

Identificação das práticas metodológicas de ensino aplicadas no curso de graduação de ciências contábeis a partir do perfil docente

Marcella Rodrigues Montes (UERJ) - marcella_rm@yahoo.com.br

Maria Amália da Costa Bairral (UERJ) - amaliabairral@bol.com.br

Maurício Almeida dos Santos Junior (UERJ) - mjralmeida@ibest.com.br

Josir Simeone Gomes (UERJ) - josirgomes@superig.com.br

Resumo:

O presente estudo procurou identificar o perfil docente e suas respectivas metodologias de ensino aplicadas, em sala de aula, no curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no período de Agosto/2010 a Julho/2011. Mais, especificamente, buscou-se analisar a relação entre os métodos de ensino e o perfil docente. Foram aplicados 27 questionários estruturados, com perguntas abertas e fechadas, ao corpo docente da UERJ. O estudo é do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Na análise dos dados foram usadas técnicas estatísticas para a tabulação das respostas. Os principais resultados sugerem que a metodologia do ensino na UERJ ainda é centrada, predominantemente, no professor.

Palavras-chave: *Metodologia de ensino, Perfil docente, Contabilidade*

Área temática: *Metodologias de ensino e pesquisa em custos*

Identificação das práticas metodológicas de ensino aplicadas no curso de graduação de ciências contábeis a partir do perfil docente.

RESUMO

O presente estudo procurou identificar o perfil docente e suas respectivas metodologias de ensino aplicadas, em sala de aula, no curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no período de Agosto/2010 a Julho/2011. Mais, especificamente, buscou-se analisar a relação entre os métodos de ensino e o perfil docente. Foram aplicados 27 questionários estruturados, com perguntas abertas e fechadas, ao corpo docente da UERJ. O estudo é do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Na análise dos dados foram usadas técnicas estatísticas para a tabulação das respostas. Os principais resultados sugerem que a metodologia do ensino na UERJ ainda é centrada, predominantemente, no professor.

Palavras chaves: Metodologia de ensino, Perfil docente, Contabilidade.

Área Temática: Metodologias de ensino e pesquisa em custos.

ABSTRACT

This paper sought to identify the teaching profile and their teaching methodologies applied in classroom in the discipline of accounting in the state university of Rio de Janeiro – UERJ, in the period of August/2010 to July/2011. More, specifically, aimed to examine the relationship between teaching methods and teaching profile. Were applied 27 structured questionnaires, with open and close questions, to the faculty of UERJ. The study is an explanatory qualitative approach. In the data analyses were used statistical techniques for tabulation of the responses. The main results suggest that the methodology of teaching at UERJ is still centered on the teacher.

Key words: Teaching methodology, Faculty, Accounting.

Thematic Area: Methods of teaching and research costs.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior devem viabilizar a construção do conhecimento para a formação do indivíduo, contudo deve ser promovido de forma crítica e inovadora, isto é, os educadores devem ter a preocupação em ensinar, adequadamente, o conteúdo de suas disciplinas, mas também despertar e estimular nos discentes, o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, visto que se constitui num instrumento fundamental para a contínua atualização acadêmica de qualquer discente e docente. Logo, a compreensão do processo ensino-aprendizagem traz um processo de tensão e conflito que constitui a interação social aluno – professor. Isso acontece porque o que se ouve e o que se entende sofrem a influencia de experiências anteriores, e na maioria, das vezes é isso que acontece com o aluno de contabilidade.

Conforme a literatura o tema é relevante, na medida em que demonstra que as metodologias de ensino empregadas, em sala de aula, constituem um diferencial para o maior ou menor grau de satisfação dos discentes.

Assim vislumbrou-se a possibilidade de investigar as metodologias de ensino docente utilizadas nas IES públicas, que podem proporcionar uma desmistificação da concepção dos discentes de que a contabilidade é uma disciplina mecânica e enfadonha. Ressalta-se, ainda, como de fundamental importância nesse processo de ensino-

aprendizagem o perfil dos docentes cujos estudos revelam, ainda que de forma insipiente, a necessidade de atualização pedagógica como o enlace entre o saber, método de ensino e compromisso docente/discente, com o intuito de promover “o processo da elevação do aluno da crítica ingênua à crítica epistemológica”, que constituem o cerne da formação do aluno (FREIRE, 1997, p. 23).

Considerando o contexto estabelecido, o presente estudo traz como principal problema de pesquisa: qual o perfil do corpo docente e as respectivas metodologias de ensino utilizadas, no curso de Ciências Contábeis, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ? E, mais especificamente, qual a relação entre o perfil docente e os métodos de ensino aplicados em sala de aula?

Assim, o trabalho objetiva identificar o perfil docente, do curso de contabilidade, e suas respectivas estratégias metodológicas aplicadas na UERJ, e num plano mais detalhado, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos docentes do curso de graduação;
- Caracterizar os métodos de ensino utilizados pelos docentes;
- Relacionar o perfil docente com as metodologias de ensino; e,
- Comparar as metodologias de ensino com o referencial teórico que possibilite o atendimento do objetivo da pesquisa.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo educação é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situação novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas. (NÉRICE, 1997)

No campo conceitual, acredita-se que para compreender um conceito é preciso instituir relações significativas com outros conceitos. (COLL, 1998).

O aprendizado está intimamente ligado aos conteúdos aprendidos e ao como é possível ajudar os alunos nesse processo (COLL, 2003).

