

# **AVALIAÇÃO DA PRESENÇA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

**Gilberto José Miranda**

**ALINE BARBOSA DE MIRANDA**

**VALÉRIA VIANA REZENDE MIRANDA**

## **Resumo:**

*Neste estudo investiga-se um tema relativamente simples, mas fundamental no processo de ensino-aprendizagem: a frequência escolar. É um assunto tão delicado, que a legislação que regulamenta a Educação Nacional destina vários artigos ao esclarecimento de deveres e condicionamentos a respeito da frequência escolar. No contexto das Ciências Contábeis os autores apontam graves problemas nos aspectos pedagógicos dos cursos, sendo umas das principais causas o reduzido número de professores com formação *latu sensu*. Elaborado por meio de uma pesquisa-ação no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, o presente estudo teve como objetivo de pesquisa avaliar se estímulos à presença em sala de aula, através da avaliação da frequência, podem provocar reflexos positivos no desempenho dos alunos. Verificou-se que a avaliação da presença dos alunos trouxe reflexos positivos tanto na elevação do nível de presença quanto das notas dos alunos no período analisado.*

**Área temática:** *Ensino e Pesquisa na Gestão de Custos*

## **Avaliação da presença no curso de ciências contábeis como instrumento pedagógico**

### **Resumo**

Neste estudo investiga-se um tema relativamente simples, mas fundamental no processo de ensino-aprendizagem: a frequência escolar. É um assunto tão delicado, que a legislação que regulamenta a Educação Nacional destina vários artigos ao esclarecimento de deveres e condicionamentos a respeito da frequência escolar. No contexto das Ciências Contábeis os autores apontam graves problemas nos aspectos pedagógicos dos cursos, sendo umas das principais causas o reduzido número de professores com formação *latu sensu*. Elaborado por meio de uma pesquisa-ação no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, o presente estudo teve como objetivo de pesquisa avaliar se estímulos à presença em sala de aula, através da avaliação da frequência, podem provocar reflexos positivos no desempenho dos alunos. Verificou-se que a avaliação da presença dos alunos trouxe reflexos positivos tanto na elevação do nível de presença quanto das notas dos alunos no período analisado.

Palavras-chave: Avaliação. Ciências Contábeis. Ensino.

Área Temática: Ensino e Pesquisa na Gestão de Custos

### **1 Introdução**

Para que uma ação seja realizada, são necessários vários elementos que compõem tal situação. Neste sentido, quando um professor procura trabalho em uma instituição escolar, logo se pressupõe que haverá um local no qual ele desempenhará sua função, terá a equipe pedagógica que lhe dará orientações a respeito do seu trabalho, haverá recursos materiais e por fim, o elemento sem o qual a escola perde sua razão de existir: o educando. A relação que ocorre entre o professor e o aluno é o fator determinante responsável pela existência da escola.

Desde o início da criação de instituições educacionais, foram aprovadas normas para que o direito do aluno seja assegurado, bem como condições para receber e propiciar aos estudantes boas condições de aprendizagem; foram projetados locais especificamente para as salas de aula, criaram recursos materiais, desenvolveram metodologias e cursos preparatórios para o educador, entre outros.

Atualmente, estudos são realizados constantemente visando criar mecanismos e métodos que propiciem, cada vez mais, melhores condições para que o aprendizado se efetive, descobertas de novos métodos e superação de metodologias obsoletas. A psicologia educacional, por exemplo, tem se dedicado à investigação de situações concretas em salas de aula e está fazendo significativas descobertas, como a importância da interação entre os alunos e os professores durante o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, quando se volta a atenção para os cursos de Ciências Contábeis no Brasil, percebe-se que são raros os estudos dedicados à frequência escolar dos alunos, reflexo do reduzido número de pesquisas sobre o ensino da contabilidade. No entanto, esta é uma área fértil para novos estudos, pois os alunos de contabilidade possuem características singulares,

que os diferenciam dos demais, entre elas: os cursos de ciências contábeis são, na maioria, oferecidos no período noturno; significativa parte dos alunos são trabalhadores, ou por necessidades financeiras ou por necessidade de adquirirem experiência no campo pragmático; a formação de grande parte dos docentes se limita a cursos de especialização *latu-sensu*, haja vista que são poucos os cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em contabilidade no Brasil.

Nesse contexto, a necessidade de pesquisas que proporcionem maior conhecimento dos discentes e, conseqüentemente, possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no campo das ciências contábeis é premente. Diante do exposto, o presente estudo procura estimular pesquisas que potencializem a discussão sobre assuntos atinentes aos cursos de ciências contábeis, neste caso, de forma a responder à seguinte pergunta: **Estímulos à presença em sala de aula, através da avaliação da frequência, podem provocar reflexos positivos no desempenho de alunos dos cursos de Ciências Contábeis?**

Assume-se neste estudo, que as notas dos alunos constituem indicadores de desempenho e demonstram que o índice percentual, isto é, o desempenho expresso pelas notas, está diretamente relacionando ao nível de aprendizagem dos alunos.

## **2 Objetivos e contribuições**

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os impactos da avaliação da frequência dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no seu desempenho. Para alcance desta proposta apresentamos os seguintes objetivos específicos: analisar o ensino de Contabilidade no Brasil em seus aspectos pedagógicos; apreender a importância da frequência escolar no processo de ensino-aprendizagem e; testar, empiricamente, o resultado de estímulos, em termos de notas, na avaliação da frequência em sala de aula.

