

A perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de Metodologia de Custos

Márcia Bianchi (UFRGS) - marcia.bianchi@ufrgs.br

César Henrique Costa (UFRGS) - chcosta1977@gmail.com

Simone Leticia Raimundini (UEM) - slraimundini@uem.br

João Marcos Leão da Rocha (UFRGS) - joao.rocha@ufrgs.br

Resumo:

O perfil do profissional que atua na gestão da empresa contempla um amplo conhecimento da sua área e de áreas afins, assim o discente não contador, como administradores e economistas, deve ter conhecimento e compreensão das informações contábeis para auxiliar na gestão e na tomada de decisão. A disciplina de Metodologia de Custos (MC) tem como propósito contribuir para este conhecimento, sendo considerada uma disciplina interdisciplinar. Assim, o objetivo deste estudo é identificar a perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de Metodologia de Custos em cursos presenciais na cidade de Porto Alegre/RS. A pesquisa realizada é classificada como: quantitativa, qualitativa, exploratória, descritiva e como survey, por meio de um questionário aplicado aos discentes matriculados, no segundo semestre de 2011, na disciplina de MC, dos cursos de graduação em áreas afins, especialmente em Administração e Ciências Econômicas, nas Instituições de Ensino Superior, localizadas em Porto Alegre/RS. O perfil dos discentes indicou que eles possuem idade média de 25 anos e que o número de mulheres é cerca de 9% superior ao de homens. Da amostra analisada, cerca de 3/4 cursam Administração. A maioria cursou a maior parte do ensino médio em instituições públicas e mais de 4/5 exerce atividade remunerada. No que tange à perspectiva e a percepção dos discentes acerca da disciplina, os melhores métodos para o ensino da MC residem em aulas expositivas, estudos de casos e listas de exercícios. Quanto aos professores, os discentes reconheceram sua capacidade e disponibilidade.

Palavras-chave: Ensino; Metodologia de Custos; Cursos de Graduação.

Área temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos

A perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de Metodologia de Custos

Resumo

O perfil do profissional que atua na gestão da empresa contempla um amplo conhecimento da sua área e de áreas afins, assim o discente não contador, como administradores e economistas, deve ter conhecimento e compreensão das informações contábeis para auxiliar na gestão e na tomada de decisão. A disciplina de Metodologia de Custos (MC) tem como propósito contribuir para este conhecimento, sendo considerada uma disciplina interdisciplinar. Assim, o objetivo deste estudo é identificar a perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de Metodologia de Custos em cursos presenciais na cidade de Porto Alegre/RS. A pesquisa realizada é classificada como: quantitativa, qualitativa, exploratória, descritiva e como *survey*, por meio de um questionário aplicado aos discentes matriculados, no segundo semestre de 2011, na disciplina de MC, dos cursos de graduação em áreas afins, especialmente em Administração e Ciências Econômicas, nas Instituições de Ensino Superior, localizadas em Porto Alegre/RS. O perfil dos discentes indicou que eles possuem idade média de 25 anos e que o número de mulheres é cerca de 9% superior ao de homens. Da amostra analisada, cerca de 3/4 cursam Administração. A maioria cursou a maior parte do ensino médio em instituições públicas e mais de 4/5 exerce atividade remunerada. No que tange à perspectiva e a percepção dos discentes acerca da disciplina, os melhores métodos para o ensino da MC residem em aulas expositivas, estudos de casos e listas de exercícios. Quanto aos professores, os discentes reconheceram sua capacidade e disponibilidade.

Palavras-chave: Ensino; Metodologia de Custos; Cursos de graduação.

Área Temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos.

1 Introdução

Em um mundo globalizado, em que a competição é cada vez maior e também se exige muito mais dos profissionais, a qualificação torna-se fundamental à empregabilidade. Essa exigência não se limita apenas ao conhecimento específico da sua área de formação, mas também de áreas afins, que podem vir a ser importantes durante o desenvolvimento do trabalho.

Assim, o discente, na condição de futuro profissional, já durante a graduação deve atentar para esse fato. Conforme Etter, Burmeister e Elder (2000), as disciplinas básicas de contabilidade permitem aos discentes das áreas de negócios o conhecimento e a experiência para que a mesma seja utilizada como ferramenta de decisão. Ainda, as disciplinas de contabilidade possuem altos índices de reprovação e trancamento (ETTER; BURMEISTER; ELDER, 2000). Assim, fica evidente a necessidade desses discentes, de cursos como Administração e Ciências Econômicas, dedicarem atenção às disciplinas da área contábil da mesma forma que dedica-se às disciplinas específicas do seu curso.

A disciplina relacionada a custos, nestes cursos, possui diversas nomenclaturas, como Gestão de Custos, Contabilidade Gerencial e Metodologia de Custos, adiante denominada Metodologia de Custos, visa dar continuidade aos estudos relacionados às Ciências Contábeis iniciados com a Contabilidade Introdutória. Em conjunto, constituem-se em um dos meios para contribuir na formação dos futuros profissionais para que atendam às demandas do mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação do bacharelado em Administração e do bacharelado em Ciências Econômicas, mencionam que ambos cursos devem contemplar, nos seus projetos pedagógicos e em suas organizações curriculares, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio (Administração) e dos diferentes fenômenos relacionados com a economia (Ciências Econômicas), utilizando tecnologias inovadoras, e que atendam a diversos campos interligados de formação, dentre eles a Contabilidade (BRASIL, 2005, 2007).

Tendo em vista a importância da Contabilidade nas atividades profissionais dos discentes de áreas afins, sejam estas presentes ou futuras, é importante avaliar a sua percepção, para que futuramente possam ser feitos eventuais ajustes, tanto no programa da disciplina, em relação ao enfoque utilizado, quanto no convencimento dos discentes da sua efetiva utilidade.

Um estudo sobre a percepção dos discentes a respeito da Metodologia de Custos pode ser visto como uma lacuna existente no meio acadêmico. A maioria das pesquisas existentes estabelece seu foco exclusivamente na percepção dos discentes ou dos docentes, sem estabelecer uma relação entre o próprio perfil do discente e a sua percepção da disciplina.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é identificar a perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de Metodologia de Custos em cursos presenciais na cidade de Porto Alegre/RS, bem como identificar as variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de aprendizagem dos discentes.

O artigo está organizado, além desta introdução, em uma base teórica sobre interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem, a importância da contabilidade para as áreas afins e o ensino da metodologia de custos (seção 2). Na seção 3 são apresentados os procedimentos metodológicos, logo depois os dados são analisados na seção 4. Por último, a seção 5 apresenta as considerações finais da pesquisa.

2 Referencial teórico

Nesta seção são abordados os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo, a importância e a interdisciplinaridade da Contabilidade em relação às áreas afins, em especial da Metodologia de Custos, bem como os estudos relacionados ao tema pré-existentes.

2.1 Interdisciplinaridade e ensino-aprendizagem

A universidade pode vir a influenciar nos processos de mudanças culturais em uma sociedade, quando diversas ideias de uma nova época são levadas pelos docentes, através da inter-relação entre a disciplina e os enfoques globais em momentos de mudanças. Ainda, ocorrem avanços no sentido de permitir articulações interdisciplinares no campo institucional. Existem diversos conceitos para interdisciplinaridade, que, de uma maneira geral, convergem. Para Alves, Brasileiro e Brito (2004, p. 140), “ainda não foi possível formalizar um conceito capaz de unir epistemólogos, filósofos e educadores em torno de um consenso.”