No caso dos conceitos, a aprendizagem tem relação com conhecimentos prévios, sua obtenção ocorre através da aprendizagem significativa e gradativa, da compreensão, e é esquecida lentamente (MARANTE & SANTOS, 2008, p.73).

Em termos de aprendizagem significativa é necessário um vigor deliberado para estabelecer analogia entre os conhecimentos novos e os que já existem na estrutura cognitiva, direcionar as aprendizagens de experiências, fatos ou objetos e se relacionar afetivamente para manter a relação dos novos com os velhos conhecimentos (MARANTE & SANTOS, 2008, p.73).

Na aprendizagem memorística não existe vigor para juntar os novos com os velhos conhecimentos na estrutura cognitiva. Não se direcionam as aprendizagens de experiências, fatos ou objetos e não se relacionam afetivamente para manter a relação dos novos com os velhos conhecimentos. (MARANTE & SANTOS, 2008, p.73)

Aprendizagem significativa possibilita ao aluno uma maior facilidade de compreensão, ou seja, a compreensão exige psicologicamente do indivíduo mais do que a mera memorização (COLL, 1998). Isso mostra que para um aluno alcançar uma aprendizagem significativa, ele necessita relacionar o que já dispõem de conhecimento com o que vai aprender.

Com isso, podemos ver a importância que o conhecimento prévio dos alunos tem na aprendizagem escolar.

O ensino é basicamente composto pelo professor, pelo aluno e pelo conteúdo. É através do método de ensino que se estabelece a posição do professor em relação à atuação do aluno. (SILVA e FERREIRA, 2010, p. 3)

Torna-se importante para o melhor entendimento da pesquisa definir método, técnica e recurso. Pode-se dizer que um método é empregado como o caminho para se chegar a um fim, ou seja, uma seqüência de procedimentos logicamente ordenados para atingir um objetivo específico.

A técnica de ensino se transforma no instrumento para que o método de ensino possa alcançar seus objetivos, adaptada às circunstâncias e utilizando os recursos que a instituição possui.

Diferentes métodos e técnicas de ensino estão à disposição dos professores que pretendem melhorar o aprendizado de seus alunos, porém o interessante é saber o melhor momento de aplicar uma técnica, já que existem variadas técnicas de ensino.

De acordo com VILARINHO (1985, p. 52) as técnicas de ensino apresentam três **modalidades básicas**:

- **Métodos de ensino individualizado**: a ênfase está na necessidade de se atender às diferenças individuais, como por exemplo: ritmo de trabalho, interesses, necessidades, aptidões, etc., predominando o estudo e a pesquisa, o contato entre os alunos é acidental.

- **Métodos de ensino socializado**: o objetivo principal é o trabalho de grupo, com vistas à interação social e mental proveniente dessa modalidade de tarefa. A preocupação máxima é a integração do educando ao meio social e a troca de experiências significativas em níveis cognitivos e afetivos.

- **Métodos de ensino sócio-individualizado**: procura equilibrar a ação grupal e o esforço individual, no sentido de promover a adaptação do ensino ao educando e o ajustamento deste ao meio social

Segue abaixo os quadros com a escolha das técnicas em função dos objetivos a atingir:

Quadro 1: Modalidade, Técnicas e Aplicações de ensino individualizado

Modalidades Básicas	Técnicas	Abordagem do Ensino	Aplicações
Individualizado	Aula Expositiva	Aluno – agente passivo	Disseminação de conhecimento atualizado
	Estudo Dirigido	Aluno – agente ativo	Estimular método de estudo e pensamento reflexivo; Levar a autonomia intelectual; Capacidade dos alunos de planejar e gerir seu próprio aprendizado.
	Ensino por fichas	Aluno – agente ativo	Revisão e enriquecimento de conteúdos
	Projeção de fitas	Aluno – agente passivo	Disseminação de conhecimento atualizado
	Resolução Exercícios	Aluno – agente ativo	Estimular a capacidade para utilizar idéias e informações; Habilidade dos alunos em testar suas idéias e evidências;
	Instrução programada	Aluno – agente ativo	Apresentação de informações em pequenas etapas e seqüência lógica. Fornece recompensa imediata e reforço. Permite que o aluno caminhe no seu ritmo próprio.

	Ensino por módulos	Aluno – agente ativo	Leva o estudante a responsabilidade no desempenho das tarefas propostas; Propõe ao aluno os objetivos a serem atingidos. Variadas atividades para alcançar esses objetivos.
--	--------------------	----------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Mello (2007, p. 3); Miranda & Miranda (2006, p. 3)

Quadro 2: Modalidade, Técnicas e Aplicações de ensino socializado

Modalidades Básicas	Técnicas	Abordagem do Ensino	Aplicações
Socializado	Discussão em pequenos grupos Estudo de casos	Aluno – agente ativo	Troca de idéias e opiniões face a face; Resolução de problemas; Busca de informações; Tomada de decisões.
	Exposição e visitas	Aluno – agente ativo e passivo	Desenvolvimento da habilidade dos alunos em gerar idéias e evidências
	Discussão 66 ou Phillips 66	Aluno – agente ativo	Revisão de assuntos; Estímulo à ação; Troca de idéias e conclusão
	Painel	Aluno – agente ativo	Definir pontos de acordo e desacordo; Debate, consenso e atitudes diferentes (assuntos polêmicos)
	Painel Integrado	Aluno – agente ativo	Troca de informações; Integração total (das partes num todo); Novas oportunidades de relacionamento.
	Grupo de cochicho	Aluno – agente ativo	Máximo de participação individual. Troca de informações; Funciona como meio de incentivo; Facilita a reflexão.
	Discussão dirigida	Aluno – agente ativo	Solução conjunta de problemas; Participação de todos os alunos
	Brainstorming	Aluno – agente ativo	Criatividade (Idéias originais). Participação total e livre.
	Simpósio	Aluno – agente ativo	Divisão de um assunto em partes para estudo; Apresentação de idéias de modo fidedigno; O grupo faz a conferência do que foi apresentado.
	GVGO ou Grupo na Berlinda	Aluno – agente ativo	Verbalização; Objetividade na discussão de idéias; Capacidade de análise e síntese.
	Entrevista	Aluno – agente ativo	Troca de informações; Apresentação de fatos, opiniões e pronunciamentos importantes.
	Diálogo	Aluno – agente ativo	Intercomunicação direta; Exploração, em detalhe, de diferentes pontos de vista.
Palestra	Aluno – agente ativo e passivo	Exposição menos formal de idéias relevantes; Sistematização do conteúdo; Comunicação direta com a turma	