A relevância deste estudo reporta-se à centralidade que a metodologia de ensino assume na formação do aluno, considerando-se o conhecimento como algo inacabado, em permanente construção e aprendizagem, um eterno compor e recompor, um processo de re-significações que se realiza na e pela reflexão contínua do estudante com a mediação do professor (CNE, 2004; PROGRAD, 2006, p. 33).

Considera-se, ainda, o reduzido número de pesquisas sobre metodologia de ensino na área contábil, pois segundo Marión (1999, p. 22) “o Departamento de Contabilidade da FEA/USP, que é o que mais pesquisa no Brasil, tem apenas 2,9% de suas pesquisas na área de ensino da Contabilidade”.

## **3 Quadro teórico**

### **3.1 Aspectos pedagógicos no ensino de Contabilidade no Brasil**

Nossa (1999, p. 9) afirma que o ensino superior no Brasil expandiu-se na década de 50, no entanto a qualidade não acompanhou o crescimento numérico. Tal pensamento é compartilhado por Marión (1985, p. 21) ao analisar os fatores que contribuíram para as deficiências no ensino da contabilidade, entre eles “a proliferação de instituições de ensino de Ciências Contábeis, inclusive instituições particulares, muitas delas visando exclusivamente o lucro.”

Nossa (1999, p.1) enfatiza: “no ensino da Contabilidade, geralmente, grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação que, em sua

maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para formação de seus alunos.” Isto ocorre porque:

No ingresso de professores no ensino superior, não é levada em conta, por parte da maioria das faculdades, a **capacitação técnico-profissional e pedagógica**, fundamental para a formação de um corpo docente qualificado. (...) Por outro lado, os docentes não possuem recursos para acompanhar programas permanentes de atualização ou participar de congresso, convenções e outros eventos culturais que lhes permitam o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos. (NOSSA, 1999, p. 8) (grifo nosso).

O despreparo dos docentes assume o papel de fator preponderante na qualidade dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Nesse sentido, Marión e Robles Júnior (1998, p. 11) apontam os seguintes problemas relacionados aos aspectos pedagógicos no ensino da Contabilidade no cenário brasileiro:

(1) ausência de um projeto institucional nas Instituições de Ensino Superior no Brasil; (2) **ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores do ensino superior de Contabilidade**; (3) total fragmentação do conhecimento e da própria ciência contábil, provocando uma indesejável dicotomia entre a teoria e a prática; (4) necessidade de se reconhecer e aceitar que o ensino superior de Contabilidade deve ser feito exclusivamente por professores titulados e adequadamente treinados continuamente. (grifo nosso).

Em virtude desses aspectos é natural que a satisfação dos alunos de Ciências Contábeis também seja baixa. Corroborando este pensamento, Marión, apresenta os seguintes resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre metodologia de ensino da contabilidade:

(...) mais de 50% (cinquenta por cento) dos estudantes de Ciências Contábeis, em média, estão desmotivados diante da profissão que estão abraçando. Cerca de 68% (sessenta e oito por cento) acham que não estão preparados para assumir a Contabilidade de uma empresa qualquer. (MARION, 1983, p. 34).

Diante desse quadro, torna-se necessário algumas reflexões sobre a formação dos professores de Contabilidade no Brasil. Muitos estudantes, desde o período da graduação, já demonstram interesse em atuar como docentes. Para estes estudantes, a formação generalista do curso de Ciências Contábeis se torna um problema, pois, o que caracteriza o professor não é apenas o domínio do conteúdo da disciplina ministrada, embora este seja um atributo indispensável, mas a “posse de saberes e habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo.” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 551), conforme colocam diversos autores de pedagogia. “O exercício da docência superior exige o domínio da área do conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional e pedagógico.” (MALUSÁ, 2003, p. 139). Não sendo suficiente o primeiro – domínio da área de desenvolvimento - pois, segundo o mesmo autor, “apenas o domínio da área específica de atuação não garante ao professor, em nenhum momento, a capacidade de ensinar”.

Segundo Abreu e Masetto (1990 apud MALUSÁ, 2003, p.139), “o que se observa é a exigência apenas do conhecimento específico, como se o domínio deste conhecimento implicasse automaticamente na capacidade de ensinar.” Assim, além da necessidade de aprofundar em uma área específica do conhecimento, o professor de contabilidade precisa, para o adequado desempenho de sua profissão, desenvolver conhecimentos de didática e pedagogia. Nas palavras de Malusá:

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua. Daí evidencia-se o argumento de que grande parte das instituições e dos profissionais ligados a diversas áreas do saber, que lidam com a prática docente no ensino superior, devam possuir clara consciência acerca da necessidade de rever suas posturas, e para tal, considerar imprescindíveis os conhecimentos de didática. (MALUSÁ, 2003, p. 138-139).

Nesta linha de raciocínio, Gimeno Sacristán (1998, p. 183) entende que a falta de preparação, no que concerne aos aspectos didáticos da docência, reside na passagem “rápida” de aluno para docente, de forma que não fica claro a nova perspectiva que se encontra.

[...] o professor passa sem processo de ruptura, neste, como em outros temas, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem. Passa de aluno *receptor* a *consumidor* acrítico de materiais didáticos e a *transmissor* com seus alunos. (grifos do autor).