Santiago (2009) defende que a interdisciplinaridade tem como objetivo principal prestar uma grande contribuição às experiências pedagógicas, assumindo o compromisso de levar ao discente o conhecimento da realidade como fenômeno múltiplo e diversificado, favorecendo a ampliação da sua visão de mundo.

Para Vilela e Mendes (2003), o projeto interdisciplinar envolve questionamentos sobre o sentido e a pertinência das colaborações entre as disciplinas, visando um conhecimento do “humano”. E, nesse sentido, a interdisciplinaridade é chamada a postular um novo tipo de questionamento sobre o saber, sobre o homem e sobre a sociedade. Não é uma “moda”, mas corresponde a uma nova etapa de desenvolvimento do conhecimento.

Justamente em virtude de possuir diversas conceituações, o termo interdisciplinaridade pode ser confundido com multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para Frigotto (1995), interdisciplinaridade caracteriza-se como uma necessidade relacionada à realidade concreta, histórica e cultural, caracterizando-se como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.

O professor, no processo de transmissão do conhecimento precisa ser adaptável ao contexto do grupo de ensino e deve aflorar habilidades que o tornem parceiro deste grupo sem perder a autoridade. Além do perfil característico de cada turma, para o qual o professor precisa se moldar, existem também as particularidades inerentes ao processo de ensino e de abordagem dos conteúdos de cada área do conhecimento. Lowman (2004) sintetiza essa ideia, demonstrando a existência de três fontes diferentes e independentes de influência: o estudante, o professor e o curso.

Ainda, especificamente as variáveis, estudante e professor referem-se às diferenças na competência e motivação. E as variáveis do curso tratam dos objetivos buscados e do método de organização escolhido para atingi-los.

2.2 A importância da Contabilidade na Administração e nas Ciências Econômicas

Conforme os conceitos teóricos de Contabilidade, ela pode ser definida como “um conjunto coerente de princípios hipotéticos, conceituais e pragmáticos que formam um quadro geral de referência para a investigação da natureza da contabilidade” (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999, p. 32).

De uma forma mais objetiva, a Contabilidade é conceituada pela CVM (1986) como “(...) um sistema de informação e avaliação destinado a prover seus usuários com demonstrações e análises de natureza econômica, financeira, física e de produtividade, com relação à entidade objeto de contabilização”.

Essencialmente, o objetivo da divulgação financeira, que envolve a contabilidade (financeira e dados complementares), é o fornecimento de informações com o intuito de permitir

(...) que os investidores, particularmente aqueles desprovidos de autoridade para especificar a informação que desejam, sejam capazes de prever os fluxos futuros de caixa da empresa. Para que esta informação seja útil, ela deve ser relevante (isto é, deve ser oportuna e ter valor preditivo e valor como *feedback*), e deve ser confiável (isto é, deve ter fidelidade de representação, ser verificável e neutra) (HENDRIKSEN; VAN BREDA, 1999, p. 107).

Assim, pode-se inferir que o conhecimento contábil é fundamental para a completa formação discente dos cursos de Administração e Ciências Econômicas, pois estes, quando profissionais e futuros usuários da contabilidade, especialmente aqueles que se voltarem à área financeira, nela precisarão buscar constantemente informações.

Essa relação da Contabilidade com as áreas afins, especialmente a Administração e as Ciências Econômicas, constitui-se em uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que os Administradores e Economistas utilizam-se da Contabilidade, os contadores também necessitam conhecer as áreas afins para a boa execução do seu trabalho. Essa questão é destacada por Iudicibus (1995, p. 21), ao referir que a contabilidade gerencial, “está voltada única e exclusivamente para a administração da empresa, procurando suprir informações que se “encaixem” de maneira válida e efetiva no modelo decisório do administrador”. Enfim, tem o intuito de “auxiliar os gerentes das entidades em seu processo decisório”.

Com base nas informações contábeis, o Administrador e o Economista vislumbra informações que possibilitam, por exemplo, análise dos custos de produção, do desempenho empresarial como um todo, do fluxo de caixa, das destinações dos resultados apurados em cada exercício e, principalmente, planejar o futuro da organização, verificando inclusive sua viabilidade econômica no curto, médio e longo prazos.

2.3 Ensino da Metodologia de Custos para os cursos de Administração e de Ciências Econômicas

O estudo da Contabilidade em cursos de áreas afins é inegavelmente importante. Iudicibus e Marion (2008) referem preliminarmente um problema de foco encontrado nas disciplinas destinadas a esses cursos, sendo estudados lançamentos contábeis à exaustão, confecção de livros Razão e Diário, fechamento de balancetes, etc., enfim, atribuições outorgadas aos contadores, em detrimento do estudo daquilo que realmente importa: a interpretação das demonstrações contábeis, com a finalidade gerencial e econômica. Tal enfoque impacta na motivação dos discentes. A analogia feita por Iudicibus e Marion (2008, p. xviii) é esclarecedora: “ensinar o processo contábil para aquele que não vai exercer a Contabilidade é a mesma coisa que ensinar mecânica de um carro para quem quer apenas dirigir o carro (e não quer ser mecânico).”

A Metodologia de Custos, também em virtude da sua importância para fins gerenciais, está incluída nessa mesma lógica. Sob essa ótica, Iudicibus e Marion (2008) versam sobre o comportamento dos custos de produção, não se discutindo forma de controle de estoques, cálculo do custo do produto vendido, dentre outros métodos e critérios de apuração do custo amplamente debatidas nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis, mas simplesmente nas suas implicações gerenciais, como por exemplo as divergências em relação ao custo-padrão estabelecido para a gerência e custo efetivo, com o objetivo de identificar onde houve essa alteração, se foi em relação à matéria-prima, à mão-de-obra, enfim, em qual ponto da cadeia produtiva houve essa oscilação.

Já Sá (2001) e Molina (2001) corroboram em parte com as ideias de Iudicibus e Marion (2008), sugerindo que, para motivar os discentes de outros cursos, como Administração e Ciências Econômicas, o ensino da Contabilidade deve partir dos relatórios contábeis, para, posteriormente, se chegar à origem daquela informação, ou seja, a escrituração. Isso porque a escrituração é vista como uma prática básica, o que pode conduzir o discente a pensar que a profissão se resume a isso. A ideia é executar o processo inverso, levando o discente a compreender que as demonstrações contábeis são fonte de informação e não como uma mera consequência da escrituração contábil.

2.4 Estudos relacionados

Em Raimundini *et al.* (2009) foram avaliadas as percepções sobre o ensino da Contabilidade Introdutória para não contadores, sob a perspectiva dos discentes, nas Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul: UFRGS, FURG, UFSM e UFPEL, onde foram aplicados questionários aos discentes, sendo analisada uma amostra de 328. Conforme a análise efetuada, os discentes do curso de Administração (55,49% da amostra) “concordaram totalmente” que a disciplina analisada e seu conteúdo eram importantes para a sua formação, enquanto que os discentes de Economia (36,28% da amostra) apenas “concordam” com essa afirmação, ou seja, de maneira menos enfática. Os 8,23% restantes da amostra correspondem discentes de cursos com menor representatividade, sendo que estes “discordam totalmente”, “discordam” ou são “indiferentes” a essa afirmação.