	Dramatização	Aluno – agente ativo	Representação de situações da vida real; Melhor rendimento e compreensão dos elementos.
	Seminário	Aluno – agente ativo	Estudo aprofundado de um tema; Coleta de informações e experiências; Pesquisa, conhecimento global do tema; Reflexão crítica.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Mello (2007, p. 3); Miranda & Miranda (2006, p. 3)

Quadro 3: Modalidade, Técnicas e Aplicações de ensino sócio-individualizado

Modalidades Básicas	Técnicas	Abordagem do Ensino	Aplicações
Sócio-individualizado	Método de Projetos	Aluno – agente ativo	Realiza algo de concreto. Incentiva a resolução de problemas sugeridos pelos alunos. Exige trabalho em grupo e atividades individuais.
	Método de problemas	Aluno – agente ativo	Desenvolve o pensamento reflexivo. Desenvolve o pensamento científico.
	Unidades didáticas	Aluno – agente ativo	Compreensão do “todo” a ser estudado; Incentivo ao aluno e a criatividade, flexibilidade nas atividades; Permite organização do conteúdo aprendido.
	Unidades de Experiências - Jogos de empresas - Aulas Práticas	Aluno – agente ativo	Aplicação dos conceitos teóricos na prática; Permite ao aluno uma análise crítica e a reconstrução da experiência social.
	Pesquisa como atividade discente	Aluno – agente ativo	Desenvolve o gosto pelo estudo científico; Leva o aluno a distinguir a pesquisa pura da aplicada; Utiliza-se de diversas técnicas de coleta de dados; Utiliza-se do método científico.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Mello (2007, p. 3); Miranda & Miranda (2006, p. 3)

Nérice (1997) categoriza os métodos de ensino em dez aspectos, cada aspecto possui em média três métodos. Segundo o referido autor, temos os seguintes métodos:

a) quanto à forma de raciocínio: método dedutivo: o assunto estudado segue do geral para o particular; método indutivo: o assunto estudado é apresentado por meio de casos particulares, sugerindo-se que se descubra o princípio geral que rege os mesmos e método analógico: quando os dados particulares apresentados permitirem comparações que levam a concluir, por semelhança;

b) quanto à coordenação da matéria: método lógico: quando os dados ou fatos são apresentados em ordem de antecedente e conseqüente ou do menos complexo ao mais complexo e método psicológico: quando a apresentação dos elementos segue mais os interesses, necessidades e experiências do educando.

c) quanto à concretização do ensino: método simbólico ou verbalístico: quando todos os trabalhos da aula são executados através da palavra e método intuitivo: quando a aula é efetuada com o auxílio constante de concretizações, à vista das coisas tratadas ou de seus substitutivos imediatos.

d) quanto à sistematização da matéria: método de sistematização rígida: quando o esquema da aula não permite flexibilidade alguma, através de seus itens

logicamente entrosados; método de sistematização semi-rígida: quando o esquema da aula permite certa flexibilidade para melhor adaptação às condições reais da classe e método ocasional: quando é aproveitada a motivação do momento, bem como os acontecimentos relevantes do meio.

e) quanto às atividades dos alunos: método passivo: quando se dá ênfase à atividade do professor, ficando os alunos em atitude passiva e método ativo: quando se tem em mira o desenvolvimento da aula com a participação do educando.

f) quanto à globalização dos conhecimentos: método de globalização: quando, através de um centro de interesse, as aulas se desenvolvem abrangendo um grupo de disciplinas; método não globalizado ou de especialização: quando disciplinas e partes das mesmas são tratadas de modo isolado, estanque, sem articulação entre si e método de concentração: assume posição intermediária entre o globalizado e o especializado ou por disciplina.

g) quanto à relação do professor com o aluno: método recíproco: quando o professor encaminha alunos a ensinar os colegas e método coletivo: quando temos um professor para muitos alunos.

h) quanto ao trabalho do aluno: método de trabalho individual: quando, procurando

atender principalmente às diferenças individuais, o trabalho escolar é ajustado ao educando; método de trabalho coletivo: quando dá ênfase ao ensino em grupo e método misto de trabalho: quando planeja, em seu desenvolvimento, atividades socializadas e individuais.

i) quanto à aceitação do que é ensinado: método dogmático: quando o aluno tem de guardar o que o professor estiver ensinando, na suposição de que aquilo são verdade e método heurístico: consiste em o professor interessar o aluno em compreender antes de fixar.

j) quanto à abordagem do tema de estudo: método analítico: implica a análise, do grego *analysis*, que significa decomposição, isto é, separação de um todo em partes e método sintético: implica a síntese, do grego *synthesis*, que significa reunião, isto é, união de elementos para formar um todo.

