

**SIDNEI CELERINO DA SILVA**

**O PROFESSOR DE CONTABILIDADE: COMPETÊNCIAS E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**FACC/UFRJ  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**O PROFESSOR DE CONTABILIDADE: COMPETÊNCIAS E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**SIDNEI CELERINO DA SILVA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Ciências Contábeis da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
parte dos requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Ciências Contábeis.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Wally Fonseca Chan  
Pereira**

**RIO DE JANEIRO  
2006**

**O PROFESSOR DE CONTABILIDADE: COMPETÊNCIAS E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**SIDNEI CELERINO DA SILVA**

Dissertação submetida ao corpo docente da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte integrante dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Aprovada por:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Wally Fonseca Chan Pereira - Orientadora

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Vera Vergara Esteves

---

Prof. Dr. José Augusto Veiga da Costa Marques

---

Prof. Dr. José Ricardo Maia de Siqueira

**RIO DE JANEIRO  
2006**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**Silva, Sidnei Celerino da.**

**O Professor de Contabilidade: Competências e Prática Pedagógica/  
Sidnei Celerino da Silva – Rio de Janeiro, 2006.**

**xi, 141 f.:il**

**Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Ciências  
Contábeis –FACC, 2006.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Wally Fonseca Chan Pereira**

**1. Ciências Contábeis – Formação de professores 2. Ciências  
Contábeis – Estudo e Ensino. I. Pereira, Wally Fonseca Chan  
(Orientadora). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. III. Título.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade concedida de realizar esse projeto e pelas bênçãos durante a sua execução.

À professora Wally, pela atenção, carinho e orientação.

Aos meus pais, que proporcionaram uma estrutura de apoio e torceram muito para conclusão desse estudo.

Aos professores, Olívio Sperândio, Sidnei Burali, Antônio Marcos Flauzino, Clóvis Uliana e Mário Lonardoni, por abrir as portas das instituições onde coordenam e permitir a coleta de dados.

Ao professor Marcelo Soncini Rodrigues, pelas informações e contatos que facilitaram na fase inicial da coleta dados.

Aos alunos dos últimos períodos, que participaram, prazerosamente, do preenchimento dos questionários.

Aos professores entrevistados, que mostraram-se abertos e compartilharam com alegria suas experiências.

Aos docentes do mestrado, pela disposição, amizade e rica troca de experiências.

Aos amigos do mestrado, pela significativa convivência, a qual, os tornaram especiais.

À secretária Isis, pela sua amizade e disposição.

## RESUMO

O presente estudo teve como objeto caracterizar e discutir as competências e a prática pedagógica de docentes de contabilidade que possuem êxito no ambiente universitário. O estudo foi embasado nas principais questões do ensino superior, estratégias de ensino, implicações da abordagem das competências na área educacional e caracterização do professor competente, segundo o modelo bidimensional de Lowman (2004) e a abordagem das competências de Perrenoud. Os resultados do estudo foram apresentados em dois quadros, visão dos estudantes e dos professores. Os estudantes ao avaliarem a aplicação das competências de Perrenoud (1999), apontaram que, mesmo professores que possuem êxito em sala de aula, ainda mantém uma postura autoritária, pouco variam suas estratégias de ensino e não conseguem intervir no processo de avaliação das competências dos estudantes. Já, ao analisarem a prática pedagógica dos docentes, consideraram-na bastante adequada. Entre os raros apontamentos de reprovação, destacam a capacidade de desafiar o aluno, as formas de avaliação, o interesse pelos estudantes e o entusiasmo ao ensinar. Entre os pontos fortes, distinguem a preparação do docente para aula e a dedicação ao ensino. Ao levantar o ponto de vista dos docentes sobre as competências, os professores consideraram, prioritariamente, as necessárias ao desempenho do magistério na área contábil, o domínio do conhecimento e a vivência empresarial; a formação específica na área e a complementação pedagógica; habilidades na transposição do conteúdo e trato com os alunos e; a prática reflexiva. Identificou, ainda que, a influência de ex-professores, a prática docente e a experiência empresarial são os fatores mais relevantes na construção das competências da maioria dos docentes entrevistados. Já, a prática pedagógica dos docentes é caracterizada por diversas tendências pedagógicas e as estratégias de ensino priorizadas são fortemente afetadas pelo paradigma de seus ex-mestres. Assim, prevalece as estratégias de ensino tradicionais. O estudo conclui que o processo de formação de competências da maioria dos docentes investigados é impróprio e, conseqüentemente, é aprimorado de forma lenta e, muitas vezes, inconsistente. Quanto à prática pedagógica, ficou caracterizado que eles fazem um grande esforço para produzir resultados efetivos, contudo, na maioria das vezes, de forma intuitiva e individualizada. No que se refere as estratégias de ensino, o quadro é inquietante, uma vez que, os docentes privilegiam a transmissão do conhecimento, pouco variam suas estratégias de ensino e não têm a cultura de trabalhar a pesquisa em sala de aula durante o curso.

**Palavras-chave:** Professor competente; Abordagem das competências; Prática pedagógica; Estratégias de ensino.

### ABSTRACT

The present study had as object to characterize and discuss the competences and the accounting teachers' pedagogic practice that possess success in the academical atmosphere. The study was based in the main subjects of the higher education; teaching strategies, implications of the approach of the competences in the education area and the competent teacher's characterization, according to the two-dimensional model of Lowman (2004) and approach of the competences of Perrenoud. The results of the study were presented in two pictures, the students' vision and of the teachers. The students when evaluating the appliance of the competences of Perrenoud (1999), they appeared that, even teachers who possess success in classroom, they still maintain a authoritarian posture, a little variation on their teaching strategies and they do not get to intervene in the process of evaluation of the students' competences. Already, when they analyze the teachers' pedagogic practice, they considered it quite appropriate. Among the rare disapproval notes, they detach the capacity to challenge the student, the evaluation forms, and the interest for the students and the enthusiasm when teaching. Among the strong points, they distinguish the teacher's preparation for class and the dedication to the teaching. When lifting the teachers' point of view on the competences, the teachers considered, priority, the necessary ones to the acting of the teaching in the accounting area, the domain of the knowledge and the business experience; the specific formation in the area and the pedagogic complementation; abilities in the transposition of the content and treatment with the students and; the reflexive practice. It identified, although, the former-teachers' influence, the educational practice and the business experience are the most relevant factors in the construction of the competences of most of the teachers interviewees. Already, the teachers' pedagogic practice is characterized by several pedagogic tendencies and the teaching strategies prioritized are affected strongly for their former-masters' paradigm. Like this, it prevails the strategies of traditional teaching. The study concludes that the process of formation of most of the investigated teachers' competences is inappropriate and, consequently, it is perfected in a slow way and, a lot of times, inconsistent. As for the pedagogic practice, it was characterized that they make a great effort to produce effective results, however, most of the time, in an intuitive way and individualized. Concerning the teaching strategies, the situation is disturbing, once, the teachers privilege the transmission of the knowledge, a little variation on their teaching strategies they do not have the culture of working the research in classroom during the course.

**Keywords:** Competent teacher; Approach of the competences; Pedagogic practice; Teaching strategies.



## LISTA DE SIGLAS

AAA	- American Accounting Association
ABSEL	- Association for Business Simulation and Experimental Learning
a.C.	- Antes de Cristo
AECC	- Accounting Education Change Commission
AMA	- American Management Association
APEC	- Associação Paranaense de Ensino e Cultura
CESUMAR	- Centro de Ensino Superior de Maringá
CEUMAR	- Centro Universitário de Maringá
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COU	- Conselho Universitário
CRC/PR	- Conselho Regional de Contabilidade do Paraná
FACC	- Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
FAIMAR	- Faculdades de Administração e Informática de Maringá
FEA/USP	- Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo
FIAPEC	- Faculdades Integradas da APEC
GV – GO	- Grupo de verbalização e grupo de observação
HBR	- Harvard Business Review
IES	- Instituição de Ensino Superior
MEC	- Ministério de Educação e do Desporto
NBGA	- National Business Education Association
NBPTS	- National Board for Professional Teaching Standards
RBC	- Revista Brasileira de Contabilidade
SCANS	- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFAMMA	- União de Faculdades Metropolitanas de Maringá Ltda.
UNIPAR	- Universidade Paranaense

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 01	- Síntese das estratégias de ensino mais utilizadas/desejadas pelos professores de graduação em Ciências Contábeis	22
Quadro 02	- Etapas de desenvolvimento e papel dos participantes no seminário	38
Quadro 03	- Referencial de competências relativo aos paradigmas e diferentes competências construídas nas práticas de estágio	55
Quadro 04	- Dez famílias de competências prioritárias na formação contínua dos professores	67
Quadro 05	- Ênfase do sistema atual de ensino e competências e conhecimentos expresso na proposta de mudança	71
Quadro 06	- Competências descritas no sistema atual de ensino e as propostas para o contador do século XXI	73
Quadro 07	- Pesquisas sobre a validade das avaliações feitas pelos estudantes	84
Quadro 08	- Frequência de atributos	89
Quadro 09	- Características das universidades e universo e amostra de alunos e professores da pesquisa	94
Quadro 10	- Diferença entre os atributos destacados no estudo e os apresentados nas pesquisas de Lowman, distribuídos no modelo bidimensional	102
Quadro 11	- Competências, na visão dos estudantes	104
Quadro 12	- Competências, na visão dos professores entrevistados	105
Quadro 13	- Prática pedagógica dos docentes competentes, na visão dos estudantes	106
Quadro 14	- Influências no processo de construção das competências por categoria	110
Quadro 15	- Procedimentos didáticos do professor	114

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 01	- Influências na aprendizagem dos estudantes universitários	80
Figura 02	- Razões para escolher o professor	99
Figura 03	- Atributos que caracterizam o professor (Dimensão: estímulo intelectual)	100
Figura 04	- Atributos que caracterizam o professor (Dimensão: relacionamento interpessoal – categoria: interesse interpessoal)	101
Figura 05	- Atributos que caracterizam o professor (Dimensão: relacionamento interpessoal – categoria: motivação efetiva)	101

## SUMÁRIO

	P.
<b>1    CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1   O problema	1
1.2   Objetivos do estudo	6
1.2.1   Objetivo geral	6
1.2.2   Objetivos específicos	6
1.3   Questões do estudo	6
1.4   Justificativas do estudo	7
1.5   Delimitação do estudo	8
<b>2    CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>10</b>
<b>2.1   Desafios da Educação Superior Contemporânea</b>	<b>10</b>
2.1.1   A questão da pesquisa	12
2.1.2   A questão do professor	14
2.1.3   A posição da universidade no desenvolvimento	15
2.1.4   Outros desafios da universidade	16
<b>2.2   Estratégias de Ensino, Por que Não?</b>	<b>20</b>
2.2.1   Contextualização	20
2.2.2   Reconsiderando a aula expositiva	24
2.2.3   Estudo de caso	29
2.2.4   Repensando o seminário	34
2.2.5   Elaboração de pesquisa técnica-científica	39
2.2.6   Simulação empresarial	44
<b>2.3   Implicações da Abordagem das Competências na Área Educacional</b>	<b>49</b>
2.3.1   Origem e noções da abordagem das competências	50
2.3.2   Construção das competências	53
2.3.3   Implicações das competências nos programas escolares	57
2.3.4   Implicações das competências no ofício do docente e discente	61
2.3.5   Implicações da abordagem das competências na área contábil	70
<b>2.4   Descrição do Professor Competente</b>	<b>77</b>
2.4.1   O ensino efetivo	78
2.4.2   Os métodos de avaliação do docente	82
2.4.3   Características do professor competente	87
<b>3    CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO</b>	<b>91</b>
3.1   Caracterização da pesquisa	91
3.2   Universo e amostra	91
3.3   Seleção dos sujeitos	94
3.4   Categorias do estudo	95
3.5   Coleta de dados	95
3.6   Organização e análise dos dados	96

<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>98</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil dos docentes do estudo</b>	<b>98</b>
<b>4.2</b>	<b>Caracterização do professor, competências e prática pedagógica, na visão dos discentes</b>	<b>99</b>
4.2.1	Razões para o discente escolher o professor que compõe a amostra	99
4.2.2	Principais atributos do professor competente	100
4.2.3	Competências, na visão dos estudantes	103
4.2.4	Prática pedagógica dos docentes, na visão dos estudantes	106
<b>4.3</b>	<b>Competências e cotidiano da prática pedagógica dos docentes, na visão dos professores</b>	<b>107</b>
4.3.1	Competências do professor	107
4.3.2	Fatores que influenciaram na construção das competências	109
4.3.3	Cotidiano de sua prática pedagógica	112
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES DO ESTUDO</b>	<b>120</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>136</b>
	Questionário respondido pelos alunos	
	Roteiro da entrevista semi-estruturada	
	Memorando de pré-teste do questionário	

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

### 1.1 O Problema

Grandes mudanças ocorreram no contexto empresarial nas últimas décadas. Algumas empresas abandonaram a produção em série e local para uma produção flexível, globalizada e mais adequada à demanda do mercado. A competição e os avanços tecnológicos geraram outras formas de gestão das empresas e, portanto, inúmeras transformações no mundo do trabalho.

Antunes (1995) afirma que as mudanças ocorridas na relação de capital e trabalho geraram intensas alterações nas classes trabalhadoras, surgindo a necessidade de compreender a profundidade dessas alterações para que se possa interferir nos temas relacionados à qualificação profissional e, conseqüentemente na questão do ensino. Neste cenário, o professor ocupa posição-chave desempenhando um papel efetivo, ao compreender a ação do currículo e sua relação com os interesses políticos, sociais e culturais que o permeiam.

O entendimento da constituição e funcionamento do modo de produção capitalista leva a uma mudança de postura, permite a intervenção, o uso de novas estratégias de ensino e maior autonomia do professor. Assim, cabe a ele (professor), fazer a transição dos alunos do senso comum para o comportamento reflexivo e crítico. *“Para tanto, não basta conhecer o conteúdo específico, ele deverá ser capaz de saber como se dá o aprendizado em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos de cada conteúdo”* (KUENZER, 1999:171).

Reforçando esta afirmação, Sacristán (1998) destaca que o profissional docente deverá ter domínio dos saberes específicos e dos pedagógicos, intermediados pelo diálogo coletivo que se estabelece entre os agentes do processo ensino-aprendizagem. Também, para Vygotsky (1989), o processo de ensino aprendizagem é algo consciente, logo é imprescindível que esses componentes sejam significativos tanto para o professor quanto para o aluno.

Para Moreira (1997), o processo de melhoria da qualidade do ensino, em áreas sociais ou quaisquer outras, deve partir de um projeto elaborado sobre os elementos básicos do processo ensino-aprendizagem (professor, aluno, conteúdo e variáveis

ambientais) e as formas de administrá-los. Tal processo, deve começar por um balanço criterioso dos elementos e, posteriormente, é preciso estabelecer a maneira como eles se interligam e sua dinâmica de interação, não se esperando, entretanto, que o retorno seja imediato. Para o autor, dentro deste quadro, grande responsabilidade tem recaído sobre o professor, uma vez que, como peça chave no processo, muitos pensam, que a deficiência dos outros elementos podem ser compensados pela sua atuação.

Neste sentido, Silva (2000:25-26) informa: afirmações de que os problemas na formação em contabilidade são decorrentes da estrutura curricular é no mínimo comodista, pois, por melhor que seja um currículo, senão houver mudança de mentalidade do professor, não está garantida a sua execução. Para a autora, o professor deve romper com o sistema tradicional, onde o aluno finge que aprende, e o professor sem motivação didática finge que ensina.

Reforçando esta assertiva, Nossa *apud* Rollo e Pereira (2003:51), destaca:

*...a melhoria da qualidade do ensino, não depende só de mudanças curriculares e estruturais das instituições de ensino superior, mas principalmente da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos professores na capacidade de formar bons profissionais e não apenas de informá-los sobre alguns conteúdos.*

Pelos relatos fica evidente que grande responsabilidade no funcionamento ou melhoria do processo educacional pesa usualmente sobre o professor. Inegavelmente o professor tem uma influência direta sobre o que ocorre em sua aula (relacionamento professor-aluno, planejamento, seleção de conteúdo, etc.). Alguns afirmam que as deficiências, nos demais elementos didáticos, poderão ser supridas ou amenizadas pela sua capacidade, ou ainda, outros alegam que a desqualificação deste sujeito pedagógico prejudicará os demais e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem.

Estudos de Cunha (1996), sobre a prática de professores do ensino médio e superior da região de Pelotas, ressaltam que os professores não conhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando e que, os mesmos, repetem uma pedagogia passiva, pouco crítica e criativa, reflexo de experiências similares de seus formadores.

Realidade igualmente encontrada nos cursos de Ciências Contábeis, onde constata-se que o primeiro contato dos futuros docentes desta área com a didática de ensino só ocorre, em geral, na pós-graduação nas disciplinas pedagógicas. A

superficialidade e o curto período dos cursos não possibilitam a assimilação das metodologias e nem do processo de ensino-aprendizagem. Como não possuem formação pedagógica, ministram suas aulas dentro do mesmo paradigma dos seus professores, ou seja, quase sempre continuam transmitindo o conhecimento acumulado nos livros-textos.

Vasconcelos (2000) constata que nas universidades predomina a figura do profissional liberal-docente (indivíduo que tendo uma profissão, não voltada para o ensino, e exercendo-a, acrescenta as suas atividades a docência, na maioria das vezes, em tempo parcial). Logo, tais professores, predominantemente, são bons transmissores de conhecimentos. Conhecem bem o assunto de sua especialidade e transmitem-o com bastante competência, contudo, consideram o magistério uma função secundária, são pouco envolvidos com o desenvolvimento efetivo da sua função docente e, não têm compromisso em relacionar o conteúdo com o contexto social dos alunos. Com referência à pesquisa, não a consideram como estratégia de ensino e para produzir novos conhecimentos, estudam os assuntos inerentes à sua disciplina, mas não criam nem incentivam novas pesquisas. Julgam que seu trabalho possa ser realizado com absoluta neutralidade e de forma homogênea ao longo dos anos.

Na área contábil, Marion (1985) destaca dois tipos de docentes, o professor profissional (docente que não atua nas empresas e logo, não possui a prática contábil) e o profissional contábil (profissional liberal que possui escassos conhecimentos de métodos de ensino, atua como horista e baseia a sua prática na experiência profissional), para o autor, nenhum deles é adequado, contudo, pode-se optar pelo primeiro, pois mesmo longe da prática contábil, possui conhecimento didático.

Já Coelho (2004:54), ressalta que as jornadas duplas ou triplas dos professores em várias instituições de ensino, levaram o docente da área contábil ao distanciamento da prática, a insuficiência de tempo para planejamento, estudo e pesquisa e, se o tempo para essas atividades fundamentais é escasso, num prazo curto deixa-se de ter bons profissionais.

No atual contexto de competitividade, as novas formas de constituição e gestão empresarial, variados sistemas de informação e ferramentas gerenciais, rápida evolução tecnológica e diversificação dos meios de comunicação indicam um contexto de amplas mudanças para o trabalho contábil. Contexto que exige repensar os conhecimentos



trabalhados nos cursos e a essencial inserção do professor de contabilidade num projeto pedagógico participativo, no qual seja possível reconstruir suas competências e prática pedagógica.

Segundo Perrenoud *et al.* (2001), têm havido um crescimento da linguagem das competências no meio empresarial e educacional, contudo, ainda, não há entre os estudiosos um consenso sobre o conceito deste termo. Perrenoud (1999:28), ao tentar definir competência, de uma forma geral, esclarece que ela é uma ação que atua em sinergia com recursos mobilizáveis com vista à resolução de determinada situação complexa. No meio empresarial ela é vista como um saber fazer, apoiado na experiência e visando maximizar os resultados (COELHO, 2004). Já, no meio educacional, entende-se como o conjunto formado por conhecimento, saber fazer, ações e atitudes exigidas no desempenho do magistério (ALTET, 2001).

Tais considerações confirmam a importância do professor no processo escolar, principalmente da sua relação equilibrada com os elementos que constituem o ensino-aprendizagem e a necessidade de aquisição de novas competências, tão exigidas pelo cenário acadêmico e empresarial. Neste sentido, inúmeros livros, artigos, dissertações de mestrados e teses de doutorados têm abordado questões educacionais específicas, enfatizando a enorme carência existente nesta área e um crescente questionamento da sociedade, exigindo mudança na postura do docente de contabilidade.

Entre os pesquisadores que investigaram questões voltadas para o desempenho do corpo docente a nível nacional e em busca de sugestões de melhoria do ensino na área contábil, destaca-se o trabalho de Nossa (1999), o qual evidencia, como a razão principal do despreparo destes profissionais, a ausência de formação pedagógica.

Outro estudo relevante sobre ensino e aspectos mercadológicos é a dissertação de Coelho (2000), onde o autor confrontou a visão do mercado de trabalho no Rio de Janeiro com a acadêmica, constatando que: as instituições de ensino não procuram ouvir o mercado quando da realização de mudanças na estrutura curricular de seus cursos e que a preparação dos alunos não está adequada ao mercado de trabalho local. Sugere a realização de pesquisas direcionadas ao currículo dos cursos e aos aspectos metodológicos, focalizando, a influência da tecnologia nos mesmos.

Cupertino (2002), na área de ensino de Ciências Contábeis, levantou as práticas pedagógicas do corpo docente que atuavam no curso de Ciências Contábeis da

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), evidenciando a predominância da aula expositiva e um avanço em direção a uma postura mais dialógica e viabilizadora do processo ensino-aprendizagem. Concluindo, destaca a necessidade do professor refletir sobre sua prática e tornar-se um professor-pesquisador, para que sua atuação seja mais consistente, tanto teórica quanto prática.

Ainda, Rollo e Pereira (2003); Echeverria (2000); Laffin (2001); Carneiro (2002); entre outros, elaboraram artigos trazendo informações sobre o processo educacional contábil sob o prisma dos elementos de maior relevância, o profissional de contabilidade e o mercado de trabalho, a postura do docente no contexto de novas exigências e inúmeras reflexões sobre o curso de contabilidade. Todavia, estes trabalhos analisaram contextos específicos, traçando um quadro que representa a carência educacional na área contábil e a necessidade de uma nova postura dos docentes desta área.

O presente estudo diferencia-se dos citados, pois busca conhecer o processo de formação de competências e como se efetiva a prática pedagógica de professores competentes. Parece-nos que a observação do perfil e cotidiano de profissionais que possuem êxito no contexto histórico-social onde estão inseridos é de fundamental importância no delineamento de novos rumos tão necessários à prática pedagógica nos cursos de Ciências Contábeis.

Cabe destacar que, quando se emprega a expressão “professor competente” os atributos que compõem a idéia de “competente” são fruto do julgamento dos avaliadores, neste estudo, os alunos, confrontado com os atributos citados por Lowman, descritos no capítulo II.

Logo, o problema do presente estudo consiste na seguinte questão: **Quais fatores influenciaram na construção das competências e como se efetiva a prática pedagógica do professor de Contabilidade que tem êxito na sua comunidade escolar?** Assim, o tema a ser estudado foi sintetizado em um único assunto: o professor de Contabilidade que possui êxito em sala de aula e, em um problema específico, quais fatores influenciaram na construção de suas competências e como é efetivada a sua prática pedagógica. Traduzidos no seguinte tema: **O professor de Contabilidade: competências e prática pedagógica.**

## **1.2 Objetivos do estudo**

### **1.2.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo é conhecer as variáveis que afetaram na construção das competências e as práticas pedagógicas de professores de Contabilidade que possuem êxito em sala de aula nos cursos de Graduação.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- a) Caracterizar um professor competente de Contabilidade, segundo a literatura específica;
- b) Caracterizar um professor competente de Contabilidade, na visão dos alunos;
- c) Conhecer a origem da abordagem das competências, o processo de construção e suas implicações no ofício do docente, em específico, do professor da área contábil, conforme a literatura;
- d) Identificar as principais competências dos professores de Contabilidade que possuem êxito no ambiente escolar e os fatores que contribuíram na formação das mesmas;
- e) Conhecer as diferentes práticas pedagógicas de professores do curso de Graduação de Ciências Contábeis considerados competentes.

## **1.3 Questões do estudo**

Para evidenciar as várias facetas que delineiam esse problema, foram propostas as seguintes questões:

1. Quais as características principais do professor competente de Contabilidade, nos cursos de Graduação, na visão dos alunos?
2. Quais as competências exigidas dos professores no contexto atual e, em específico, no curso de Ciências Contábeis?
3. Quais os fatores que contribuíram de forma mais decisiva na formação de suas competências?
4. Quais as diferentes práticas pedagógicas de professores de Contabilidade dos cursos de Graduação considerados competentes?

#### 1.4 Justificativas do estudo

Em geral, toda cultura de ensino prega, superficialmente, a importância da qualidade do ensino em sala de aula. O que uma pessoa encontra em uma comunidade que apóia o ensino excelente em sala de aula? Em primeiro lugar, a eficiência do ensino dos docentes é rotineiramente avaliada e tais informações são usadas na promoção dos docentes ou na sua demissão (LOWMAN, 2004:272).

Quando se procura observar o que está sendo feito visando melhorar a qualidade do ensino no Brasil, em específico, nos cursos de Ciências Contábeis, percebe-se esforços isolados. São poucas as instituições e docentes realmente preocupados ou atuando neste sentido. Talvez seja retrato da visão que as instituições e profissionais tenham da Contabilidade, na qual predomina o reduzido número de mestres e doutores e, conseqüente, baixa produção científica ou ainda, do estágio de evolução desta ciência em nosso país. Por outro lado, mudanças significativas, deverão partir dos docentes, instituições de ensino e órgãos representantes da categoria, passar pela adequação do currículo e conteúdos, envolver o trabalho coletivo da classe contábil e refletir numa postura crítica e reflexiva dos discentes.

Como relatava o conceituado Professor Hilário Franco *apud* Rollo e Pereira (2003), temos um longo caminho a ser percorrido para que se alcance o estágio de desenvolvimento de outros países (Estados Unidos, Inglaterra), e isso só será alcançado com a conscientização e elevação do nível técnico e cultural de nossos profissionais.

Já Favarin (2000:16) afirma, a visão que os docentes possuem sobre a Ciência Contábil certamente delineará suas ações educacionais. Para o autor, “... a *Ciência Contábil estuda os reflexos do meio ambiente e das ações dos gestores sobre o patrimônio das entidades, buscando estabelecer as melhores formas de mensuração e registro dos eventos econômicos*”. O profissional formado em Ciências Contábeis, necessariamente deverá possuir, conhecimento sólido específico, visão humanística e empresarial ampla para que possa atuar de forma mais eficaz.

Discutir o perfil do profissional contábil exigido pelo mercado e suas habilidades, necessariamente remete-nos para os elementos que compõe o processo ensino aprendizagem. Entre eles, ressalta-se muito a importância do professor. Jamais desconsiderando, o aluno, o conteúdo e as variáveis ambientais (características da

escola), contudo, busca-se aprofundar estudos sobre as competências e o cotidiano deste profissional, como ser integrado neste processo.

O estudo justifica-se e atrai nossa atenção pelos seguintes motivos:

- (a) escassez de estudos empíricos sobre ensino na área contábil;
- (b) o ensino contábil é considerado deficiente e a questão básica atual é tentar descobrir o porquê e as causas que permeiam esta insatisfação com o processo educacional (FAVARIN, 2000; MARION, 1996);
- (c) preocupação com a elevação da qualidade do ensino de contabilidade é uma constante hoje e deve continuar sendo alvo de muitas discussões e estudos nesta década;
- (d) o professor ocupa posição-chave no processo educacional e sobre ele pesa grande responsabilidade na qualidade do ensino. Estudar sua ação e integração com os demais elementos pode proporcionar novas perspectivas sobre o assunto;
- (e) a análise da construção das competências e a prática do professor, que possui êxito na sua comunidade escolar, mostra-se de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica e para aqueles que estão preocupados em intervir na realidade escolar; e
- (f) a relevância da avaliação de professores em outros países, tendo em vista o aprimoramento do futuro desempenho do docente e da qualidade do ensino.

Conhecer e analisar as competências e práticas pedagógicas de professores que possuem êxito no ambiente escolar, como demonstram investigações já consolidadas em outros países, como na Inglaterra e Estados Unidos (ELLETT e TEDDLIE, 2003), pode evidenciar novas perspectivas para uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica, a qual, conseqüentemente, contribuirá na formação dos futuros profissionais da área contábil.