Já em Bianchi *et al.* (2010), foi analisado um espectro mais amplo. Trabalhando-se também com as Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul, foram analisadas as características das instituições, cursos, docentes e perfil do discente não contador, levando-se em consideração a inter-relação com a disciplina de Contabilidade Introdutória. Embora esse estudo tenha como base a mesma população e amostra do estudo de Raimundini *et al.* (2009), foi adotado um enfoque totalmente diverso. Constatou-se discrepâncias nos resultados quando analisado o tipo de instituição em que os discentes cursaram todo o ensino médio. Enquanto que na UFRGS (71%) e na UFSM (52%) a maioria advém de escolas particulares, na FURG

(70%) e na UFPEL (46%) os discentes provêm de escolas públicas. Também, verificou-se que cerca de 2/3 dos discentes possui até 20 anos, resultado que era esperado, à medida que a disciplina é ministrada nos primeiros semestres dos cursos que compuseram a amostra.

Em Raupp *et al.* (2009), foi verificado o perfil do ensino de Contabilidade de Custos nos cursos de graduação em Administração do Estado de Santa Catarina. Tal estudo diferencia-se da presente pesquisa por estar focado apenas no ensino de Contabilidade de Custos como um todo, sem qualquer verificação do perfil dos seus discentes. Este possui uma amostra composta de cursos de Administração de 28 Instituição de Ensino Superior. Da mesma forma que no estudo ora apresentado, foram encontrados diversos nomes para a disciplina de Metodologia de Custos. Além disso, foram quantificados os tópicos contemplados no conteúdo programático das disciplinas, sendo verificada a frequência de cada um dos tópicos em relação à amostra analisada. Quanto à metodologia de ensino, foram destacados dois métodos: aulas expositivas (22 ocorrências) e exercícios (18 ocorrências).

3 Procedimentos metodológicos

Quanto à forma de abordagem do problema esta pesquisa classifica-se como quantitativa e qualitativa. Quantitativa por efetuar-se a mensuração dos dados coletados, transformando-os em indicadores para futuras análises. Tal ideia é corroborada por Raupp e Beuren (2006), uma vez que será utilizada a estatística e os dados quantitativos tanto na coleta quanto na análise das informações. Também é uma pesquisa qualitativa em função da análise e interpretação dos indicadores obtidos na pesquisa quantitativa e a associação com os dados obtidos na pesquisa teórica. Raupp e Beuren (2006, p. 92) destacam que “na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado.”

De acordo com os objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato (GIL, 1999). Já a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relação entre as variáveis; comumente utiliza técnicas padronizadas para a coleta de dados (GIL, 1999).

No que se refere aos procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo classifica-se como levantamento ou *survey*, cuja base de dados será extraída por meio de um questionário, adaptado de Raimundini *et al.* (2009), sendo este dividido em duas partes. Na segunda parte, o questionário é composto por questões fechadas, sob a forma de frases afirmativas e os respondentes devem indicar sua opinião favorável ou desfavorável quanto à afirmação feita, sendo utilizada a escala Likert de dez pontos, considerando que 0 (zero) seja a pior avaliação e 10 (dez) a melhor avaliação (Apêndice A).

O questionário foi aplicado aos discentes matriculados, no segundo semestre de 2011, na disciplina de Metodologia de Custos, dos cursos de graduação em áreas afins, especialmente em Administração e Ciências Econômicas, nas Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas em Porto Alegre/Rio Grande do Sul, que constam no *site* do Ministério de Educação. A população foi composta de 18 IES, sendo que em 6 delas (Faculdade Decision de Negócios; Faculdade de Tecnologia Tecbrasil - Unidade Porto Alegre – FTEC; Faculdade Leonardo da Vinci - ULBRA Porto Alegre; Faculdade Porto-Alegrense – FAPA, Faculdades Riograndenses – FARGS; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS) não foi realizada a pesquisa pelos seguintes motivos: não oferecimento da disciplina no semestre 2011/2; política interna da IES não permitiu a aplicação do questionário; o professor responsável pela disciplina não agendou uma data para a aplicação dos questionários, mesmo após diversos contatos. Assim, a amostra é composta por 12 IES, conforme o Quadro 1.

	Instituição de Ensino Superior	Discentes Matriculados	Discentes Respondentes	% de Respondentes
1	Centro Universitário Metodista - IPA	17	12	70,6%
2	Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER	56	49	87,5%
3	Escola Superior de Administração, Direito e Economia - ESADE	140	72	51,4%
4	Escola Superior de Propaganda e Marketing de Porto Alegre - ESPM - POA	58	45	77,6%
5	Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre - FDB	34	26	76,5%
6	Faculdade IBGEN - Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios - IBGEN	28	20	71,4%
7	Faculdade Monteiro Lobato - FATO	25	22	88,0%
8	Faculdade São Francisco De Assis - UNIFIN	87	61	70,1%
9	Faculdade SENAC/RS - SENACRS	44	30	68,2%
10	Faculdades Integradas São Judas Tadeu - SJT	40	22	55,0%
11	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS	23	13	56,5%
12	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	171	104	60,8%
	TOTAL	723	476	65,8%

Fonte: BRASIL (2011).

Quadro 1 – Relação das IES e dos Respondentes

A atividade prática da aplicação dos questionários demonstrou a inviabilidade de se fazer uma análise censitária, tanto pela ausência de discentes no dia específico da aplicação do questionário quanto pela desistência ou cancelamento da matrícula na disciplina. Desta forma, entre os 723 discentes matriculados, obteve-se 476 respondentes, o que representa 65,8%.

A aplicação dos questionários ocorreu no período de 21/10/2011 a 24/11/2011, de forma predominantemente presencial, isto é, o pesquisador compareceu pessoalmente a cada uma das turmas da disciplina-foco que foram identificadas, salvo em casos especiais, que deverão ser tratados em caráter de exceção, como por exemplo, quando o próprio coordenador do curso prontificou-se a aplicar os questionários aos seus alunos.

A análise dos currículos dos cursos de graduação em Administração e Ciências Econômicas existentes em Porto Alegre demonstrou que existem diversas nomenclaturas diferentes para denominar a disciplina de Metodologia de Custos, tais como Contabilidade II, Contabilidade Gerencial, Gestão de Custos, Custos em Saúde, mas para o fim a que se propõe o presente estudo, serão denominadas sempre como Metodologia de Custos.

De forma complementar buscou-se identificar a relação entre o conceito recebido pelo discente e o seu esforço na disciplina, o método de ensino utilizado e a didática do docente. Para isso, utilizou-se a análise de regressão múltipla, onde a variável dependente é o “conceito” e como variáveis independentes as afirmativas que envolvem o “esforço do discente”, o “método de ensino” e a “didática do docente”.

Por questão de acessibilidade do conceito essa análise foi realizada apenas com os discentes da UFRGS (104). Os questionários que não foram identificados com a matrícula ou que o discente não respondeu uma das afirmativas que envolvem a regressão foram retirados, assim, a amostra ficou composta por 68 questionários.

O modelo estimado é apresentado a seguir:

$$CO = \beta_0 + \beta_1 es_1 + \beta_2 es_2 + \beta_3 es_3 + \beta_4 met_1 + \beta_5 met_2 + \beta_6 met_3 + \beta_7 met_4 + \beta_8 did_1 + \beta_9 did_2 + \beta_{10} did_3 + \beta_{11} did_4 + \varepsilon \quad (1)$$

onde:

Co = Resultado da Avaliação do Discente no Semestre - Conceito;

es = Esforço do Discente para a Obtenção do Resultado e envolve as afirmativas 24, 26 e 27;

Met = Método de Ensino utilizado e envolve as afirmativas 15, 18, 28 e 29;

Did = Didática do Docente da Disciplina e envolve as afirmativas 30, 31, 33 e 34.