A análise da prática pedagógica tem demonstrado que só serão possíveis mudanças significativas na educação brasileira, à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política acerca do seu ato pedagógico.

Convém destacar que o professor do ensino superior precisa estar capacitado tanto em relação aos conteúdos específicos da área, bem como com as competências pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Diante disso, Hernandes et al (2006) afirmam que os docentes devem estar preparados didaticamente para transmitir de forma clara e dinâmica seu conteúdo, pois deste modo o interesse dos discentes em suas aulas com certeza permanecerá.

Nesse sentido, Gil (2005) observa que os professores de ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no decorrer do curso normal ou de licenciatura. Nesses cursos, eles cursam as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, com o intuito de capacitá-los para o desempenho de atividades docentes.

No entanto, o mesmo não ocorre com os professores de nível superior, que geralmente não possuem esta formação. O professor universitário, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática, sendo que o mais importante para estes docentes seria o domínio dos conhecimentos referente à matéria que leciona aliado sempre que possível a prática profissional.

Estas justificativas foram aceitas durante muito tempo, porém este cenário mudou à medida que maior número de pessoas chega à universidade, que os cursos se tornam mais específicos e que o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos docentes aumenta. Todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. (GIL, 2005).

Segundo VASCONCELLOS (1999, p. 147) de acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, considera como referência a concepção dialética de conhecimento, destacando a *problematização* como elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula. Se forem adequadamente captadas, as perguntas deverão provocar e direcionar de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção. Nesse sentido, ao preparar a aula, o professor já poderia destacar as possíveis perguntas e problemas desencadeadores para a reflexão dos alunos.

Segundo Rollo (2003, p. 51), “para exercer com eficiência a função de docência, os professores devem refletir a respeito da melhor maneira de lecionar a disciplina pela qual são responsáveis.” Nesse sentido, não devem se limitar a serem meros reprodutores do conhecimento alheio aos alunos, é preciso que a forma de transmissão atinja os objetivos do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Cittadin & Laesker (2010, p. 3), apresentam-se alguns aspectos considerados fundamentais para que o professor seja bem sucedido, conforme descreve-se a seguir:

Quadro 4: Aspectos fundamentais para o sucesso da carreira de um docente

Dominar as disciplinas que leciona	É preciso conhecer o todo que se leciona, não apenas parte deste. Além disso, é importante a atualização constante.
Gostar das disciplinas que leciona	Quando o professor evidencia satisfação quanto ao conteúdo que está ministrando, os alunos sentem-se motivados a estudá-lo.
Gostar dos Alunos	Quando o professor não gosta dos alunos, de seus hábitos e costumes, dificilmente consegue executar um bom trabalho. Assim, os docentes devem compreender, mais que outros profissionais, o povo e a sociedade em que vive. Quando há um bom relacionamento com os alunos, o professor é bem aceito e suas aulas tornam-se mais produtivas.
Ter senso de humor	O objetivo do humor é ligar o discente ao mestre, bem como os alunos entre si, mediante momento de prazer
Memória	Hesitação do professor diante de nomenclaturas, conceitos, entre outros, é altamente prejudicial, provocando certo descrédito por parte dos alunos, gerando insegurança a eles.
Força de vontade	O professor precisa mostrar força de vontade para motivar os jovens. Muitos discentes não possuem vontade de estudar ou pesquisar, sentem-se desmotivados a irem às aulas. Se não houver força de vontade, o mestre não poderá quebrar essas barreiras.
Bondade	O aluno não pode temer o professor, precisa confiar nele para não se sentir ridicularizado ao fazer um questionamento. Para isto o docente deve demonstrar bondade natural e espontânea
Humildade	Quando um professor mostra-se humilde, ganha a simpatia dos alunos. Estes passam a admirá-lo e a gostar dele
Marca	Cada professor precisa gozar de um bom conceito junto aos alunos. Os docentes devem ser reconhecidos pelos alunos por seus diferenciais, isso lhes dará credibilidade

Fonte: Cittadin & Laesker (2010, p. 3)

Nos Estados Unidos, a *American Accounting Association* (AAA) criou, em 1989, a *Accounting Education Change Commission* (AECC) para ser um órgão dinamizador em prol da preparação acadêmica dos contadores, visto que o cenário indicava um declínio nas matrículas para a formação em contabilidade (HUNT, et al 2004 e DIMNIK; FELTON, 2006). Ainda, os empregadores observaram que os contadores recém formados não estavam seguros em relação aos conteúdos de contabilidade e se sentiam desanimados em seguir essa profissão (AECC, 1996).

O papel da AECC foi de intermediar os interesses das corporações (empregadores) e das instituições de ensino em contabilidade com o propósito de definir mudanças na formação profissional para que os egressos em contabilidade possuíssem habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o exercício profissional (AECC, 1996). Nesse sentido, a AECC divulgou, recomendou e encorajou que seus padrões fossem adotados pelas instituições de ensino de contabilidade.

Sendo assim, segundo Ramundini et al (2009, p.4) destacam-se no âmbito internacional os seguintes estudos: Cohen e Hanno (1993), Friedlan (1995), Saudagaran (1996), Stice, Swain e Worsham (1997), Wooten (1998), Mauldin, Crain e Mounce (2000), Etter, Burmeister e Elder (2000), Geiger e Ogilby (2000), Jones e Fields (2001), Haas (2004), entre outros. Apesar de estas pesquisas abordarem de forma diferenciada o assunto, ressalta-se que todas têm em comum como objeto de análise do ensino de contabilidade e por este motivo irão colaborar na ampliação da presente discussão.

