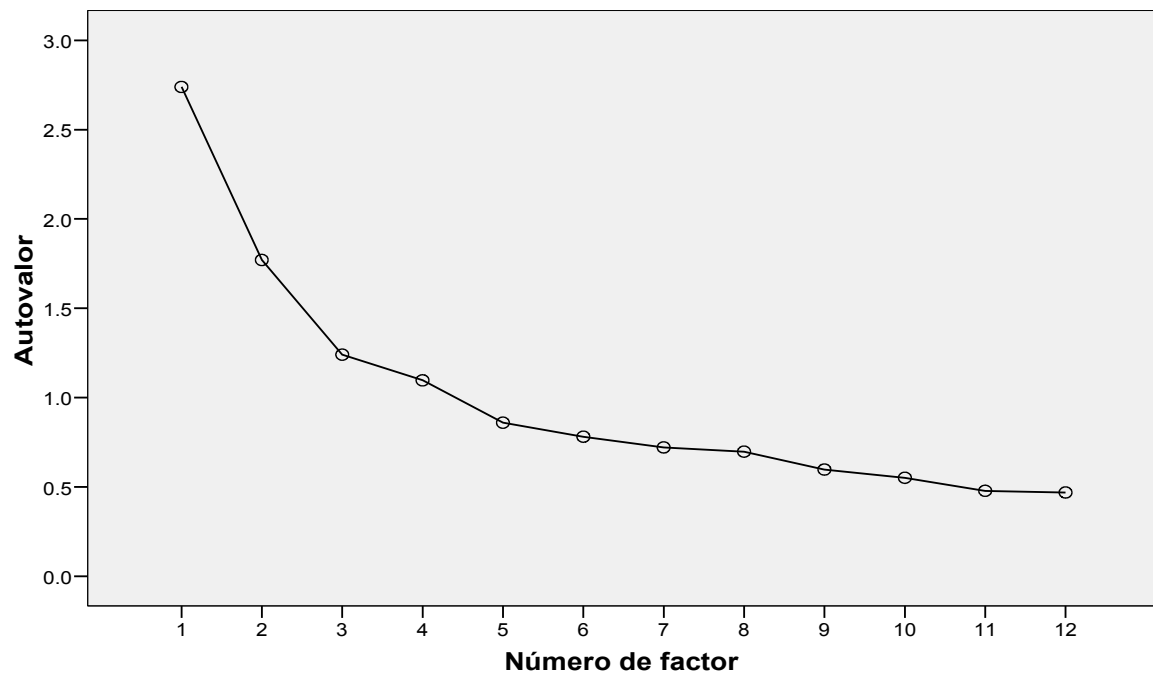
KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .706 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 365.398 |
| | gl | 66 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| P6 | .186 | .141 |
| P7 | .260 | .204 |
| P10 | .343 | .299 |
| P11 | .228 | .183 |
| P17 | .194 | .172 |
| P21 | .219 | .175 |
| P32 | .272 | .228 |
| P35 | .259 | .232 |
| P47 | .231 | .184 |
| P65 | .147 | .112 |
| P67 | .191 | .150 |
| P70 | .219 | .185 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación**Matriz de transformación de los factores**

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | -.710 | .439 | .402 | .376 |
| 2 | .685 | .260 | .447 | .513 |
| 3 | .146 | .848 | -.455 | -.229 |
| 4 | -.069 | -.141 | -.658 | .737 |

Método de extracción: Factorización imagen.
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem F3