Os testes de autocorrelação e o teste de heterocedasticidade foram realizados e indicou a não existência de autocorrelação ($DW = 2,08$) e a aceitação da hipótese nula de homocedasticidade. Esses testes, bem como a regressão foram realizados com o uso do *software* SPSS 13.0.

A hipótese nula (H_0) a ser testada neste estudo é: Existe relação entre o conceito do discente e o seu esforço na disciplina, no método de ensino utilizado na disciplina e a didática do professor.

4 Análise dos dados

Os dados foram analisados em diferentes enfoques conforme permitidos pelos dados coletados. A identificação dos respondentes foi tratada com frequência. Ressalta-se que as seções: avaliação da disciplina, auto-avaliação do discente sobre a disciplina, avaliação dos procedimentos didáticos, avaliação dos procedimentos didáticos e do professor foi realizado a compilação das respostas dos discentes, tomadas sob a forma da Escala Likert, com frequências variando de 0 (pior avaliação) a 10 (melhor avaliação), sendo adotado o padrão “NR” para o caso da afirmativa não haver sido respondida pelo discente ou em caso de respostas múltiplas para a mesma afirmativa. Também foi realizada uma análise de regressão para as afirmativas que requerem.

4.1 Identificação dos respondentes

Nessa seção é realizada a análise do perfil dos discentes que responderam ao questionário que lhes foi apresentado. A maioria deles, cerca de 74,4% pertence ao curso de Administração. Em torno de 9,0% dos discentes pertence ao curso de Ciências Econômicas, 2,3% ao curso de Ciências Atuariais e os demais 14,3% pertencem a outros cursos, tais como Design de Moda e Engenharia de Produção.

Em média, os estudantes estão no 4º semestre do respectivo curso e possuem 25,4 anos. Quando separados por gênero, 45,6% são homens e 54,4% são mulheres. Essa diferença não tem origem no curso de Administração, onde a distribuição por gênero é praticamente idêntica, mas sim nos demais cursos, conforme se verifica na Figura 1.

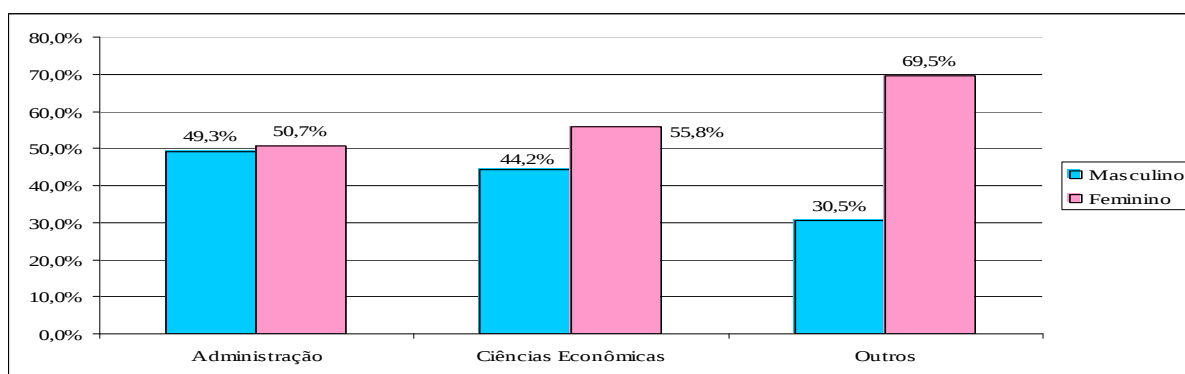


Figura 1 – Distribuição dos Alunos por Curso e por Gênero

A maioria dos discentes, 62,5%, cursou todo ou a maior parte do ensino médio em escolas públicas, enquanto que 37,5% estudou em escolas privadas. Isso fica melhor evidenciado na Figura 2. Adiciona-se que a UFRGS apresentou um percentual de 51% de discentes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, o que difere dos dados encontrados em Bianchi *et al.* (2010) onde, na época, o percentual de discentes que haviam cursado todo o ensino médio em escolas particulares era de aproximadamente 71%. É provável que essa alteração do perfil discente esteja diretamente relacionada ao “sistema de cotas” implantado na UFRGS a partir de 2008, onde 30% das vagas passou a ser reservada exclusivamente para egressos de escolas públicas.

No estudo realizado por Bianchi *et al.* (2010), a amostra foi coletada no primeiro semestre de 2008, que ainda não contava com o ingresso dos discentes cotistas, cuja classificação com pontuação inferior no vestibular os permitiu o ingresso na universidade apenas no segundo semestre daquele ano (para os cursos analisados, a UFRGS trabalha com concurso vestibular único, em janeiro, e duplo ingresso, sendo 50% em cada semestre, de acordo com a classificação no concurso vestibular). Já no presente estudo, com a amostra coletada no segundo semestre de 2011 contempla o chamado “sistema de cotas” em pleno funcionamento na universidade. Cabe ressaltar que o sistema vigente na universidade prevê que o egresso de escola pública que estiver classificado entre os 70% primeiros lugares não ocupa vagas destinadas aos cotistas, o que ajuda a justificar o aumento do percentual dos egressos de escolas públicas verificado neste estudo.

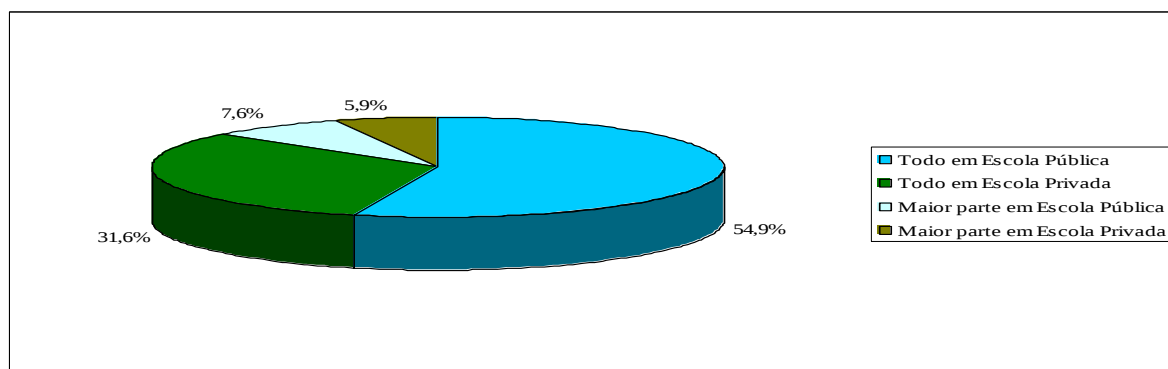


Figura 2 – Distribuição dos Alunos por Instituição em que Cursaram o Ensino Médio

Quando separados por curso, não houve variação significativa em relação à idade média verificada. Os discentes de Administração apresentaram idade média de 25 anos, enquanto que os de Ciências Econômicas apresentaram 25,7 e os demais discentes 26,6. As médias de idade apuradas por curso ficaram muito próximas da média geral, que foi de 25,4 anos. Essa idade média ajuda a justificar o fato de que um percentual significativo dos discentes exerce atividade remunerada, atingindo a marca de 83,2%, sendo a atividade mais frequente o estágio. Ainda assim, conforme está evidenciado na Figura 3, 67,5% trabalham mais de 30 horas por semana, sendo 32,1% de 31 a 40 horas semanais e os 35,4% restantes mais de 40 horas semanais.