Ramundini et al (2009, p.4) identificou pesquisas sobre o tema já foram desenvolvidas no Brasil, a exemplo de Andrade (2002), Tcheou (2002), Cecconello (2002), Holfer (2004) e Harada (2005). Diferente das pesquisas estrangeiras, os autores nacionais concluíram suas pesquisas com base nas informações obtidas juntos aos coordenadores e professores dos cursos analisados, não somente de graduação, mas também de pós-graduação *lato sensu*. O quadro 3 faz uma síntese desses estudos.

Os quadros apresentam uma síntese dos objetivos e resultados destes estudos.

Quadro 5: Estudos internacionais em metodologia do ensino

Autor	Objetivos	Resultados
Cohen e Hanno (1993)	Examinou como os discentes escolhem a formação contábil por meio da teoria cognitiva do comportamento.	Discentes que não escolhem a contabilidade como formação profissional acreditam que ela é muito quantitativa e enfadonha. A imagem da profissão e do conteúdo da disciplina de contabilidade deve ser alterada para atrair os discentes.
Friedlan (1995)	Verificou se o uso de diferentes abordagens de ensino na disciplina de contabilidade afeta as percepções dos discentes e as habilidades requeridas para o exercício profissional.	A abordagem utilizada pelo professor, isto é, os métodos afetam significativamente a percepção dos discentes e implica na carreira. Discentes submetidos à abordagem ativa (aula interativa, desenvolvimento de <i>cases</i> e de pensamento crítico) tendem a ter percepções mais realísticas do que os discentes submetidos ao ensino orientado para o professor (material orientado e conferências). O aprendizado que a abordagem tradicional possibilita é incoerente com os propósitos da AECC.
Saudagaran (1996)	Analisou as conseqüências de um curso de contabilidade ter adotado o Pronunciamento no2 da AECC (abordagem não tradicional) para o ensino da contabilidade quanto às percepções dos discentes e docentes.	A concepção dos discentes de que a contabilidade é uma disciplina mecânica foi descaracterizada. Com a abordagem não tradicional os discentes perceberam a contabilidade como uma área dinâmica e vital para as corporações. A contabilidade requer habilidades interpessoais e de julgamento. Docentes verificaram que o ensino da contabilidade com o uso da abordagem não tradicional tornou-se mais interessante e desafiador. O estereótipo de guarda-livros tornou-se uma falácia.
Stice, Swain e Worsham (1997)	Verificou se o desempenho dos discentes na disciplina de contabilidade influencia na escolha da graduação	O desempenho não influencia na intenção do discente na escolha da sua formação profissional. Outros fatores devem ter mais preponderância.
Wooten (1998)	Analisou as variáveis que influenciam no desempenho dos discentes de contabilidade comparando	A motivação do discente influencia no seu desempenho, independente da abordagem. Discentes submetidos à abordagem tradicional tiveram as variáveis atividades que a família

	turmas que usaram a abordagem tradicional e a abordagem não tradicional.	desenvolve o esforço e a aptidão como fatores que influenciam no desempenho. Atividades extracurriculares e atividades no trabalho não apresentam influencia para os discentes não tradicionais.
Mauldin, Crain e Mounce (2000)	Verificaram se o docente interfere na escolha dos discentes pela formação em contabilidade.	Para um número significativo de discentes o docente exerce algum tipo de influencia. O docente pode ratificar estereótipos verdadeiros ou falsos sobre a carreira em contabilidade.
Geiger e Ogilby (2000)	Verificaram se o desempenho afeta as percepções dos discentes sobre a disciplina de contabilidade e seus efeitos na decisão para a escolha da formação profissional.	O desempenho dos discentes afeta sua opinião referente à disciplina, bem como na decisão relativa sua formação principal. No início do semestre a percepção positiva sobre a disciplina é maior que ao final do semestre.
Etter, Burmeister e Elder (2000)	Verificaram se a instrução suplementar (monitoria, no caso brasileiro) melhora o desempenho dos discentes em contabilidade.	Discentes que freqüentam a instrução suplementar apresentam melhor desempenho.
Jones e Fields (2001)		Discentes que freqüentam a instrução suplementar de modo obrigatório apresentam menor resistência e uma melhora mais efetiva no desempenho do que aqueles que freqüentam de modo voluntário.

Fonte: Ramundini et al (2009, p.4)