### **1.5 Delimitação do estudo**

O estudo limitou-se a conhecer e analisar as competências e prática pedagógica de professores de Contabilidade que possuem êxito na comunidade escolar onde atuam,

de acordo com a percepção dos alunos dos últimos períodos/ano do curso de graduação de universidades localizadas no estado do Paraná.

Mesmo com a amplitude dos questionários aplicados aos discentes, não se pode generalizar os resultados deste estudo para todos os cursos de Ciências Contábeis, principalmente, pela reduzida quantidade de docentes investigados. Entretanto, a análise da construção das competências e a prática do professor, que possui êxito no ambiente escolar, mostra-se de fundamental importância para o delineamento de novos caminhos na prática pedagógica e para aqueles que estão preocupados em intervir na realidade escolar.

## CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA

Nérici (1993:29) conceitua a educação como o processo que visa revelar e a desenvolver as potencialidade do indivíduo em contato com a realidade, com o objetivo de conduzi-lo a atuar na mesma de forma consciente (com conhecimento), eficiente (com tecnologia) e responsável (eticamente). Logo, o conceito de educação incorporado pelo professor é um importante parâmetro orientador para o desempenho das suas atividades, pois ele estará implícito na prática docente, nas metodologias e estratégias de ensino adotadas.

A princípio vale esclarecer, este estudo não adota a postura daqueles que acreditam que o professor, por ocupar posição-chave no processo ensino-aprendizagem, cabe a ele resgatar a universidade da crise atual. Entre eles, Demo (1993:170), o qual relata: *“a universidade tem sua salvação nas mãos do professor. Terá que contar com o sistema, mas é conquista própria, em grande parte contra o sistema”*. Contudo, posiciona-se que uma abordagem equilibrada sobre os elementos que compõe o processo ensino-aprendizagem (aluno, professor, conteúdo, instituição) trará melhores resultados. Como ressalta Moreira (1997:73), *“...para melhorar a qualidade do ensino ministrado deve-se evitar medidas fragmentárias. Todo plano de melhoria deve começar com o reconhecimento dos elementos de ensino-aprendizagem, cuja situação e interação podem sofrer alterações de caso para caso”*.

Como relata Vasconcelos (2000:06-07), é preciso discutir não só a universidade em seu estágio atual, mas também a desejada. Certamente esta discussão abrirá um leque de possibilidades para aproximar os dois modelos. Para Gatti (1992), citado pela autora é necessário preparar a universidade para desempenhar o seu verdadeiro papel, qual seja, o de realizar pesquisas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos educadores, etc.

As universidades tem sido, talvez, uma das instituições mais exigidas na contemporaneidade. Sobre elas pesam grande expectativas, exigindo desde a formação de profissionais qualificados até a resolução de problemas sociais pela pesquisa e extensão (CUNHA, 1997:79).

Ainda, Vieira (1989:11) afirma que é ingênua a crença que a crise restrinja somente a universidade, sem sombra de dúvida ela é geral e, atinge tanto os países com forte tradição universitária como os demais. O denominador comum da crise, parece ser o colapso de instituições que já não satisfazem a interesses do passado e, ao mesmo tempo, ainda não assumiram feições que satisfaçam às necessidades do presente, e muito menos do futuro.

Quanto aos pontos que estão ou continuam provocando esta crise universitária, Fávero (1989:42-45) destaca:

- Crescimento desordenado e até estimulado de universidades, aliado ao acelerado processo de privatização do ensino superior, como resultado, entre outros, ocorreu o rebaixamento do nível da qualidade do ensino, ausência ou pesquisas incipiente nestas instituições particulares e predomínio da contratação de professores horistas sem estabilidade e sem condições de trabalho;
- Crescente desobrigação do governo em relação à educação e, em particular, no que se refere ao ensino superior, por conseguinte, há anos as vagas nas universidades públicas não têm-se expandido, ausência de estabilidade orçamentária e falta de transparência na alocação dos recursos;
- Descompasso entre pesquisas produzidas e as exigências tecnológicas do país e mesmo, ausência de definição do que se deve produzir, logo produção de um saber fragmentado, desatualizado teoricamente e sem ligação com a realidade;
- Fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para deficiência cada vez maior na formação profissional dos estudantes;
- Currículos defasados, fragmentados e pouco flexíveis, dificultando maior entrosamento interdisciplinar;
- Desvalorização da atividade docente, refletida nos baixo salários e ausência de plano de carreira e;
- Corporativismo, contribuindo para o prejuízo da qualidade acadêmica e do compromisso social da universidade.

Neste sentido, Vieira (1989:16-17) relata que a relação governo e universidade tem se caracterizado por uma política de administração de crises. A solução dos problemas tem sido sempre imediatistas, distante de uma proposta de longo prazo, tanto



para o ensino superior quanto para o sistema nacional de educação. Desta forma, as universidades sobrevivem de período de maior ou menor sensibilidade governamental. Houve uma progressiva deterioração de suas instalações e das condições de trabalho de docentes e funcionários e, conseqüente, queda da qualidade do saber, com prejuízo incalculável sobre o ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao ensino superior em Ciências Contábeis, Favarin (2000) afirma que a ensino contábil passa por um distanciamento entre educação e a prática profissional, uma vez que, os egressos sentem-se despreparados para atender as exigências do mercado. Já, para Marion, *apud* Favarin (2000), é necessário uma revolução no ensino, pois a contabilidade não está sendo ensinada como instrumento para tomada de decisões, mas como um mecânica de registro, em que o uso da tecnologia ainda é precário.

Por fim, Demo (1993) coloca como desafio central da educação superior a produção de conhecimento próprio com qualidade formal e política, capaz de colocá-la na frente do desenvolvimento. Para tanto, o autor considera essencial conhecer o estágio e redirecionar a questão da pesquisa e do professor e ainda, compreender e interferir positivamente na posição ocupada pela própria universidade no desenvolvimento do país.

### **2.1.1 A Questão da Pesquisa**

O papel do ensino/pesquisa/extensão precisa ser repensado. *“Um conceito adequado de pesquisa é capaz de absorver, com vantagens, os outros dois, e redirecionar a universidade para o comando da modernidade”* (DEMO, 1993:127-129). Para o autor, a pesquisa destaca-se pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, direciona o diálogo crítico e criativo com a realidade, resultando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em segundo lugar, pesquisa gera ensino e evita que este seja a transmissão do conhecimento alheio. Em terceiro lugar, a pesquisa indica para o caminho adequado da aprendizagem, que deve ser levada a aprender a aprender. E por último, ela equilibra teoria e prática, desde que atue sobre a realidade.

Para Nérici (1993:45), o despreparo para pesquisa é um dos pontos mais fracos da universidade. Esta falha mostra-se na inadequação do corpo docente, na deficiência da biblioteca e instalações e, na escassez de tempo dos professores (contratados em

tempo parcial) e estudantes, os quais, trabalham para se manter e não podem comparecer aos encontros, fora de sala de aula, onde se definiriam os caminhos para realização da pesquisa.

Conhecer o conceito e o cerne da função da pesquisa na universidade, remete conforme Demo (1993), a repensar alguns pontos:

- a extensão perde o seu sentido: A cidadania que a universidade promove é intermediada pela prática, a qual está contida na pesquisa;
- não haverá grupo de pesquisadores, docentes e professores envolvidos em trabalho de extensão: a pesquisa é tida como princípio básico da profissionalização, isto exige que se conserve este requisito em primeiro lugar em cada ofício. Portanto, o especialista em dar aulas e a universidade que somente ensina tornar-se-ão sucatas;
- o ato pedagógico, fundado na transmissão do conhecimento e a influência autoritária do professor não terão espaço;
- a universidade não será um *campus* lotado de salas de aulas, mas um local para produzir ciência, com qualidade formal e política;
- o professor assume o papel de orientador, apoiado na sua produção, motiva os alunos a produzir também. Esta prática direciona para uma atitude ativa, construtiva, confrontadora, compatível com a concepção de sujeito histórico crítico e criativo.

O contexto atual é preocupante, pois apresenta, dentre outros, os seguintes quadros.

- as pesquisas ocorrem, predominantemente, nas universidades públicas com poucos recursos;
- as universidades privadas consideram que os recursos oriundos das mensalidades não podem subsidiar pesquisas, que são caras;
- ainda prevalece a cultura que pesquisa é coisa de pós-graduação;
- a forma de estruturação dos currículos dificultam a introdução da pesquisa; e
- os docentes não possuem cultura em pesquisa como retrata os estudos sobre formação de professores (Cunha, 1988; Pimentel, 1993; André, 1993), os quais, evidenciam que a principal influência no comportamento do professor é sua própria experiência como aluno logo, quando ingressam no magistério,

predomina a prática aprendida naquele período, em sua maioria, fundada na transmissão do conhecimento, longe da visão reflexiva, crítica e geradora de conhecimento compatível com o cenário de mudanças atual.

### 2.1.2 A Questão do Professor

A titulação acadêmica continua vinculada à habilitação para dar aula (DEMO:1993). Ainda, segundo o autor, os professores, somente dão aula, copiadas, transmitidas como cópia, recebida pelos estudantes como cópia da cópia.

Para Vasconcelos (2000:37), o professor atua sob condições bastante adversas. Os problemas enfrentados por eles são antigos e considerados, praticamente, insolúveis. Entre eles, o número excessivo de alunos em sala de aula, o baixo nível de formação destes estudantes, má remuneração, escassez de tempo para atualização e preparo das aulas, pouco ou nenhum apoio instrumental e administrativo-pedagógico, desinteresse por parte dos alunos, cursos no período noturno, etc.

Já Nérici (1993:45) aponta como deficiências: o inadequado preparo didático do corpo docente; ênfase dada a transmissão do conhecimento acadêmico-teórico e distanciamento deste da realidade regional e nacional e; ausência de retorno didático (os alunos recém-formados retornam as faculdades pessoalmente ou por escrito as dificuldades encontradas e as deficiências na formação).

Concepções inadequadas que permeiam o ambiente escolar, principalmente, o ensino superior, conduzem alunos e professores a práticas ofuscadas, as quais necessitam ser compreendidas para que se possa intervir nessas questões. Entre elas, Caporalini (1991) e Carvalho (1989) *apud* Demo (1993:135-136) destacam:

- professor não existe para explicar matéria, substituir a leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia;
- visão geral advém menos de explicações copiadas do que de farta e sistemática leitura, seguida de elaboração, na qual se dialoga com quem produz e com a realidade;
- aula pertinente é aquela que coloca sobre a mesa conhecimento atualizado e em processo de atualização constante, da qual flui ao mesmo tempo, instrução e motivação a produção;

- o aluno precisa ver no professor-pesquisador a motivação orientadora no rumo à pesquisa, o que leva à eliminação da expectativa passiva ou de simples transmissão do conhecimento alheio;
- o aluno procura, não qualquer professor ou aula, mas competências produtivas comprovadas, para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante;
- o aluno já sabe ler, portanto, aula que substitua a leitura é ociosa e equivocada; e
- a atividade de transmitir o conhecimento de terceiros é facilmente substituída pelos meios eletrônicos.

Por fim, Demo (1993:139) ressalta, “... *é preciso abandonar a postura envelhecida de que ensinar significa falar com alunos com ênfase, prender-lhes a atenção e obrigá-los a respeitar a autoridade do professor*”. Para o autor, nesta pedagogia farsa, há dois erros:

1. pensar que, tendo lido ou escutado o conhecimento alheio, seja a forma viável de dar aulas, apenas estica-se, com isto, a mediocridade, fazendo dela o limite.
2. pensar que os alunos, escutando e copiando aulas copiadas, adquiram o suficiente em termos de instrumentação e conteúdo científico, ledos engano, com isto, não ultrapassam a informação passiva.

Fica evidente que a relação de autoridade do professor deve ser apoiada não na distinção de um sujeito que ensina e de um objeto que aprende, mas na visão de elementos que estão caminhando no mesmo sentido, apenas em estágios diferentes. Assim, o fundamento da educação está na habilidade de motivar o estudante a tornar-se independente, o que acontece apenas em contextos críticos e criativos. Cabendo ao docente a criação e inserção dos alunos neste cenário.

### **2.1.3 A Posição da Universidade no Desenvolvimento**

A sociedade deposita sobre a universidade a esperança de que seja a vanguarda do desenvolvimento. Esta concepção surge devido a importância atribuída à ciência e tecnologia no desenvolvimento social. A rapidez das mudanças se intensificam e a sociedade procura nestas instituições a sinalização das tendências e espera soluções sem que ela caia no utilitarismo imediatista.

Segundo Demo (1993:141), a utilidade destas instituições tem se tornado menos visível. As universidades estão em crise. A imagem mais comum é de retaguarda. Elas capengam atrás dos problemas, que a sociedade já procura solucionar de outras formas. As empresas e o setor público não conseguem diálogo e apoio adequado e, por conseguinte, cresce a desconfiança. O autor ressalta, “...*a universidade pública gratuita somente se justifica como vanguarda do desenvolvimento*”. Assim, justifica-se a expectativa de alta qualidade, via formação rigorosa, através da qual pode se incutir na sociedade a marca da distinção participativa e produtiva.

Para Nérici (1993:39), a universidade deveria ser o abrigo de todas as idéias, teorias e/ou concepções para serem analisadas, discutidas e pesquisadas objetivamente em prol do ser humano, da sociedade e da cultura.

Espera-se que a universidade busque um equilíbrio entre dominar e produzir tecnologia, e garantir que tais ferramentas sejam colocadas a serviço da humanidade. Neste sentido, Demo (1993:147) destaca dois desafios principais:

1. no campo da humanidade, cabe as universidades destacarem-se no pensamento crítico e criativo, ancorada em bases metodológicas atualizadas, além do abandono de cursos obsoletos e improdutos, em nome da qualidade exigida pela sociedade.
2. no campo da tecnologia, trata-se de aparelhar para corresponder de maneira competente aos desafios instrumentais do desenvolvimento moderno.

Muitos desafios afligem as universidades e mostram-se tão antigos quanto a origem das mesmas. Hoje em dia, é um enorme desafio para elite intelectual reunida nas universidades o estabelecimento de meios e instrumentos que possibilitem a sintonia e intervenção nas necessidades da sociedade atual, para posteriormente, devolvê-las na forma de diretrizes que irão apontar os possíveis caminhos a serem transpostos.

#### **2.1.4 Outros Desafios da Universidade**

Freire (1997:15-16) relata que as dificuldades das universidades, chamadas comumente de crise, têm componentes exógenos (o ordenamento legal; a não definição, de modo claro, por parte dos governos, das demandas envolvendo as universidades) e endógenos (corporativismo e conservadorismo, traduzidos em respostas morosas e incompatíveis com as mudanças).

Vieira (1989:21), também apresenta duas faces das dificuldades universitárias. A primeira, refere-se às dificuldades financeiras, vista como a ponta do *iceberg*. Na outra, submersa nas águas profundas do cotidiano institucional ocultam-se os problemas corporativos (estudantes que reclamam de professores, que culpam alunos, que queixam de funcionários, que culpam estruturas) e; nas profundezas, perdido entre as brigas da academia e as teias burocráticas, repousa o compromisso com o saber.

Ainda, neste sentido, Meyer *apud* Lima (2003) relata vários problemas que afligem as universidades públicas e privadas. Quanto as públicas, destacam-se a estrutura burocrática pesada, inércia organizacional, clientelismo, resistência à mudanças, evasão escolar, baixa produtividade, total dependência do Estado, corporativismo, precário sistema de avaliação de resultados, currículos extensos e desatualizados e manutenção de cursos de baixa demanda. Já as universidades privadas, possuem grande dependência das mensalidades, qualificação deficiente do corpo docente, evasão escolar, pesquisa incipiente, alta concentração de cursos noturnos, salas de aulas superlotadas e proliferação de cursos de baixo custo operacional.

Conforme documento elaborado pela UNESCO durante a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada na França em 1998, denominado “Tendências de Educação Superior para o Século XXI” (UNESCO,1999:460), os principais problemas com que se defronta o ensino superior são bem conhecidos:

- demanda crescente em todos os países, conduzindo a massificação dos sistemas de ensino em detrimento de sua qualidade e pertinência;
- necessidade de oferecer um ensino e uma formação diversificada;
- o fenômeno da internacionalização e subsequente mobilidade dos estudantes, assim como a produção e o intercâmbio de conhecimentos e práticas, consequência das tecnologias da comunicação e informação; e
- necessidade de responder aos impactos da economia globalizada, que inclui aspectos extremamente complexos.

O relatório expõe que o ensino superior vai sofrer profundas mudanças no século XXI e os problemas atuais devem ser considerados frente aos seguintes objetivos: ampliar o acesso ao ensino superior, com base no mérito; melhorar a eficácia e a gestão dos sistemas e dos estabelecimentos e; estreitar os vínculos com o setor econômico e a produção.

Já para Buarque (2003), os seguintes pontos, do sistema universitário público precisam ser reorganizados/repensados:

- ampliação de vagas;
- cotas para grupos étnicos e escolas públicas;
- criação de novas fontes de recursos;
- avaliação de todas as instituições;
- liberdade planejada (o governo define as localizações e os campos de especialização para os quais as universidades devem ser atraídas);
- formação permanente e duração flexível dos cursos;
- ligação com a sociedade;
- prioridade dos temas ensinados;
- publicização do ensino (consciência que a universidade pertence à comunidade e não ao Estado);
- relação com o ensino básico;
- relação com a saúde pública e os demais setores sociais; e
- definição do sistema universitário brasileiro.

Demo (1993), ainda destaca outros desafios decisivos para as universidades superarem, entre eles:

- a) A didática da produtividade: a crença difundida da didática exclusiva, a qual, no plano econômico está fundada na marginalização dos trabalhadores, cuja função é manter os privilégios da minoria detentora dos meios de produção.
- b) Transformação da pedagogia: o professor não se distingue pela produção própria, domínio do conteúdo, capacidade de contribuição original, habilidade construtiva, mas tanto o processo de seleção quanto de carreira fundamenta que o professor é contratado para dar aulas, privilegiando a didática do mero repasse.
- c) Problemas do corporativismo: o mal do corporativismo está em avaliar a situação do ponto de vista dos benefícios próprios, subjugando os outros interesses a um caminho isolado de vantagens, que acabam emergindo como privilégios. Em relação à educação, a cada greve é possível repor perdas salariais, mas nunca se toca nos demais desafios da universidade. O problema é sempre despachado para o sistema e também, a solução esperada dele, como se o professor fosse apenas vítima.

d) Política científica: os dirigentes precisam colocar como tarefa principal a construção de uma política científica. Não podem tais reitores focarem apenas em aspectos gerenciais. Cabe à universidade avaliar as suas potencialidades (corpo docente, vocação regional, nacional ou internacional, recursos financeiros) e, a partir destes parâmetros, definir o campo de produção científica nas quais imagina poder sobressair. Neste sentido, a meta principal será transformar o professor em pesquisador, para que, via pesquisa, possam dar



- **Uso criativo dos meios eletrônicos** – cabe ao professor criar e renovar formas de difusão do conhecimento aos alunos, liberando-se para pesquisa e orientação. Empregar os meios eletrônicos para melhorar a qualidade e reduzir os custos da pesquisa.
  - **Especialização produtiva** – toda universidade, a partir da análise da sua vocação e recursos deverá decidir as áreas onde irá focar suas pesquisas.
- g) Avaliação interna e externa da universidade: O resultado da universidade é vulgar, no máximo forma recursos humanos especialistas para o setor produtivo e burocrático, cuja qualidade de formação política é duvidosa e precária. Neste sentido, mesmo com a dificuldade de encontrar capacidade técnica para avaliar a qualidade formal e política, torna-se crucial aceitar a posição de objeto de avaliação.

Pode-se concluir que as dificuldades que caracterizam a crise universitária arrastam-se por décadas, problemas antigos parecem quase insolúveis e inúmeros equívocos impregnam o ensino superior. A ausência de clareza do estágio atual e dos sentidos das funções realizadas evidenciam uma questão-problema. Está evidente que este paradigma não responde às questões de nosso tempo e logo, é preciso buscar um novo entendimento que explique os problemas e as situações da sociedade globalizada e em constantes mudanças. Consideramos como ponto de partida:

*“Refletir sempre, eis o pressuposto humano! Pressuposto humano que se expande do nível individual para o social”* (BRAGA, GENRO & LEITE, 2003:31).

## 2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO, POR QUE NÃO?

### 2.2.1 Contextualização

Há de se esclarecer que este estudo não desconsidera a postura daqueles que criticavam o tecnicismo (Japiassu,1975; Tragtenberg,1979; Severino, 1979; Moraes, 1977; Libâneo,1983 *apud* ARAÚJO, 2003:17), entre fins da década de 70 e primeira metade dos anos 80. Fundamenta-se na tendência das produções científicas, a partir de meado dos anos 80, onde a preocupação central é responder sobre a significação e o lugar das técnicas de ensino no contexto da aprendizagem.

Neste sentido, o mesmo apóia-se nestas afirmações: “...a técnica possibilita viabilizar a relação entre professor e aluno, como seres de subjetividade, com a realidade objetiva que os circunda” Araújo (2003:24); “ o fazer escolar é... algo concreto e se materializa na dimensão técnica do ensino” (Paulo, 1988:92); de que as técnicas devam ser compreendidas como componentes de “*estratégia geral de abordagem do fenômeno educativo..., como um instrumental teórico-prático...*” (Vasconcelos, 1988:99).

Para firmar este posicionamento, vale observar a evolução da crítica ao tecnicismo pedagógico, apresentado por Araújo (2003:21):

*...os anos 70 assistiram a uma hipertrofia solidificada da dimensão técnica no campo pedagógico-escolar, e durante esse período era constrangedor não ser tecnicista. Aproximadamente entre fins da década de 70 e primeira metade dos anos 80, assistiu-se a uma crítica a esse desbragado tecnicismo, e aí era constrangedor ser tecnicista. Na Segunda metade dos anos 80, depois da avalanche crítica, abandonamos a condição pendular, ora a sobrelevar a técnica, ora a desdenhá-la, para mirar o pêndulo em sua natureza constituinte, cuja preocupação central é responder sobre a significação e o lugar da técnica.*

Antes de discutir as contribuições das estratégias de ensino é importante resolver uma outra controvérsia, desta vez em relação à terminologia empregada e suas conceituações. Para Araújo (2003:26-29), “*o método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema. Esses passos são as técnicas ou processo,... pode se afirmar que as técnicas estão subordinadas aos métodos*”.

Reforçando esta afirmação, Veiga (2003:79) informa: as técnicas são consideradas como componentes operacionais que se prendem aos métodos de ensino, que por sua vez estão vinculados a um ideário pedagógico. Isto desmistifica a visão que concebe os métodos e as técnicas como sinônimos e tratados como instrumentos neutros, capazes de resolverem por si só os problemas que ocorrem em sala de aula.

Para Araújo (2003:27), as distinções entre técnicas, estratégias, táticas, instrumentos são bastante sutis e tênues. Assim, no decorrer desse estudo ao tratar dos processos ou técnicas de ensino será empregada a expressão “**estratégias**”.

Outro aspecto observado neste estudo, se refere à explicitação e escolha das estratégias de ensino, as quais, são apontadas pelas seguintes pesquisas:

Abreu e Masetto *apud* Godoy e Cunha (1997:86), baseado nos objetivos que se pretende atingir, dividem as estratégias de ensino em três grupos: em situações

simuladas (dramatização, desempenho de papéis, jogos dramáticos, jogos de empresa e estudo de caso), no confronto com situações reais (estágios, excursões, prática didática, prática clínica e condução de pesquisas) e no ensino em pequenos grupos (painel integrado, GV-GO “grupo de verbalização e grupo de observação”, diálogos sucessivos, grupos de oposição, pequenos grupos para formular questões).

Boavista (2004) relata em seus estudos as estratégias de ensino mais empregadas pelos professores de graduação em Ciências Contábeis nas disciplinas do grupo de contabilidade financeira e as que eles mais desejam empregar. O Quadro 01 sintetiza o resultado da pesquisa:

**Quadro 01: Síntese das estratégias de ensino mais utilizadas/desejadas pelos professores de graduação em Ciências Contábeis**

Estratégias empregadas		Estratégias que gostariam de empregar	
Aulas expositiva	89%	Organização e participação em eventos	43%
Produção de trabalho em grupo	84%	Estudos de caso	41%
Proposição de situações problemas	51%	Participação de outros professores	41%
Exposição de trabalhos	43%	Visitas/excursões	38%
Estudos de caso (interdisciplinar)	43%	Participação em <i>chats</i>	32%
Questionários	43%	Dramatizações (psicodrama)	24%
Atividades de resumos	41%		

Fonte: Adaptado de Boavista (2004:45-46)

Uma revisão dos trabalhos sobre a melhoria da qualidade da educação contábil nos Estados Unidos, relatado por Marion (1996), demonstra que os estudos de Gordon e Howel (*Higher education for business*), Pierson (*The education of American businessmen*), Roy e Macneill (*Horizons for a profession*) e os estudos da Associação dos Contadores Americanos (*American Accounting Association –AAA*), tem recebido as maiores atenções e, provavelmente, mais ampla aceitação pelas universidades. Uma síntese destes documentos, dentre outros desafios, destaca:

*... fundamentais mudanças nos atuais currículos não são suficientes para atingir o estágio ideal. O estilo de ensino atual baseado nos livros-textos, no ensino intensivo de certas regras e nas preleções não deveriam sobreviver como fonte primária do ensino da contabilidade. Novos métodos deveriam ser explorados. Um envolvimento maior por parte dos estudantes nas atividades ensino/aprendizagem é reivindicado, como, por exemplo, em seminários, simulações, trabalhos escritos (pesquisas), análise de casos etc., sempre de posse da tecnologia mais avançada ( MARION,1996:94-97).*

Ainda, vale elucidar a preferência dos alunos do ensino superior pela variação das estratégias de ensino e a lei pedagógica quanto à formação do professor defendida por Nassif, a qual, aponta o crescente emprego de metodologias pelos docentes em cada

nível de ensino (fundamental, médio e superior), neste último deve predominar a objetividade traduzida nos métodos e estratégias de ensino. Como expressam os seguintes relatos:

*...os alunos manifestam preferência por professores que diversificam suas estratégias de ensino e a importância que o professor conheça e saiba utilizar um rol mais amplo de estratégias em função dos objetivos que se quer alcançar e dos conteúdos a serem ensinados (GODOY,1997:118).*

*...a medida que ascendemos na escala educativa, deve diminuir o domínio da subjetividade e aumentar o da objetividade (NASSIF apud NÉRICI, 1993:111).*

Já, alguns autores, destacam o predomínio do emprego pelos docentes e a preferência dos estudantes pelas estratégias de ensino tradicional.

*Em teoria o professor vale-se de vários recursos que formam a ponte entre o conhecido e o desconhecido para os alunos: aulas expositivas, livros, revistas, trabalhos, seminários, etc. Na prática, a aula expositiva é o grande recurso, ficando os outros num plano secundário (MOREIRA, 1997:66).*

*Os alunos preferem a aula expositiva, sobretudo quando os mesmos ainda precisam de ambiente de ensino mais estruturado (GODOY, 1997).*

Outros sugerem que as estratégias privilegiadas devem aproximar os estudantes da realidade que eles enfrentarão no mercado de trabalho, levar à reflexão, colocá-los diante de recursos tecnológicos, situações que os auxiliem a desenvolver mecanismos de formação e de juízo de valor.

*O professor de contabilidade pode envolver o aluno em atividades ensino-aprendizagem, como seminários, pesquisas, simulações, em atividades em equipe com tarefas idênticas às que encontrarão na profissão, proporcionando soluções e situações práticas do cotidiano. Outra situação inclui problematizar questões para desenvolver habilidades dos futuros profissionais e introduzir materiais e tecnologias utilizadas no exercício profissional, e outras situações que permitam ao aluno participar e refletir sobre os conhecimentos pertinentes ao campo profissional (ROMANOWSKY e BEUREN, 2002:84).*

*O objetivo não é solucionar e sim desenvolver mecanismos de formação e de juízo de valor, o que é em última instância, a condição essencial da aprendizagem ativa. Por método ativo, entendemos, além do método de caso, a simulação de situações, a discussão orientada, entrevistas, leituras orientadas, jogos de empresas e outros instrumentos de variado grau de sofisticação (MOREIRA, 1997:134).*

Apoiado nas considerações acima, escolheu-se nesse estudo aprofundar na estratégia ainda mais empregada, devido a ausência de recursos ou tradição de ensino

(aula expositiva); nas que geram aprendizagem ativa, coerente com a abordagem por competências (estudo de caso, seminários, elaboração de pesquisa técnica-científica) e; aquelas que empregam recursos tecnológicos, o que demonstra ser a tendência na área educacional (simulação empresarial/jogos de empresas).