Estes argumentos deixam evidente a necessidade de contemplar, na figura do docente, o domínio do conteúdo a ser ministrado aliado ao conhecimento didático-pedagógico. Shulman (1987) se expressa a este respeito da seguinte forma: “o ensino começa necessariamente (...) por certa compreensão por parte dos professores *do que* vai ser aprendido pelos alunos e *como* ensiná-lo.” (GIMENTO SACRISTÁN, 1998, p. 183-184) (grifos do autor).

Com base nesta perspectiva, pode-se analisar a formação dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, os quais formam apenas bacharéis. Durante a graduação, não são ministradas disciplinas que abordem os aspectos pedagógicos, atributo dos cursos de licenciatura, quando tais conteúdos são ministrados, o são de forma insipiente. Ou seja, os cursos de Ciências Contábeis não contemplam a formação de professores na graduação: estão direcionados especificamente para o mercado de trabalho, com a formação de bacharéis.

Nos cursos de pós-graduação, existem outras opções. Há a distinção entre pós-graduação *latu sensu*, que assume as formas de especialização, aperfeiçoamento e aprimoramento, funcionando como um complemento da graduação; e pós-graduação *strictu sensu*, sob as formas de mestrado e doutorado, com objetivos de formação de docentes e pesquisadores. Esta distinção é evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que, embora não mencione os termos *latu sensu* e *strictu sensu*, denomina os mestrados e doutorados como programas de pós-graduação e as demais formas de pós-graduação como especialização.

Os objetivos dos cursos de especialização estão voltados para o aprimoramento profissional de curta duração e para o mercado de trabalho, como, por exemplo, os programas de MBA (*Master in Business Administration*). Estes cursos são destinados aos profissionais que têm o intuito de atingir o domínio científico de determinada área do conhecimento e a obtenção de diplomas (MARTINELLI, 2002, p. 12). Nesse sentido, o curso de especialização pode contribuir com a formação continuada dos profissionais, mas pouco contribui com a formação de docentes, pois está direcionado às necessidades do mercado.

Os cursos de mestrado e doutorado estão direcionados para a formação de docentes e pesquisadores, o que se consubstanciaria em uma alternativa adequada para complementar a formação de professores dos cursos de Ciências Contábeis. Todavia, no Brasil, o número de tais cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é bastante reduzido. São apenas dois programas de doutorado (USP e UNB) sendo que o último ainda aguarda homologação pelo Conselho Nacional de Educação e 13 programas de mestrado (UNB, UFRJ, UNISINOS, UERJ, PUC/SP, USP, USP/RP, FURB, UFPR, UFSC, UniFECAP, FUCAPE e UFC) sendo os dois últimos mestrados profissionais. (CAPES, 2006).

Com base nessa reduzida oferta, pode-se inferir que poucos profissionais têm acesso à formação *strictu sensu* na área de contabilidade, conseqüentemente, pode-se presumir que o número de docentes que têm acesso a uma formação que atenda aos requisitos básicos relativos aos conteúdos ministrados e conhecimentos didático-pedagógicos também seja reduzido.

### 3.2 A frequência escolar no processo de ensino-aprendizagem

Todas as ações humanas são estruturadas e organizadas por leis, que têm por finalidade orientar e organizar as diversas áreas de trabalho de forma a não lesar ou beneficiar apenas algumas parcelas da sociedade. Com a educação não é diferente. Atualmente o aparato legal que norteia todos os níveis da educação é a LDB/EN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A referida Lei prevê direitos e deveres de todos os envolvidos na dinâmica organização da educação nacional. O Art.12, título VI – Da organização da Educação Nacional reza que é dever da instituição, informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. O Art. 13 assinala a responsabilidade dos docentes determinando que eles deverão ministrar nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

No Capítulo IV, destinado a regulamentar especificamente a Educação Superior, no Art. 47, parágrafo 3º, é definido como um **dever tanto do aluno quanto do professor a frequência em sala de aula**, salvo nos programas de educação à distância (grifo nosso).

Mediante o exposto na lei, é possível apreender que a frequência escolar é um dos elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, já que a própria legislação o enquadra na categoria dos deveres, tanto do educador quanto do educando.

Em todos os níveis da educação, a frequência escolar é considerada de grande relevância, visto que, nas séries iniciais, a lei determina que os pais (responsáveis) deverão ser informados sobre a frequência de seus filhos e no ensino superior, o próprio aluno responde pelas suas ações, podendo até mesmo ser reprovado caso exceda 25% de faltas, conforme o Capítulo II – Título V – Seção I – Art. 24, VI – “o controle de frequência fica a cargo da

escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento** do total de horas letivas para aprovação” (grifo nosso).

À frequência escolar é atribuída tamanha importância que ela se tornou um dos condicionamentos da União para transferência de recursos para instituição de ensino, conforme prevê a LDB/EN: “§3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.” (Título VII – Dos Recursos Financeiros – Art. 75).

A frequência refere-se também a um dos critérios decisivos para seleção de alunos que participam de programas de bolsas seja em nível de ensino fundamental, médio ou até mesmo de graduação e pós-graduação. Conforme reza a lei:

§1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas prioritariamente a expansão da sua rede local. §2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. (Título VII – Dos Recursos Financeiros – Art. 75 – LDB/NE , 1996).