Quadro 6: Estudos nacionais em metodologia do ensino

Autor	Objetivos	Resultados
Andrade (2002)	Averiguou as condições de ensino da disciplina contabilidade quanto aos seus métodos, meios, uso de software e estrutura tecnológica dos cursos de Ciências Contábeis de universidades públicas brasileiras	Predominância de aulas expositiva. Interesse dos docentes em utilizar software educativos por acreditarem que impactaria na dinâmica das aulas
Cecconello (2002)	Analisar os cursos de pós graduação em Administração, <i>lato sensu</i> , na cidade de São Paulo.	A disciplina de contabilidade tem a finalidade de suprir as carências técnicas não obtidas na graduação. O propósito de fazer o curso é Atender demandas e manter-se competitivo no mercado de trabalho.
Tcheou (2002)	Avaliou o ensino das disciplinas de conteúdo contábil nos cursos de Administração da cidade de São Paulo, que obtiveram sucessivos conceitos A no Provão.	Não há diferenças dos conteúdos e carga horária. O plano de curso contempla aspecto de gestão e da técnica contábil. A metodologia empregada não é adequada para o curso de administração.
Holfer (2004)	Identificou à situação do ensino da disciplina de contabilidade nos oito cursos de Ciências Contábeis das Universidades Estaduais do Estado do Paraná quanto à qualificação de seus docentes, estratégias de ensino, recursos instrucionais, forma de avaliação, conteúdos ministrados e bibliografia recomendada	Apesar de afirmarem o uso de estratégias de ensino diversificadas, o emprego de aula expositiva é freqüente. Os recursos instrucionais comuns são o quadro-giz e retroprojeter. O sistema de avaliação é a prova escrita. Os conteúdos entre instituições possuem poucas diferenças
Harada (2005)	Explorou a necessidade do graduando em Administração em compreender o conteúdo de Contabilidade Geral e avaliou quais são seus métodos de ensino, plano de curso e carga horária sob a visão do docente em cursos com desempenho no Provão 2003 foi abaixo de C.	Os métodos de ensino (aula expositiva), a abordagem empregada é a tradicional (tecnicista) e os discentes julgaram a disciplina de difícil entendimento. Os docentes julgaram que a carga horária para a disciplina é insuficiente e atribuíram a isto a dificuldade de entendimento dos discentes. A dificuldade de entendimento causa nos discentes a falta de motivação, resistência em aprender o conteúdo e não percebem a importância da disciplina para sua formação. Não se pode aplicar os mesmos fundamentos e métodos usados para os discentes de

		Ciências Contábeis, devendo ser reavaliado e aperfeiçoado os principais pontos para uma melhora do processo ensino para o administrador
--	--	---

Fonte: Ramundini et al (2009, p.4)

Destaca-se que entre a literatura brasileira os aspectos apontados sob a opinião do professor foram os métodos ou estratégias de ensino, a abordagem de ensino, a carga horária, os meios de aprendizagem, entre outros. Esses trabalhos brasileiros também foram utilizados para verificar quais variáveis neles sugeridas deveriam ser contempladas no instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa de campo do tipo exploratória com abordagem qualitativa que foi iniciada por uma revisão bibliográfica com o intuito de identificar outras contribuições existentes a respeito do assunto. Neste sentido, Gil (2007, p.44) comenta que:

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.”

O universo da pesquisa é composto por professores e mestrados em estágio docente do curso de Ciências Contábeis da UERJ. Deste universo foi retirada uma amostra de 27 profissionais que lecionam no referido curso. Para escolha da amostra, o método adotado foi não-probabilístico, com amostragem por acessibilidade ou de conveniência.

O levantamento de dados foi realizado mediante questionários, estruturados, com perguntas abertas e fechadas, aplicados presencialmente pelos pesquisadores, aos docentes, com o objetivo de identificar os métodos de ensino utilizados, por eles, como também a suas habilidades pedagógicas e perfil.

A limitação encontrada na coleta de dados foi à dificuldade de conciliação de horário dos professores para aplicação dos questionários, problema resolvido através de contato prévio com os mesmos. Um ponto que ajudou muito na pesquisa foi à colaboração dos professores, permitindo aplicação dos questionários em suas aulas e também respondendo as perguntas sempre com muito boa vontade.

4. RESULTADOS

Apresenta-se, primeiramente, a descrição dos dados coletados em relação ao perfil docente do curso de Ciências Contábeis da UERJ e, respectivas, competências pedagógicas. Na seqüência, demonstram-se as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula. Por último, faz-se uma avaliação dos resultados auferidos.

Foram entrevistados, mediante questionários, profissionais que lecionaram, no segundo semestre de 2010 e no primeiro semestre de 2011, no curso de Graduação de Ciências Contábeis da UERJ. A amostra é composta de 27 respondentes do referido curso de Graduação.

Identificou-se que dos docentes questionados no curso de Ciências Contábeis, 74% são do sexo masculino, enquanto 26% do feminino, sendo a faixa etária, equilibrada, com exceção da faixa de 51 a 60 anos, cujo percentual representa 4% da amostra.

No que diz respeito ao tempo de conclusão da titulação dos docentes, 11% concluíram há menos de 1 (um) ano, 26% concluíram entre 1 (um) e 3 (três) anos, 15% concluíram entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos, 11% concluíram entre 7 (sete) e 9 (nove) anos e 37% concluíram há 10 anos ou mais. Considerando o resultado, 50% dos doutores concentram-se na faixa de conclusão entre 1 (um) e 3 (três) anos, enquanto que o percentual restante encontra-se distribuído entre as demais faixas, logo, conclui-se uma recente formação acadêmica por parte dos doutores.

A titulação dos docentes mostrou que, entre os concursados, 54% possuem Doutorado e 46% possuem Mestrado. Já em relação aos contratados, 33% possuem Doutorado e 67% Mestrado. E, entre os mestrandos, que realizam estágio docente 73% possuem Graduação, enquanto 27% possuem especialização. Assim, no quadro geral, 30% possuem Doutorado, 10% especialização, 30% Graduação e 30% Mestrado, portanto os dados revelam um equilíbrio entre as titulações do curso da UERJ.

No que se refere às formas de contratação, verificou-se que 56% dos profissionais são efetivos, enquanto 44% substitutos, em sua maioria composta por mestrandos em estágio docente.