Ao discorrer sobre estratégias de ensino, adotou-se a linha reflexiva de que a estratégia não é capaz de realizar tudo sozinha, pois a mesma não é suficiente. Logo, é preciso concebê-la ligada a outros elementos componentes do processo pedagógico, como observa Araújo (2003):

Os elementos sócio-educacionais não podem ser subjulgados ou diminuídos pelas estratégias de ensino, “...por mais que se afirme a unidade e a autonomia da dimensão técnica do ensino, sua razão de ser e sua significação devem ser correlatas ao aluno, ao professor, ao conteúdo, ao ensino, à aprendizagem, à educação, à situação sócio-cultural dos alunos e ao fins”. Ainda, “...se as estratégias têm caráter instrumental, pode-se afirmar que elas encontram seu significado no serviço que prestam. No entanto, conhecê-las teóricamente não garante seu sucesso. A maneira de utilizá-las é que define seu potencial; é imprescindível a definição do ideal pedagógico, ao qual ela serve” (ARAÚJO,2003:22).

Neste sentido, Silveira, *apud* Rosemberg, Lima e Valadares (1998:130) relata, qualquer estratégia utilizada redundará na repetição de uma prática ineficiente, se o professor não se convencer de que é a sua definição político-pedagógica em relação ao seu papel como educador, que irá determinar o seu sucesso.

Ainda, Nérici (1993:113) ressalta, que as estratégias de ensino não podem ser simples instrumentos de transmissão de conhecimentos, pois a essência da universidade é a problematização e a busca, procurando tornar a vida mais consciente, eficiente e responsável.

### **2.2.2 Reconsiderando a Aula expositiva**

A aula expositiva é a estratégia de ensino mais empregada pelos professores universitários, talvez em função da estrutura das instituições (carência de recursos humanos e materiais) e/ou tradição pedagógica (exposição do conhecimento), característica do ensino fundamental ao superior no Brasil. Assim, mesmo que a aula expositiva possa ser usada para atingir amplos objetivos (transmitir informações, gerar

compreensão, estimular interesse), normalmente, a exemplo, dos antigos professores, ela continua mais voltada à transmissão do conhecimento.

Segundo Godoy (1997:75), a aula expositiva é criticada e considerada por muitos como uma forma excessivamente tradicional e passiva de ensino, pois estimula situações de aprendizagem reprodutivista, uma vez que, o conteúdo a ser aprendido é transmitido ao estudante na sua forma final e por privar o estudante de habilidades intelectuais mais complexas, como a aplicação, análise, síntese e julgamento.

Diante deste cenário, vale considerar a observação de Saviani *apud* Lopes (2003:42):

*...na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica, não existe preferência por uma determinada estratégia de ensino e condenação de outras. Uma pedagogia que busque vinculação contínua entre educação e meio social deve estar empenhada no bom funcionamento da escola e, portanto, interessada em estratégias de ensino que produzam aprendizagens substanciais para os alunos.*

No Brasil a utilização da aula expositiva aparece desde o plano pedagógico dos jesuítas até os mais recentes livros de didática. Segundo a literatura didática, ela é identificada como a mais tradicional estratégia de ensino. Nos estudos sobre prática pedagógica, aparece como a mais empregada pelos professores e a preferida por alunos do ensino fundamental ao superior (LOPES, 2003:36).

Por ser ela a forma de ensino mais utilizada pelos docentes, este estudo apresenta suas características principais, aponta suas vantagens e limitações, terminando por oferecer aos professores subsídios que visem torná-la uma prática de aprendizagem mais significativa para os estudantes.

O relatório sobre os métodos utilizados no ensino universitário, publicado em Londres, em 1964 (Hale Report) *apud* Godoy (1997) define a aula expositiva como um período de ensino ocupado prioritariamente pela exposição contínua de um conferencista. Nesta forma de ensino, os estudantes podem ter a oportunidade de perguntar ou participar numa pequena discussão, mas geralmente, só ouvem e fazem anotações.

Em geral, a literatura didática conceitua a aula expositiva como uma comunicação verbal estruturada, empregada pelos professores com o objetivo de transmitir conteúdos específicos (LOPES, 2003).

Segundo Godoy (1997:77), observando a dinâmica das salas de aula, pode-se verificar que a aula expositiva atende a uma variedade de propósitos:

- apresentação de novos assuntos ao aluno, buscando o desenvolvimento de uma atitude favorável para aprendizagens posteriores;
- despertar a motivação, através da relação de fatos de interesse do aluno e os objetivos gerais da disciplina;
- apresentar o programa de ensino, transmitindo ao aluno os objetivos a serem alcançados, as estratégias que serão empregadas e as formas de avaliação a serem adotadas;
- esclarecer conceitos e princípios para indivíduos adultos, os quais, poderão ser aplicados em problemas práticos e reais encontrados na vida profissional;
- revisar ou sintetizar uma unidade de conteúdo dirigindo a atenção dos estudantes para os temas centrais em questão ou esclarecer dificuldades de grupos para determinadas tarefas;
- narrar experiências de cunho pessoal, fornecendo tanto exemplos de seu trabalho profissional, quanto de suas pesquisas acadêmica; e
- colocar o estudante em contato com informações de difícil acesso.

Godoy (1997) relata que suas pesquisas, realizadas em 1989, confirmam a preferência dos alunos pela aula expositiva, sobretudo quando os mesmos ainda precisam de ambiente de ensino mais estruturado para seu aprendizado e apresentam dificuldades em lidar com textos e usar com eficiência material bibliográfico.

Neste sentido, Balcells e Martin *apud* Godoy (1997:78) apresentam inúmeros argumentos favoráveis a aula expositiva, entre eles:

- poupa tempo do professor, uma vez que é de fácil preparo, possibilitando, num tempo curto, a transmissão de muitas informações;
- torna mais acessíveis aos estudantes disciplinas pouco motivadora e difíceis de serem assimiladas somente através da leitura;
- oferece ao aluno uma primeira e sintética explicação acerca de um novo conteúdo;
- através dela o docente pode apresentar uma visão mais equilibrada e imparcial sobre assuntos polêmicos;

- é necessária quando existem muitos livros sobre o assunto ou, ao contrário, quando existem poucos;
- parece necessária quando os estudantes não estão habilitados intelectualmente e aprendem mais ouvindo do que lendo; e
- oferece a possibilidade de o estudante ser motivado pelo professor, que já possui um profundo conhecimento sobre a matéria.

A aula expositiva apresenta várias limitações, entre elas Nérice, Lopes, Gil *et al* *apud* Rosemberg, Lima e Valladares (1998:113) destacam:

- transformam o aluno num mero espectador, ao mesmo tempo de que o professor ocupa um posto privilegiado no processo de ensino;
- não é adequada quando os objetivos de ensino se referem aos níveis mais elevados do domínio cognitivo: aplicação, análise, síntese e avaliação;
- é completamente inadequada em relação aos domínios afetivos e psicomotor; e
- não envolve nenhuma descoberta independente por parte dos alunos.

Para Matos *apud* Lopes (2003), a aula expositiva objetiva somente que os alunos adquiram uma compreensão inicial, indispensável para aprendizagem de um novo assunto. Isso significa que uma aprendizagem profunda não pode ser alcançada com esta estratégia, mas apenas o domínio de conceitos essenciais.

No entanto as limitações poderão ser eliminadas/minimizadas se forem observados alguns fatores-chave para uma aula expositiva bem sucedida. Neste sentido, Bacells e Martin *apud* Godoy (1997:79) destacam nove pontos a serem considerados na preparação e desenvolvimento de uma aula.

1. conhecer a fundo a matéria: isto é essencial para transmiti-la com clareza, estimulando os estudantes para novas perspectivas de compreensão e reflexão sobre o tema;
2. levar em conta o tipo de auditório: certificar se os alunos possuem conhecimentos prévios necessários para acompanhar a exposição que será realizada;
3. prever, para cada aula, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão: isto deverá ser feito pelo docente após o planejamento do curso;



4. planejar a estrutura da aula: a partir do ponto anterior, é necessário ao docente definir exatamente o que ele pretende dar a conhecer à classe, a seqüência a ser seguida e os pontos importantes a serem destacados;
5. uso de apontamentos: embora sendo útil que a aula seja dada a partir de anotações elaboradas previamente, o professor precisa de cautela para que não transforme a aula numa leitura;
6. comunicação oral: a voz deve ser modulada em função do tamanho da sala e da quantidade de alunos, com a introdução de pausas para possibilitar ao discente a organização da informação recebida, o exame das idéias e a oportunidade de elaboração de perguntas;
7. duração da aula expositiva: uma vez que esta estratégia é mais cansativa para os alunos que aquelas que eles podem ter uma participação ativa e ainda que não exista uma regra que estabeleça o tempo ideal, cabe ao professor perceber a reação da classe no sentido de dinamizar o ritmo de sua exposição com perguntas, exemplos, uso de recursos audiovisuais ou lançando uma questão polêmica;
8. uso de audiovisuais: estes recursos tem o papel de esclarecer e auxiliar as atividades de ensino, por isso devem estar bem relacionados aos objetivos da aula e serem utilizados corretamente; e
9. tomar-se como parâmetro: é importante lembrar que aquilo que enfada e é cansativo para o professor certamente provocará as mesmas reações nos alunos.

Como salienta Lopes (2003:41), embora as orientações práticas possam melhorar a dinâmica da aula expositiva, sua adoção mecânica resultará no mesmo processo autoritário, onde o professor age como condutor exclusivo do processo de ensino. Sem uma análise crítica da estratégia, não há garantia de sucesso, nem a torna estimuladora do processo criador do aluno.

Para a autora (2003:42-45), uma alternativa para transformar a aula expositiva em uma ferramenta capaz de estimular o pensamento crítico do aluno é dar-lhe uma dimensão dialógica. Nesta forma de aula o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos sobre o assunto em estudo e utiliza como elemento desencadeador do diálogo a problematização (questionar determinadas situações, fatos,

fenômenos e idéias, a partir de alternativas que levem a compreensão do problema, de suas implicações e de caminhos para sua solução) e a pergunta.

Neste sentido, vale destacar, “... a produção e a reelaboração de conhecimentos começam a partir de uma indagação” (FREIRE e FAUNDEZ *apud* LOPES,1997). Isso significa dizer que é a partir da vontade de querer saber algo que o conhecimento passa a ser produzido.

Numa perspectiva geral a aula expositiva apresenta vantagens e limitações como as demais estratégias de ensino, exigindo a observação de certas condições para seu sucesso. Numa visão crítica, pode incorporar elementos que favorecem o dialogo entre professor e alunos, e dos alunos entre si, e ainda, considerar os interesses e conhecimentos prévio dos alunos sem desvincular-se dos conteúdos previstos no programa.

### **2.2.3 Estudo de Caso**

A bibliografia sobre estudo de caso ora refere-se à preparação, ora à utilização. Neste estudo foi focalizado os aspectos históricos, conceituais, objetivos, vantagens, desvantagens e, principalmente, fases da utilização do estudo de caso como estratégia de ensino.

Os primeiros estudo de caso foram desenvolvidos em *Harvard* nos anos 20. Contudo sua disseminação pelas universidades ocorreu na década de 50, geralmente, em nível de pós-graduação. A *University of Kansas* foi a primeira nos Estados Unidos a introduzir esta estratégia na graduação (MARION, 1996:108).

Paiva e Souza (2000:10) ressaltam que a utilização do estudo de caso no ensino contábil representa uma novidade de fato, pois até então muito se falou na sua aplicação no ensino de administração. No Brasil, a utilização desta estratégia de ensino está diretamente relacionada aos cursos de administração, tendo sido pouco explorada no campo contábil.

Segundo Edge *apud* Souza e Marion (2000:11), um caso é uma situação administrativa de eventos e circunstâncias organizacionais escritos de maneira efetiva. O mesmo, traz uma seqüência de eventos significativos no desenvolvimento das organizações, resume informações funcionais (logística, contabilidade, finanças, etc.), opinião de administradores e empregados, posição de concorrentes e do mercado.

Já, Erskine e Leenders *apud* Paiva e Souza (2000:9) definem o estudo de caso como uma instrução na qual estudantes e professores participam em discussão direta sobre casos empresariais, sendo que esta estratégia inclui material instrutivo, derivado da experiência de executivos e, um conjunto de técnicas especiais para utilização do material no processo educacional

Lowman (2004:196) destaca que o estudo de caso, comumente, aplicado em administração, medicina e direito por muitas décadas, passou a integrar os currículos de engenharia. Para o autor, onde quer que seja empregado o método de caso tem sido bem sucedido em aplicar as idéias ao mundo real, em razão da forte identificação dos estudantes com os tomadores de decisão e os problemas que eles enfrentam.

Conforme Anthony e Reece *apud* Marion (1996:108) os casos são de grande importância no processo educacional, como base de discussão em classe. Eles não são propostos necessariamente com a finalidade de demonstrar maneiras corretas/incorretas de gerenciar um problema. Para os autores, a habilidade no tratamento da educação contábil pode ser adquirida somente através de experiências. Refletir sobre um caso e levá-lo para uma discussão em grupo, provoca a ação de analisar o problema, avaliar os diversos fatores nele envolvidos e fazer cálculos. Ainda, conduz o estudante a tomar posição, expor e defender seu ponto de vista, ouvir e avaliar os argumentos dos colegas e decidir qual o argumento é mais forte.

Como proposta para a concretização de uma prática de ensino interdisciplinar, pelos professores de contabilidade, Paiva e Souza (2000:02) sugerem o estudo de caso, o qual busca transpor a superficialidade do processo educacional, norteado por uma qualidade de ensino que não se limita à formação do profissional, mas acima de tudo à formação do ser humano e que, ao mesmo tempo, busca adequar-se à nova realidade de método educacional. Segundo os autores, o emprego desta estratégia leva os alunos a discutir, ouvir, refletir, opinar e decidir, sobre casos reais ou elaborados pelo professor, aproximando, assim, o processo de ensino-aprendizagem de situações cotidianas das empresas, onde se apresentam inúmeras variáveis que interferem na compreensão e decisão das questões.

Christensen *apud* Godoy e Cunha (1997) relata, o estudo de caso é estimulante também para o professor, porque o coloca em novas situações de aprendizagem. O autor aponta que a preparação do docente para trabalhar com esta estratégia é maior do que

para uma aula expositiva, pois ele tem que estar a vontade com os fatos do caso e as possíveis interpretações lógicas. Ainda, deve ter em mente algumas estruturas que podem ser aplicadas na resolução, incluindo as que os estudantes podem não estar familiarizados. Por fim, estar ciente que um caso, freqüentemente, não tem resposta ou solução única, assim, permanecer aberto às respostas de estudantes criativos.

Para Godoy e Cunha (1997:94-95), a condução do estudo de caso passa pelas seguintes fases:

1. apresentação do estudo de caso: cabe ao professor explicar rapidamente o que seja e quais são os pressupostos do estudo de caso e o que se espera do aluno em termos de resultado;
2. apresentação do caso: o aluno deve ler o caso, rapidamente, para familiarizar-se com o assunto e ter alguma idéia dos problemas para os quais ele deve construir a solução. Ao professor compete responder qualquer dúvida que tenha surgido em relação ao processo;
3. estudo individual: reunidos em pequenos grupos, os estudantes devem ler o caso individualmente, refletir e fazer anotações sobre fatos valiosos, recursos, ameaças e oportunidades;
4. discussão em grupo: reunidos em grupos de três a seis membros, os estudantes compartilham seus pontos de vista, conhecimento e habilidades. Nesta fase, eles julgam as informações apresentadas, desenvolvem várias soluções e escolhem a melhor alternativa;
5. sessão plenária: cada grupo apresenta sua melhor solução, e o professor enfatiza os princípios e problemas mais importantes.

Neste sentido, Erskine e Leenders *apud* Souza e Marion (2000:12) apresentam três fases no processo de aprendizagem com casos.

- a) Preparação individual: nesta fase o estudante assume a postura e responsabilidade do tomador de decisão e a tarefa que o caso propõe. O estudante começará com a leitura, seguindo com a análise e resolução. Para que o estudante obtenha uma boa preparação individual, é importante que mantenha um elevado nível de autodisciplina e de muito trabalho. Não assumindo apenas o papel de tomador de decisão mas, principalmente, sentindo-se motivado a fazê-lo da melhor forma, pois assim estará aproximando-se mais da vida real.

- b) Discussão em grupos pequenos: é considerada como a principal etapa, pois funciona como elo de ligação vital entre a preparação individual e a discussão em grupo grande. Os autores destacam oito razões que fundamentam esta importância. Entre elas: 1) permite que os membros hajam ativamente ensinando outras pessoas; 2) encoraja a preparação individual; 3) oportunidade para todos os membros falarem sobre o caso como um todo; 4) desenvolve habilidades de comunicação; 5) reconhece-se boas idéias, mediante comparação; 6) cria uma equipe de trabalho; 7) constrói confiança e; 8) constrói relacionamentos interpessoais.
- c) Discussão em classe: constitui, geralmente, a última chance de entendimento do caso, todavia, não pode ser entendida como a fase salvadora do processo, pois, caso não tenha havido uma preparação individual de qualidade e um debate condizente em pequenos grupos, não será esta fase que irá preencher todas as lacunas. Nesta fase os participantes deverão responder às questões principais do caso, saber avaliar os ganhos de aprendizagem que poderão ajudá-los em situações futuras, bem como colaborar para que em outras discussões o resultado alcançado seja ainda melhor.

A partir do depoimento de professores, Christensen *apud* Godoy e Cunha (1997:96) apresenta inúmeras vantagens no emprego do estudo de caso:

- alunos treinados não só para saber, mas para agir;
- alunos aptos à resolver problemas;
- a estratégia dá oportunidade à aprendizagem individual dentro dos pequenos grupos que se formam;
- ajuda o estudante a formar seu esquema próprio de resolução de problemas; e
- coloca o professor em situação de autodesenvolvimento e aprendizagem.

O estudo de caso pode ser fictício ou, como ocorre geralmente, adaptado de uma situação real. Casos dão a oportunidade aos estudantes de desenvolverem a capacidade de compreensão das várias dimensões dos problemas confrontados. Logo, pode-se destacar cinco razões que levam ao seu funcionamento efetivo:

1. Os estudantes acham esta estratégia, geralmente, muito mais interessante do que aulas expositiva, assim acabam dispendendo mais tempo no estudo e, por conseguinte, mais aprendizagem;

2. Os estudantes lembram mais facilmente conceitos e idéias que usaram durante a prática de resolver problemas reais;
3. Os estudantes desenvolvem habilidades de avaliar situações e aplicar conceitos com maior facilidade que ao ler exemplos de livros-texto;
4. Os alunos acreditam que o trabalho em grupo e a interação com os outros são uma preparação efetiva para o lado humano da tarefa de administrar; e
5. Os discentes aprendem como desenvolver novos conceitos, tanto como aplicar aqueles que já dominam. Assim, sentem-se mais preparados para o futuro, onde os problemas exigirão novos conceitos (REYNOLDS *apud* GODOY e CUNHA,1997:96).

Marion (1996:98-101) relata que nas diretrizes para reestruturação do curso de contabilidade da *State University of Arizona*, dentre outras mudanças, foi integrado o estudo de caso ao curso, havendo uma seqüência natural em cada disciplina. Para o autor, com o estudo de caso os estudantes aprendem a aplicar teorias e conceitos na solução de problemas. Esta estratégia torna os alunos participantes ativos do processo de aprendizagem e encoraja-os a aprender de forma descontraída, distanciando-se dos processos de memorização de regras, definições e procedimentos.

Quanto às limitações na utilização dos casos, Barnes *et al. apud* Souza e Marion (2000:11) ressaltam a cobertura parcial do eventos empresariais pelos casos, tendo em vista que o ambiente empresarial apresenta situações complexas e ofuscadas e a probabilidade de distorções históricas, uma vez que, com a evolução dos dados, os elementos envolvidos e os problemas relativos tornam-se cada dia mais sofisticados, o que dificulta a utilização permanente de um caso.

Neste sentido, Favarin (2000:214) relata que os estudos de casos, por sua operacionalidade, parecem estar com os dias contados, pois os avanços da informática e a crescente complexidade do ambiente econômico onde as empresas estão inseridas, exigirá um sistema informacional complexo, o qual, não pode ser aprendido pelos alunos através de estudos pontuais e exercícios voltados à prática da contabilidade apenas. Ainda, como desvantagem, o estudo de caso exige um tempo enorme de preparação, e na fase final, onde os objetivos do caso são evidenciados, é vital para a estratégia a habilidade de condução do professor (GODOY & CUNHA,1997:96). Também, como ressaltam Godoy & Cunha (1997), os alunos manifestam sua

preferência por professores que variam as estratégias de ensino, logo, o emprego excessivo desta estratégia ou outra, pode cansá-los, ou mesmo, prejudicar o desenvolvimento de um referencial teórico que seja necessário à aprendizagem dos alunos.

Outra limitação refere-se à interação do caso com a teoria estudada. Souza (1999:89) relata, o educador deve observar que o estudante apresentará mais proveito quando a teoria já foi apresentada preliminarmente e ainda mais, que a discussão sobre esta teoria possa estar bastante amadurecida de tal forma que permita sua identificação ao caso. Para o autor, se o aluno não dominar ao menos parcialmente as teorias, o caso por si só não resolverá este problema, pois seu objetivo maior não é ensinar conteúdos teóricos mas sim explorar a aplicabilidade destes.

#### **2.2.4 Repensando o Seminário**

O seminário é considerado um método ativo de ensino, pois está apoiado na atividade e na ação intelectual do aluno sobre o objeto do aprendizado, empregando os conhecimentos do grupo como veículo de formação.

Segundo Godoy e Cunha (1997) há uma visão errônea entre docentes e alunos do que seja e os pressupostos básico do seminário. Os alunos descrevem o seminário como uma forma de ensino, onde o professor divide a classe em grupos, encarregando cada grupo de preparar e expor o conteúdo aos demais alunos.

Balzan *apud* Veiga (2003:107-108) constata nas suas observações alguns equívocos quanto à preparação e à forma de aplicação do seminário, sinteticamente, destaca:

- a) seminário, significa aula expositiva dada pelos alunos, numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo do aluno;
- b) trabalho extremamente dividido entre os membros e descontínuo, portanto, ausência de interação; e
- c) fica preso em generalizações e superficialidades, pois o conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não-problematizante.

Para elucidar o assunto, Nérici (1993:156) relata que seminário é um procedimento didático que consiste em conduzir o estudante a pesquisar um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente.

Já, Veiga (2003) ressalta, seminário tem origem latina e significa viveiro de planta onde se fazem as sementeiras. O que indica idéia de proliferação daquilo que se semeia. Para a autora, num sentido amplo, seminário traduz um congresso científico, cultural ou tecnológico, portanto, um grupo numeroso de pessoas (educadores, especialistas e alunos) com o propósito de estudar um tema sob a orientação de uma comissão de educadores ou especialistas. Numa visão restrita, como estratégia de ensino, é formado por um grupo de estudo que discute um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos sob a direção de um professor responsável pela disciplina.

Pelas afirmações fica evidente a distorção que vem ocorrendo no entendimento e emprego dessa estratégia de ensino e, quão distante, estão muitos docentes do conhecimento de uma ampla gama de estratégias, da habilidade de introduzir as variações conforme os objetivos de ensino e da importância de preservar suas características essenciais.

Como elucida Veiga (2003), ao analisar a prática pedagógica de professores com alunos de várias licenciaturas:

*...percebi que o seminário como estratégia de ensino não vem acompanhado de uma mudança por parte do professor. Não há aquisição de uma nova atitude por parte do mesmo em relação ao processo de ensino nem uma tomada de consciência das contradições inerentes ao seu trabalho (VEIGA, 2003:108-109).*

Um panorama histórico retratado por Balcells e Martin *apud* Godoy e Cunha (1997:87) demonstra que a estratégia de ensino denominada seminário surgiu nas universidades alemãs, no final do século XVII e, consolidou-se no século XIX. Ainda relatam que o seminário foi introduzido, inicialmente, nos cursos de formação de professores na universidade de *Halle*, sob orientação de Augusto Herman Franke (1663-1727). No início do século XIX, o seminário já era muito utilizado nas universidades alemãs e nos cursos de pós-graduação das mais antigas universidades norte-americanas, como *Yale* e *Harvard*.

Mesmo que os pressupostos básicos dos seminários se perpetuem, fica claro que existem alguns equívocos em relação ao que seja e, ainda mais, quanto ao emprego desta estratégia. Aprofundar-se neste tema mostra-se necessário, pois por um lado o seminário apresenta pontos críticos que precisam ser repensados, por estarem prejudicando a efetividade de seu emprego e levando a resultados não desejáveis, por outro, experiências de alunos e professores indicam pontos positivos. Embasado nestas



considerações este estudo examinou as características, objetivos, vantagens, limitações, visando evidenciar os prismas que asseguram, o atendimento das reais metas a que ele se propõe.

Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que este cria para os alunos desenvolverem a investigação, a crítica e a independência intelectual. O conhecimento a ser assimilado, reelaborado ou até produzido não é transmitido pelo professor, mas investigado pelo próprio aluno; este é o sujeito de seu processo de aprender. Outra, é que a participação do professor não é mais predominante, ele somente coordena as diversas etapas do seminário e divide, adequadamente, a responsabilidade com os alunos (VEIGA, 2003:110).

Para Godoy e Cunha (1997:92), a realização do seminário admite muitas variantes que dependem do docente encarregado de sua orientação e do grupo de alunos que nele participam. Qualquer que seja a forma adotada dois aspectos são fundamentais:

- a) preparação prévia: para realização do seminário é necessário uma preparação prévia do estudante que lhe forneça um mínimo de conhecimento sobre o assunto que será abordado.
- b) apresentação de trabalhos escrito: pode ser solicitados aos alunos variar de um resumo a um texto pessoal sobre o assunto. Tendo em vista que a finalidade principal do seminário é promover a discussão de temas específicos, um texto, preparado para este fim, deve, geralmente, apresentar o assunto e abrir discussão levantando questões e sugerindo possíveis soluções.

Conforme Balcells e Martin citado por Godoy e Cunha (1997), o seminário atende a três finalidades específicas:

1. incorporar ativamente os estudantes nas tarefas particulares do ensino;
2. iniciá-lo na colaboração intelectual; e
3. prepará-lo para investigação.

Veiga (2003:12) destaca que o seminário é de grande valia quando se pretende apresentar um tema novo ou aprofundar um assunto mais polêmico. Para a autora, esta estratégia de ensino mostra-se mais adequada nas classes do ensino médio e aos alunos de graduação e pós-graduação.

Já para Godoy e Cunha (1997) requer o envolvimento do aluno no processo, ocupando-se na busca das fontes bibliográficas indicadas e complementares, lendo e

fazendo fechamentos das leituras realizadas, elaborando trabalho escrito e expondo suas idéias e conclusões. Neste sentido, estudantes que preferem ambiente de ensino mais estruturados (aula expositiva) ou possuem baixo nível conceitual da matéria apresentam dificuldade em trabalhar com esta estratégia. Por esta razão, o seminário parece mais apropriado aos alunos dos últimos períodos da graduação ou na pós-graduação.

Como bem lembra Godoy e Cunha (1997:89):

*...a finalidade principal do seminário não é fazer com que o estudante resolva problemas e/ou chegue a conclusões definitivas. O seu valor formativo está em fazer com que o aluno enfrente os temas/problemas de forma ativa, dirigindo o seu processo de aprendizagem, perguntando e respondendo acerca da questão discutida.*

Gil *apud* Rosemberg, Lima e Valladares (1998:120) destaca muitas vantagens no emprego do seminário, enquanto atividade didática, entre elas:

- a) desenvolver a verbalização, o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação;
- b) incentiva o embasamento teórico;
- c) promove a integração entre elementos do grupo;
- d) favorece a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura e exposição;
- e) desenvolve novos conhecimentos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores;
- f) favorece o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos;
- g) dá a oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras e sugerir aplicação para esses princípios;
- h) ajuda os alunos a se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida a partir de leituras; e
- i) facilita a aceitação de teorias contrárias a crença tradicional ou idéias prévias.

Godoy e Cunha (1997) destacam, a vantagem do seminário está na formação da capacidade de aprender, preparando o aluno para tornar-se um aprendiz independente.