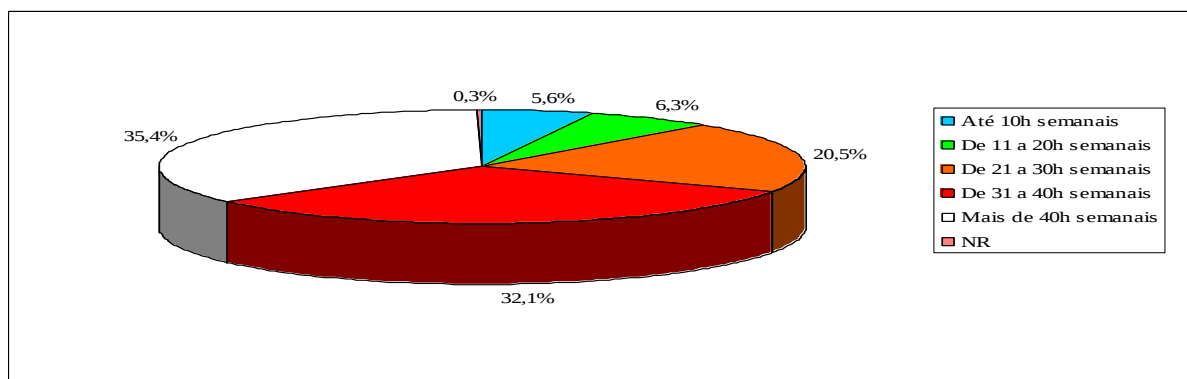


Figura 3 – Carga horária Semanal de Trabalho, dentre os Alunos que Trabalham

A carga horária de trabalho da maioria dos discentes ajuda a justificar a baixa carga horária de estudo dedicada à disciplina (Figura 4). Mais de 80% dos discentes estudam no máximo 3 horas semanais a disciplina de Metodologia de Custos.

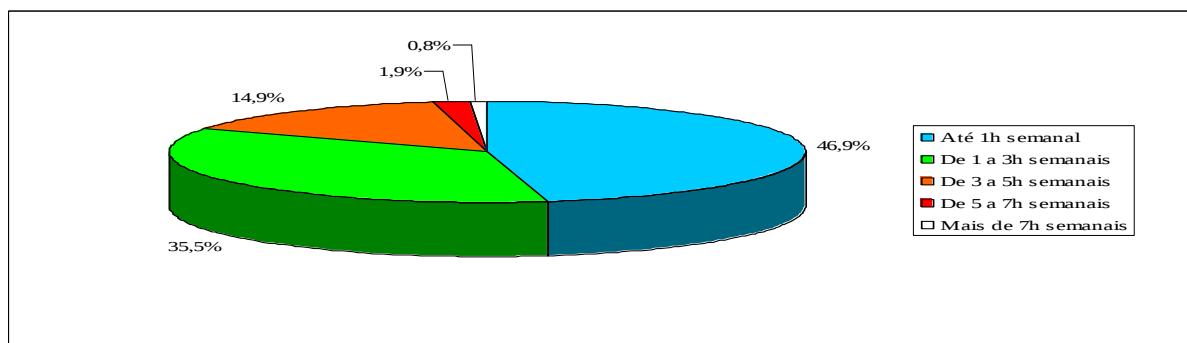


Figura 4 – Tempo de Estudo Semanal Dedicado à Disciplina

A carga horária dedicada à disciplina, analisada em conjunto com outros fatores, como por exemplo, o grau de dificuldade atribuído à disciplina (seção 4.2), pode impactar diretamente no processo de aprendizado e no aproveitamento da disciplina.

4.2 Avaliação da disciplina

A Figura 5 trata sobre a avaliação da disciplina e contempla dez afirmativas, tratando do plano de ensino, da carga horária, da dificuldade de entendimento, do enfoque adotado, do conteúdo abordado, da organização dada ao conteúdo, percepção dos conteúdos relacionados a custos, a importância da disciplina para a formação do discente, os objetivos e a agregação de conhecimento proporcionada.

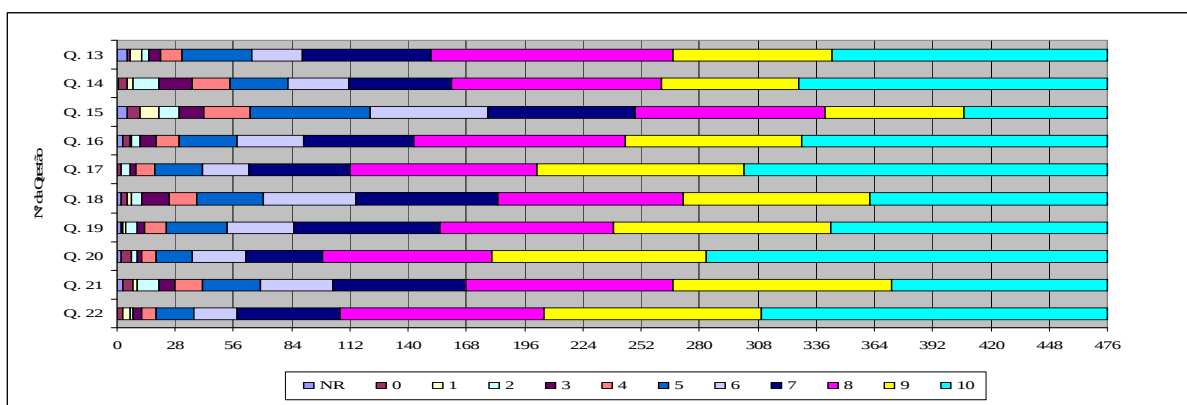


Figura 5 – Avaliação da Disciplina - Distribuição das Respostas dos Alunos

Com base nas informações da Figura 5, pode-se verificar que as respostas com valores de “7” a “10” estão presentes em maior número para praticamente todas as afirmativas, o que corresponde a uma boa avaliação por parte dos discentes.

Verifica-se uma discrepância em relação às demais questões quando se verifica as frequências das respostas atribuídas à afirmativa número “15” (a disciplina é de fácil entendimento). Ou seja, ainda que constatada por parte dos respondentes a importância da disciplina e que ela agrega conhecimento, o grau de dificuldade encontrado pelos alunos destoava do restante da sua percepção. Ainda assim, a avaliação obtida pode ser vista como positiva, pois a média apurada foi “7”, com desvio padrão de “2,3”.

Ainda, verifica-se as respostas atribuídas à afirmativa “20” (a disciplina é importante para minha formação profissional). A média obtida foi de “8,5”, com desvio padrão de “1,9”. Esse fato evidencia a percepção da importância do estudo da Metodologia de Custos, dentro da ideia da interdisciplinaridade. Ela é importante aos demais profissionais das áreas afins, especialmente da Administração, que representa aproximadamente 3/4 da amostra avaliada, pois estes poderão se tornar futuros gestores de empresa, onde certamente terão que lidar com a área de Custos.