Quando questionados sobre a motivação para entrar na carreira docente, 44% responderam que ingressaram na carreira com o intuito de ampliar seus conhecimentos; 18% afirmaram que foi por necessidade de aumentar seus rendimentos financeiros, 22% responderam que a motivação para o ingresso na carreira foi o status de docente universitário e 15% responderam que optaram por esta carreira por outros motivos.

Adicionalmente, constatou-se que entre os docentes, 59% não possuem vínculo com outras Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto que 41% possuem outro vínculo.

Em relação à atualização didática, 15% dos docentes afirmaram buscar constantemente capacitação, 30% sempre que possível, 40% às vezes e 15% nunca realizam atualização pedagógica. Os achados denotam que são poucos os professores interessados em regulares preparações didáticas, realizando-as esporadicamente.

Já na questão pertinente a frequência com que os docentes se atualizam quanto aos conteúdos específicos de suas disciplinas, as respostas apontaram que 55% buscam atualizar-se constantemente, 26% sempre que possível, 15% às vezes, enquanto que 4% nunca buscam nenhuma atualização. Tais dados sugerem uma maior preocupação dos docentes com a atualização do conteúdo específico das áreas que lecionam em detrimento da capacitação pedagógica.

Na seqüência, os docentes foram questionados sobre os meios utilizados para sua atualização. Constatou-se que 25% dos docentes atualizam-se por meio de livros, 15% fazem uso de revistas, 19% participam de cursos, 19% pela internet, 10% utilizam informativos distribuídos por órgãos competentes e 12% mediante de anais de congresso.

No que concerne às estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes para transmitir os conteúdos pertinentes a sua disciplina, constatou-se que 38% dos professores fazem uso de aula expositiva, seguido de 23% que utilizam seminários, estudos de caso representam 17%, por final, estudos de textos e palestras, com 11%, cada um.

Questionados sobre quais recursos didáticos, mais comumente, empregam em suas aulas, observou-se que 23% utilizam o retroprojeto/data show, 33% faz uso de exercícios, 30% quadro, 10% documentos impressos, e apenas 1% dos entrevistados utilizam, como recurso didático, vídeos e documentários. Indagou-se, também, se o docente faz uso de algum software educativo e/ou de simulação. De acordo com as

respostas coletadas, 93% dos professores não utilizam softwares no seu processo educacional, enquanto 7% fazem uso.

No que tange à realização de pesquisas acadêmicas, foi questionado aos docentes se possibilitam seu incentivo. Dentre as respostas obtidas, 67% dos docentes afirmaram que incentivam sua realização, enquanto 33% não o fazem.

Também foi questionado aos docentes se possuem o hábito de estabelecer tarefas para serem executadas extraclasse. Observou-se que 48% dos docentes afirmam que incentivam sua realização constantemente e sempre que possível, enquanto 30% somente às vezes, e 22% nunca solicitam esse tipo de atividade.

Quanto à realização de viagens de estudo, os docentes foram questionados se já organizaram/participaram de alguma viagem de estudo com intuito de demonstrar aos acadêmicos como são aplicados os conteúdos ministrados em sala de aula. Conforme as respostas obtidas, 4% dos docentes afirmam que realizam sempre que possível, enquanto 33% somente às vezes, e 63% nunca.

Os docentes foram questionados se acreditavam que o emprego de determinada metodologia de ensino influencia na transmissão do conteúdo da disciplina, no caso, 52% responderam a esta questão positivamente, enquanto que 48% responderam que não influencia.

Indagou-se aos docentes se estes buscam novas metodologias para aplicar em suas aulas. Avaliando as respostas obtidas, observou-se que 41% buscam novas técnicas, enquanto 59% permanecem com suas metodologias tradicionais.

A última pergunta do questionário tratava dos modelos de avaliação, obtiveram-se as seguintes respostas: prova – 48%, trabalho – 31%, seminários – 6%, participação – 6%, resumo – 3%, apresentação, exercício e presença – com 2% cada um.

5. CONCLUSÃO

A criação do curso de graduação em Ciências Contábeis ocorreu há menos de cem anos. É inegável o avanço dessa ciência ao longo desse período, constatado pela extraordinária expansão de cursos de graduação, pós-graduação e centros de pesquisas. Contudo, para garantir a qualidade do ensino superior contábil e a formação de profissionais capacitados, faz-se necessário, entre outros aspectos, manter um quadro docente devidamente preparado em relação aos conhecimentos específicos da área, bem como no que tange as questões didáticas e metodológicas.

Assim o objetivo do presente estudo foi procurar identificar o perfil docente do curso de Ciências Contábeis da UERJ e suas estratégias metodológicas. Os resultados identificados sugerem um corpo docente, na maioria, do sexo masculino, sendo a titulação mínima verificada entre os docentes, concursados e contratados, o mestrado, enquanto que entre os estagiários docentes, a maioria, é composta por graduados que ingressaram direto no mestrado. Os docentes, concursados e contratados, constituem um grupo mais experiente em relação ao ensino superior, pois somente 12,50% lecionam há menos de quatro anos, ao contrário entre os estagiários docentes 45% lecionam a menos de um ano, pois a maioria está experimentando a docência como pré-requisito do curso do programa do Mestrado. Os dados revelaram que 44% dos docentes ingressaram na carreira com o intuito de ampliar conhecimentos; 78% possuem outro vínculo empregatício além da docência. Constatou-se, ainda, que 55% dos docentes pesquisados buscam atualizar-se, constantemente, em relação aos conteúdos que lecionam e 45% procuram, constantemente e sempre que possível capacitação didática.