Howe e Barnes *apud* Godoy e Cunha (1997) destacam duas dificuldades na adoção do seminário. A primeira está relacionada ao docente, que nem sempre encontra-se preparado para estabelecer um ambiente propício para discussão, especialmente quando os alunos são mais tímidos e reservados. Assim, para os autores, o seminário exige do professor:

*...essencialmente, capacidade de organização, síntese e um adequado envolvimento com a classe. Este envolvimento implica manter a discussão*

*aberta, possibilitando que cada aluno expresse sua opinião, suportando as pausas silenciosas, favorecendo a interação grupal entre os próprios estudantes e interferindo quando o grupo se afastar muito do tema.*

Outra dificuldade, advém dos alunos que nem sempre possuem habilidades de estudo, os conhecimentos necessários e a maturidade exigida para o trabalho. Neste caso, uma orientação mais próxima e de apoio por parte do docente, pode auxiliar o aluno a enfrentar situações de ensino menos estruturadas.

Segundo Veiga (2003:110-112), as limitações apontadas no seminários encaminham para os aspectos técnicos e que não são inerentes ao processo e sim a quem dele participa. Logo, o sucesso do seminário implica na participação do professor e do aluno. Para a autora, o seminário é constituído de três etapas. O Quadro 02, apresenta as etapas de desenvolvimento e o papel dos participantes.

**Quadro 02: Etapas de desenvolvimento e papel dos participantes no seminário**

<b>Étapas</b>	<b>Papel dos participantes</b>
Preparação	<p>Esta fase envolve encargos, tanto para o professor como para os alunos. Cabe ao professor as seguintes providências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ explicitar os objetivos claramente;</li> <li>✓ sugerir e justificar a importância dos temas aos alunos;</li> <li>✓ ajudar os alunos a selecionar subtemas;</li> <li>✓ recomendar bibliografia básica e complementar a ser estudada por todos os participantes;</li> <li>✓ orientar os alunos na busca e localização de fontes de consulta, relatórios, pessoas, bibliotecas e instituições;</li> <li>✓ dar orientações escritas sobre pontos essenciais do tema, sugerir categorias de análise, formular questões para serem analisadas e discutidas;</li> <li>✓ preparar o calendário prevendo o tempo para efetivação das leituras indicadas e para a apresentação dos trabalhos pelos alunos; e</li> <li>✓ prever o arranjo da sala de aula que favoreça a discussão.</li> </ul> <p>Aos alunos compete:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ escolher o tema ou subtema;</li> <li>✓ obter as informações, dados, idéias, por meio de pesquisas, experimentações, levantamentos, leituras, entrevistas, que os capacitem a participar ativamente do seminário;</li> <li>✓ ler a bibliografia sugerida e estudar previamente o tema escolhido com profundidade, individualmente ou em grupo;</li> <li>✓ escolher os relatores e comentaristas; e</li> <li>✓ providenciar os materiais e recursos necessários à realização do seminário.</li> </ul>
Apresentação oral e discussão do tema	<p>Compete ao professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ direcionar o processo em conjunto com os alunos, exigindo que eles pensem sobre as questões levantadas, questionando suas afirmações, sintetizando as idéias principais, estabelecendo relações do conteúdo com outras áreas do conhecimento, exemplificando, utilizando resultados de pesquisa, estimulado-os às conclusões finais, para finalmente consolidá-las.</li> </ul> <p>As atividades básicas dos alunos responsáveis e participantes são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ apresentação do trabalho por escrito (relatório ou síntese), com cópia para cada participante;</li> <li>✓ exposição do tema com objetividade;</li> <li>✓ formulação de questões críticas, escrevendo e discutindo-as seriamente;</li> <li>✓ solicitação de esclarecimentos para sanar dúvidas, definir posturas, argumentar e contra-argumentar, buscar respostas as questões levantadas, estabelecer confrontos, encaminhar conclusões, registrando-as.</li> </ul>
Apreciação final	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cabe aos responsáveis e demais participantes quanto ao professor:</li> <li>✓ Tecer comentários gerais, sugerindo novos estudos a respeito do tema, quando for o caso. É recomendável que o trabalho escrito seja revisto após as discussões.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Veiga (2003:110-112)

Atento aos aspectos estruturais e de desenvolvimento do seminário, os envolvidos (professor e alunos), podem reduzir o risco de transformá-lo em uma exposição oral, troca de monólogo do professor para o aluno ou discussão sem continuidade e objetivos, aproximando dos reais objetivos desta estratégia.

### **2.2.5 Elaboração de Pesquisa Técnica-científica**

A proposta de implementação da pesquisa no contexto tradicional certamente parece surpreendente para muitos. Contudo mostra-se óbvia a sua emergência no contexto moderno e, extremamente necessária no cenário específico dos cursos de Ciências Contábeis.

Resultado dos esforços de universidades (Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo - FEA/USP entre outras), a partir da década de 60, já podem ser notados, através da quantidade de material produzido e disseminado na área contábil e pela evolução da pesquisa contábil no Brasil. Todavia, ainda está muito aquém do estágio que se encontram outros países e, principalmente, da necessidade de evolução desta ciência e dos profissionais da área contábil neste país.

Como contribuição, esse estudo apresenta a importância da adoção da pesquisa no processo de construção do conhecimento e na formação de competências dos estudantes da área contábil, os objetivos, o direcionamento das pesquisas contábeis, as vantagens e algumas limitações desta estratégia.

Em tese, pesquisa é a atitude do aprender a aprender e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório. Cabe no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro aparece como princípio educativo (questionar e construir alternativas); no segundo, aparece mais como princípio científico (DEMO, 1993:128).

Para Silva (2002:15), a pesquisa científica deve ser orientada para quebrar obstáculos e apresentar soluções para sociedade, devolvendo a comunidade, o investimento e esforços gastos dentro das academias para gerar o conhecimento científico.

Muitos são os objetivos atingidos pelo emprego da pesquisa em sala de aula, entre os mais relevantes Nérici (1993:149) apresenta:

- a) colocar o estudante em contato com a realidade, a fim de melhor conhecê-la;

- b) favorecer, de maneira decisiva, a formação da mentalidade científica;
- c) dar possibilidade ao estudante de reduzir as circunstâncias de dúvida que tanto o desorientam e o tornam inseguro;
- d) convencer, quanto à casualidade dos fatos, de que tudo que ocorre na realidade é provocado por causas atuantes nas quais, quase sempre, poderá intervir; e
- e) tornar o estudante mais objetivo e seguro, uma vez que em suas discussões passará a empregar dados mais concretos, ao invés de opiniões fundadas em dogmas.

Negra (1999:73) relata que a realização de pesquisas por alunos e professores é de vital importância no processo de construção do conhecimento, principalmente no ensino universitário. Para ele, nos livros de metodologia da pesquisa científica encontra-se a regulamentação para a obtenção do saber científico. Contudo, tais materiais, por se tratar da pesquisa acadêmica, voltada para elaboração de projetos, monografias e teses, se envolvem mais com a catalogação e sistematização do conhecimento do que com o como fazer.

Mesmo diante da relevância da pesquisa no processo emancipatório dos docentes e discente, o contexto atual revela um terreno árido e de incertezas. Nem mesmo as universidades sabem, exatamente, qual o seu papel (ensino, pesquisa, extensão) logo, percebe-se esforços isolados e resultados incipientes.

Neste sentido, Marion (1999:02) destaca que as universidades não cumprem o seu verdadeiro papel, pois:

*...deveriam ser verdadeiras usinas geradoras de desenvolvimento contábil, de conhecimento, de competência contábil, e, porque não dizer, de excelência contábil. Em outras palavras, faltam pesquisas. É comum se dizer que a pesquisa é a alma da universidade.*

Também, os argumentos de Demo (1993:127) reforçam a função da universidade, pois para o autor, a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio educativo e científico (como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania). Isto lhe é essencial, insubstituível. Tudo o mais pode ter imensa significação, mas não exige instituição como a universidade.

Pesquisa leva o aluno a aprender a aprender. Competência extremamente necessária no cenário atual, o qual, apresenta, continuamente, novos paradigmas e conceitos. Como afirma Negra (1999:74), a qualidade da contabilidade, que tem de

acompanhar as mudanças do mundo globalizado, está mais no método de sua contínua renovação pragmática, do que em resultados repetidos de livros e salas de aulas.

Neste sentido, Demo *apud* Silva (2002:16) relata que a mente humana não armazena propriamente informações, mas a processa, reconstrói, redimensiona, mostrando sempre a atividade do sujeito capaz de auto-interpretação. Apoiado nesta premissa, Silva afirma, que o ensino da contabilidade precisa ser direcionado para construção do conhecimento, pois a educação tradicional não conduz para uma prática interacionista, mas para a atividade de reprodução e alienação, pois nesta concepção o aluno mantém uma postura passiva, como um recipiente vazio que será preenchido pelo professor.

Reforçando esta afirmação, Marion (1999:02) evidencia que a metodologia tradicional conduz o aluno de contabilidade a tornar-se mecânico-prático, sendo treinado para atender à legislação. Este aluno não saberá encontrar soluções para os problemas rotineiros, não terá pensamento crítico e criativo, não terá raciocínio contábil e, dificilmente, será um pesquisador.

Já para Silva (2002:17), o principal desafio de hoje no ensino da contabilidade é o de ser conduzido para uma educação moderna apoiado na pesquisa que é um dos esteios da educação progressista, a qual, produz nos educandos comportamentos questionadores, sistemáticos, críticos e criativos. Acredita-se ainda, que o aumento da pesquisa em contabilidade proporcionará um aumento da valorização social da classe contábil. Serão notórias as contribuições para sociedade e patrimônio das empresas.

O despertar pela pesquisa científica em contabilidade está ocorrendo numa velocidade crescente, proporcionando a necessidade de mudança no ensino da contabilidade, onde possa ser desenvolvido uma autonomia do ato de aprender dos alunos, contudo, para que isto aconteça faz-se necessário repensar as metodologias aplicadas pelos professores.

Cabe ao professor passar a metodologia de elaboração de artigos técnico-científicos e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos dos estudantes, auxiliando-os na indicação do referencial teórico. Na prática, esta atividade poderá ser solicitada pelo professor na forma de elaboração individual ou em pequenos grupos, e com temas livres, aos estudantes de qualquer disciplina. Ainda, para conseguir resultados

satisfatórios o professor deverá ser rigoroso na cobrança metodológica (NEGRA, 1999:72-73).

Segundo Nélo (1999:51-52), até início da década de 60 todos os principais autores empregavam a abordagem normativa na pesquisa contábil, hoje vê-se uma tendência maior para abordagem positivista. Sintetizando, a abordagem positivista procura entender e explicar primeiro e prever depois as práticas em uso. Enquanto a normativa, importa-se em prescrever as práticas que deveriam ser utilizadas. Para a autora a adoção de métodos e abordagens de pesquisa devem ser caracterizados conforme o enfoque conferido à pesquisa.

Theóphilo (1998:12) esclarece os motivos para a mudança na abordagem da pesquisa contábil; segundo ele, a utilização de métodos empíricos por pesquisadores contábeis treinados em métodos de finanças, chegou-se a resultados distintos daqueles descritos pelas normas contábeis. Os resultados contrariam a relação entre os métodos contábeis e o mercado acionário. De ora em diante, passou a haver maior preocupação no campo de pesquisas contábeis, com a busca de teorias que tivessem condições de explicar as práticas, gerando hipóteses passíveis de refutação. A geração de hipóteses com base nos estudos empíricos revelou a utilização da abordagem positiva nessa nova fase da pesquisa contábil.

Marion (1999:03) relata que nos Estados Unidos fala-se hoje em quatro tipos de pesquisa na área contábil

1. *Discovery*: descoberta de conhecimentos contábeis originais e inéditos;
2. *Integration*: integração entre conhecimentos contábeis já disponíveis e outros que venham a ser descobertos posteriormente. Também pressupõe integração com outras áreas não contábeis;
3. *Service*: estudo dos meios para levar os conhecimentos acima para a prática contábil; e
4. *Teaching*: estudo de metodologias para transmitir aos alunos o conhecimento acima.

Para Mattessich *apud* Theóphilo (1998:14), a pesquisa empírica deveria ser conduzida por contadores voltados para uma linha comportamental. Assim, deveria-se investigar os fundamentos econômicos, psicológicos e sociológicos da contabilidade, além dos perfis dos usuários da informação contábil. Outro aspecto sugerido pelo autor,

refere-se à necessidade de conhecer o perfil comportamental dos usuários nas decisões e, ainda, qual o tipo de informação desejada ou necessária aos usuários e para qual propósito.

Segundo Demo (1993:201-202), um modelo sobre a adoção da pesquisa acadêmica foi a experiência do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP). A proposta foi gestada durante um ano (1989) e implementada no ano seguinte (1990). As regras básicas do curso eram, dentre outras:

- a) substituição das aulas por orientação de pesquisa, desde o primeiro semestre;
- b) manutenção de aulas instrumentais, para introduzir semestres;
- c) conjugação de teoria e prática, e organização desta como disciplina normal, desde o primeiro semestre; e
- d) avaliação dos alunos pela elaboração própria, sob orientação.

Quanto ao funcionamento do processo, o autor relata que os alunos tinham, em regra, três manhãs ocupadas com ofertas complementares, aulas instrumentais, atividades extracurriculares, etc. Às tardes acontecia a orientação de pesquisa. Os alunos assumiam um tema por disciplina e elaboravam os trabalhos de pesquisa. O processo principiava pela escolha do tema e a orientação consistia no comparecimento do aluno por duas vezes na semana para cada disciplina, onde era discutida a evolução da pesquisa, cobrada leitura e alimentado o processo de discussão crítica.

Para Negra (1999:73-74), a elaboração de artigos técnicos-científico favorece, sobremaneira, a nova abordagem didático-pedagógica da construção do conhecimento. O autor destaca as seguintes vantagens dessa atividade:

- a) o estudante sente-se mais independente e motivado quando ele escolhe o tema;
- b) a pesquisa que dá suporte ao artigo, seja ela qualitativa ou quantitativa, pura ou de campo, favorece o aprendizado com maior eficiência que outras metodologias;
- c) a elaboração de artigos torna-se um ótimo exercício para iniciação científica, tão em moda, todavia, inoperante nos cursos superiores;
- d) possibilita a visão interdisciplinar do conhecimento, uma vez que fecha o círculo da auto-aprendizagem (pensar > pesquisar > ler > analisar > selecionar > escrever > pensar);



- e) o produto final é uma concepção única, eliminando os problemas da “cola” e cópia;
- f) é um instrumento valioso no processo de avaliação, extrai a pressão psicológica das provas e amplia as medidas de avaliação (pesquisa, gramática, argumentação, vocabulário, opiniões próprias, síntese, etc.); e
- g) permite trabalhar com muitos temas, seja pelo ponto de vista histórico, técnico ou teórico de cada disciplina.

Quanto às limitações, alguns professores alegam que sem as aulas os alunos ficariam privados de visão geral. Para Demo (1993:209), primeiro, é ignorante a expectativa de que professores copiadores transmitam qualquer coisa comparável a visão geral adequada. Segundo, se a pesquisa for bem feita, exige leitura, discussão, confronto, revisão e, isto garante muito mais visão geral adequada. Para o autor, o problema é o professor inepto. Esta ausência de aptidão aparece na orientação, impraticável por alguém improdutivo, pois pretende repassar o que precisamente não tem.

Para Negra (1999:75), as limitações na elaboração de artigos técnico-científicos estão, diretamente, associadas ao despreparo do corpo docente, no que refere-se aos conhecimentos metodológicos, pelo fato deles não produzirem absolutamente nada. Além disso, no ensino de disciplinas de natureza técnica do curso de Ciências Contábeis sobra pouco tempo para tratar do novo, do inovador e do inédito.

Ainda, a baixa produção científica ou ausência da cultura em pesquisa é reflexo da limitada quantidade de mestrados e doutorados em contabilidade no país, uma vez que, são nestes programas que a cultura em pesquisa é mais consistente e do número reduzido de revistas na área contábil para publicação dos trabalhos.

### **2.2.6 Simulação Empresarial**

qual, segundo Mendes (2000:08), destaca que atualmente tem-se observado uma tendência de substituir o termo "jogos de empresas" por "simulação empresarial".

A simulação empresarial consiste na descrição de uma empresa fictícia, com seus parâmetros estratégico, financeiro, patrimonial e demais informações necessárias à composição do cenário e da situação-problema, geralmente, apoiado por programas de computador, possibilitando aos participantes tomar decisões em rodadas sucessivas e avaliar o resultado de suas ações.

Segundo Mendes (2000:08), as simulações empresariais são abstrações matemáticas simplificadas de situações relacionadas com o mundo dos negócios. Ainda podem ser definidas como um exercício estruturado e seqüencial de tomada de decisões em torno de um modelo de operações de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada.

A introdução de jogos na educação ocorreu na China e na Índia por volta de 3.000 a.C. Já o uso das simulações empresariais iniciaram-se na década de 50 nas universidades norte-americanas (SAUAIA *apud* GODOY e CUNHA, 1997:97).

Segundo Favarin (2000:50-53), a teoria dos jogos foi desenvolvida pelo matemático John Von Neumann, entre 1928 e 1937. Contudo, adquiriu interesse econômico a partir de 1944, quando Von Neumann e Oskar Morgenstern publicaram a obra "*Theory of Games and Economic Behavior*". Favarin relata ainda, que enquanto a teoria dos jogos procura compreender e explicar o comportamento da economia e a interatividade dos agentes, as simulações empresariais procuram reproduzir de alguma forma, os conflitos entre os agentes econômicos, detalhando aspectos que se pretende que os participantes aprendam.

Já para Mendes (2000:08), as simulações empresariais surgiram nos Estados Unidos, em 1956, com o jogo "*Top Management Simulation*", desenvolvido pela *American Management Association (AMA)*. Os primeiros jogos de empresas foram uma adaptação dos jogos existentes na área militar para o ambiente empresarial.

Para Mendes (2000:09), conforme o nível de abrangência dos problemas gerenciais enfrentados, as simulações empresariais são classificadas em "gerais" ou "funcionais". Já quanto à influência elas podem ser "interativa" ou "não-interativa".

a) gerais: são elaboradas para desenvolver habilidades a nível de alta administração.

Neste tipo de simulação as principais áreas funcionais da empresa são

consideradas e os participantes desenvolvem habilidades na tomada de decisões em nível de política da empresa, bem como na coordenação de esforços para alcançar os objetivos planejados.

- b) funcionais: são elaboradas para desenvolver habilidades em áreas específicas da organização, tais como, contabilidade, finanças, produção, etc. O principal objetivo será o desenvolvimento de habilidades nas tarefas básicas da área em questão.
- c) interativa: as decisões de uma empresa influenciam nos resultados das suas concorrentes.
- d) não-interativas: os resultados de uma empresa não sofrem influências em função das decisões tomadas pelas demais, embora elas possam competir em paralelo.

Ainda, segundo Mendes, geralmente, as simulações gerais são interativas e as funcionais não-interativas. Já quanto à aplicação, nas simulações gerais, a formação de grupos é desejável para que as decisões tomadas por uma empresa sejam o resultado de discussões do grupo. Nas simulações funcionais, como o objetivo é o desenvolvimento de habilidades gerenciais em uma área específica, a sua aplicação pode se dar de forma individual.

Para Motomura *apud* Godoy e Cunha (1997), a condução da simulação empresarial passa pelas seguintes fases:

- a) preparação: deve-se planejar as atividades precedentes e a seqüência de eventos posteriores à simulação. Esclarecer o objetivo da simulação, qual a sua contribuição para o curso, a atitude desejável, a atenção para certos comportamentos, etc.;
- b) instruções: definição e transmissão dos papéis, do cenário e das regras da simulação;
- c) simulação em si: o professor ou observadores devem acompanhar o transcorrer da simulação, observar detalhes da dinâmica para posterior discussão e fornecimento de eventuais informações aos participantes e monitorar o andamento da mesma;
- d) análise: troca de percepções dos participantes sobre o que ocorreu, com comentários neutros do professor, assegura o envolvimento e assimilação;

- e) generalizações: transposição da vivência da simulação para situações da vida real; e
- f) fecho e complementação: o professor faz um balanço geral da atividade com um resumo das principais conclusões do grupo e fornece aos participantes material que propicie um reforço da aprendizagem obtida recentemente.

Neste sentido, Favarin (2000:69) apresenta um modelo de simulador de transações em forma de jogo, cujo o processo de operação em síntese transita por três fases:

1. Planejamento: nesta fase os estudantes, reunidos em equipe, após assumirem a empresa, tomam conhecimento da sua missão, de suas restrições operacionais e das variáveis mercadológicas. De maneira determinista, elaboram o orçamento para o período de um ano, objetivando cumprir uma meta de lucratividade e de volume de caixa.
2. Execução: após o encerramento de cada mês, os jogadores não podem mais rever suas decisões passadas, o sistema simula as condições conflituosas que ocorrem na economia e acolhe, ou não, as decisões que foram tomadas.
3. Controle: conhecidos os resultados das atividades realizadas no mês, suas conseqüências para o lucro e caixa planejados, os jogadores devem rever as decisões para os meses seguintes.

Na simulação empresarial o papel do professor consiste em conduzir o aluno a descobrir, a criar e, para tanto, pesquisar, raciocinar e aprender por sua conta e a se educar. Assim, esta estratégia comporta muitas vantagens, entre elas: caráter extremamente dinâmico, grande abrangência e desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoal e aspecto seqüencial, que procura aproximar o aluno da realidade simulada. Ainda, tem como finalidade principal proporcionar ao estudante um meio empresarial hipotético no qual ele possa praticar a arte do planejamento, desenvolver habilidades de tomada de decisões a nível de alta administração, como um preparo e treinamento de sua atividade profissional futura (MARTINELLI *apud* GODOY e CUNHA, 1997:99).

Para Mendes (2000:10), cabe ao coordenador da simulação a responsabilidade de manter o interesse e a motivação dos alunos pela simulação e ser um facilitador em todo o processo. Os resultados desta estratégia depende em muito da atitude dele. Este

deve ter um conhecimento detalhado dos sistemas a serem utilizados e domínio das técnicas de gerenciamento empresarial. Ainda, possuir conhecimentos macroeconômicos, pois é ele o responsável pela definição das variáveis macroeconômicas e quem vai desenhar o cenário no qual se desenrolará a simulação. Além disso, ele deve ter a sensibilidade para sentir os efeitos das decisões tomadas pelas empresas e manter-se numa postura neutra em relação às equipes.

Já segundo Favarin (2000:75), ao utilizar um simulador em forma de jogo, os alunos precisam de conhecimentos básicos sobre administração de negócios, conhecimento este que o professor deverá fornecer, além de trabalhar com o conteúdo programático da disciplina. Assim, despertará nos alunos o conhecimento de diversas áreas da empresa, tendendo a assimilar melhor os conteúdos de contabilidade, logo, preparam-se melhor para o exercício profissional.

Neste sentido, Hoyt (1997:105) relata que a aplicação de simulação de negócios, proporciona ao estudantes oportunidades para lançar, processar, analisar dados e produzir uma variedade de relatórios financeiros. A atividade inclui a explanação dos problemas do capítulo, a resolução de alguns pequenos casos práticos e a própria simulação. Este tipo de atividade supre os estudantes com conhecimento e a manipulação de experiências necessárias para assegurar o ingresso no trabalho e uma sólida base adicional nos estudos contábeis.

Mendes (2000:10) conclui, o maior benefício da simulação empresarial, talvez seja, possibilitar que o aluno integre os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas de forma isolada, experimentar a administração de uma empresa de forma quase real, permitindo unir a teoria aprendida com a prática, assim, torna possível o desenvolvimento de sua aptidão gerencial.

Quanto às limitações, argumenta-se que esta estratégia de ensino exige um tempo maior de execução que as outras, muito domínio, entusiasmo e estímulo afetivo do professor e, ainda, que tais modelos não contemplam a multiplicidade de variáveis e logo não traduzem as respostas possíveis encontradas em uma situação real.

Apoiado nos estudos de Sauer (1995), para Godoy e Cunha (1997:99) pode-se inferir como limitações das simulações o risco de os estudantes não estarem preparados para iniciar um processo de aprendizagem baseado em acertos e erros e, ainda, de problemas não estruturados assustar alguns participantes e inibirem seu entusiasmo.

Buscando minimizar estas limitações, é matéria de discussão o grau de participação do coordenador e o nível de orientação transmitida aos estudantes.

### **2.3 IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS NA ÁREA EDUCACIONAL**

O mercado de trabalho está inserido em constantes mudanças, nunca se falou tanto em gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência e mobilidade dos trabalhadores. Globalmente, as ameaças de desordem estão cada vez mais vivas. Neste contexto, o mundo empresarial apropriou-se, nos últimos anos, da noção de competência. Atualmente, ninguém contesta que os profissionais lidam com operações complexas e que, necessitam de formação para construir e gerenciar competências.

Pesquisa realizada pela unidade de Londres da Coverdale Organization (1995:01), envolvendo 200 grandes organizações, evidencia o emprego e aceitação da abordagem das competências. O estudo constatou o emprego desta abordagem em 50% das empresas e um alto nível de satisfação no seu uso (93% das organizações que usam essa abordagem tem alcançado benefícios consideráveis, principalmente, quanto à motivação, desenvolvimento e comprometimento das equipes).

Da mesma forma, no meio educacional, está havendo um crescimento da abordagem das competências. Para evidenciar as razões desta ascensão da linguagem das competências, Perrenoud (1999) explicita dois pressupostos, através do seguinte questionamento: *“Por que será que vemos atualmente a ascensão da noção de competência na educação escolar, em específico no âmbito do ensino fundamental e médio?”*

Ao responder esta, dentre outras indagações, o autor afirma que as transformações no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes, exercem, provavelmente, certos efeitos sobre a escolaridade fundamental. No entanto, isso não basta para explicar o uso crescente da noção de competência, pois o sistema educacional tradicional tem sido sempre construído “de cima”. As universidades e as grandes escolas é que definem os horizontes dos colégios, enquanto estes, fixam as exigências para as escolas fundamentais e primárias. Contudo, raramente vêm-se documentados

os objetivos de uma educação universitária e, menos ainda, formulados na linguagem das competências.

*E então, o que está ocorrendo? Absolutamente nada de novo: em uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita (PERRENOUD,1999:13).*

Outra pressuposição é que o crescimento da linguagem das competências é uma possível resposta à crise da escola. Para Perrenoud (1999:15), o desenvolvimento de competências desde a escola pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional, entretanto, seria absurdo agir como se esse conceito e o problema fossem novos. Na escola, ao menos nas carreiras nobres, tratou-se sempre de desenvolver as faculdades gerais ou o pensamento, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem por competência não faz senão acentuar essa orientação.

As mudanças no contexto empresarial são uma constante e a escola jamais desejou tanto uma ruptura com o método tradicional de transmissão do conhecimento, questionado por tantos, como obsoleto.

Por ora, essa abordagem, mostra-se como uma resposta a demanda social dirigida para as mudanças do mercado e fornece meios para compreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. Concebida dessa forma, essa orientação, merece amplo estudo da sua origem, noções, construção, implicações nos programas escolares, no ofício do docente e discente e, especificamente, no curso de Ciências Contábeis.

### **2.3.1 Origem e Noções da Abordagem das Competências**

A abordagem por competência não é particular da França, na verdade ela é o cerne das reformas curriculares, especialmente no ensino médio, em muitos países. *“...Na Bélgica, em 1994, o ensino fundamental e primeira série do ensino médio foram estruturados em blocos de competências. Em Quebec, a abordagem por competências norteou uma reforma completa dos programas dos Colégios de Ensino Geral e Profissionalizante” (PERRENOUD, 1999:11).*

Segundo Coelho (2004), na década de 90, a abordagem das competências afluiu, principalmente na Europa e América Latina. Neste período, muitos países efetuaram

mudanças nas suas propostas educacionais e incluíram a linguagem das competências. Para o autor, quando essa abordagem tomou efeito é impossível dizer. Talvez na Tailândia, no início da década de 90. Já, no Brasil, o marco principal desse assunto tem sua gênese com a Lei 9.394/96 e deliberações posteriores.

A abordagem por competências é entendida de forma muito diversa e, às vezes, chega a ser mal entendida. Na tentativa de explicitar as noções de competência, Perrenoud demonstra algumas “pistas” falsas. Num primeiro momento, faz a distinção entre competências e esquema:

*Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD,1999: 24).*

Num segundo momento, o autor (1999:26) ressalta a existência da tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo. A partir do instante que se fizer o que deve ser realizado, sem sequer pensar, não se fala mais em competências, mas sim, em habilidade ou hábitos. Estes fazem parte da competência.