4.3 Auto-avaliação do discente sobre a disciplina

Esta seção trata da auto-avaliação do discente em relação à disciplina, onde as afirmativas versam sobre a satisfação com o aprendizado da disciplina, o esforço dedicado à mesma, a formação básica prévia, a conexão da disciplina com fatos já conhecidos e o grau de motivação para com a disciplina.

Conforme se verifica na Figura 6, as respostas com a frequência “7” ou superior predominaram, inclusive no que diz respeito aos pré-requisitos para matrícula na disciplina, analisados na afirmativa “25” (Eu possuía a formação básica necessária para o bom acompanhamento da disciplina), o que denota uma boa auto-avaliação por parte dos discentes. A discrepância maior pôde ser verificada na afirmativa “24” (dediquei esforço necessário à disciplina). Para essa afirmativa, a média encontrada ficou na casa de “6,5”, com desvio padrão de “2,4”.

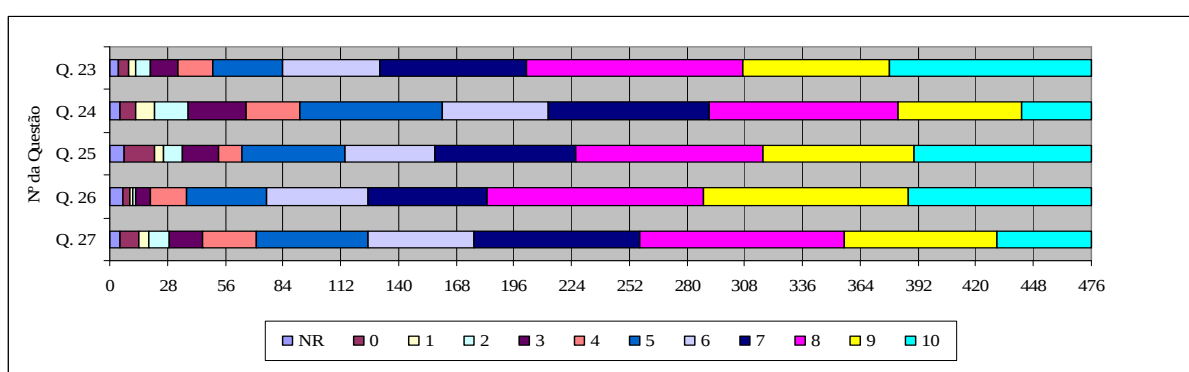


Figura 6 – Auto-Avaliação - Distribuição das Respostas dos Alunos

Essa constatação feita na auto-avaliação ajuda a entender o fraco desempenho acadêmico apresentado pelos discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Figura 7), única instituição em que foi possível efetuar um cruzamento das informações obtidas nos questionários e os conceitos obtidos pelos discentes respondentes, por questão de acessibilidade. Aliás, se analisados em separado do restante do grupo, para a mesma afirmativa “24”, os discentes da UFRGS apresentaram uma média de “5,5”, com o mesmo desvio padrão de “2,4”, ou seja, “1,0” ponto abaixo da média geral.

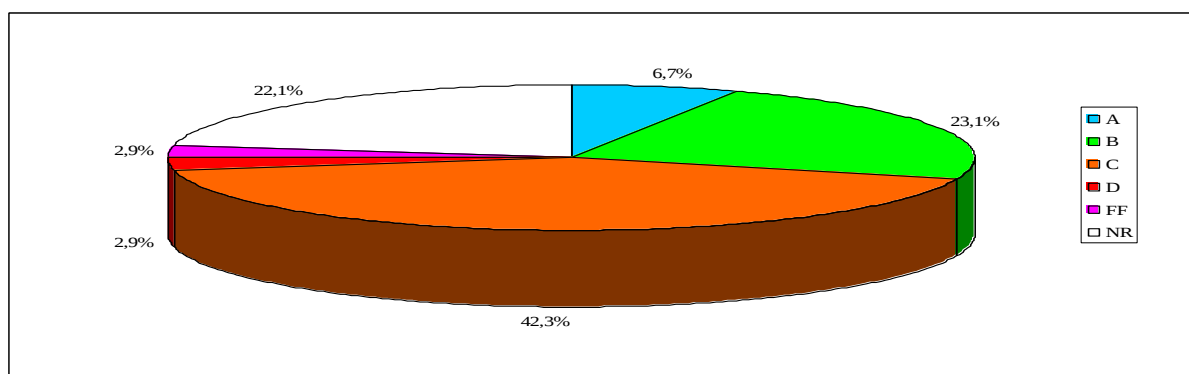


Figura 7 – Conceitos dos Discentes da UFRGS

A Figura 7 demonstra que apenas 6,7% atingiram um grau de excelência, ou seja, o conceito “A”, que representa uma nota superior a 9,0. O conceito “B”, cuja correspondência em nota numérica oscila de 7,5 a 8,9, foi obtido por 23,1% dos discentes. O conceito “C” (nota de 6,0 e 7,4) foi atribuído a 42,3% dos discentes, o que leva à conclusão de que o baixo nível do esforço dedicado à disciplina pode ter impactado diretamente no resultado conquistado. Ainda assim, o nível de reprovação, representado pelos conceitos “D” e “FF”

não chegou a 6%. Outro percentual significativo (22,1%) representa aqueles que recusaram identificar-se quando do preenchimento do questionário.

4.4. Avaliação dos procedimentos didáticos

Quanto aos procedimentos didáticos, a Figura 8 evidencia uma variação significativa nos resultados apurados. A afirmativa “28” (o método de ensino influencia na aprendizagem) foi a que mais obteve avaliação positiva, com média de “8,5” e desvio padrão de “1,9”. Esse resultado corrobora com o senso comum, de que método de ensino adotado pelo professor efetivamente afeta o processo de aprendizagem.

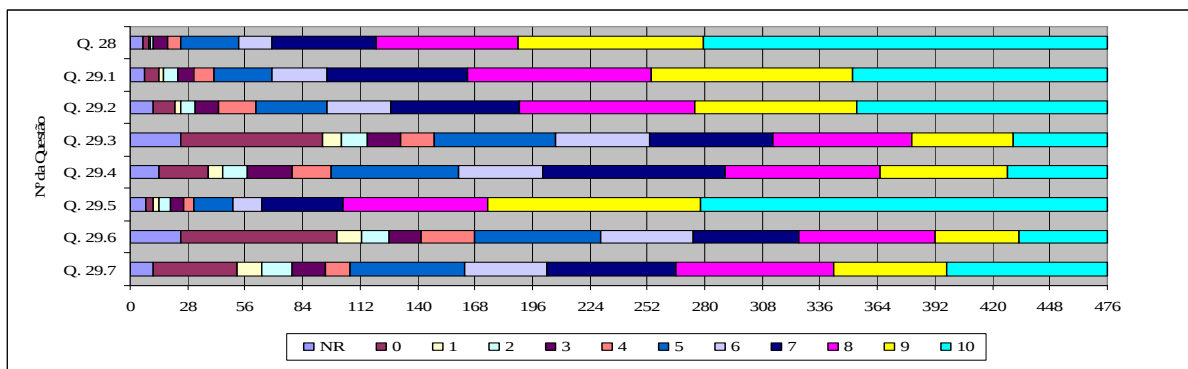


Figura 8 – Avaliação dos Procedimentos Didáticos - Distribuição das Respostas dos Alunos

No que diz respeito à percepção dos discentes quanto à importância dos métodos de ensino, as afirmativas “29.3” (laboratório de informática), “29.4” (leitura de textos), “29.6” (seminários) e “29.7” (trabalhos em grupos) apresentaram um grau de avaliação relativamente baixo, com médias, respectivamente, de “5,7”, “6,5”, “5,5” e “6,4”, o que leva à conclusão de que foram, de certa forma, rejeitadas pelos discentes. Em contrapartida, as afirmativas “29.1” (aulas expositivas), “29.2” (estudos de casos) e “29.5” (listas de exercícios) obtiveram as médias mais altas, sendo, respectivamente, “7,9”, “7,6” e “8,5”, sendo estes os métodos julgados pelos discentes como mais adequados para o estudo da metodologia de custos.