Moreira e Silva (2001), em um estudo realizado sobre a dificuldade dos alunos em determinada disciplina oferecida no ensino superior, demonstram que os docentes, ao efetivarem seu trabalho em sala de aula, se deparam com inúmeros problemas, sobretudo o relacionado à presença inconstante de uma parcela do alunado. Atribuem este problema ao estímulo que levam grande número de alunos a procurarem à instituição de ensino superior:

Talvez o maior desafio do docente atualmente seja o de atingir os alunos que estão somente interessados em conseguir um diploma, e não em adquirir habilidades que os capacitem para um bom desempenho no mercado de trabalho. Este desafio é mais árduo quando o docente tenta elevar o nível de exigência de ensino e avaliação. (Disponível em: [http://www.fecap.br/adm\\_online/](http://www.fecap.br/adm_online/) )

Situações como as expostas, frequentemente levam muitos alunos a buscarem uma modalidade de educação mais fácil e cômoda. Mediante esta necessidade, as instituições de ensino superior privadas, munidas do desejo de atrair o maior número possível de alunos, vêm tentando adaptar e/ou desenvolver novas modalidades de educação. Hoje se deparam com os cursos tecnológicos, que se tratam de cursos superiores, todavia são desenvolvidos em apenas dois anos, apresentando aos alunos o básico do básico.

Destaca-se também neste cenário, o ensino a distância, que inclusive é amparado legalmente e reconhecido como mais uma opção, para atender as necessidades particulares de cada indivíduo. Todavia, estudos sócio-interacionistas que tratam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como um processo cultural e social em que o conhecimento é compartilhado e os entendimentos são construídos nas relações interpessoais, demonstram que esta questão é muito delicada, visto que o ensino a distância exime os alunos de interações de extrema importância para a aprendizagem, que podem ser expressos por situações como: quando ocorre uma dúvida de um aluno em sala de aula, emergem diferentes pontos de vista e opiniões que podem ou não gerar conflitos, debates e propiciar a interação entre os alunos de

forma que haverão trocas de informações e enriquecimento para todos os alunos presentes e inclusive para o professor, em virtude da experiência única de cada indivíduo.

Para Resende (2005), os pressupostos teóricos da denominada Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética de Jean Piaget asseveram que o conhecimento é definido como o resultado da interdependência entre o sujeito e o objeto de conhecimento, onde a atividade **organizadora do sujeito é fundamental**, respondendo e agindo sobre os **estímulos externos** para construir e organizar o seu próprio conhecimento:

O desenvolvimento mental se dá como uma sucessão de períodos ou estágios, e a aprendizagem se produz no próprio processo de interação do sujeito com o objeto de conhecimento, quando aquele assimila este às suas estruturas e as acomoda às modificações ou ações do meio (RESENDE, 2005, p. 4)

Na perspectiva de Resende (2005), a vida é auto-regulação, e para manter um equilíbrio dinâmico com o meio ambiente, desenvolvemos a inteligência. Quando o equilíbrio se rompe, o indivíduo age sobre o que o afetou, buscando se reequilibrar. Esse processo ocorre a partir de uma dificuldade/problema (desequilíbrio) e a necessidade de resolvê-la. Ao perceber essas dificuldades, o próprio sujeito desencadeia um movimento de busca de novas soluções no mundo externo (a adaptação que ocorre pela acomodação e assimilação). Desta forma, entra em ação uma série de operações mentais visando a volta ao estado de equilíbrio inicial, (nova equilíbrio/organização), sendo um processo de construção contínuo e indefinido. Como resultado da atividade/pensamento do sujeito, a aprendizagem depende do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas e da interação do aluno com o objeto de conhecimento, devendo ser respeitadas a fase/etapa de desenvolvimento de cada um.

Resende (2005) demonstra que o professor deverá adotar procedimentos diferentes, a partir das respostas dadas pelos alunos, devendo discernir entre erros construtivos, que evidenciem progresso na atividade mental, os que sinalizam avanço na forma de pensar, daqueles que não o são. Erros de natureza distinta necessitam de condutas pedagógicas diferentes. Diante de uma resposta errada deve-se adotar uma postura investigativa e não punitiva. Torna-se fundamental, portanto, descobrir junto ao aluno o caminho percorrido, pois mesmo diante de uma resposta considerada “errada”, o aluno construiu um conhecimento que o levou àquela resposta. Em caso de acertos, o professor deverá apresentar-lhes novas situações problemas, novos desafios que provoquem desequilíbrios, para que possam ser construídos novos esquemas/ estruturas/ patamares cognitivos.

Nesta direção, alunos que tem o hábito de se ausentarem da sala de aula se privam de muitos confrontos que levam o sujeito a sair do estágio de acomodação para o de desestabilização e, por fim, para o de acomodação responsável por propiciar no estudante o estímulo ao raciocínio, às dúvidas e os questionamentos. Na sala de aula o professor assume o papel de um investigador, capaz de realizar as mudanças requeridas para a adequação metodológica. Na relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, o docente será o mediador enquanto trabalha aproximando o aluno do conhecimento, provocando situações de confronto e o aluno passa a ser um sujeito que aprende a aprender. Dentro dessa concepção, é essencial que os alunos desenvolvam a flexibilidade operatória de seus esquemas mentais em contato com o professor e não um repertório de respostas aprendidas.

Diante disso, os próprios gestos, o olhar e as relações que o professor estabelece com o aluno durante uma aula contribuem para uma melhor assimilação do conteúdo a ser estudado. São questões pedagógicas e didáticas que permeiam a relação entre o professor e o aluno que

poderão contribuir de forma significativa para o bom desempenho do aluno que frequenta regularmente a sala de aula.