Quanto às metodologias de ensino empregadas pelos docentes referentes ao curso pesquisado, observou-se uma compatibilidade destas às destacadas por estudiosos

do tema, sendo que 38% dos professores investigados fazem uso da aula expositiva, seguido de seminários representando 23%, o estudo de caso ocupou o terceiro lugar com 17%. Concernente, aos recursos didáticos, verificou-se que os docentes, 86%, preferem retroprojektor/data show, exercícios e quadro. Destaca-se, ainda, que 67% incentivam a realização de pesquisa científica e 48% estabelecem, constantemente e sempre que possível atividade extraclasse. Quanto ao modelo de avaliação, os docentes, na maioria, 79% avaliam seus alunos, por intermédio, de prova e trabalho.

Portanto, conclui-se que a metodologia do ensino na UERJ ainda é centrada, predominantemente, no professor. No entanto, vislumbram-se possibilidades de mudança, uma vez que, o programa de Mestrado de Ciência Contábeis, da UERJ, é o único a utilizar mestrandos para, mediante o estágio docente, com orientação dos professores do programa de Mestrado, ministrar aulas no curso de graduação. Tendo como aspecto positivo, o fato de que os mestrandos são iniciados e estimulados a seguir a carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (AECC). **Position and Issues Statements of the Accounting Education Change Commission**. Accounting Education Series, AECC and AAA, Sarasota, Florida, vol. 13, 1996. Disponível em: <[www.https://aaahq.org/aecc/PositionsandIssues/cover.htm](https://aaahq.org/aecc/PositionsandIssues/cover.htm)>. Acesso em: 29 de junho 2007.

AMARAL, Patrícia Ferreira do; CARDOSO, Ricardo Lopes; BENEDICTO, Gideon Carvalho De; CASSARO, Maria Cristina Alves. **Ensino Aprendizagem na Área de Educação Contábil: Uma Investigação Teórico-Empírica**. 2005. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/120.pdf>. Acessado em junho/2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

CAMARGO, Regina Galhardi de; SILVA, Solange Maria da. **Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis**. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. Didática do Ensino da Contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHRISTENSEN CR; GARVING DA & SWEET A, **Education for Judgment: the artistry of discussion leadership**. Harvard Business School Press, Boston, 1991.

CITTADIN, Andréia LAESKER, Raquel. **O Perfil dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC e suas Estratégias Metodológicas**. II Seminário de Ciências Sociais Aplicadas, 2010

COLL, C. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1998.

COLL, C. Psicologia e currículo: Psicologia e currículo: Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior. 4. ed., SP: Atlas, 2005

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, ValdirFerreira. O professor de Contabilidade: habilidades e competências. Capítulo In: Didática do Ensino da Contabilidade. São Paulo: Saraiva 2006.

LAESKER, Raquel. O Perfil dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC e suas Estratégias Metodológicas. 2010. P. Orientadora: Andréia Cittadin. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Contábeis. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma – SC.

LAFFIN, Marcos. De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1991.

MARION, José Carlos. Efeitos do ensino de contabilidade na qualidade do profissional. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n. 52 1985.

MARION, José Carlos. O Ensino da Contabilidade. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MARANTE, Wallace Oliveira, SANTOS, Mário Cesário dos. Metodologia de ensino da educação física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa ação. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 7, número 2, 2008.

MELLO, Rosângela Menta. Trabalho realizado no Colégio Estadual Wolff Klabin em 21/07/2007. Disponível em <http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP>

MIRANDA, Cláudio; MIRANDA, Raissa Álvares de Matos. Interdisciplinaridade e métodos de ensino no curso de contabilidade: um estudo no Nordeste Paulista. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2006, v. 6, p. 1-15.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. Introdução à didática geral. Rio de Janeiro - RJ: Científica, 1997.

PALMA, Daniel Azevedo; QUEIROZ, Mário Roberto Braga de. **A gestão do currículo do curso superior de Ciências Contábeis.** Capítulo In: Didática do Ensino da Contabilidade. São Paulo: Saraiva 2006.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do Ensino da Contabilidade.** São Paulo: Saraiva 2006.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em Contabilidade.**

RAUPP, Fabiano Maury; AMBONI, Nério; CUNHA, Daniela Regina; DUARTE, Juliana Fraga. **O ensino de contabilidade de custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina.** ABCustos Associação Brasileira de Custos - Vol. IV nº 2 - mai/ago 2009.

RAIMUNDINI, Simone Letícia; BIANCHI, Márcia. **Percepções sobre o ensino da contabilidade introdutória para não contadores: a perspectiva dos discentes das universidades federais do estado do rio grande do sul.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade www.repec.org.br v.3, n. 3, art. 5, p. 85-105 ISSN 1981-8610 set/dez. 2009

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social métodos e técnicas.** São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

ROLLO, Lúcia Fransolin; PEREIRA, Anísio Cândido. **Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n. 52, 2003.

ROSELLA, Maria Helena et al. **O ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade.** In: PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do Ensino da Contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SÁ, Antonio Lopes de. **Fundamentos da contabilidade geral.** 3. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

SKINNER, Frederic Burrlls. **Tecnologia de do ensino.** Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

SILVA, Everaldo da; FERREIRA, Joani Alves. **Jogos de Empresas como Método de Ensino Aplicado à Contabilidade.** In: Congresso Internacional de Administração, 2010.

SOUZA, Márcio Barros; ORTIZ, Herculano Camargo. **A Estrutura básica para o ensino superior de Contabilidade.** In: PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do Ensino da Contabilidade.** São Paulo: Saraiva 2006.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática: Temas Selecionados.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.