4.5 Avaliação do professor

Para a avaliação do professor foi analisado oito afirmativas, que enfocaram a clareza na exposição do conteúdo, disponibilidade para atendimento dos discentes, capacidade de suprir as necessidades de aprendizagem dos discentes, relacionamento com os discentes, metodologia de ensino, clareza nas exposições, incentivo à participação e a qualidade do material didático disponibilizado aos discentes. Tais afirmativas podem ser visualizadas na Figura a seguir.

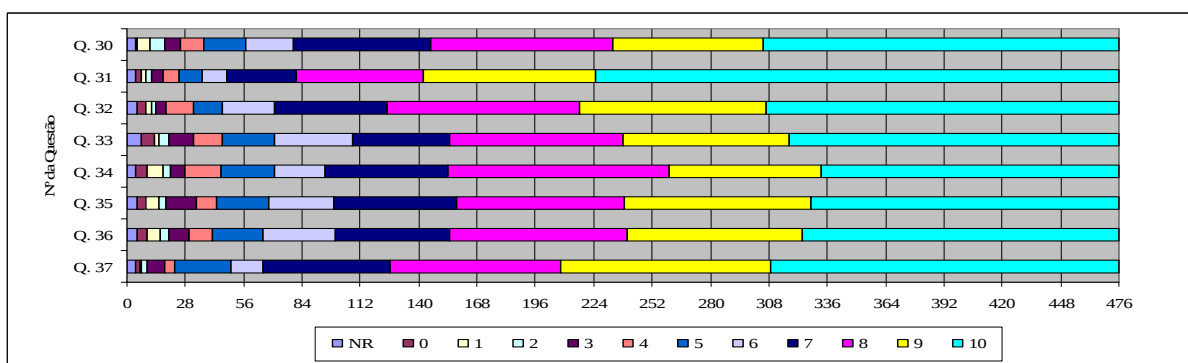


Figura 9 – Avaliação do Professor - Distribuição das Respostas dos Alunos

Quanto à avaliação dos professores, de uma maneira geral, conforme demonstra a Figura 9, houve aprovação por parte dos discentes. Para todas as afirmativas foi atribuída uma média superior a “7,9”, merecendo atenção especial a quantidade de avaliações positivas dada à afirmativa número “31” (o professor mostrou-se disponível para atender aos alunos sempre que possível). Como uma média de “8,8” e desvio padrão de “1,9”, isso evidencia que, independentemente da avaliação da disciplina, da auto-avaliação do discente, dos procedimentos didáticos e da própria avaliação do professor como um todo, houve grande destaque à disponibilidade dos professores e isso foi reconhecido por parte dos discentes.

4.6 Análise do modelo de regressão

Esta seção tem o intuito de identificar a relação entre o conceito recebido pelo discente da UFRGS e o seu esforço na disciplina, o método de ensino utilizado e a didática do docente. Para isso, utilizou-se a análise de regressão múltipla, onde a variável dependente é o “conceito” e como variáveis independentes as questões que envolvem o “esforço do discente”, o “método de ensino” e a “didática do docente”.

Tabela 1 – Resultados Estatísticos das Variáveis

Variável Dependente: CO				
Variável Independente	β_k	Desvio-padrão	t-Estatístico	p-valor
Constante	7,938	1,476	5,379	0,000
ES24	0,269	0,118	2,29	0,026
ES26	-0,032	0,161	-0,197	0,844
ES27	-0,052	0,132	-0,391	0,698
MET15	0,053	0,109	0,486	0,629
MET18	-0,132	0,147	-0,901	0,372
MET28	0,184	0,13	1,415	0,163
MET29.1	-0,323	0,143	-2,264	0,028
MET29.2	0,041	0,153	0,271	0,787
MET29.3	0,08	0,078	1,035	0,305
MET29.4	-0,114	0,1	-1,142	0,259
MET29.5	0,073	0,133	0,55	0,585
MET29.6	-0,044	0,07	-0,627	0,533
MET29.7	0,036	0,075	0,48	0,633
DID30	-0,053	0,222	-0,237	0,814
DID31	-0,259	0,133	-1,948	0,057
DID33	-0,073	0,133	-0,547	0,587
R ²		0,308	Estatística-F	1,309
R ² ajustado		0,073	Prob (F-statistic)	0,226
Durbin-Watson		2,084		

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 1, a regressão ressalta a relação positiva existente entre a variável dependente, “conceito”, em relação as variáveis independentes, “esforço – afirmativa 24” e “método de ensino – afirmativas 15, 28, 29.2, 29.3, 29.5 e 29.7”. Esse resultado permite afirmar que as variações tais questões influenciam nos conceitos dos discentes. As demais variáveis independentes apresentaram coeficientes negativos para o modelo apresentado.

A regressão ressalta que para cada 1 ponto de aumento nos fatores que influenciam o aprendizado do discente, o aumento na variação do conceito (CO) é um pouco mais que zero.

O coeficiente R² corresponde ao percentual de variação explicada pelo modelo, considerado o número de parâmetros no mesmo. Pode-se afirmar assim, por exemplo, que o conjunto de variáveis independentes explica apenas 7% da variação do “conceito”. Salienta-se que a variável que explica a relação do conceito com o esforço do discente é a afirmativa 24 (Dediquei esforço necessário à disciplina) (p-valor: 0,026), com o método de ensino é a afirmativa 29.1 (Aulas expositivas) (p-valor: 0,028) e no que se refere a didática do docente

da disciplina, a que mais explica é a afirmativa 31 (O professor mostrou-se disponível para atender aos alunos sempre que possível) (p-valor: 0,057).

O modelo demonstra que as variáveis analisadas neste estudo que poderiam influenciar na avaliação do discente são pouca representativa no conceito recebido. Mesmo apresentando um valor pouco significativo, aceita-se a hipótese nula (H_0) testada de que existe relação entre o conceito do discente e o seu esforço na disciplina, no método de ensino utilizado na disciplina e a didática do professor.

5 Considerações finais

O objetivo principal deste estudo foi atingindo, qual seja, identificar a perspectiva, as percepções e o perfil do discente não contador sobre o ensino da disciplina de metodologia de custos em cursos presenciais na cidade de Porto Alegre/RS, bem como identificar as variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de aprendizagem dos discentes.

Quanto ao perfil do discente, verificou-se que ele possui idade média de 25,4 anos e que 54,4% são mulheres e 45,6% são homens. Quanto ao curso de graduação, 74,4% cursam Administração, 9,0% cursam Ciências Econômicas, 2,3% cursam Ciências Atuariais e 14,3% cursam outros cursos de graduação. Em sua maioria, ou 62,5%, cursaram a maior parte do ensino médio em instituições públicas. Um percentual de 83,2% exerce atividade remunerada, sendo que destes, 67,5% trabalham por mais de 30 horas na semana.