#### 4 Metodologia

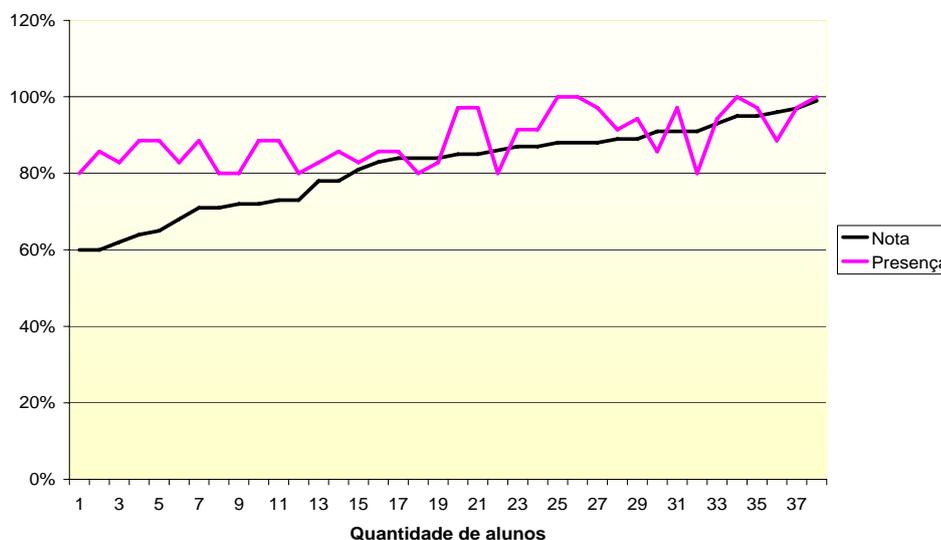
O estudo aqui apresentado se classifica, quanto aos objetivos, como pesquisa exploratória, que são aquelas que buscam proporcionar maior familiaridade com o problema. A abordagem do problema será feita através de uma pesquisa quantitativa, que são aquelas marcadas pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Com relação aos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados o estudo se enquadra como pesquisa-ação. Segundo Martins (2000, p. 30)

[...] trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

#### 5 Apresentação e análise dos dados

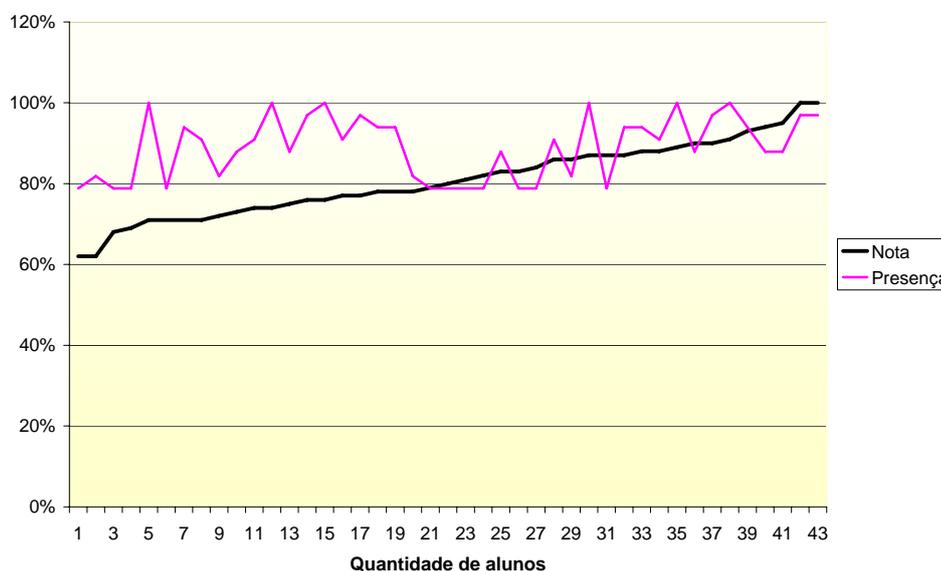
A coleta de dados foi efetuada em duas etapas: no final do primeiro semestre de 2005 e no final do segundo semestre de 2005. Os alunos envolvidos na pesquisa eram aqueles que cursavam, nos períodos mencionados, as disciplinas: Contabilidade Avançada (6º período) e Contabilidade Orçamentária (9º período). Desta forma, foram coletados dados de alunos que estavam no meio e no final do curso. Destarte as diferenças de conteúdo, procurou-se manter a mesma forma de ministrar as aulas nos dois semestres, a fim de não comprometer a análise dos dados.

No final do semestre 2005/1 haviam 38 alunos finalizando a disciplina de Contabilidade Avançada e a média aritmética das notas foi 81,7%. A média das frequências em sala de aula foi de 88,9%. O gráfico 1 ilustra o desempenho de notas e frequências dos alunos:



**Gráfico 1 - Comparativo: Notas x Presença (em %)**  
**Disciplina: Contabilidade Avançada 2005/01**

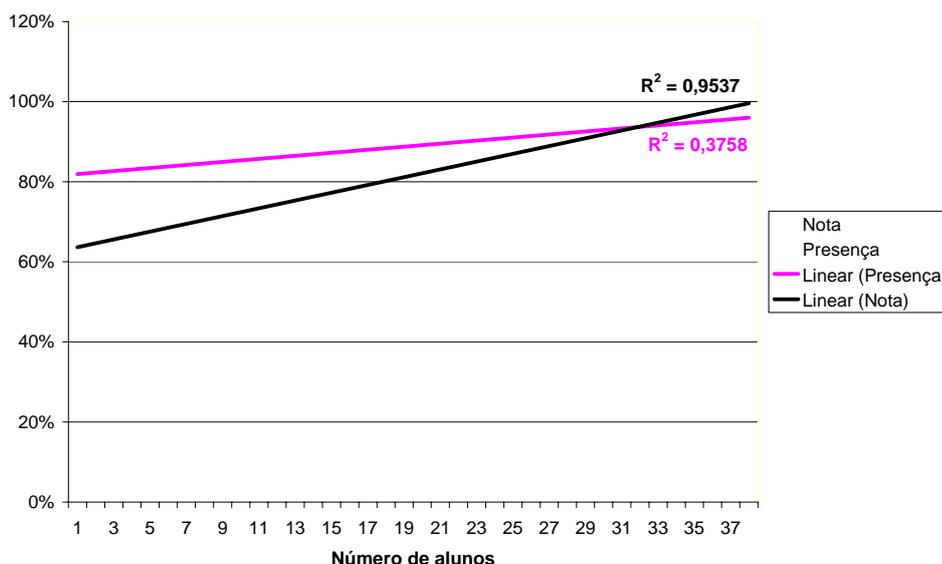
No mesmo período haviam 43 alunos finalizando a disciplina de Contabilidade Orçamentária e a média aritmética das notas foi de 80,8%. A média das freqüências em sala de aula foi de 88,9%. O gráfico 2 ilustra o desempenho de notas e freqüências dos alunos:



**Gráfico 2 - Comparativo: Notas x Presença (em %)**  
**Disciplina: Contabilidade Orçamentária 2005/01**

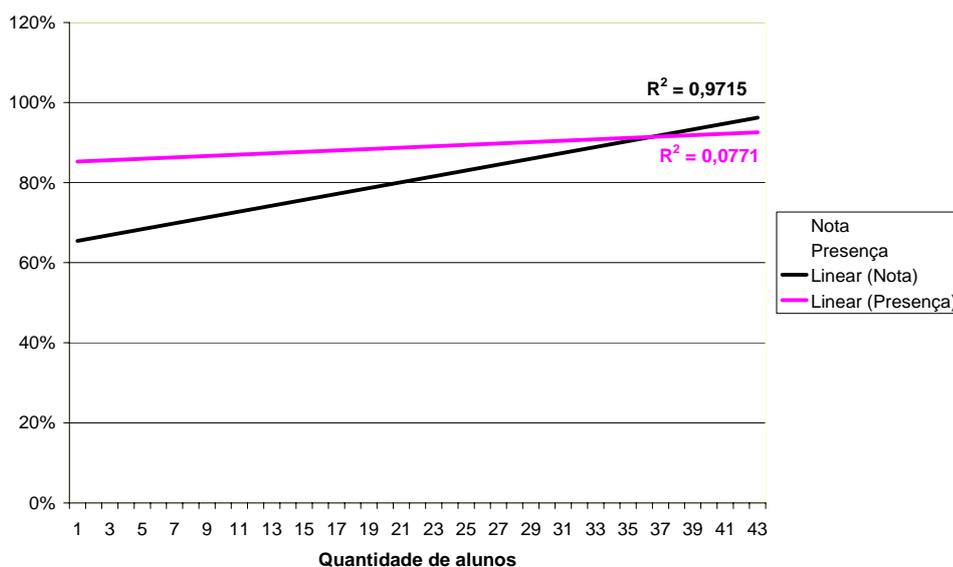
A fim de facilitar a visualização do comportamento das notas em relação às freqüências foram adicionadas linhas de tendências às variáveis “nota” e “presença”, como pode ser observado nos gráficos 3 e 4.

No gráfico é apresentada a tendência de comportamento entre as variáveis nota e freqüência dos alunos da disciplina de Contabilidade Avançada. O nível de confiabilidade da tendência das notas é alto, pois possui  $r^2$  igual a 0,9537; o nível de confiabilidade da tendência das faltas é baixo: o  $r^2$  ficou igual a 0,3758. Calculando o coeficiente de correlação entre as duas variáveis tem-se  $r = 0,5748$ . Embora não se possa afirmar que a relação entre as duas variáveis seja estatisticamente significativa, evidencia-se que o nível de presença dos alunos interfere nos resultados (nota).



**Gráfico 3 - Comparativo: Notas x Presença (Tendência)**  
**Disciplina: Contabilidade Avançada 2005/01**

Abaixo, no gráfico 4 apresenta-se a tendência de comportamento entre as variáveis nota e frequência dos alunos da disciplina de Contabilidade Orçamentária. Aqui também percebe-se que o nível de confiabilidade da tendência das notas é alto, pois possui  $r^2$  igual a 0,9715; enquanto o nível de confiabilidade da tendência das faltas é bem mais baixo: o  $r^2$  ficou igual a 0,0771. Calculando o coeficiente de correlação entre as duas variáveis tem-se  $r = 0,3168$ . A relação entre as duas variáveis não é estatisticamente significativa. No entanto, o valor 0,3168 ainda se consubstancia num forte argumento para que os professores estimulem a presença em sala de aula.