Por fim, em contextos diversos, competência, confunde-se com saber-fazer e recursos. Para Perrenoud,

*...todo o saber-fazer é uma competência, porém, uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos. ...Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir uma postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. ... Diante dos múltiplos significativos da noção de competência, insi-ti-se em defini-la como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999).*

Para Coelho (2004:56-57), não há consenso entre os educadores e estudiosos sobre conceito de competência, além da indistinção no emprego de sua noção. Logo, muitos a empregam, mas com visões diferenciadas. As empresas utilizam-na, em geral, como um saber fazer, apoiado na experiência e visando maximizar os lucros. Os



profissionais, geralmente a empregam, vinculada a ampliação de conhecimentos. Já, a escola, de modo geral, descreve-na como uma proposta de interligação entre os saberes (saber, saber ser, saber fazer) e, no cenário de mudanças atual, remete para a resolução de problemas.

Altet (2001:28) entende por competência na área educacional o conjunto composto por conhecimento, saber fazer, postura, ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão do professor. Segundo a autora, estas competências são de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

Neste sentido, para Schwez (1998:79), competência refere-se ao domínio específico do professor em relação ao conteúdo da área que leciona e às habilidades que demonstra ao desenvolver sua prática de ensinar. Tal domínio, está vinculado a consciência do inacabado, de uma curiosidade intelectual permanente, a qual deve estimular o desenvolvimento de atitude científica e do pensamento. Alguém que não detém o monopólio da verdade, muito menos que procura impor sua verdade. Ainda, que possua uma visão do mundo, uma cultura mais ampla e não só tecnicista, capaz de aprender, aceitar críticas e provocar uma discussão ampla, na qual todos possam expor suas idéias.

Já para Charlier (2001:89), três elementos são indissociáveis (projetos-atos-competências), as competências são significativas apenas quando se traduzem em atos (ajudar os alunos a aprender, gerir o grupo, trabalhar em equipe, etc.) e quando estes tomam sentido em função dos projetos educacionais (objetivos que o professor estabelece para sua ação) a que o professor aderiu.

Assim, pode-se concluir que o termo competência tem o seu significado vinculado às áreas onde é empregado. Na área educacional e neste estudo ele compreende a visão de Perrenoud (1999), sendo entendido como a capacidade de agir eficazmente no desempenho do ofício do magistério, apoiado em conhecimentos, habilidades, posturas e ações de ordem cognitiva, afetiva, pedagógica, social, etc., porém sem limitar-se a elas.

### 2.3.2 Construção das Competências

*Nenhum cava na mesma direção com as mesmas ferramentas, mas todos têm em comum uma forma de humildade: ...não se sabe exatamente como estas competências são construídas; ...não se sabe exatamente que mecanismo e condutas de formação poderiam contribuir para isto (PERRENOUD et al.,2001:211).*

A epígrafe de abertura demonstra o contexto atual dos estudos sobre este tópico. O contexto investigado para buscar possíveis respostas ao item ainda está bastante incompleto. Como descreve Cifali (2001:112), “...um ofício que lida com o ser humano não pode ser exercido sem que se assuma riscos, e nunca se sabe como isto se dá para um e para outro. Só se pode dizer que, se os formadores o assume e o nomeiam, isto, às vezes, surte efeito no final”.

Também Perrenoud *et al.* (2001:212) salientam, se soubéssemos dizer exatamente em que consiste o trabalho do professor, poderíamos sem rodeios nos preocupar com as competências que ele comporta. Talvez seja possível construir um consenso de determinados ofícios técnicos, quanto aos que lidam com o ser humano:

- adaptam-se a contextos sociopolíticos e a sistemas educativos mutáveis e variados;
- são realizados no âmbito de relações intersubjetivas e de vínculos sociais que modificam seu curso;
- permitem, inevitavelmente, uma ampla margem de interpretação, que submete as ações às convicções, aos níveis de competência, às características do ambiente e de cada profissão.

Estas considerações mostram a importância da apresentação e análise das experiências de inúmeros autores sobre os mecanismos de construção das competências na tentativa de delinear alguns passos para este caminho.

Para Perrenoud (1999:21), a construção de competências ocorre como a prática de uma língua estrangeira, a qual, tem sua gênese graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender.

As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência. Assim, as competências profissionais apoiam-se em diversos conhecimentos disciplinares, interdisciplinares e profissionais.

Baillauquès (2001:40), ao tratar do modelo formação de competências, ressalta, a concepção de professor é composta a partir de discursos sociais, posições culturais, hábitos e igualmente, projeções de sua experiência com um determinado professor que ele conheceu quando aluno, incluindo e mantendo suas fantasias, suas construções de ideal e idealizações. Logo, no processo de formação de competências ele resiste a incluir certos aspectos da realidade, talvez de forma subconsciente, por ignorância, contradições e oscilações entre suas organizações subjetivas e sua objetivação.

Segundo Schön *apud* Charlier (2001:92), o profissional desenvolve suas competências na prática e a partir da prática, o professor aprende em seu local de trabalho. Para o autor, é possível identificar os seguintes momentos neste processo:

1. o professor emite uma resposta rotineira a um grupo de indícios percebidos em determinada situação;
2. ele fica surpreso com os resultados de sua ação; estas diferem do esperado;
3. ele reflete sobre esse fato e experimenta uma nova ação para solucionar o problema; e
4. se esta tem sucesso, ele a assimila.

Neste sentido, Faingold (2001:126) declara, é na experiência que se constrói os esquemas de pensamento e de ação específicos de uma profissão, sem essa capacidade de mobilização e de ativação dos saberes, não há competências, mas apenas conhecimentos.

Também Charlier (2001:93-94) ressalta a importância de criar, na formação e no local de trabalho, condições que possibilitem ao professor desenvolver suas competências a partir de, através de e para a prática. Neste sentido, as competências podem ter sua gênese:

- O professor pode aprender a partir de sua prática ou de seus colegas na medida que esta constitui o início e o apoio de sua reflexão.
- O professor aprende através da prática, colocando-se como ator, onde a partir da interferência nas características da situação, experimenta condutas novas e descobre soluções adequadas à situação.
- O professor aprende para prática, na medida que valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional.

Do ponto de vista da aprendizagem do aluno, Perrenoud destaca:

*Se o aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetíveis de ter sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida (PERRENOUD, 1999:45).*

Também, neste sentido, Coelho (2004) ressalta que para construir competências é preciso trabalhar com resolução de problemas e por projetos ou propor tarefas complexas que estimulem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, gradualmente, aprimorá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, que privilegie o trabalho em equipe.

Outros autores detalham algumas estratégias empregadas na construção de competências. Segundo Paquay e Wagner (2001), todo o saber científico constrói-se com base em paradigmas, isto é, núcleo de princípios e hipóteses que determinam tal ou qual modo de abordagem de uma realidade. Atualmente o paradigma dominante nos meios de pesquisa é o do professor reflexivo. Os autores demonstram que o referencial de competência difere para cada paradigma. Também, durante as práticas de estágios em campo ou outra estratégia de formação, diferentes competências serão desenvolvidas em cada escolha paradigmática. O Quadro 03 sintetiza o referencial de competências para cada paradigma e as diferentes competências desenvolvidas nas práticas de estágio em campo.

**Quadro 03: Referencial de competências relativo aos paradigmas e diferentes competências construídas nas práticas de estágio**

Paradigma	Competências de referência	Competências construídas nos estágios de formação
Professor culto	<b>Dominar e explorar:</b> a) saberes disciplinares e interdisciplinares b) saberes didáticos e epistemológicos c) saberes pedagógicos, psicológicos e filosóficos	a) aplicar os <b>saberes</b> teóricos
Técnico	a) utilizar técnicas audiovisuais e outras b) pôr em prática o saber fazer técnicos e aplicar as regras formalizadas	a) automatizar os <b>saber-fazer técnico</b>
Reflexivo ou pesquisador	a) refletir sobre sua prática e analisar seus efeitos b) produzir ferramentas inovadoras (pesquisador)	Desenvolver um <b>saber da experiência teorizado</b> que permita: analisar e analisar-se nas situações, avaliar os mecanismos e, criar ferramentas inovadoras.

FONTE: Adaptado de Paquay e Wagner (2001:137-146)

Em síntese o quadro apresenta quatro modelos de professor, suas competências de referência e as competências construídas ao adotar como estratégia de formação os estágios de campo. Neste contexto cada docente tem a oportunidade de desenvolvimento conforme o paradigma adotado:

- 1) O professor culto, o qual, apresenta uma visão ampla dos conhecimentos, usa esta oportunidade de interação para aplicar o seu saber teórico.
- 2) O professor técnico, apoiado nas técnicas de ensino privilegiada, aproveita o contexto para desenvolver habilidades de aplicação e assimilação dos mecanismos característicos de cada técnica.
- 3) O professor reflexivo, embasado nos conhecimentos inerentes ao seu ofício, porém, sem limitar-se a eles, pode neste contexto aplicar e avaliar o seu desempenho e dos mecanismos adotados.
- 4) Já, o professor pesquisador, sem limitar-se à análise do seu desempenho e dos mecanismos empregados, aproveita a situação para delinear novas formas de intervenção.

Paquay e Wagner (2001:140), ainda destacam, para que um professor reflexivo torne-se um pesquisador, é necessário não apenas empregar uma conduta reflexiva e de resolução de problemas, mas também de produzir metodicamente instrumentos para intervenção, de explicitar seus fundamentos e de avaliar sistematicamente seus efeitos. Segundo eles, os formadores empregam as seguintes estratégias para desenvolver as competências de um professor reflexivo:

- a) realizar um diagnóstico situacional (Donnay e Charlier,1990);
- b) desenvolver procedimentos instrumentalizados com base nas teorias de psicologia cognitiva (Tardif,1992);
- c) preparar lições explicitando as escolhas efetuadas (Charlier, 1989);
- d) comparar procedimentos em situações determinadas (Paquay, 1991);e
- e) ligar os estudantes à avaliação de seus estágios (Saussez e Paquay, 1994).

Neste sentido, destacam-se os estudos de Gheetham e Chivers (1998),onde os pesquisadores partindo de um modelo provisório, o qual, tenta harmonizar o paradigma do professor reflexivo com a abordagem das competências, centrado em quatro componentes e suas partes constituintes (1. competências cognitivas, 2. competências funcionais, 3. competências comportamentais e, 4. competências éticas), buscam a visão de leitores, testam-no na prática e fazem alguns aprimoramentos no mesmo. Para os autores, o passo seguinte será desenvolver e testar o modelo para profissões específicas.

Outra estratégia privilegiada na construção de competências é apresentada por Motet *apud* Paquay e Wagner (2001:153). O autor identifica quatro eixos de investigação sobre as contribuições da videoformação no desenvolvimento de competências (conversão de conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos e vice e versa; inflexão teórica na formação de conhecimentos práticos e inflexão prática na formação de conhecimentos teóricos).

Já Perrenoud *et al.* (2001:219) relatam, que considerada a diversidade de problemas com que o professor se enfrenta em sala de aula, pode-se concluir que as competências a que ele recorre começaram a ser construídas bem antes dele decidir tornar-se professor. Sem dúvida, o desejo de ensinar leva a que se prepare para isto mais conscientemente. Todavia, as experiências de vida podem ser uma preparação sem que o docente tenha idéia disso e muito antes de saber que se tornará professor. Às vezes, a tomada de consciência de certas competências podem conduzir ao magistério.

Contudo, os trabalhos sobre construção de competências dão ênfase aos seguintes aspectos:

- as competências são construídas a partir de uma prática, de uma experiência, quando há um confronto com situações complexas reais ou simuladas, com situações que apresentam problemas e incidentes críticos;
- na confrontação com o real complexo, em medida certa, preparada, antecipada através da formação de cenários, hipóteses, planos de ação, capazes de serem testados;
- a construção de competências supõe uma reflexividade sobre o assunto, uma capacidade de regulação a partir da análise da experiência, uma receptividade aos *feedback* da situação e dos participantes; e
- a construção de competências mostra um processo de longa duração, caracterizado pela recorrência de situações semelhantes e ao mesmo tempo distintas (PERRENOUD, 2001:220-221).

### **2.3.3 Implicações das Competências nos Programas Escolares**

O currículo traduz as ações vitais para a realização do ensino com qualidade. Ele tem sentido etimológico de um ato e o percurso para completá-lo. Logo, ele compreende

objetivos, estruturação e detalhamento do conteúdo conforme visão particular do docente, orientação metodológica, formas de avaliação, recursos didáticos, etc., os quais, podem proporcionar a ligação da teoria com a prática e fornecer aos alunos modelos de compreensão e intervenção na realidade.

Para Komoski *apud* Logan e Krizan (1997:72-74), o currículo é o processo de pensar através, facilitando, e avaliando a aprendizagem que pretende-se atingir. Assim, segundo as autoras, a escola tem expectativas de aprendizagem, que incorporam o como pensar, como aprender e que conteúdos de domínio incluir. Estas expectativas são alcançadas através da integração da aprendizagem. Já a integração requer a colaboração entre professores e estudantes para determinar o currículo que será importante para os futuros estudantes. Dentre as atividades empregadas com sucesso nesta integração, destaca-se a reunião de professores de todas as áreas para compartilhar o currículo e preparar matrizes de competências específicas.

Quanto à objetivação, o currículo segundo Sacristán *apud* Laffin (2004:91) passa pelas seguintes fases:

- a) currículo prescrito: todo sistema educativo traz algum tipo de prescrição do que deve ser seu conteúdo;
- b) currículo apresentado ao professor: apoiado na experiência e formação dos professores e considerando as condições para realização do trabalho, mediante os livros-texto são efetivadas as traduções e interpretações curriculares;
- c) currículo moldado : do currículo moldado pelo docente resultará sua proposta curricular, que poderá se dar de forma individual ou coletiva;
- d) currículo em ação: é a prática real do docente derivada de pressupostos teóricos e práticos que sustentam a ação pedagógica;
- e) currículo realizado: a prática docente produz efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais. Tais efeitos são considerados rendimentos do método pedagógico e, ao resultarem em aprendizagem para os alunos, também afetam o professor, na forma de socialização profissional;
- f) currículo avaliado: a avaliação ressalta os aspectos congruentes e incoerentes com quem o prescreveu, até mesmo com relação aos objetivos do professor.

Atualmente, a abordagem por competências agita o mundo dos que discutem programas. Somente com o tempo essa orientação vai mostrar-se fundada ou mais uma

utopia. Ao trazer esta abordagem para o contexto educacional, destacam-se duas teses: a primeira, ressalta a posição dos otimistas pragmáticos, enquanto a última, relata a posição dos negativistas.

*1. A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja a única maneira de dar sentido a escola (Develay, 1996; De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 1996; Perrenoud, 1996a; Rochex, 1995; Vellas, 1996), para salvar uma forma escolar esgotando-se sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível.*

*2. Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício do professor e do ofício do aluno. Essas transformações suscitam resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação (PERRENOUD, 1999:32-33).*

Conforme Favarin (2000:43), a construção de um projeto pedagógico consistente implica, em um primeiro momento, na definição clara da missão da instituição de ensino, seguida, pela definição dos objetivos do curso e do perfil do profissional que se pretende formar e, a partir destes parâmetros, a execução do currículo estará adequadamente apoiada. Em outra fase, a determinação dos objetivos de cada disciplina irá direcionar a escolha dos métodos, materiais, situações de ensino e formas de avaliação.

Quando o programa não propõe nenhum contexto para o desenvolvimento de competências, entrega aos professores a responsabilidade, isto é o poder e o risco de determiná-lo. Isso agrada aos que desejam dar a eles maior autonomia na escolha dos conteúdos e no processo de formação. Porém, segundo Perrenoud surgem dois problemas:

*1. Os professores adeptos a idéia de competência assumem tremenda responsabilidade na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas sua própria visão de sociedade, cultura e ação.*

*2. Os professores que não interessam por essa orientação, que não desejam, nem podem fazer esse trabalho de transposição a partir das práticas sociais, irão desprezá-las e ficarão limitados as competências disciplinares consagradas (PERRENOUD, 1999:39).*

Nesta direção, Favarin (2000:35) afirma que a questão do ensino é tão dinâmica que a Lei 9.394/96, a qual, estabelece as Novas Diretrizes e Base da Educação,



revolucionou os modelos de ensino, eliminando os currículos mínimos, dando maior flexibilidade às instituições de ensino o que significa dar-lhes mais responsabilidades.

Para Silva (2000:25) deve haver um equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica. Os docentes devem participar na discussão e elaboração da proposta curricular, contribuindo dentro da sua área de especialidade, o que lhe possibilitará ao final uma visão do todo, facilitando a condução da sua responsabilidade individual.

Inúmeros autores acreditam que o aprimoramento na qualidade da educação deverá principiar por mudanças nas estruturas e objetivação dos programas curriculares. Por exemplo, Demo (1993:174) ressalta que melhorias na educação..., deverá passar pela reconstrução curricular. De modo geral, os currículos estimulam a didática exclusiva do ensino/aprendizagem e são, por isso mesmo, fósseis, necessitando de mudanças substanciais.

Neste sentido, Rocha Neto (2003:40) diz que em um ambiente econômico globalizado e de intensa concorrência a educação deve desenvolver nos estudantes as capacidades de pensar, de criar e organizar soluções coletivamente. Para tanto, há urgência de uma completa revisão metodológica e de conteúdo dos cursos e programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior - IES. Os currículos devem ser planejados para desenvolver conhecimentos fundados na experiência e habilidades técnicas necessárias ao pleno desempenho profissional.

Já para Silva (2000:26), o perfil profissional da atualidade está vinculado a um currículo estruturado em termos interdisciplinares, que propiciará a abertura de contextos e, ainda a exploração de espaços intermediários, promovendo processos de pensamentos que possibilitem avanço qualitativo e integração entre razão e emoção, teoria e prática e, pessoa e mundo.

Por fim, o papel do professor é vital na elaboração e desenvolvimento do currículo, apropriando-se de metodologias que minimizem as lacunas existentes entre teoria e prática. Como afirma Silva (2000:25), a seriedade e dedicação do professor em desenvolver os programas das disciplinas são condições necessárias para o funcionamento desta ferramenta de valor que é o currículo.

### 2.3.4 Implicações das Competências no Ofício do Docente e Discente

A abordagem por competências junta-se às pedagogias ativas e cooperativas, as quais, focalizam o processo de ensino, sobre o aluno, verdadeiro sujeito da aprendizagem. A adoção desta abordagem supõe uma considerável transformação da relação do professor com o saber, com as estratégias de ensino e com sua prática pedagógica, alias, uma mudança de identidade e de suas competências. Como bem lembra Meirieu *apud* Perrenoud (1999), “...estamos a caminho de um ofício novo, cuja a meta é antes fazer aprender do que ensinar”.

Segundo Demo (1993:154), sem competência, resta a autoridade, a qual, encobre o vazio de um professor meramente reprodutivo. Competência diante dos desafios modernos do desenvolvimento, representa inúmeras habilidades, dentre elas:

- a) capacidade de elaboração própria, aptidão para construir um projeto pedagógico criativo, liberdade acadêmica;
- b) capacidade de aplicar ordenadamente teoria e prática;
- c) aptidão para aprender continuamente;
- d) habilidade para motivar atitudes emancipatórias; e
- e) qualidade formal e política.

Já Perrenoud *apud* Charlier (2001:85) identifica duas vias possíveis de evolução do ofício do professor e chama a atenção para o risco da primeira:

1. **Proletarização**: os professores gradativamente vêm-se despossuídos de seu trabalho em proveito daqueles que longe da sala de aula elaboram os programas, as condutas didáticas, os métodos de ensinar e avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino.
2. **Profissionalização**: os professores tornam-se profissionais, orientados para solução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia com a instituição e as equipes pedagógicas e, organizados gerenciam sua formação contínua.

Inserido nesta realidade, Perrenoud (1999:53) convida firmemente, os professores a examinar com atenção as seguintes competências:

- a) considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- b) trabalhar regularmente por problemas;
- c) criar e utilizar outros meios de ensino;

- d) negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- e) adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- f) implementar e explicitar um novo contrato didático;
- g) praticar uma avaliação formativa; e
- h) dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Vale examinar em detalhes a influência de cada uma dessas competências no ofício do docente.

a) Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados: A abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos na ação, ou seja, só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem entrar em sintonia com a situação. Para esta orientação, os conhecimentos constituem recursos, determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões.

Enquanto a pedagogia tradicional leva à exposição do conhecimento, seguida de exercícios de compreensão ou memorização, a formação de competências exige abandonar a lógica de ensino e aderir a lógica da problematização, baseada no princípio, constróem-se competências exercitando-se em situações complexas. Como bem coloca Meirieu *apud* Perrenoud (1999), “... trata-se de aprender, fazendo, o que não se sabe fazer”. Neste contexto, a tarefa do professor será a de lidar com a regulação do processo e, freqüentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente.

Isso sugere ao docente no desempenho do seu ofício:

- não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor;
- aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes a lógica da ação (aportar o mínimo, sabendo que o restante virá, oportunamente, com a real necessidade);
- desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno; e
- ter uma prática pessoal do uso do conhecimento na ação. (PERRENOUD, 1999:55-56)

b) Trabalhar regularmente por problemas: No campo da aprendizagem escolar, praticar mais e mais não é o suficiente, é preciso confrontar-se com aprendizagens específicas, bem dosadas, para aprender a superá-las. Assim, um estudante será levado a construir

competências, somente, confrontando-se regular e intensamente com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.

Esse processo, segundo Perrenoud (1999:60) requer do docente:

- “quebrar a cabeça” para criar situações-problema que sejam, simultaneamente, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos;
- possuir um domínio maior da disciplina e da matriz disciplinar, sendo capaz de identificar os aprendizados efetivamente solicitados e os objetivos essenciais;
- capacidade de análise das situações, das tarefas e dos processos mentais dos alunos, a fim de esquecer a sua perícia e colocar-se no lugar dele, para entender o que o bloqueia; e
- capacidade de gestão da aula em ambiente complexo, situação comum, ao trabalhar com situações-problema.

c) Criar e utilizar outros meios de ensino: O trabalho por situações-problema não pode utilizar os atuais meios de ensino. Não há necessidade de caderno de exercícios, mas sim idéias e esboço de situações, pertinentes, que levam em conta a idade, o nível dos alunos, o tempo disponível e as competências a serem desenvolvidas, além de uma atuação cooperativa na definição das tarefas.

Não se pode esperar que o professor imagine e crie sozinho situações-problema. Logo, seria importante que os editores colocassem a disposição idéias de situações, pistas metodológicas e materiais adequados.

Isso presume, por parte do docente:

- independência para com o mercado dos meios de ensino e capacidade de adaptá-los e livrá-los de suas finalidades oficiais; e
- competência para produzir situações-problema sob medida, através do emprego adequado de *softwares* didáticos, editor de texto, planilhas e outros (PERRENOUD, 1999:62).

d) Negociar e conduzir projetos com seus alunos: Cabe ao professor propor situações-problema, porém negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos. A negociação é uma forma de respeito com os alunos e só funcionará se o poder for realmente partilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando adequadamente com as situações.

Perrenoud (1999) afirma que, os professores que aderirem a essa proposta, precisam dos seguintes artifícios:

- capacidade e vontade para usar a negociação como uma alavanca pedagógica, um modo de favorecer a devolução do problema para o aluno;
- conhecimento dos processos de projetos e das dinâmicas de grupos, de modo a evitar efeitos perversos, erros clássicos e identificar as vantagens a partir de um ponto de vista didático;
- capacidade de mediação entre os alunos e de estimulação do debate; e
- capacidade de comunicação e análise de grupos de tarefas, as quais, possibilitam formular e pensar os problemas (lideranças, exclusões, clãs, estratégias de diferenciação) encontrados por esse tipo de processo.

e) Adotar um planejamento flexível, indicativo e improvisar: A abordagem por competências leva a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizado e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso força a desconsiderar parte dos conteúdos programáticos obrigatórios. Logo, supõe do professor:

- tranqüilidade e controle para transitar entre o planejamento detalhado e um planejamento indicativo;
- capacidade de instaurar vários regimes do saber, de fazer coexistir faixas dedicadas às situações-problema com outras mais propícias à progressão de um currículo estruturado;
- capacidade para um constante balanço em relação aos objetivos do ano e para regular a escolha das situações-problema e conduta dos projetos, levando em consideração os conhecimentos adquiridos e as faltas observadas; e
- grande liberdade e capacidade de ler os conteúdos com espírito crítico, voltando sempre que possível, às fontes de transposição, ousando extrair o essencial para não perder-se no labirinto dos conhecimentos (PERRENOUD, 1999:64).

f) Implementar e explicitar um novo contrato didático: Na pedagogia centrada no conhecimento o contrato do aluno é escutar, entender, fazer os exercícios e restituir suas aquisições por intermédio dos testes. Na pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir novas competências. Ele tem o direito a ensaios e erros e é convidado a expor

suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e de comunicar-se. Esse contrato exige uma maior coerência e continuidade de uma aula para outra, além de um constante esforço de explicitação e de ajuste das regras do jogo.

Perrenoud (1999:65) sugere ao docente:

- capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental;
- aceitação, análise e entendimento dos erros como fonte essencial de regulação e progresso;
- valorização da cooperação entre os alunos em tarefas complexas;
- capacidade de explicitar os contratos didáticos, ouvir as resistências dos alunos e levá-las em consideração nos ajustes; e
- capacidade de engajar-se nos trabalhos, saindo da posição de avaliador, sem tornar-se um igual.

g) Praticar uma avaliação formativa: A transformação do contrato didático sugere a integração da avaliação formativa, onde, a origem do *feedback* varia: às vezes, é o professor ou outro aluno, mas geralmente é a própria realidade que orienta o contexto.

Dentro dessa orientação, Perrenoud (1999) propõe ao professor:

- abrir mão da avaliação como forma de pressão ou barganha, uma recaída em tal jogo, provoca uma regressão da confiança, sem a qual não se pode aprender;
- dominar a observação formativa e conectá-la com formas de *feedback* utilizáveis e fatores de aprendizado;
- aceitar o desempenho e as competências coletivas, deixar de calcular a contribuição individual de cada um em um espírito de justiça e de controle e fazê-lo apenas para identificar dificuldades específicas;
- desistir de padronizar a avaliação, exigir e conceder a confiança necessária para estabelecer um balanço de competências, apoiado mais em um julgamento especializado do que em uma tabela;
- saber criar situações de avaliação certificativa em situações mais amplas; e
- saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação.

h) Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar: A dificuldade não está na disciplina, mas no seu uso sem reflexão sobre a grade curricular. Perrenoud (1999)

ressalta que uma compartimentação disciplinar menos rígida exige, uma formação disciplinar e epistemológica mais afinada dos professores. Portanto, é difícil esperar que um futuro docente interesse-se por várias disciplinas, quando foi formado, desde o ensino fundamental, por professores que ignoravam de maneira soberba, as disciplinas de seus colegas.

Para o autor, isso exige dos professores as seguintes atitudes:

- por mais especialista que fossem, devem se sentir antes de tudo, responsáveis pela formação global de cada aluno;
- aproveitar as menores ocasiões para sair do seu campo de especialidade e discutir ou deixar-se instruir por seus colegas;
- perceber e valorizar as transversalidades potenciais nos programas e nas atividades didáticas;
- procurar multiplicar a participação em projetos ou situações-problema mobilizando mais de uma disciplina;
- trabalhar com balanços de conhecimentos ou competências a escala de várias disciplinas; e
- aceitar em parte de seu horário, funções menos centradas em uma disciplina do que nos alunos (ajuda metodológica, estimulação de projetos coletivos, gestão da escola).

Objetivando orientar a formação contínua de professores, para torná-los coerentes com as renovações em andamento no sistema educativo, especificamente na formação inicial, a partir de um referencial de competência adotados em Genebra, em 1996, do qual participou ativamente, Perrenoud (2000), longe de pretender extinguir o assunto, sem preocupar-se com as competências dos professores de hoje, descreve dez grandes famílias de competências emergentes, as quais apresentam, antes, um futuro possível e, na visão do autor desejável da profissão.

O Quadro 04 traz as dez famílias de competência e as competências mais específicas dentro de cada domínio.