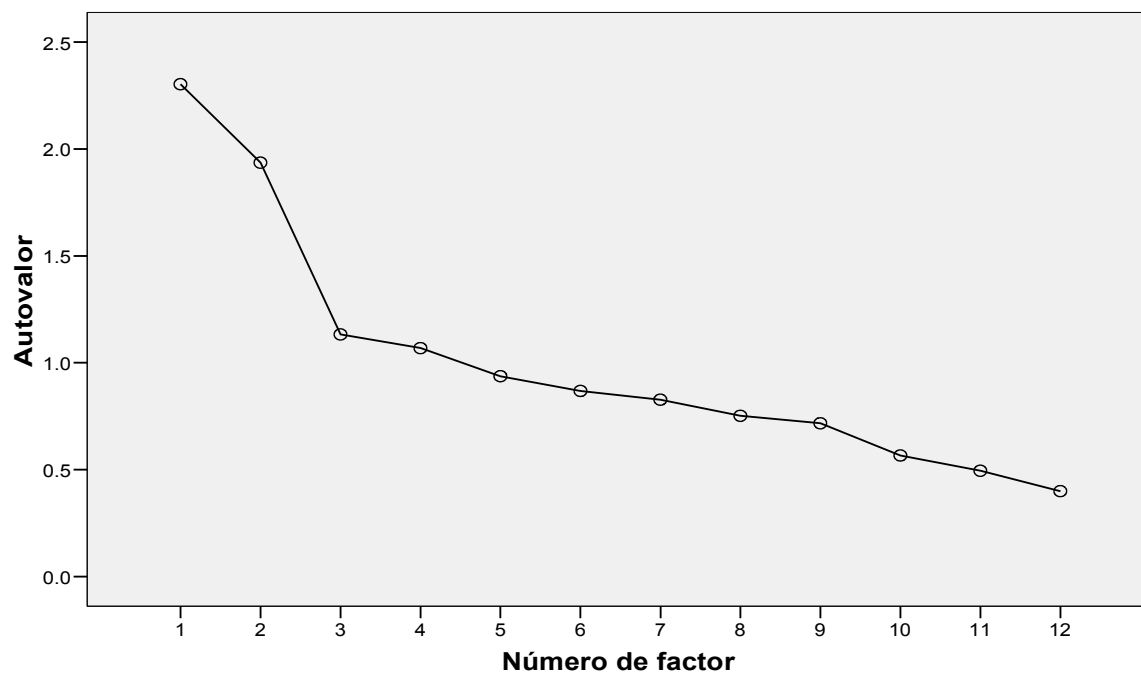
KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|---------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .622 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 302.826 |
| | gl | 66 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| F6 | .124 | .088 |
| F7 | .263 | .219 |
| F10 | .178 | .129 |
| F11 | .305 | .236 |
| F17 | .160 | .138 |
| F21 | .212 | .165 |
| F32 | .261 | .215 |
| F35 | .065 | .037 |
| F47 | .239 | .186 |
| F65 | .187 | .121 |
| F67 | .324 | .251 |
| F70 | .133 | .094 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación**Matriz de transformación de los factores**

| Factor | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------|-------|------|-------|-------|
| 1 | .761 | .293 | .523 | .249 |
| 2 | -.312 | .926 | -.140 | .158 |
| 3 | .566 | .137 | -.739 | -.340 |
| 4 | -.058 | .193 | .402 | -.893 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem P4

KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .623 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 57.447 |
| | gl | 10 |
| | Sig. | .000 |

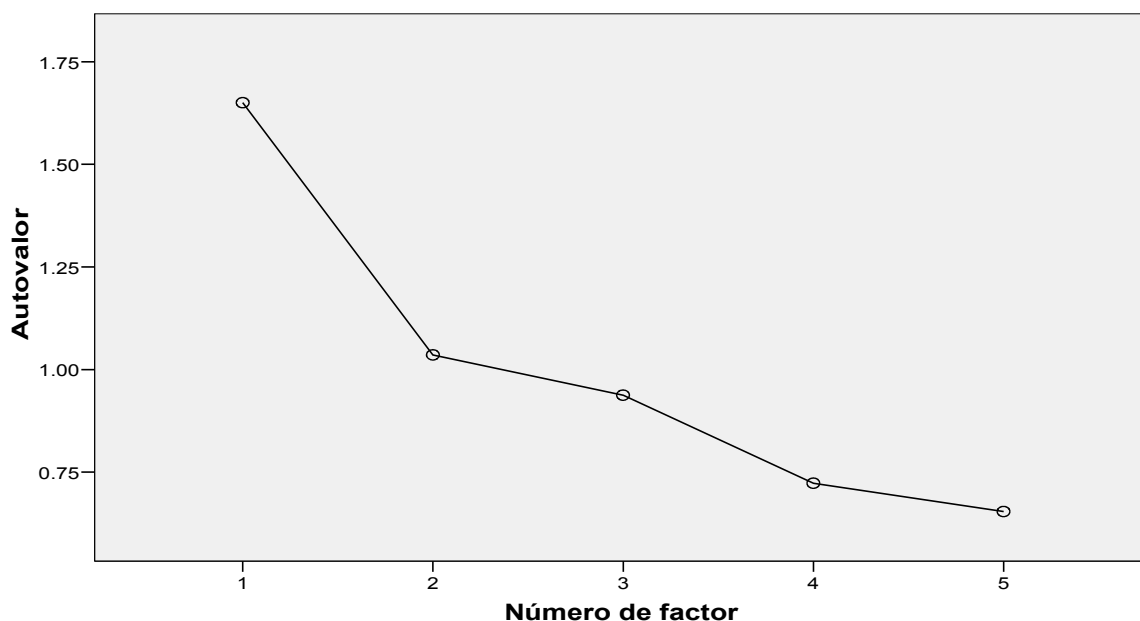
Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| P3 | .153 | .124 |
| P8 | .036 | .027 |
| P12 | .013 | .007 |
| P20 | .143 | .110 |