**Gráfico 5.04 - Comparativo: Notas x Presença (Tendência)**  
**Disciplina: Contabilidade Orçamentária 2005/01**

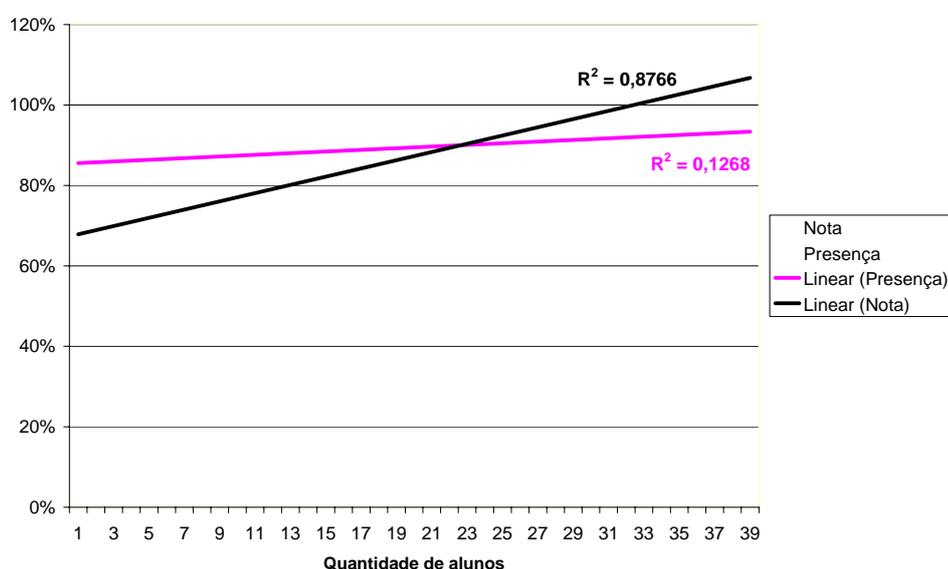
Os dados acima revelam uma tendência, embora não se possa afirmar que seja estatisticamente significativa, de comportamento entre as notas e frequências dos alunos, isto é, os alunos que tiveram as piores notas foram aqueles que também tiveram níveis mais baixos de frequência às salas de aulas durante o semestre. Por outro lado, os alunos que tiveram as melhores notas foram os que estiveram mais presentes às aulas.

De acordo com estas análises, a variável “nota” se apresenta como uma variável dependente da variável “frequência”. Isto sugere que um aumento nos níveis de frequências deve provocar, por consequência, aumentos nos níveis de notas dos alunos.

Seguindo esta linha de raciocínio, no início do semestre 2005/2, foi dado um estímulo, em termos de notas, para os alunos que fossem mais presentes em sala de aula. O incentivo consistia basicamente em distribuir 6% das notas com base na frequência dos alunos. O denominador da equação era o limite de 25% das aulas que os alunos poderiam perder e não serem reprovados, ou seja, as aulas em que os alunos deveriam, obrigatoriamente, estarem presentes (75% conforme a legislação), não eram objeto do “estímulo”.

Na primeira aula do semestre 2005/2, os dados acima (colhidos no semestre 2005/1) foram apresentados aos alunos e efetuado um acordo sobre a avaliação da frequência. Embora não houvesse grande entusiasmo por parte deles com relação ao “incentivo”, não houve contestação significativa. Acredita-se que os argumentos apresentados foram suficientes para que eles compreendessem que se estivessem mais presentes, as notas e, por consequência, a aprendizagem, seriam maiores.

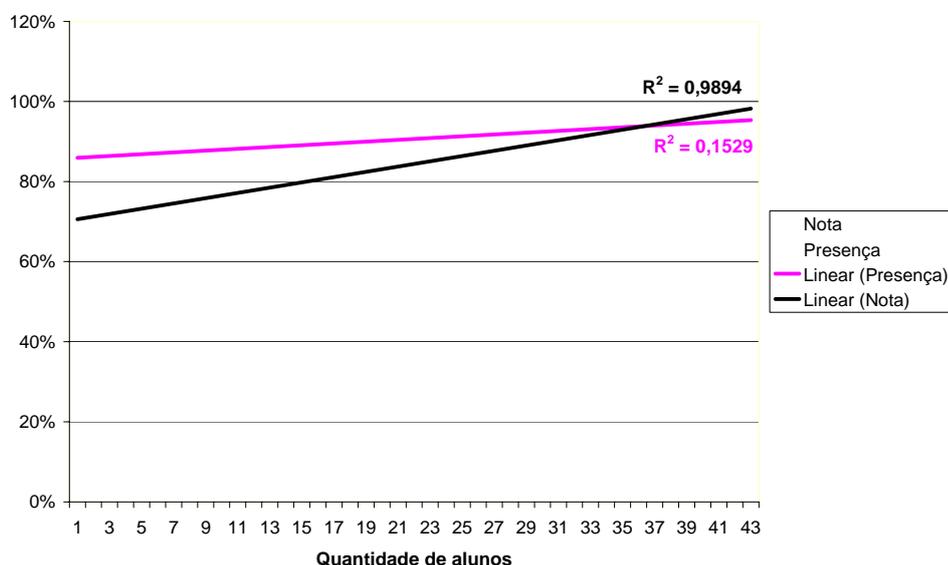
Para análise dos dados do semestre 2005/2 foi excluída do denominador da equação, a nota relativa ao “estímulo” a fim de não influenciar os resultados. Os dados do semestre 2005/2 relativo à disciplina de Contabilidade Avançada estão ilustrados no gráfico 5:



**Gráfico 5 - Comparativo: Notas x Presença (Tendência)**  
**Disciplina: Contabilidade Avançada 2005/02**

Observa-se que a tendência de comportamento entre as duas variáveis permanece. No entanto, houve uma elevação positiva nos níveis de nota e presença. A presença média subiu de 88,9%, no primeiro semestre, para 89,2% no segundo. Embora seja pequena a variação, significa que os alunos responderam positivamente ao “estímulo” oferecido. As notas tiveram

uma oscilação maior (variaram de 81,7% para 85,8%), outra evidência positiva ao “estímulo”, ou seja, os alunos estiveram mais presentes e, conseqüentemente, melhoraram o desempenho. No gráfico 6 estão os dados da disciplina Contabilidade Orçamentária.



**Gráfico 6 - Comparativo: Notas x Presença (Tendência)**  
**Disciplina: Contabilidade Orçamentária 2005/02**

Também na disciplina Contabilidade Orçamentária a tendência de comportamento entre as duas variáveis permaneceu. Houve uma elevação positiva nos níveis de nota e presença. A presença média subiu de 88,9%, no primeiro semestre, para 90,6% no segundo, enquanto as notas tiveram uma oscilação maior, variaram de 80,8% para 84,1%. Em ambas as variáveis: “nota” e “presença” a resposta dos alunos de Contabilidade Orçamentária ao “estímulo” também foram positivas.

## 6 Considerações finais

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de aprimoramento dos aspectos pedagógicos nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. O caminho mais adequado seria a formação continuada dos professores por meio dos programas de pós-graduação *strictu sensu*. No entanto, na área de contabilidade o número de programas é, ainda, bastante reduzido.

Apreendeu-se também que a freqüência em sala de aula assume centralidade no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Vários fatores foram abordados ao longo deste trabalho que justificam a relevância atribuída a este tema pela LDB/NE (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e pela psicologia educacional, que tem destinado grandes esforços em pesquisas e estudos, visando descobrir aspectos aparentemente simples como a importância das trocas de experiências de cada indivíduo durante o processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, os testes empíricos, efetuados ao longo de dois semestres, demonstraram que os alunos responderam positivamente ao estímulo. A avaliação da freqüência em sala de aula aumentou a presença média dos alunos e do desempenho médio em termos de notas, o que indica que o nível de aprendizagem dos alunos foi maior.

No entanto, deve-se considerar os limites do grupo submetido à pesquisa-ação e o viés de que o aluno presente é o aluno que tenderia estar mais interessado no aprendizado e a “nota boa” seria uma consequência natural, enquanto o aluno ausente tenderia estar interessado somente no diploma, ou seja, em virtude da falta de interesse no aprendizado teria, por consequência, “más notas”.

## **Bibliografia**

BRASIL /MEC/ CNE. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1994:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1994.

CAPES/MEC. **Relação dos Cursos Recomendados e Reconhecidos.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ProgramasReconhecidos.htm>, Acesso em: 26.abr.2006.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004.** Brasília, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo modelado pelos professores. In: **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p.165-199.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade:** O Professor de Ensino Superior de Contabilidade: Vantagens e Desvantagens, Linhas Metodológicas, Ensino da Contabilidade: Brasil x EUA. São Paulo: Atlas 2001.

\_\_\_\_\_. Uma visão panorâmica da profissão contábil. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade no Paraná.** Ano 25, n. 123, p. 52, mar/1999.

\_\_\_\_\_; ROBLES JÚNIOR, Antônio. A Busca da Qualidade no Ensino Superior no Brasil, **Revista CRC,** São Paulo, n. 5, jul. 1998. Disponível em: [http://www.fipecafi.com.br/public\\_artigos/marion/buscadaqualidade.pdf](http://www.fipecafi.com.br/public_artigos/marion/buscadaqualidade.pdf), Acesso em: 03.out.2005

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

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade.** n. 44, p. 34, jan/mar 1983.

MARTINELLI, A. F. Pós-graduação no Brasil. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa.** São Paulo, n. 2, p. 1-16, jan/jun, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000. 116p.

MELLOUKI, M'hammed e GAUTIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, 2004, v.25, n..87, p.537-571.

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana e FELTRAN, Regina C, S (Orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003, p.137-174.

MOREIRA, Daniel Augusto e SILVA, Carlos E. Mariano da. Dificuldades Percebidas na Disciplina de Administração da Produção por Alunos da 3ª série de um Curso de Administração de Empresas: Uma abordagem exploratória. **Revista Administração On Line**. Vol. 2, n.1, jan/mar. 2001. Disponível em: [http://www.fecap.br/adm\\_online/art21/mariano.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art21/mariano.htm). Acesso em 26 abr. 2006.

NOSSA, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos**. São Paulo, FIPECAFI, n. 21, mai/ago, 1999. Disponível em: [http://www.fucape.br/professor\\_escolhido.asp?CodigoProfessor=12&Mostra=ProducaoCientifica](http://www.fucape.br/professor_escolhido.asp?CodigoProfessor=12&Mostra=ProducaoCientifica). Acesso em: 01.out.2005.

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. **Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação**. Diretoria de Ensino, 2005.

RESENDE, Regina Lúcia Sartório Marinato de. **Fundamentos Teórico-Pedagógicos – EAD**. Jan. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>. Acesso em 03 Mar. 2006.