### Quadro 04: Dez famílias de competências prioritárias na formação contínua dos professores

Competências de referência	Competências mais específicas para serem trabalhadas na formação contínua (exemplos)
<b>1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem</li> <li>✓ Trabalhar a partir das representações dos alunos</li> <li>✓ Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem</li> <li>✓ Construir e planificar dispositivos e seqüências didáticas</li> <li>✓ Engajar os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento</li> </ul>
<b>2. Gerir a progressão das aprendizagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceber e gerir situações-problema adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos</li> <li>✓ Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário</li> <li>✓ Estabelecer vínculos com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem</li> <li>✓ Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa</li> <li>✓ Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão</li> </ul>
<b>3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerir a heterogeneidade no interior do grupo classe</li> <li>✓ Superar barreiras, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto</li> <li>✓ Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos portadores de dificuldade</li> <li>✓ Desenvolver a cooperação entre alunos e algumas formas simples de ensino mútuo</li> </ul>
<b>4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação nas crianças</li> <li>✓ Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (Conselho de classe ou de escola) e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos</li> <li>✓ Oferecer atividades de formação optativas, de modo que o aluno componha livremente parte de sua formação</li> <li>✓ Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno</li> </ul>
<b>5. Trabalhar em equipe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborar um projeto de equipe, representações comuns</li> <li>✓ Coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões</li> <li>✓ Formar e renovar uma equipe pedagógica</li> <li>✓ Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais</li> <li>✓ Gerir crises ou conflitos entre pessoas</li> </ul>
<b>6. Participar da gestão da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborar e negociar um projeto da escola</li> <li>✓ Gerir os recursos da escola</li> <li>✓ Coordenar e estimular uma escola com todos os parceiros (associações de pais, professores, bairro)</li> <li>✓ Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos</li> </ul>
<b>7. Informar e envolver os pais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coordenar as reuniões de informação e de debate</li> <li>✓ Conduzir as entrevistas</li> <li>✓ Envolver os pais na valorização da construção de saberes</li> </ul>
<b>8. Servir-se de novas tecnologias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar os programas de edição de textos</li> <li>✓ Explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino</li> <li>✓ Comunicar-se à distância</li> <li>✓ Utilizar as ferramentas de multimídia no ensino</li> </ul>
<b>9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prevenir a violência na escola e na cidade</li> <li>✓ Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais</li> <li>✓ Participar na definição de regras de vida comum no tocante à disciplina na escola, as sanções e a apreciação da conduta</li> <li>✓ Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe</li> <li>✓ Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça</li> </ul>
<b>10. Gerir sua própria formação contínua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saber explicitar suas práticas</li> <li>✓ Fazer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua</li> <li>✓ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede)</li> <li>✓ Envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino ou do sistema educativo</li> <li>✓ Colher e participar da formação dos colegas</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000:20-21)



O êxito dessa orientação dependerá do engajamento voluntário dos professores, já que tal abordagem depende de um novo tipo de profissionalismo, identidade e formação para o ofício do docente. Como bem lembra Perrenoud:

*Qualquer reforma importante é uma aposta, a qual seria melhor assumida coletivamente, correndo-se risco razoáveis solidariamente. Juntos não significa que todos os docentes e as lideranças estejam convictos disso. Basta uma pequena maioria, ou até bastante ampla e extensa, para puxar o sistema. Inevitavelmente, toda a mudança divide opiniões, tanto dos pais quanto da comunidade profissional (PERRENOUD, 1999:85).*

Para Coelho (2004:57), a abordagem das competências propõe novas maneiras de aprendizagem, a partir da contextualização e da aplicação de conhecimentos e habilidades em situações reais de trabalho, mas principalmente, pressupõe a transferência da ênfase do ensino para o sujeito da aprendizagem, o aluno.

Nesse sentido, outro desafio para os professores que aderirem a uma abordagem por competências será convencer os alunos a trabalhar e a aprender de outra maneira. Perrenoud (1999) relata que os alunos quando confrontados por docentes que procuram negociar realmente o sentido do trabalho escolar, via de regra, após um período de ceticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um contrato didático que respeite sua pessoa e sua palavra. Assim, segundo o autor, essa orientação espera deles:

- a) Implicação: um processo norteado pela abordagem por competências exige do aluno, não só a sua presença física e mental efetiva, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade e perseverança, longe da comum, postura passiva.
- b) Transparência: a abordagem por competências torna visível os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir. O aluno é menos protegido e o juízo dos outros se fundam em sua contribuição concreta para a progressão do trabalho coletivo.
- c) Cooperação: um projeto ou um problema complexo, normalmente, mobilizam um grupo, solicitam várias habilidades, no âmbito da divisão do trabalho e necessitam de uma coordenação integrada das tarefas pelos membros.
- d) Tenacidade: os exercícios escolares tradicionais são abandonados com uma certa rapidez para ceder lugar aos outros, já nos trabalhos por projeto, o prazo de

investimento é maior, pede-se aos alunos que não percam de vista os objetivos e que adiem a satisfação até a conclusão total.

- e) Responsabilidade: a abordagem por competências insere o aluno em um tecido de solidariedade que limita a sua liberdade, de maneira geral, lida-se com problemas reais, que dizem respeito a terceiros, logo, o aluno assume a responsabilidade com o grupo, se não fizer a sua parte do trabalho, prejudica todo o grupo e, também, com pessoas que não pertencem ao grupo.

Ainda, o desafio de uma reforma educacional só será significativa se ela beneficiar, prioritariamente, os alunos que fracassam na escola. Tais reformas serão vistas como uma utopia para uns, enquanto para outros, oferecem uma oportunidade para evoluir a democratização do ensino. Quando uma reforma educacional é aceita, implementada e surte efeitos, é porque, ela está fundada no apoio coletivo (opinião pública, classe política, sujeitos do mundo escolar).

Para Perrenoud, não importa dizer que tal reforma adere à abordagem por competências, é preciso dizer porque e qual a relação estabelecida entre competência e fracasso escolar. Dentro desta visão mais ampla, o autor propõe a seguinte tese:

*...se outras dimensões do sistema educacional não forem transformada, se nada mudar além dos programas ou na linguagem da qual se fala das finalidades da escola, a abordagem por competências, e mais globalmente a renovação dos programas escolares, não passará de fogo de palha, de uma peripécia na vida do sistema educacional (PERRENOUD, 1999:72).*

Assim, Perrenoud (1999:72) sugere também, a transformação nas seguintes dimensões:

- a) reconstruir a transposição didática;
- b) atenuar as divisões disciplinares;
- c) romper com o círculo fechado dos ciclo de estudo (onde interessa-se muito mais pelo sucesso no ciclo seguinte do que pelo uso dos conhecimentos na vida);
- d) criar novas formas de avaliar;
- e) reconhecer o fracasso (os alunos progridem de série, enquanto as bases fundamentais não foram dominadas), não construir sobre a areia;
- f) diferenciar o ensino, com base na heterogeneidade das turmas; e
- g) transformar a formação dos docentes.

### **2.3.5 Implicações da Abordagem das Competências na Área Contábil**

Para Marion (1996) encontram-se nas instituições de ensino superior brasileiras, principalmente na área contábil, centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população. Ou seja, os professores copiam e transmitem para os alunos o conhecimento alheio.

Um segundo quadro desalentador, constatado nas pesquisas de Marion (1996), refere-se ao fato de que, em média, 50% dos estudantes de Ciências Contábeis estavam deixando as faculdades sem dominar adequadamente a técnica de debitar e creditar, desmotivados com a profissão escolhida e considerando que não estavam preparados para assumir a contabilidade de uma empresa. Para o autor, esta situação deve-se às dificuldades enfrentadas na aprendizagem das contabilidades aplicadas (comercial, industrial, pública, custos), principalmente, porque não havia bom domínio da contabilidade geral, excessiva ênfase em escrituração no ensino da contabilidade e foco do ensino nos detalhes (ajustes no balancete, avaliação de estoques, etc.).

Outro quadro, refere-se à crescente quantidade de cursos de Ciências Contábeis abertos nos últimos anos; segundo Strassburg (2003:95), chega ou ultrapassa a 500, os quais, em sua maioria, não se conhece a qualidade. Inúmeros fatos evidenciam o baixo comprometimento com a eficácia do ensino na maioria das instituições que implementaram este curso, tais como:

- ausência de avaliações rotineiras da qualidade do ensino e, emprego de tais avaliações, na promoção/demissão dos docentes ou no aprimoramento do ensino;
- designação de professores iniciantes para disciplinas relevantes na formação dos estudantes ou para compreensão das demais disciplinas e em classes com grande número de alunos;
- grande parte dos professores com pouca formação (graduados/especialistas) e contratados como horistas; e
- falta de conhecimentos mínimos de contabilidade para os professores que atuam nas disciplinas básicas (matemática, português, direito, estatística).

Para Paiva e Souza (2000:7), a interdisciplinaridade dentro do curso de Ciências Contábeis é praticamente inexistente. Neste cenário, o aluno não consegue ter uma compreensão globalizante, pois, lhe é passada uma visão fragmentada de várias contabilidades, sem a devida integração. Além disso, cada disciplina está dividida em conteúdos programáticos incomunicáveis e fragmentados, impedindo a formação de um conhecimento uno e integral da contabilidade e o desenvolvimento de um pensamento sistêmico em relação à sociedade, ao mundo, à vida.

Já Favarin (2000:39) relata que os alunos formados com ênfase nos registros contábeis, falta de sólida base teórica, ausência de conhecimentos gerenciais e de criatividade e, desprovidos de conhecimentos de economia, administração, direito, relações humanas e conceitos adequados de auto-educação serão profissionais mal qualificados que não conseguirão integrar-se ao mercado presente, o que pensar do futuro?

Marion (1996), ao analisar a proposta de reforma do ensino da Contabilidade nos Estados Unidos para a virada do século XX, relata que a educação para futuros contadores deveria produzir profissionais que tivessem amplo conjunto de competências e conhecimentos. O Quadro 05 apresenta o sistema atual e o enfoque da proposta de mudança do ensino contábil norte-americano.

**Quadro 05: Ênfase do sistema atual de ensino e competências e conhecimentos expresso na proposta de mudança**

Sistema atual	Proposta de mudança	
a) Orientação prática	✓ <b>Competências</b>	✓ <b>Conhecimentos</b>
b) Dados contábeis para tomada de decisão	a) <u>Habilidade de comunicação</u> : os profissionais contábeis devem apresentar e defender suas posições através de exposições formais ou informais, verbais ou escritas no mesmo nível que os homens de negócio.	a) Conhecimentos gerais
c) Métodos quantitativos	b) <u>Habilidade intelectual</u> : deve usar sua criatividade para antecipar-se, estruturar e apresentar rápida solução dos problemas que muitas vezes não lhe são familiares.	b) Conhecimento em organização e negócio
d) Intensificação do emprego do computador	c) <u>Habilidade no relacionamento com as pessoas</u> : deverá ser hábil para influenciar pessoas, organizar e delegar trabalhos, motivar e desenvolver pessoas e, resolver e suportar conflitos.	c) Conhecimento contábil e de auditoria

Fonte: Marion (1996:13-15)

Para Silva (2000:26), os docentes da área contábil, devem rapidamente cuidar de suas competências, através de atualizações (mestrado e/ou doutorado), o que implica, desenvolver as habilidades de comunicação, a capacidade intelectual e a orientação

didático-pedagógica, como consequência de uma base de conhecimento mais ampla e consciente.

Como ilustra Vasconcelos, ao afirmar:

*...é a competência pedagógica que se constitui no diferencial de qualidade do professor daqui para frente, uma vez que só estará em sintonia com seu alunado, preparando-o para esta sociedade que aí está em constante e acelerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com a formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis (VASCONCELOS, 2000:31).*

Nos últimos anos, pode-se observar grandes esforços dos órgãos representantes da classe contábil neste sentido, através da promoção da qualidade dos serviços prestados, com a exigência do exame de suficiência e, principalmente, dando ênfase à melhoria da qualidade do ensino e atualização, com a adoção da educação continuada para algumas especialidades, estímulo ao curso de graduação para técnicos e firmando convênios com instituições para realização de especializações *lato-sensu* e *strictu-sensu*.

Segundo Marion (1996), grande parte das universidades norte-americanas estão respondendo aos anseios da profissão contábil; para tanto, foi criada a AECC (*Accounting Education Change Commission*), que objetiva, principalmente, a mudança na preparação acadêmica dos futuros profissionais contábeis. No sentido de haver maior interação, as universidades que não pertencem a AECC estão submetendo suas propostas a esta comissão. O autor destaca, dentre outras propostas, as diretrizes para reestruturação do curso de contabilidade da Universidade do Estado do Arizona, objetivando formar as competências necessárias ao futuro profissional.

- a) o critério dominante será que o estudante deve ser um participante ativo no processo de aprendizagem;
- b) os objetivos do ensino serão estabelecidos antes do desenvolvimento de cada curso (ênfase no que os estudantes deverão conhecer ou ser capazes de fazer ao final de cada curso);
- c) cabe ao corpo docente, mediante análise do departamento, escolher os pontos a serem tratados dentro do conteúdo do curso;
- d) o laboratório contábil será utilizado para todas as disciplinas de contabilidade (três horas semanais em laboratório e três em sala de aula);

- e) o estudo de caso, seminário, estudo de ética e comportamento, apresentação em grupos, debates e simulações serão integrados na seqüência normal de cada disciplina;
- f) profissionais contábeis convidados participarão em cada disciplina contábil, apresentando, desenvolvendo/avaliando tópicos relevantes;
- g) atividades de ensino que não requerem a presença do professor serão desenvolvidas no laboratório;
- h) os estudantes utilizarão em proporção maior a instrução com base no computador, em comparação com outros instrumentos; e
- i) as avaliações serão realizadas em laboratório.

Neste sentido, também Franco *apud* Favarin (2000) expõe uma dimensão de novas competências para o profissional contábil ao relatar a apresentação do trabalho de Bud Kulesza, dos Estados Unidos, no XV Congresso Mundial de Contadores, em 1997, intitulado “Atendendo as necessidades educacionais dos contadores do século XXI”. O autor, para responder a inúmeras indagações, apresenta um estudo do Instituto de Análise Prática de Contadores de Empresa, onde destaca que deveria haver, no ensino contábil, uma substituição [*sic*] de habilidades.

**Quadro 06: Competências descritas no sistema atual de ensino e as propostas para o contador do século XXI**

Situação Atual	Situação Proposta
Identificação de problemas e medidas	Resolução de problemas
Relatórios históricos	Previsões
Trabalho individual	Trabalho em equipe
Realização de tarefas	Apoio às decisões
Habilidades técnicas	Habilidades de relacionamento
Processamento de transações	Consultoria
Mudança evolutiva	Mudança revolucionária
Administração de mudanças	Criação de mudanças
Conhecimento contábil	Conhecimento da empresa

Fonte: Favarin (2000:45)

Ainda, White e Roach (1997:119) apoiados nas publicações de 1987 da *National Business Education Association* (NBEA), indicam que todos os educadores de negócio devem possuir competências nas áreas de desenvolvimento curricular, avaliação, orientação, liderança, instrução, gerenciamento, comunicação e desenvolvimento profissional.

Além disso, os professores devem estar cientes e serem capazes de incorporar em sala de aula as cinco competências dada pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS):

1. Recursos – utilização eficaz de tempo, dinheiro, material, espaço e equipes;
2. Informação – empregar uma variedade de ferramentas para receber e transmitir dados;
3. Interpessoal – trabalhar eficazmente com pessoas;
4. Sistemas – estar em consenso com a estrutura organizacional para alcançar objetivos; e
5. Tecnologia – uso de computadores, máquinas e outros equipamentos.

Reflexões sobre este cenário, evidenciam a necessidade do docente de contabilidade mudar a sua postura, como já está ocorrendo em outros países e, incorporar novas competências, para tanto, deverá recorrer a faculdades de educação, visando ampliar seus conhecimentos didático-pedagógicos.

Vasconcelos (2000:01) afirma, até quando pode-se permitir que professores universitários, sem qualquer formação pedagógica, aprendam a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o produto nobre com o qual trabalha, o aluno. Além de desconsiderar que lecionar envolve o domínio de estratégias e competência pedagógica, a qual, deve ser aprendida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerada como um dom.

Mudanças já podem ser observadas nas universidades norte-americanas, Marion (1996) constatou que lá as disciplinas não são ministradas com extensas e pormenorizadas exposições. O professor é um facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Ele indica os livros-texto e demais materiais, explica e debate os pontos mais complexos, corrige e dá novas tarefas e faz considerações sobre as avaliações, indicando as melhores respostas.

Outro ponto crítico, refere-se ao currículo do curso de Ciências Contábeis. Para Laffin (2001:25), é um currículo preocupado com o fazer contábil enquanto técnica de registro e controles isolados, objetivando apenas competências e habilidades profissionais, longe de abrigar uma preocupação com uma formação ampla. Quando muito, forma-se um técnico-especialista e, ao trabalhar em educação, esse docente

incorpora as práticas de resultados como fins em si mesmos e não como derivados de uma ação de reflexão, ou de uma ação de investigação.

Esta visão ainda encontra respaldo nas afirmações de Silva (2000:24-25), quando relata:

*A crise que atualmente se vive é resultado da inadequação das ferramentas que se dispõe para as mudanças de que a sociedade está necessitando..., onde se faz necessário priorizar os aspectos filosóficos, políticos, sociológicos e epistemológicos da educação contábil, para reestruturação de um curso que pretende formar profissionais conscientes de sua missão histórica e preparado para agir junto a outros seres humanos, assumindo uma atitude crítica e comprometida com a transformação social.*

Para Stout (1997:49-50), os educadores da área de negócio devem tomar o comando para assegurar que os currículos reflitam as necessidades atuais e futuras dos estudantes. Logo, eles (educadores) devem promover os currículos dos cursos de negócios em termos de habilidades específicas, habilidades em tecnologia de informação, habilidades em empreendedorismo, conhecimento em negócios internacionais e aprendizagem continuada necessária para todos os estudantes independente de seus objetivos de carreira.

Também nesta direção, Logan e Krizan (1997:72-75) relatam que as reformas curriculares norte-americanas são extensas e complexas e, as novas orientações curriculares requerem um tipo diferente de ensino, demandam novos papéis dos estudantes, requerem diferentes tipos de trabalhos destes e deverá torná-los aprendizes independentes, pois rápidas mudanças requerem contínua atualização de conhecimentos e habilidades. Para tanto, deverá propor tarefas que requeiram novas formas de visão, fora dos limites de padrões convencionais, as quais, podem ser proporcionadas através da solução de problemas e do desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

Ainda, Hoyt (1997:107-108) destaca que após a definição clara dos objetivos curriculares, os professores devem avaliar o papel da tecnologia nos currículos contábeis. Para o autor, no desenvolvimento dos objetivos para os cursos de contabilidade, as seguintes observações, entre outras, envolvendo tecnologia devem ser consideradas:

- a automação de quase todos os procedimentos contábeis tem um forte impacto nas operações das empresas;



- as publicações recentes da *Accounting Education Change Commission* (AECC), *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS Report), *National Center on Education and the Economy* e das empresas de contabilidade têm enfatizado o papel da tecnologia nos currículos contábeis;
- os conhecimentos e habilidades necessárias aos estudantes para manter-se no trabalho ou para o sucesso contínuo nos níveis mais altos da educação contábil estão mudando rapidamente. Logo, a tecnologia deverá propiciar, essencialmente, habilidades de pensamento crítico, analítico e de comunicação e;
- a tecnologia deve mudar o papel dos estudantes de aprendizes passivos para ativos e o papel dos professores de disseminadores de informação para direcionadores do conhecimento aplicado.

Iniciativas neste sentido já estão sendo consolidadas no Brasil, a exemplo, a proposta de diretriz curricular do curso de Ciências Contábeis em tramitação na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, comentada por KOLIVER *apud* Paiva e Souza (2000:10-11). Segundo a proposta, o contador deve possuir as seguintes competências e habilidades:

- a) ser proficiente: no uso da linguagem contábil, sob a abordagem da teoria da comunicação (semiótica); na visão sistêmica, holística e interdisciplinar da atividade contábil; no uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para a solução de problemas; na elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários e; na articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares para a captação de dados, geração e disseminação de informações contábeis.
- b) ser capaz de: desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial e; exercer com ética as atribuições e prerrogativas, que lhes são prescritas através de legislação específica.

Ainda, quanto à formação de competências dos estudantes, Brock *apud* White e Roach (1997:122) considera necessário a preparação em oito áreas (habilidades básicas, habilidades de pensamento, qualidades pessoais, habilidades interpessoais e domínio no emprego de recursos, informação, tecnologias e sistemas). Para o autor, os professores devem desenvolver um estilo de ensino e um currículo que coincida com estas áreas e ajudem os estudantes a fazer a transição da escola para o trabalho. Logo, os mesmos,

devem ser competentes incluindo, mas não limitando-se à comunicação (oral, escrita, questionamento), tecnologia, resolução de problemas, aprendizagem cooperativa, construção de equipes e liderança. Ainda, levantar as necessidades dos estudantes e elaborar um currículo que enfatize trabalhos éticos, expectativas de emprego (motivação, confiança, iniciativa e trabalho em equipe) e consciência de carreira.

O terreno propício para formar competências profissionais e humanas já é sabido, resta ora em diante encontrar e empregar os mecanismos para construí-las. Como lembra Marion (1999:01):

*A universidade (ou qualquer instituição de ensino superior) é o local adequado para construção de conhecimento para a formação da competência humana. □tra -12eovar3o,riar3o,ri51tegao parciangiga rest. competência prarno*

### 2.4.1 O Ensino Efetivo

Para Perrenoud (2000:97-101), um ensino de qualidade é uma tarefa complexa, pois envolve múltiplas competências dos docentes e um esforço integrado destes com a instituição onde atuam. Tarefa que se torna ainda mais árdua, pois faz parte da cultura dos professores o trabalho individualizado. O autor ressalta esta realidade ao responder a seguinte indagação: *“Por que as mesmas pessoas que trabalham na mesma instituição, não poderiam, da mesma forma, envolver-se em um projeto comum?”* Porque individualidades, reunidas quase por acaso, não conseguem constituir facilmente em ator coletivo, particularmente no campo de uma profissão muito individualista.

Fatos que relatam quão isoladas ou difíceis são as tentativas de integração podem ser percebidos nos cursos de Ciências Contábeis. Por um lado, os órgãos que representam a classe contábil (CFC, CRCs, etc.) promovem periodicamente convenções para discutir questões de ensino e habilidades exigidas dos profissionais de contabilidade pelo mercado de trabalho. Por outro lado, tais experiências, tão importantes, não estão ao alcance de muitos professores, devido à escassez de tempo e recurso da maioria deles. Também, grande parte dos professores, atuam como horistas e comparecem nas escolas somente nos horários de suas aulas.

Outro quadro, que retrata a individualidade e difícil integração, é percebido na postura de restrição ou pouca abertura destes conselhos (CFC, CRCs, etc.) e de seus periódicos para participação e publicação de trabalhos de profissionais de outras áreas, mesmo daqueles que atuam nos cursos de Ciências Contábeis.

Quanto ao ensino de qualidade, Moreira *apud* Rollo e Pereira (2003:52) destaca como itens vitais para atingir este objetivo, as habilidades de comunicação do professor, clareza das responsabilidades dos estudantes, importância do curso para os alunos, grau de estímulo das idéias e pensamentos dos estudantes, atitudes do professor e flexibilidade na tolerância de outros pontos de vista.

Perrenoud (2000:151) afirma: *“...o ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder”*. O autor elenca os eventos que conduzem a esta realidade:

- as relações intersubjetivas não ocorrem dentro de uma prática reflexiva. Logo, o professor não sabe exatamente o que faz; e

- a ausência da competência para aceitar a complexidade, reconhecer os implícitos do ofício e saber em que motivos e história ancora seu desejo de ensinar leva o professor a uma prática descompromissada, contrariando a necessidade dos alunos de serem reconhecidos e valorizados como pessoa.

Para Moreira (1997:158-159) existem fundamentalmente três pontos onde a qualidade do ensino pode ser mensurada:

1. a qualidade da adequação ambiental do ensino: diz respeito à elaboração e interação do currículo com os novos conhecimentos e teorias e ao grau em que acompanha o que há de mais moderno em nível nacional e mundial.
2. a qualidade da adequação instrumental ao ensino: parte do pressuposto que existem estratégias e instrumentos de ensino que melhor ou pior se adaptam a cada campo do conhecimento e aos conteúdos em particular.
3. a qualidade do ensino no ponto de entrega, ou seja, a qualidade em sala de aula: envolve o uso eficaz dos recursos instrucionais por parte de alunos e professores.

Para o autor, na prática, a qualidade do ensino tem aparecido intimamente associado à atuação do professor em sala de aula. Essa visão parcial está vinculada ao conceito de qualidade aceita na prestação de serviço, a qual, a qualidade é determinada pela percepção do usuário. Todavia, a qualidade do ensino deveria ser medida a partir de prismas diferentes e complementares, de acordo com a adequação do ensino ao ambiente, aos instrumentos e em sala de aula, neste último, onde inegavelmente o professor é o agente principal.

Lowman (2004), ao descrever em que consiste o ensino efetivo, destaca dois grupos de abordagens. O primeiro, enfatiza habilidades tradicionais de fazer preleções e conduzir discussões, e assume que o aprendizado é poderosamente reforçado quando o professor estimula os estudantes a preocupar-se com a matéria e a se dedicar muito tempo para dominá-la. O segundo, concentra-se em táticas específicas ou reorganizações inovadoras, por exemplo: planejamento detalhado baseado em objetivos comportamentais, organização dos cursos em torno de enfoques individuais ou cooperativos ou inovações tecnológicas com apoio de computador e sistemas de multimídia.

O autor defende firmemente a primeira posição, pois, segundo ele, o ensino universitário é um empreendimento que envolve as emoções e as personalidades dos

estudantes, assim como seu raciocínio cognitivo, e que não pode ser reduzido a relações mecânicas de causa e efeito.

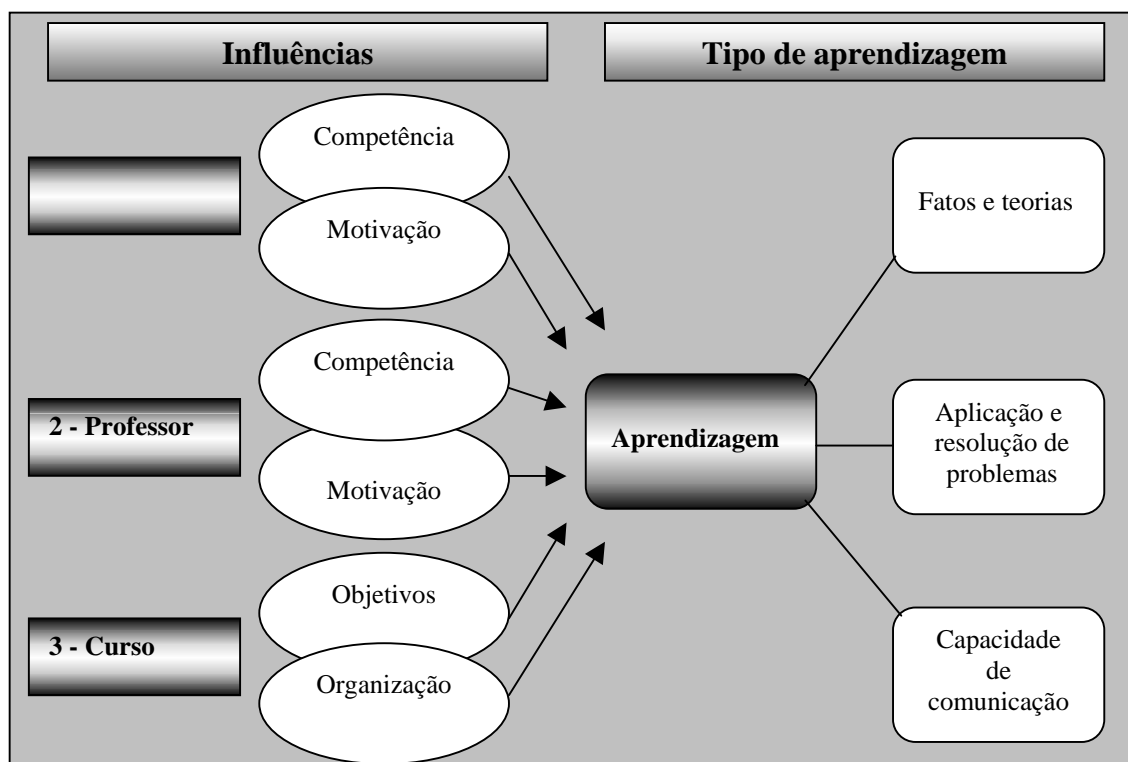
A abordagem defendida pelo autor, mostra-se bastante adequada ao contexto das universidades brasileiras, especificamente dos cursos de Ciências Contábeis, com cursos predominantemente no período noturno, departamentos com recursos escassos e, uma vez que, dominadas as habilidades consideradas tradicionais de ensinar, o docente sentirá impellido a buscar inovações tecnológicas e estruturais.