No que se refere à perspectiva e às percepções, os discentes reconhecem a importância da disciplina Metodologia de Custos na sua formação profissional. Também, evidenciou-se que, boa parte dos discentes não se dedicou adequadamente à disciplina, em sua maioria, estudando menos de 3 horas por semana. Na opinião dos discentes, os melhores métodos para o ensino da Metodologia de Custos residem em aulas expositivas, estudos de casos e listas de exercícios. E, quanto aos professores, os discentes reconheceram sua capacidade e disponibilidade, trazendo avaliações positivas na maioria das afirmativas que lhes foi apresentada.

Como variáveis facilitadoras e dificultadoras do processo de aprendizagem dos discentes, foi possível identificar em primeiro lugar a carga horária de trabalho, que acaba por diminuir o tempo disponível ao estudo dos discentes e reforça a ideia de que muitos discentes não se dedicaram adequadamente à disciplina, prejudicando seu processo de aprendizagem. Além disso, o próprio conteúdo tratado na disciplina foi relatado como não sendo de fácil entendimento, o que por si só também é relevante. Como variável facilitadora do processo de aprendizagem, pode-se inferir que os pré-requisitos para matrícula na disciplina estão sendo visto como adequados, tal como reportado na auto-avaliação dos discentes.

Quanto à análise da regressão, a relação entre o conceito dos discentes da UFRGS e o seu esforço na disciplina, o método de ensino utilizado e a didática do docente apresentou pouca evidência de que existe, pois o R^2 explica aproximadamente 7% da variação do conceito. Cabe registrar que as variáveis que mais explicam essa relação são: esforço do discente - afirmativa 24 (Dediquei esforço necessário à disciplina), método de ensino - afirmativa 29.1 (Aulas expositivas) e didática do docente - afirmativa 31 (O professor mostrou-se disponível para atender aos alunos sempre que possível).

Como sugestão para estudos futuros, seria interessante ampliar a população e a amostra analisada, incluindo-se aquelas faculdades e universidades de Porto Alegre que por quaisquer motivos ficaram de fora do presente estudo, bem como ampliar a região geográfica para todo o estado do Rio Grande do Sul. Assim, seria possível verificar se a amostra ora analisada efetivamente corrobora com o que pensam os demais discentes dos cursos de áreas afins às Ciências Contábeis em todo o estado.

Referências

- ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. C. E.; BRITO, S. M. O. Interdisciplinaridade: Um Conceito em Construção. In: **Revista Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul/dez. 2004.
- BIANCHI, M.; RAIMUNDINI, S. L.; SANTOS, N. A.; FÁVERO, L. P. L.; SCHMIDT, P. Disciplina de contabilidade introdutória: características das instituições, cursos, docentes e perfil do discente não contador. In: **Revista Enfoque**. v. 29, n. 2, p. 64-82, mai/ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 4, de 13 de Julho de 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 4, de 13 de julho de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004_07.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.
- COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS - CVM. **Deliberação CVM Nº 29, de 05 de fevereiro de 1986**. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/asp/cvmwww/atos/exiatio.asp?File=/deli/deli029.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2012.
- ETTER, E. R.; BURMEISTER, S. L.; ELDER, R. J. Improving student performance and retention via supplemental instruction. **Journal of Accounting Education**. Ed. 18, accepted 1, Nov. p. 355-368, 2000.
- FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p. 20-62, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HENDRIKSEN, E. S.; VAN BRED, M. F. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.
- IUDICÍBUS, S. **Contabilidade Gerencial**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- IUDICIBUS, S.; MARION, J. C. **Curso de Contabilidade para não Contadores**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOWMAN, J. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MOLINA, F. S. Metodologia do Ensino da Contabilidade Geral: algumas considerações. In: **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 30, n. 129, mai.-jun. 2001, p. 93-97.
- RAIMUNDINI, S. L.; BIANCHI, M.; SANTOS, N. A.; FÁVERO, L. P. L.; SCHMIDT, P. Percepções sobre o Ensino da Contabilidade Introdutória para não contadores: a perspectiva dos discentes das universidades federais do estado do Rio Grande do Sul. In: **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade – REPEC**. v. 3, n. 3, p. 85-105, set/dez. 2009.

RAUPP, F. M.; AMBONI, N.; CUNHA, D. R.; DUARTE, J. F.; AGOSTINETO, R. C. O ensino de contabilidade de custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina. In: **ABCustos Associação Brasileira de Custos**. v. 4, n. 2 - mai/ago 2009, p. 61-79.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável as ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SÁ, A. L. Os contadores na visão das Nações Unidas. In: **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná**. Curitiba, v. 26, n. 130, 2001, p. 9-10.

SANTIAGO, J. M. S. C. **A Formação do Conceito de Interdisciplinaridade**. Publicado em 2009. Disponível em: <<http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=135>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: um estudo bibliográfico. In: **Revista Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.11, n.4, 2003, p. 525-531.

Apêndice A – Parte do Questionário Aplicado

<i>Avaliação da Disciplina</i>	
13.	O plano de ensino da disciplina é adequado.
14.	A carga horária da disciplina é adequada.
15.	A disciplina é de fácil entendimento.
16.	O enfoque da disciplina é coerente com os objetivos do meu curso.
17.	O conteúdo abordado na disciplina é importante para o meu curso.
18.	A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a minha compreensão.
19.	Ocorre entendimento a respeito da aplicação dos conceitos como: custos e despesas fixas ou variáveis, métodos de custeio, sistemas de custeio, ponto de equilíbrio.
20.	A disciplina é importante para minha formação profissional.
21.	Os objetivos de aprendizagem da disciplina estão sendo alcançados.
22.	A disciplina agrega conhecimento para posterior aplicação.
<i>Auto Avaliação do Discente sobre a Disciplina</i>	
23.	Estou satisfeito com o que aprendi na disciplina.
24.	Dediquei esforço necessário à disciplina.
25.	Eu possuía formação básica necessária para o bom acompanhamento da disciplina.
26.	Procuro estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos ou fatos já conhecidos.
27.	Avalio a minha motivação como ótima para ter e permanecer com bom desempenho na disciplina.
<i>Avaliação dos Procedimentos Didáticos</i>	
28.	O método de ensino influencia na aprendizagem.
29.	Importância dos métodos de ensino:
29.1 Aulas expositivas	29.5 Listas de exercícios
29.2 Estudos de casos	29.6 Seminários
29.3 Laboratório de informática	29.7 Trabalhos em grupos
29.4 Leitura de textos	
<i>Avaliação do Professor</i>	
30.	O professor trabalhou os conteúdos da disciplina com clareza, destacando aspectos importantes da matéria.
31.	O professor mostrou-se disponível para atender aos alunos sempre que possível.
32.	O professor atendeu as necessidades de aprendizagem dos alunos.
33.	O relacionamento em classe favoreceu o processo ensino-aprendizagem.
34.	Metodologia e dinâmica de ensino adotada pelo professor.
35.	Capacidade de síntese e clareza nas exposições do professor.
36.	O professor incentiva a participação, discussão, expressão de ideias e formação de juízo crítico perante as situações abordadas.
37.	Qualidade do material disponibilizado ou indicado pelo professor.