| | | |
|-----|------|------|
| P46 | .133 | .110 |
|-----|------|------|

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación



Matriz de transformación de los factores

| Factor | 1 | 2 |
|--------|------|-------|
| 1 | .909 | .417 |
| 2 | .417 | -.909 |

Método de extracción: Factorización imagen.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Fatorial Imagem F4

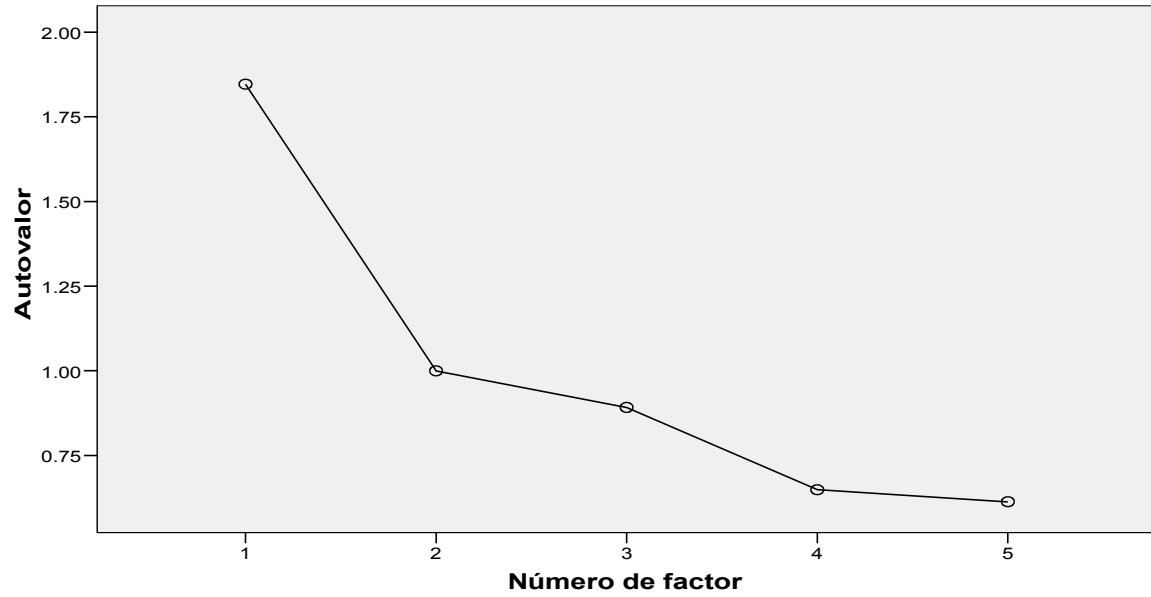
KMO y prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|--------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | .675 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 86.034 |
| | gl | 10 |
| | Sig. | .000 |

Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|-----|---------|------------|
| F3 | .195 | .165 |
| F8 | .055 | .038 |
| F12 | .032 | .029 |
| F20 | .183 | .157 |
| F46 | .217 | .182 |

Método de extracción: Factorización Imagen.

Gráfico de sedimentación**Matriz de factores rotados(a)**

a Sólo se ha extraído un factor. La solución no puede ser rotada.