Lowman (2004:23-29), para ilustrar as características necessárias e suficientes para o ensino universitário efetivo, propõe as seguintes indagações:

*Em que grau é o aprendizado uma função das qualidades trazidas pelos estudantes em que grau é em função do que acontece em sala de aula?*

*Quão responsáveis, de fato, são os docentes pela qualidade daquilo que os estudantes aprendem e pelo grau de discernimento que eles desenvolvem?*

Respondendo às suas indagações, apresenta as análises de pesquisas publicadas sobre fatores que influenciam na aprendizagem dos estudantes e o modelo bidimensional de ensino efetivo. A figura 01, demonstra os fatores que influenciam na aprendizagem dos estudantes universitários:



Fonte: Adaptado de Lowman, 2004:25

**Figura 01: Influências na aprendizagem dos estudantes universitários**

Tomando como um todo, a figura 01 mostra que as diferenças individuais nas competências dos alunos para realizar trabalhos acadêmicos constituem a mais importante das seis influências, logo, os professores não poderão ser responsabilizados pelas diferenças na competência e motivação no momento em que os alunos ingressam no curso, mas são responsáveis para motivar todos os estudantes apropriadamente. Os docentes são, primeiramente, responsáveis em melhorar suas competências em ensinar, buscando organizar o curso no sentido de atingir uma ampla gama de objetivos de aprendizagem com os mais diferentes estudantes.

Neste sentido, Perrenoud (2000:67-69) salienta um aspecto preocupante, “*a motivação ainda é tida, freqüentemente, como uma condição prévia, cuja intensidade não depende do professor*”. Para o autor, os programas das disciplinas são extensos e não integram informações que dão ao aluno sentido e vontade para apropriar-se desse conhecimento, esquecem que a certos alunos falta esse pré-requisito e apostam em uma motivação extrínseca (trabalharão sob a ameaça de uma nota ruim, de um futuro comprometido). Também, alguns professores não gastam um segundo para desenvolver a motivação dos alunos, limitam-se a exigí-la e lembrar as conseqüências (reprovação).

Concluindo, Lowman (2004:37-48) apresenta o modelo bidimensional de ensino efetivo, originado de suas pesquisas com professores competentes na década de 80, o qual, mostra-se consistente com as pesquisas publicadas sobre avaliações feitas pelos estudantes. Para o modelo, o ensino efetivo resulta da habilidade do professor universitário em criar tanto “estímulos intelectuais” como “empatia interpessoal” com os estudantes.

Segundo o autor (2004:39-45), a habilidade para criar estímulo intelectual é composta por dois componentes: “... *clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes*”. Enquanto a empatia interpessoal, requer do docente “...*habilidade em comunicar-se com os estudantes, de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo*”. Isso é feito de dois modos. O primeiro, evitar estímulos negativos (ansiedade, raiva). O segundo, promover emoções positivas (sentimento que o professor respeita os estudantes e os vê como capazes de um bom desempenho).

O ensino universitário efetivo é “...*caracterizado pela estimulação de emoções associadas à atividade intelectual, o estímulo para refletir sobre idéias, entender*

*conceitos abstratos e enxergar a relevância do conteúdo para própria vida e participar no processo de descoberta”. Logo, “...deve produzir um aprendizado ativo não unicamente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas da relação entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento reflexivo, as habilidades de comunicação e resolução de problemas” (LOWMAN, 2004).*

#### **2.4.2 Métodos de Avaliação do Docente**

Ellett e Teddlie (2003:106) relatam que a avaliação de professores tornou-se o foco da transparência e das reformas educacionais nos Estados Unidos em 1980. Segundo os autores no final dos anos 80 e início dos anos 90, esforços mais sofisticados para avaliação docente foram visualizados por muitos elaboradores de política educacional como o ponto-chave para aprimorar a educação norte-americana. Já, durante a década de 90 e início do século XXI, a avaliação de professores com o propósito de transparência, desenvolvimento profissional e aprimoramento escolar continuou a ser a linha de frente das reformas.

Segundo Reemers e Brandenburg *apud* Lowman (2004:30), um método produtivo de fazer pesquisas na área educacional, tem sido, por mais de 50 anos, estudar questionários que avaliam a satisfação dos estudantes com as habilidades do professor em ensinar.

Consta, a existência de aproximadamente mil estudos, entre os anos 1974-1993, onde o preenchimento de formulários de avaliação pelos estudantes foram empregados. Tais formulários estão sendo utilizados em quase todos os continentes, tornaram se rotina nas universidades norte-americanas e objetivam ajudar o corpo docente em suas decisões pessoais, gerar *feedback* para estimular seu aperfeiçoamento e oferecer uma perspectiva útil através da qual podem ser vistas as dimensões fundamentais do ensino universitário excepcional (LOWMAN, 2004:30-31).

Neste sentido, segundo Baillauquès (2001:50-51), os questionários são indispensáveis para fornecer aos estudiosos, aos responsáveis pela formação de professores e aos interessados diretos, contextos e referências de grupos e de categorias, elementos socioculturais, econômicos e talvez históricos, que sirvam como grandes

linhas para as reflexões e os projetos referentes a profissionalização de professores em sua época e em seu lugar.

Por outro lado, Strassburg (2003:95) afirma que os questionários avaliam o professor somente por um ângulo, ou seja, a atuação do professor em sala de aula. Fundado nos estudos de Acevedo *apud* Lampert (1999) relata que os estudantes são incapazes de avaliar aspectos vinculados à preparação das aulas, adequação dos objetivos e princípios de uma disciplina. Eles (alunos) são considerados aptos para opinar sobre a clareza das explicações, participação, interação, motivação, metodologia empregada em sala e formas de avaliação.

Lowman (2004:31) destaca duas formas de coletas de dados nas pesquisas que empregam o questionário; estudos das avaliações de estudantes, coletadas de uma classe real sobre professores reais, geralmente realizadas no final do semestre e; estudos por analogias, onde estudantes avaliam professores imaginários assistindo a uma curta apresentação ao vivo ou filmada.

Marsh e Hocevar *apud* Lowman (2004:33) confirmam através de estudos com 195 professores, durante 13 anos, que as avaliações mostram-se surpreendentemente consistentes em confiabilidade e validade, tranqüilamente tão estável e precisa como outros inventários psicológicos.

Segundo Lowman (2004:34-36), alguns estudos tem tentado demonstrar que as avaliações feitas pelos estudantes são tendenciosas e estão sendo influenciadas pelas variáveis não relacionadas à efetividade do ensino. O autor relata que na maioria dos casos, os estudos não obtiveram sucesso em mostrar a existências de viéses ou seus resultados não foram confirmados quando os estudos foram replicados. A síntese dessas pesquisas são apresentadas no Quadro 07.



**Quadro 07: Pesquisas sobre a validade das avaliações feitas pelos  
estudantes**

<b>Autores</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Resultados da pesquisa</b>
Centra,1993;Feldman, 1978;Hoffman,1979; Korth, 1979; Marsh e Overall, 1980; Meredith,1980	✓ As avaliações feitas pelos estudantes tem relação com a hora do dia em que o curso é dado, a matéria trabalhada, o tempo de experiência do professor ou o tamanho da classe	✓ Não tem mostrado nenhuma ou pouca relação com os pontos observados.
Abbot e Perkins, 1978; Reardon e Waters,1979	✓ As avaliações refletem a popularidade do professor, sua simpatia ou rigor nas notas, com pouca relação com a competência do professor.	✓ Os alunos consideram o relacionamento professor-aluno em segundo lugar na importância, após as habilidades do professor em apresentar a matéria com clareza e de forma envolvente.
Firth,1979; Marsh e Overall,1979-1980	✓ Os estudantes que avaliam os professores como ruins irão, um dia, valorizá-los mais que aqueles docentes julgados como satisfatórios.	✓ Estudos feitos vários anos após a graduação (até 10 anos), tem sido notavelmente consistente com as avaliações originais.
Aleamoni,1978; Ballard, Rearden e Nelson,1976; Kremmer, 1990	✓ As avaliações dos estudantes não tem consistência no modo como os pares dos professores avaliam sua eficiência.	✓ As pesquisas apontaram um padrão similar nas avaliações feitas pelos estudantes, por outros professores, por si próprios ou especialistas em pedagogia. A única diferença notável é que os estudantes tenderam avaliar o corpo docente pior do que os professores ou seus pares.
Gigliotti e Buchtel, 1990	✓ Relação com as notas	✓ Os estudos confirmaram que não há nenhuma relação consistente entre a nota que um estudante espera receber e a avaliação da eficácia do ensino.
Baird, 1987; Johnson e Christian, 1990	✓ Relação com as notas	✓ Estudos demonstram que a avaliação da eficiência do ensino de seus professores apresentam melhor correlação - 0,57 e 0,86 - com o que aprenderam do que com as notas que esperam receber - 0,20 e 0,28 .
Basow e Silberg,1987; Sidanius e Crane,1989	✓ Relação com o sexo do docente	✓ Estudos identificaram que os estudantes do sexo masculino e feminino tendem a avaliar a eficácia de professoras ligeiramente pior do que aos professores.

Fonte: Adaptado de Lowman (2004:34-36)

Por outro lado, Strassburg (2003:93-94) apoiado nas pesquisas de Moreira (1988), afirma que diversos pontos (nota, idade, sexo, tamanho da classe, esforço despendido pelo aluno, importância dada ao curso, teorias implícitas ao estudante, personalidade do professor e maturidade para julgamento) interferem de forma positiva ou negativa na avaliação do docente, pontos estes, que passam despercebidos na aplicação de questionários. Principalmente, ficou evidenciado nos estudos que os alunos não possuem maturidade suficiente para compreender o que é um bom professor.

Moreira (1997:163) pondera que mesmo pensando sobre os questionários muitas distorções (notas, imaturidades, populismo), ainda assim, há indicações científicas que elas não obscurecem totalmente as avaliações e, podem servir como um guia para intervenção e auxiliar professores e administradores na tomada de decisão.

Ainda, em suas considerações, Strassburg (2003:95-96) relata que a avaliação docente, pelo aluno, permanece pelo fato de ser útil dentro do contexto que o professor está inserido (abrangência do *campus* universitário). Contudo, faz-se necessário o emprego combinado de múltiplas formas de avaliação (avaliação do rendimento acadêmico como medida da competência do docente, avaliação do desempenho docente em sala de aula, avaliação apoiada em um perfil de professor, avaliação do docente por seus pares e superiores, entrevista estruturada por pessoas qualificadas, provas, *curriculum vitae*, atividades extracurriculares, auto avaliação e auto-informe, cursos, seminários e clínicas), pois uma forma de avaliação isolada, não compreende o todo do professor.

A avaliação de docentes mostra-se incompleta e passando por um período de ajustes. Neste sentido, Ellett e Teddlie (2003:102) comentam que começando no final de 1980 e início de 1990 e continuando neste século uma variedade de novos conceitos e desenvolvimento metodológicos na avaliação de professores tem emergido. Dois significantes desenvolvimentos na avaliação do docente tem sido: (1) mudança de foco do sistema de avaliação do ensino (comportamento e desempenho do professor em sala de aula) para aprendizagem e (2) os trabalhos da *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) para desenvolver a avaliação para certificação nacional de professores. Conforme os autores, a aprendizagem dos estudantes tem sido o critério principal usado como medida de eficácia nas pesquisas sobre avaliação escolar e as novas gerações dos sistemas de avaliação de professores nos Estados Unidos estão adotando este critério também.

Ainda Logan e Krizan (1997:71) informam que as reformas da educação em negócio nos Estados Unidos envolvem o estabelecimento de padrões pedagógicos nas áreas específicas e avaliação dos professores para verificar estes padrões. Para tanto, foi criada a NBPTS, a qual, estabeleceu um rigoroso padrão do que notáveis professores deveriam saber e serem capazes de fazer. Os professores que alcançam este padrão serão modeladores e interlocutores que irão ajudar a construir e fortalecer o magistério. Segundo as autoras, a avaliação dos docentes cobre habilidades na tomada de decisão, colaboração com os colegas, compreensão e reflexão do ensino e domínio dos assuntos específicos.

Para Lowman (2004:276), medir a eficiência e como usar as avaliações são as questões mais complexas. Quanto à aceitação do método de avaliação, o autor relata que

### 2.4.3 Características do Professor Competente

Nas suas observações, Cunha (1996:77) constata que os valores institucionais influem na imagem que os alunos fazem do bom professor. O estágio atual da instituição determina, em certo nível, a situação e as necessidades dos estudantes. Logo, o professor que responde melhor a essas necessidades acaba sendo o melhor para os alunos.

Já Lowman (2004) ressalta que a eficiência dos professores é função tanto das características pessoais quanto ambientais, pois as contribuições da instituição pode fortalecer ou frustrar o compromisso do professor.

Dentro de uma visão didática, os resultados da pesquisa de Cunha (1996) destacam que professores considerados competentes afirmam que o planejamento é para eles muito necessário e se sentem bastante seguros quando desenvolvem de forma planejada seu ensino, mas a sua ação docente ainda ocorre, muitas vezes, de forma pouco reflexiva e até ingênua. Por outro lado, demonstrando um estágio mais avançado, Lowman (2004:1986) relata que a maior parte dos professores excelentes planejam suas aulas muito seriamente, totalmente conscientes de que existem formas alternativas de organizar as mesmas para promover o aprendizado e a motivação em nível elevado.

Hight *apud* Marion (1996:24-27) relata, o bom professor deve gostar e dominar as disciplinas que leciona e os conceitos principais; gostar dos alunos, possuir bom senso, força de vontade, bondade e humildade, de forma a aproximar e mantê-los atentos e motivados, além de habilidades de comunicação e exposição. Já, para outros autores (Demo, 1993 e; Marion, 1996) é difícil pensar num bom professor que não pesquise, que seja um copiadador do conhecimento alheio ou decifrador de livros-texto.

Quando refere-se a bondade do professor, Cunha (1996:158) demonstra claramente qual a visão dos alunos, ao afirmar: “*o que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro*”.

Outra característica presente na atuação de professores competentes, é sua capacidade de antever e enfrentar situações que revelam falta de socialização, de cidadania, de solidariedade em todos ou parte dos alunos. “*O Professor competente não estará atento só às mais grosseiras infrações, mas ao menosprezo e a indiferença comuns*” (PERRENOUD,2000:148).

Também, como sugere Axelrod *apud* Lowman (2004), excelentes professores universitários diferem em seu estilo e valores intelectuais. Alguns enfatizam sua disciplina, outros enfocam a si mesmos e outros são centrados nos estudantes.

Já para Rollo e Pereira (2003:52), uma das características mais importantes de um bom professor é fazer com que os alunos percebam a importância da disciplina para seu futuro profissional. Enquanto, as pesquisas de Wilson, Galf e Dienst *et al. apud* Santos (2001), citada como a mais importante pesquisa sobre relacionamento informal de professores e alunos, indicaram que os professores considerados efetivos pelos estudantes e por seus pares, apresentavam uma maior interação com os alunos fora da sala de aula.

Ainda, nesta direção, Vasconcelos (2000:43) buscou conhecer a opinião de docentes do ensino superior (profissionais liberais) a respeito das características ideais de um bom professor. Constatou-se a ênfase dada ao domínio do conteúdo específico como condição preponderante para o exercício do magistério, contudo preocupações de ordem pedagógica, tais como: conhecimentos didático-pedagógico, clareza e objetividade ao expor o conteúdo e facilitador do aprendizado aparecem com frequência.

Rosenshine e Furst *apud* Moreira (1997:70-71) relatam que dezenas de estudos sobre o professor como agente primeiro do processo ensino-aprendizagem trouxeram inegáveis contribuições. Hoje, é possível, enumerar a clareza, o entusiasmo e o domínio do conteúdo, como características tidas entre as mais importantes no perfil do professor. Para Moreira, na criação de um modelo de referência, estes adjetivos podem ser encaixados dentro da dimensão de relacionamento e da cognitiva. A primeira, diz respeito à forma como o professor enfrenta situações novas em sala de aula e as habilidades em resolver problemas comuns na situação de ensino-aprendizagem. Já, a última, envolve o conhecimento do conteúdo e a capacidade de adaptar as estratégias de ensino ao conteúdo, tornando-o acessível aos alunos.

Neste sentido, Lowman (2004:38) afirma que professor com habilidades em criar tanto estímulo intelectual como relacionamento interpessoal (modelo bidimensional) tem grande probabilidade de ser competente para atingir uma variedade de metas de aprendizagem para todos os estudantes em qualquer ambiente.

O Quadro 08, lista os principais atributos de 25 professores competentes, de várias matérias, em Faculdades e Universidades da Carolina do Norte e Nova Inglaterra, pesquisados por Lowman (2004), no início da década de 80. Para melhor entendimento o autor divide a dimensão relacionamento interpessoal em duas categorias: interesse interpessoal e motivação efetiva.

**Quadro 08: Frequência de atributos**

<b>Dimensão I</b>		<b>Dimensão II</b>			
<b>Estímulo intelectual</b>		<b>Interesse interpessoal</b>		<b>Motivação efetiva</b>	
Frequência	Atributos	Frequência	Atributos	Frequência	Atributos
(68)	entusiástico	(57)	interessado	(41)	prestativo
(45)	culto	(33)	atencioso	(29)	encorajador
(43)	inspirador	(29)	acessível	(28)	desafiador
(35)	estimulante	(27)	disponível	(19)	justo
(34)	engraçado	(18)	amigável	(14)	exigente
(31)	interessante	(11)	respeitoso	(13)	paciente
(25)	claro	(11)	compreensivo	(11)	motivador
(22)	organizado	(10)	simpático		

Fonte: Adaptado de Lowman (2004:50)

Como demonstra a lista da dimensão I, os termos que refletem o professor competente são: clareza, culto e organizado. Outros atributos refletem a condução da aula: entusiástico, engraçado, interessante e estimulante. Na dimensão II, as qualidades mais comuns relativas a interesse interpessoal (interessado, atencioso, disponível, amigável e acessível) revelam professores que se interessam genuinamente pelos alunos e criam oportunidades para interagir com eles. Já, os termos que descrevem a motivação efetiva captam a capacidade do professor tanto para estabelecer metas altas (desafiador e exigente), quanto para fornecer para os estudantes apoio (encorajador, prestativo, justo e paciente).

Atualmente, constata-se que os estudos procuram traçar um paradigma do que seja o professor competente, para em um segundo momento aplicar este modelo dentro das instituições visando o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do perfil dos docentes.

As considerações apresentadas ao longo deste capítulo mostram quão oportuno é a observação das características das estratégias de ensino como ferramentas de auxílio no processo pedagógico e na emancipação da aprendizagem do aluno, já, a abordagem das competências aponta para mudanças significativas e necessárias no ofício do docente e, por fim, a avaliação e o estudo das características do docente que possui êxito

em sala de aula despontam como o caminho empregado para aprimoramento do ensino e da qualidade dos docentes.

O estudo, apoiado na visão dos autores citados neste capítulo, pretende através do emprego do estudo de caso e de uma amostra de professores e alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis de universidades localizadas no estado do Paraná caracterizar e analisar as competências e a prática pedagógica de docentes que possuem bom desempenho, melhor delineado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

### 3.1 Caracterização da pesquisa

Para o delineamento desse estudo foram empregados os tipos de pesquisa classificados como bibliográfica e estudo de caso.

Assim, quanto ao delineamento:

- (a) Foi realizado um estudo sistematizado de livros e artigos científicos que tratam do processo educacional com o objetivo de identificar os desafios da educação superior contemporânea, as estratégias de ensino, a origem da abordagem das competências, formas de construção das competências e sua influência no ofício do docente no contexto atual e em específico no curso de Ciências Contábeis e, por fim, os aspectos que caracterizam um professor competente.
- (b) O estudo de caso empregou questionários e entrevistas, para atingir o objetivo específico da pesquisa; os primeiros (questionários), objetivaram identificar nos professores considerados competentes pelos alunos, suas qualidades, competências e prática pedagógica, os últimos (entrevistas), levantaram as competências, os fatores que contribuíram na sua construção e como se efetiva a prática pedagógica dos professores de Contabilidade selecionados.

### 3.2 Universo e amostra

As unidades objeto de estudo foram os cursos de graduação em Ciências Contábeis, das seguintes universidades, escolhidas como *locus* da investigação por sua acessibilidade:

- (a) Universidade Paranaense – UNIPAR;
- (b) União de Faculdades Metropolitanas de Maringá Ltda. - UNIFAMMA;
- (c) Centro Universitário de Maringá - CEUMAR;
- (d) Universidade Estadual de Maringá – UEM - Campus Sede em Maringá (período: matutino e noturno);
- (e) Universidade Estadual de Maringá – UEM - Campus Regional de Cianorte.



Para seleção dos locais de pesquisa, foram escolhidas instituições de ensino localizadas no Estado do Paraná e, que possuem o curso de Ciências Contábeis. Ainda, ao selecioná-las, observou-se cursos no período matutino e noturno de universidades públicas e privadas. Antes de tratar das questões específicas deste estudo, é relevante caracterizar as universidades selecionadas.

A UNIPAR foi criada como tal em 1993, naquele momento as Faculdades Integradas da APEC – FIAPEC, foram reconhecidas como Universidade Multicampi, através da Portaria do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) nº 1580, de 09 de novembro de 1993. Sua origem foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama, em 1972. A unidade sede fica em Umuarama e, atualmente, possui unidades nas cidades de Toledo, Paranavaí, Guaíra, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão. O Curso de Ciências Contábeis na UNIPAR, iniciou-se em 1981, conforme Decreto Presidencial de Autorização 85.823, de 18/03/1981, posteriormente sendo reconhecido pela Portaria MEC nº 387 de 15/09/1983. Encontram-se matriculados no ano letivo de 2005, o total de 228 alunos no curso, o qual, funciona no período noturno, através do regime seriado anual, com duração mínima de 4 (quatro) anos. O curso conta com 16 professores, sendo que 7 atuam com matérias específicas de contabilidade.

A UNIFAMMA foi credenciada pela Portaria Ministerial nº 670, de 24 de maio de 2000. Sua unidade localiza-se na cidade de Maringá (PR) e, em 2005, possui 12 (doze) cursos em funcionamento. O curso de Ciências Contábeis foi iniciado em junho de 2000, posteriormente, foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 103, de 11 de janeiro de 2005. O curso funciona no período noturno, através do regime semestral, com no mínimo de 8 (oito) semestres. Consta no ano letivo de 2005 o total de 122 alunos matriculados no curso e lecionam no mesmo 21 professores, sendo que 9 deles atuam em disciplinas na área contábil.

O CEUMAR foi criado pela Portaria nº 95 de 16/11/2002. Contudo, suas atividades iniciaram em 1993, com a denominação de FAIMAR - Faculdades de Administração e Informática de Maringá. A instituição é administrada pela mantenedora Centro de Ensino Superior de Maringá – CESUMAR. O curso de Ciências Contábeis nesta instituição de ensino iniciou em 1994, através do Parecer 77/94 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo reconhecido em 99 pela Portaria nº 1.211/99 de 30 de julho de 1999. O citado curso funciona no período noturno, através do regime anual

nas 3 (três) primeiras séries e pelo regime semestral no último ano. No ano letivo de 2005 constavam matriculados no curso o total de 272 alunos e lecionavam 24 professores.

A UEM teve origem com a assinatura da Lei nº 6.034 de 06/11/69, quando foram agrupadas a Faculdade Estadual de Economia, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1966 e Fundação de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1966. Mas, o Decreto Estadual de criação da universidade foi publicado no Diário Oficial do Estado, em 28 de janeiro de 1970. O curso de Ciências Contábeis foi iniciado em fevereiro de 1973, tendo sua criação em outubro de 1972 pela Resolução nº 07/72 do Conselho Universitário – COU e, posteriormente, reconhecido pelo MEC, através do Decreto nº 78.440 do Conselho Federal de Educação em 20 de setembro de 1976. O curso de contábeis estava organizado, inicialmente, em 8 (oito) semestre, tendo como regime didático o sistema de crédito. A partir de 92 o curso passou a funcionar pelo regime seriado anual, sendo oferecido nos períodos matutino e noturno, podendo ser concluído no mínimo em 5 (cinco) anos. No ano letivo de 2005 o curso de Ciências Contábeis contava com 10 (dez) turmas no período noturno e 5 (cinco) no período da manhã, totalizando 587 alunos matriculados, ainda, consta no quadro de docentes e atuavam no curso 35 professores.

O Campus Regional de Cianorte da UEM foi criado em 16 de junho de 1985, inicialmente, com dois cursos: Pedagogia e Ciências Contábeis. O último, foi oferecido no período noturno, a partir do primeiro semestre de 1986. No ano letivo de 2005 estavam matriculados neste curso 194 alunos e lecionavam 8 professores em disciplinas de contabilidade.

As cinco unidades de ensino foram selecionadas por acessibilidade e proximidade geográfica, considerando características diferenciadas de funcionamento, sendo 02 (duas) públicas e 03 (três) particulares. Segundo dados extraídos da Folha do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná (Folha do CRC/PR), nº 22 de dezembro de 2004, na matéria denominada “Coordenadores debatem as perspectivas e desafios dos cursos de Ciências Contábeis”, houve um rápido aumento dos cursos e naquela época passavam de 50 no Paraná e de 600 no país. Assim, a amostra selecionada (cinco cursos) representa aproximadamente 10% dos cursos no Estado do Paraná e menos de 1% do universo. Da mesma forma, a amostra de professores entrevistados (6 docentes),

representa 7% da quantidade de professores que lecionavam disciplinas de contabilidade nas instituições investigadas e, certamente, menos de 1% dos docentes desta área no Brasil.

Por outro lado, nas instituições investigadas estavam matriculados no ano letivo de 2005 o total de 1.403 alunos (622 em particulares e 781 nas públicas), sendo 255 nas turmas onde foram aplicados os questionários, dos quais, 169 estavam presentes e responderam o instrumento de pesquisa. A amostra (alunos que responderam o questionário) representa 12% do universo (alunos matriculados no curso de ciências contábeis das instituições investigadas). O Quadro 09 sintetiza os dados descritos.

**Quadro 09: Características das universidades e universo e amostra de alunos e professores da pesquisa**

Universidades	Característica	Alunos		Professores	
		Universo	Amostra	Universo	Amostra
UNIPAR	Privada	228	18	7	1
UNIFAMMA	Privada	122	16	9	1
CEUMAR	Privada	272	40	24	1
UEM/MARINGÁ	Pública	587	71	35	2
UEM/CIANORTE	Pública	194	24	8	1
<b>Total</b>		<b>1.403</b>	<b>169</b>	<b>83</b>	<b>6</b>

Segundo Tagliacarne *apud* Gil (1996:101), tomando como referência um coeficiente de confiança de 95,5%, mesmo em um universo de amplitude infinita, para uma amplitude da amostra com 100 elementos a margem de erro não será acima de 10%. Assim, a amostra de alunos tomada como referência demonstra-se uma base consistente e um parâmetro significativo de referência.

### 3.3 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionaram disciplinas de contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis e alunos que freqüentavam disciplinas nos últimos períodos/anos letivos. Foram selecionados os estudantes concluintes dos cursos, partindo do pressuposto que eles tiveram convívio com a maioria dos docentes e, segundo as pesquisas, possuem capacidade para avaliar a qualidade do professor em sala de aula.

Foram aplicados questionários em 8 (oito) salas do último período/ano letivo, sendo 3 (três) na UEM - Maringá (duas no período noturno e uma no período matutino), duas no CEUMAR e uma nas demais instituições, totalizando 169 questionários nas cinco universidades investigadas.

O pré-requisito de seleção dos professores foi o de terem lecionado disciplinas de contabilidade no curso de graduação em Ciências Contábeis e o critério de seleção foi através do maior número de apontamentos dos alunos, mediante indicação do nome do docente que o aluno considerava ter bom desempenho em sala de aula. Foram entrevistados 6 (seis) professores, uma vez que, considerou-se 2 (dois) docentes na UEM (Maringá), sendo um, apontado pelos alunos do período matutino e, o segundo, pelas duas turmas do período noturno. Logo, foram entrevistados 3 (três) professores de instituições de ensino público e o mesmo montante de particulares.

### **3.4 Categorias do estudo**

Para atingir os objetivos da pesquisa (evidenciar as principais variáveis que afetaram na construção das competências e a prática pedagógica do professor considerado competente), os instrumentos privilegiaram as seguintes categorias:

- Razões para o discente escolher o professor que compõe a amostra;
- Perfil e qualidades do professor que possui êxito no ambiente escolar;
- Competências do professor, principais fatores que influenciaram na construção das mesmas e aplicação das competências;
- Opção e análise da profissão;
- Procedimentos didáticos do professor (estratégias de ensino, planejamento, formas de avaliação, estímulos para gerar participação, habilidades para fazer a transposição didática, dificuldades enfrentadas, etc.);
- Prática pedagógica dos docentes na visão dos estudantes;
- Pontos importantes para eficácia docente.

### **3.5 Coleta de dados**

Os instrumentos de coleta contêm (ver Anexos nº 1 e 2) questões subjetivas e objetivas, sendo priorizadas as questões objetivas no questionário e as subjetivas na

entrevista. As questões foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, da revisão bibliográfica e extraídas e/ou adaptadas de estudos do mesmo gênero.

Os instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevista semi-estruturada) passaram por pré-teste e foram ajustados. O questionário foi testado com auxílio dos alunos do terceiro ano do curso de Ciências Contábeis do Campus regional de Cianorte e os apontamentos dos estudantes foram analisados e, em alguns casos, realizados. Os ajustes efetuados encontram-se no memorando (Anexo nº 3). Já, o modelo de entrevista foi testado em 3 (três) professores e, também, ajustado.

Desenvolvido um cronograma foram agendadas as datas e horários para aplicar os questionários. Durante a aplicação dos questionários os estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo e, em todos os casos, eles demonstraram interesse em participar. O processo demorou, em média, 10 a 20 minutos em cada sala e os alunos não tiveram dificuldades ao responder ao instrumento de pesquisa.

As entrevistas foram agendadas, conforme disponibilidades dos professores e, tinham a duração, em média, de uma hora. A mesma teve caráter de semi-estruturada e procurou-se dar liberdade a manifestação dos respondentes. Mediante consentimento dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas.

### **3.6 Organização e análise dos dados**

Como relata Cunha (1996:57), *“a organização e análise dos dados, em se tratando de pesquisa qualitativa é um processo bem complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem, muitas vezes enriquecer a compreensão do fenômeno”*.

A forma de apresentação dos dados foi a descritiva, baseada nos dados organizados e classificados dentro de cada categoria, quando possível, o agrupamento de informações do mesmo gênero e a tradução destas em gráficos e quadros.

#### **Os dados foram organizados e/ou descritos da seguinte forma:**

- Delineou-se o perfil dos docentes que compõem a amostra.
- Dividiu-se os demais dados em dois quadros:

- ✓ O primeiro, conforme visão dos discentes, demonstra as razões para escolher o professor, principais atributos do docente (segundo o modelo bidimensional), competências e visão da prática pedagógica do professor.
- ✓ O segundo, conforme visão dos professores, descreve as competências e o cotidiano da prática pedagógica dos docentes que compõe a amostra.

**Ainda, os dados foram cruzados com a base teórica ou com a visão de professores e alunos nos seguinte pontos:**

- As influências no processo de construção das competências foram apresentadas e comparadas com a base teórica.
- As competências dos professores foram avaliada pelos estudantes e confrontadas com a visão dos docentes.
- Por fim, foram apresentados detalhes, mais freqüentemente expostos, sobre o cotidiano da prática pedagógica dos docentes, sempre observando as respectivas categorias e comparado com a visão dos estudantes.

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados coletados e organizados, tomando-se como referência as categorias, pôde-se fazer a apresentação e análise visando atingir os objetivos da pesquisa, qual seja, delinear as principais variáveis que influenciaram na construção das competências e como se efetiva a prática pedagógica de professores de contabilidade que possuem êxito em sala de aula.

### 4.1 Perfil dos docentes do estudo

A partir dos relatos dos docentes, pôde-se extrair as seguintes informações: Dos seis docentes indicados pelos estudantes, três lecionaram a disciplina de Contabilidade Geral I ou II, dois lecionaram Tópicos Especiais e um lecionou Contabilidade Comercial e Industrial nas turmas onde foram aplicados os questionários. Este dados mostram que as instituições têm priorizado professores que apresentam uma base didática e de conhecimento do conteúdo mais sólidos nas disciplinas que são o alicerce para o curso de contabilidade (Contabilidade Geral I e II).

Coerente com outras pesquisas (Basow e Silberg *apud* Lowman, 2004; Cunha, 1996), constatou-se a predominância de professores do sexo masculino (83% dos respondentes). Quanto à faixa etária, a maior frequência ficou entre 31 a 40 anos (67%), percentual similar encontrado quanto ao tempo de magistério, onde, a mesma quantidade de entrevistados ( 4 docentes) possuem entre seis e dez anos de magistério.

Todos os professores entrevistados possuem cursos de Pós-graduação, sendo dois especialistas e quatro com mestrado. Ainda, 33% dos docentes possuem formação pedagógica a nível de pós-graduação. Dos seis professores, cinquenta por cento atuam nas instituições de ensino em tempo integral.

Os seis docentes confirmaram que possuem vínculo com associação de classe (Conselho Regional de Contabilidade). Destes professores, quatro possuem assinatura de revistas especializadas, contudo, todos relataram a importância da leitura e a qualidade do material que é publicado nas revistas dos conselhos e de outras instituições.

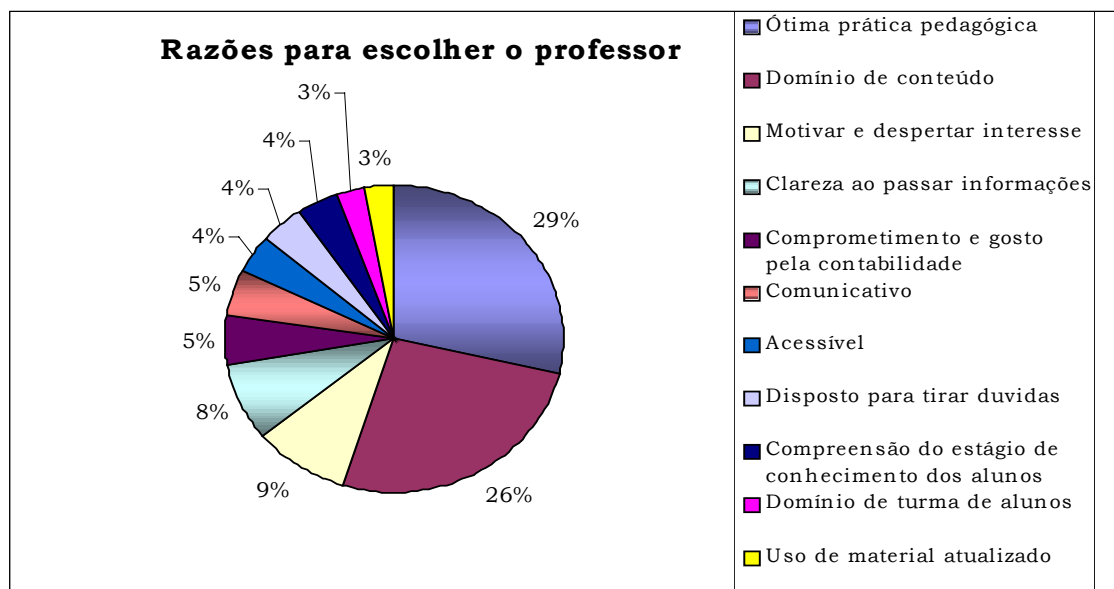
Quatro dos entrevistados estão envolvidos com pesquisa e, conseqüentemente, publicação/apresentação de artigos em revistas ou congressos. Já, um professor relatou

que não tem participado de congressos, justificando a falta de tempo, decorrente dos trabalhos de consultoria. Outro, confirmou que mesmo sem estar envolvidos com pesquisa, periodicamente, participa de congressos na área contábil. Já com relação às atividades de extensão, somente dois professores estão envolvidos em projetos de extensão. Por outro lado, quatro professores já exerceram ou exercem atividades administrativas, entre elas, coordenação de curso e de especialização.

## 4.2 Caracterização do professor, competências e prática pedagógica, na visão dos discentes

### 4.2.1 Razões para o discente escolher o professor que compõe a amostra

Entre as razões para os estudantes (169 alunos que responderam o questionário) considerarem que um professor possui bom desempenho em sala de aula predominou a qualidade da prática pedagógica do professor (29%), domínio do conteúdo (26%), capacidade de motivar e despertar interesse (9%), clareza ao passar as informações (8%), ainda, destacaram-se aspectos relacionados ao gosto pela contabilidade, habilidade na comunicação e fatores ligados ao relacionamento e afetividade, tais como, acessibilidade, disposição para esclarecer dúvidas, domínio de turma de alunos e compreensão da realidade dos estudantes. A Figura 02 apresenta os resultados:



**Figura 02 – Razões para escolher o professor**

Entre as expressões do estudantes que evidenciam as razões da escolha:



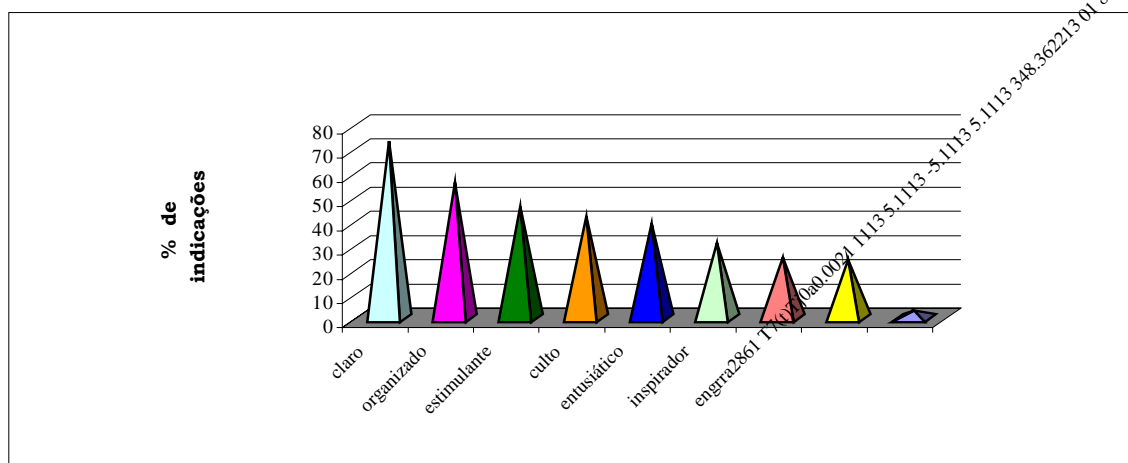
“... apresenta uma didática de forma clara, estimula a pesquisar mais sobre a disciplina, atenciosa, domina o assunto”, “tem domínio do conteúdo, sabendo transmitir para o aluno de forma descomplicada e acessível”, ... trabalha com dedicação, gosta do que faz”, “... sempre estava disponível”, “... por se preocupar com o entendimento do aluno”, “... tem didática e é motivador, demonstrando interesse pela profissão e aos alunos” e, “...domina o conteúdo, se relaciona bem com os alunos, tem domínio de sala”.

As características constatada no estudo mostram-se consistente com outras pesquisas (CUNHA,1996:69; VASCONCELOS, 2000), onde as autoras relatam que o domínio do conteúdo, habilidades de apresentar a matéria e aspectos afetivos inerentes ao relacionamento positivo em sala de aula aparecem com maior frequência.

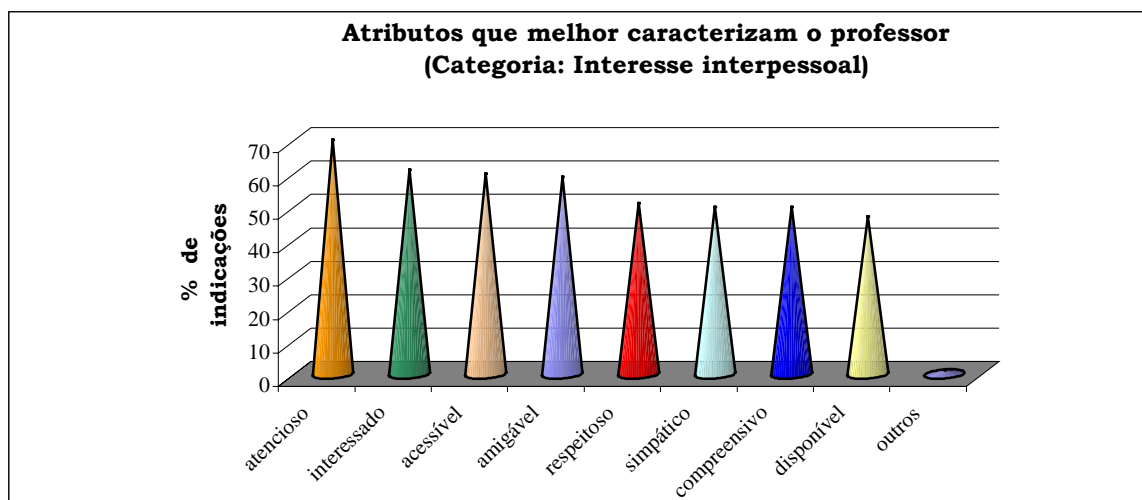
#### 4.2.2 Principais atributos do professor competente

Observando o modelo bidimensional e a relação de atributos dentro de cada dimensão, extraídos das pesquisas de Lowman (2004), descrita no capítulo II, envolvendo professores competentes, foi sugerido aos estudantes (169 alunos) que assinalassem os atributos que melhor qualificam o professor que eles consideram possuir êxito em sala de aula.

Dentro da dimensão estímulo intelectual, o atributo clareza recebeu 124 apontamentos ( indicação de 73% dos alunos), organizado (56%), estimulante (46%), culto (42%) e com menor frequência, entusiástico, inspirador, engraçado e interessante. A Figura 03 apresenta a relação de atributos.

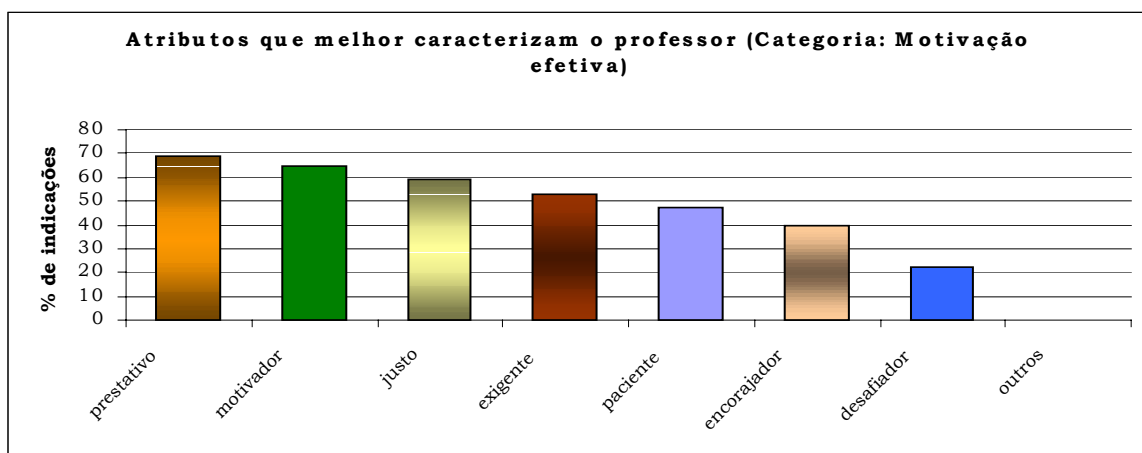


recebeu o maior nº de apontamentos (indicação de 70% dos estudantes), interessado (61%), acessível (60%), amigável (59%) e os atributos respeitoso, simpático, compreensivo e disponível com menor frequência. Os termos acima revelam que os professores se interessam genuinamente pelos estudantes e criam oportunidades de interagir com eles. A Figura 04 evidencia os números comentados.



**Figura 04 – Atributos que caracterizam o professor (Dimensão: relacionamento interpessoal – Categoria: interesse interpessoal)**

Na categoria motivação efetiva, o termo prestativo foi o mais assinalado (indicação de 69% dos estudantes), motivador (65%), justo (59%), exigente (53%), paciente (47%), encorajador (40%) e desafiador (22%). O predomínio do termo exigente evidencia que os professores apontados estabelecem metas altas. Já, as expressões prestativo e justo demonstram o apoio dos docentes durante os trabalhos e a sua forma de avaliar. A Figura 05 apresenta a frequência de atributos.



**Figura 05 – Atributos que caracterizam o professor (Dimensão: relacionamento interpessoal – Categoria: motivação efetiva)**

Por fim, os atributos foram organizadas em tabelas por ordem de frequência (relação de apontamentos pela quantidade de alunos) e comparados com aqueles evidenciados nas pesquisas de Lowman. O Quadro 10 apresenta os resultados.

**Quadro 10 – Diferença entre os atributos destacados no estudo e os apresentados nas pesquisas de Lowman, distribuídos no modelo bidimensional.**

DIMENSÃO I			DIMENSÃO II – RELACIONAMENTO INTERPESSOAL					
Estímulo intelectual			A – Interesse interpessoal			B – Motivação efetiva		
Atributos	% Pesquisa	% Modelo*	Atributos	% Pesquisa	% Modelo	Atributos	% Pesquisa	% Modelo
Claro	73%	25%	Atencioso	70%	33%	Prestativo	69%	41%
Organizado	56%	22%	Interessado	61%	57%	Motivador	65%	11%
Estimulante	46%	35%	Acessível	60%	29%	Justo	59%	19%
Culto	42%	45%	Amigável	59%	18%	Exigente	53%	14%
Entusiástico	39%	68%	Respeitoso	51%	11%	Paciente	47%	13%
Inspirador	31%	43%	Simpático	50%	10%	Encorajador	40%	29%
Engraçado	25%	34%	Compreensivo	50%	11%	Desafiador	22%	28%
Interessante	24%	31%	Disponível	47%	27%	Outros	0%	0%
Outros	3%	0%	Outros	1%	0%			

\* *Modelo bidimensional de Lowman (2004)*

Contrariando o modelo bidimensional, o qual, apresenta maior concentração de apontamentos na dimensão I (estímulo intelectual), vários itens acima de 30% de frequência, a pesquisa evidencia um equilíbrio das indicações nas dimensões I e II. Conclui-se que os estudantes dão igual importância às duas dimensões e pôde-se observar durante a análise dos questionários que os mesmos percebem a tendência dos professores para cada dimensão. Também, entre os professores indicados ficou perceptível que cada aluno tem sua inclinação, alguns preferem professores mais afetivos, enquanto outros, privilegiam os que apresentam melhor estímulo intelectual.

Segundo Lowman (2004:39), a habilidade para criar estímulo intelectual possui dois componentes preponderantes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes. Dentro desta dimensão a pesquisa constatou que os atributos “claro” e “organizado” apresentaram a maior frequência. Já, o modelo destaca como os mais apontados os termos “entusiástico”, “culto” e “inspirador”. Isto evidencia que os professores pesquisados têm uma inclinação mais forte para a clareza e organização do conteúdo apresentado em sala de aula, enquanto, os 25 professores apresentados no modelo bidimensional tendem a serem mais estimulantes no modo como apresentam o conteúdo.

A dimensão relacionamento interpessoal, dividida na tabela em duas categorias (interesse interpessoal e motivação efetiva), evidencia a consciência que o professor tem dos fenômenos interpessoais e de sua habilidade de comunicar-se com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo.

Na categoria interesse interpessoal a pesquisa apresenta uma amplitude do apontamento dos atributos com maior frequência entre 50% e 70%. Neste quadro, 70%

Tomando como referência o quadro com as competências, os 169 estudantes concluintes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis apontaram uma, entre as três opções **(s) sim**, **(n) não** e **(o) ocasionalmente**, indicando as competências dos professores que eles consideram possuir êxito em sala de aula. O Quadro 11 apresenta os resultados.

**Quadro 11 – Competências, na visão dos estudantes**

Quanto as competências do docente que você considera ter bom desempenho	(s)*		(n)*		(o)*	
	nº	%	nº	%	nº	%
a. Você percebe que o professor adota a postura de que o conhecimento se aprende fazendo?	143	85	2	1	23	14
b. Ele trabalha com exercícios de complexidade crescente?	148	88	3	2	18	10
c. Este professor trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizam diversos recursos que geram conhecimento ( análise, síntese e avaliação)?	126	75	3	2	40	23
d. Ele varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminários, artigos, etc.)?	82	49	18	11	68	40
e. O professor negocia os trabalhos?	64	38	52	31	53	31
f. Ele escuta as sugestões?	145	86	1	1	22	13
g. O mesmo aceita as críticas dos estudantes?	140	83	1	1	28	16
h. Ele demonstra aos alunos as razões para priorizar pontos do conteúdo programático que geram maior aprendizagem?	142	84	4	2	23	14
i. Este professor convida os estudantes a expor suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	146	86	1	1	22	13
j. Ele envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	109	65	8	5	51	30
k. Por mais especialista que ele seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada estudante?	148	88	4	2	17	10

\* (s) sim, (n) não, (o) ocasionalmente

Das onze questões apresentadas no quadro, foram considerados relevantes para avaliação, quando houve mais de 20% de indicações. Na visão dos estudantes, os professores não aplicam de forma consistente as competências identificadas no quadro pelas letras “c”, “d”, “e” e “j”.

Para 23% dos alunos, os professores ocasionalmente trabalham com problemas realistas que mobilizam diversos recursos que geram conhecimento (competência “c”).

A variação das estratégias de ensino (competência “d”) e a negociação de trabalho com os estudantes (competência “e”) mostraram-se o ponto fraco dos docentes. Quanto à variação das estratégias de ensino (competência “d”), 11% dos alunos assinalaram que os professores não variam suas estratégias de trabalhos e 40% apontaram que os docentes eventualmente variam, ou seja, 51% da amostra afirmam que, mesmo professores que se destacam positivamente no ambiente escolar, trabalham prioritariamente com aula expositiva e resolução de exercícios. Já, quanto à negociação dos trabalhos (competência “e” ), 31% dos alunos consideram que os professores não

negociam os trabalhos e, ainda, 31% dos alunos apontam que os docentes ocasionalmente fazem algum tipo de negociação. Assim, constatou-se que mais de 60% dos estudantes afirmam que os professores não costumam negociar trabalhos com os alunos.

Outro ponto fraco, refere-se a competência “j” apresentada no quadro, aproximadamente 30% dos estudantes afirmam que os professores raramente os envolvem na avaliação de suas competências, fazem um balanço do conhecimento ou favorecem a auto avaliação.

Da mesma forma que os alunos, os professores entrevistados foram convidados a opinar sobre a aplicação das competências. O Quadro 12 apresenta a visão dos docentes.

**Quadro 12 – Competências, na visão dos professores entrevistados**

<b>Quanto ao emprego das competências sugeridas por Perrenoud:</b>	<b>(s)*</b>	<b>(n)*</b>	<b>(o)*</b>
<b>a.</b> Você adota a abordagem do aprender fazendo?	5	-	1
<b>b.</b> Trabalha com a construção de exercícios de complexidade crescente?	5	-	1
<b>c.</b> Trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizem diversos recursos cognitivos (aplicação, análise, síntese e avaliação)?	5	-	1
<b>d.</b> Varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminário, artigo, etc.) ?	5	1	-
<b>e.</b> Negocia os trabalhos?	3	-	3
<b>f.</b> Você escuta as sugestões dos estudantes?	6	-	-
<b>g.</b> Aceita as críticas dos alunos?	5	-	1
<b>h.</b> Demonstra aos estudantes as razões para priorizar pontos do conteúdo programático obrigatório que geram maior aprendizagem?	6	-	-
<b>i.</b> Convida os estudantes a exporem suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	6	-	-
<b>j.</b> Envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	2	2	2
<b>k.</b> Por mais especialista que você seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada aluno?	6	-	-

\* (s) sim, (n) não, (o) ocasionalmente

Mesmo trabalhando com uma amostra pequena (06 professores), a visão dos docentes mostrou-se relativamente consistente com a visão dos estudantes.

A opção “ocasionalmente” foi assinalada uma vez nas competências apresentadas na questão indicada pela letra “a” (adota abordagem do aprender fazendo), “b” (trabalha com a construção de exercícios de complexidade crescente), “c” (trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizem diversos recursos cognitivos) e “g” (aceita críticas dos estudantes). Ainda, um docente indicou a opção “não”, afirmando não variar suas estratégias de ensino (competência “d”).

Três professores (50%) afirmaram que eventualmente negociam os trabalhos com os alunos (competência “e”). Confirmando a visão dos alunos, dois professores (31%) apontaram que não envolvem os alunos na avaliação de suas competências,

favorecem a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação (competência “J” ). Já, o mesmo montante afirmou que raramente fazem este procedimento.

#### 4.2.4 Prática pedagógica dos docentes competentes, na visão dos estudantes

Os 169 estudantes, ao responder o questionário, apontaram uma, entre as três alternativas (s) **sim**, (n) **não** e (o) **ocasionalmente**, avaliando a prática pedagógica dos professores que eles consideram possuir êxito em sala de aula. O Quadro 13 apresenta os resultados.

**Quadro 13 – Prática pedagógica dos docentes competentes, na visão dos estudantes**

Quanto à prática pedagógica do professor que você considera competente	(s)*		(n)*		(o)*	
	nº	%	nº	%	nº	%
1. A organização das aulas do professor é clara?	160	95	-	-	9	5
2. O professor demonstra estar preparado e organizado para a aula?	165	97	1	1	3	2
3. O professor explica claramente o programa, objetivos, conteúdos, etc.?	161	95	-	-	8	5
4. As propostas e formas de avaliação do professor pareceram adequadas?	146	87	-	-	22	13
5. O professor é dedicado ao ensino?	165	97	1	1	3	2
6. O professor mostrou-se entusiasmado quando ensinava?	158	93	1	1	10	6
7. O professor demonstra interesse pelos alunos?	155	92	-	-	14	8
8. O professor desafia os alunos a dar o melhor de si?	127	75	1	1	41	24

\* (s) *sim*, (n) *não*, (o) *ocasionalmente*

Constata-se que os estudantes consideram, dentro dos quesitos investigados, bastante adequada a aula dos professores. Raras resposta de reprovação foram demonstradas pelos alunos. Entre, as mais significativas, destacam-se os itens “8”, “4”, “7” e “6”.

No item “8” (O professor desafia os alunos a dar o melhor de si?), 24% dos estudantes apontaram que os professores, eventualmente, os desafiam a dar o melhor de si. No item “4” (As propostas e formas de avaliação do professor pareceram adequadas?), 13% dos estudantes entendem que as formas de avaliação freqüentemente deixam a desejar. Ainda, apontaram como pontos sensivelmente fracos, o interesse dos docentes pelos alunos e o entusiasmo ao ensinar.

Como foi constatado na relação de atributos que melhor caracterizam o professor (Quadro 10), a qualidade desafiador mostrou que é um dos pontos fracos dos docentes e,

nos quesitos investigados sobre a prática pedagógica, este ponto fraco sobressai novamente.

Entre os pontos fortes dos docentes, aparecem a sua preparação para aula (item 2) e a dedicação ao ensino (item 5), onde 97% dos estudantes consideraram a ação dos docentes adequada.

### **4.3 Competências e cotidiano da prática pedagógica dos docentes, na visão dos professores**

#### **4.3.1 Competências do professor**

Vale lembrar que a visão dos docentes é formada por apenas seis professores, os quais, os alunos consideraram possuir um bom desempenho em sala de aula. Assim, o tamanho da amostra (06 docentes) é um dos fatores que limitam a validade deste estudo.

Os professores entrevistados consideraram como prioritárias para o desempenho do magistério na área contábil as seguintes competências:

- a) o domínio do conhecimento e a experiência empresarial;
- b) a formação específica na área e a complementação pedagógica;
- c) habilidades na transposição do conteúdo e trato com os alunos e;
- d) a prática reflexiva.

O domínio do conteúdo foi citado por todos os entrevistados. Os professores relataram a necessidade do docente possuir uma visão mais ampla para desempenhar adequadamente o seu papel. Comentaram que na área contábil o conteúdo teórico é inseparável da experiência prática (um complementa o outro) e, ainda, citaram a importância de conhecer fatos econômicos, políticos e sociais a nível mundial, de forma, a possibilitar a intervenção e questionamento de determinadas situações.

Os relatos dos docentes retratam essa visão.

*“...tem que ter conhecimento pleno do conteúdo que você vai passar, na minha opinião é o fator principal”, “...importante que o professor esteja atualizado não só com o que tem acontecido em sua área mas, no mundo”, “...trabalho prático ajuda a desenvolver todo o processo em sala de aula, vem trazer maior facilidade no trato e integração dos alunos com o professor”.*



Os entrevistados consideram a formação específica na área e a complementação pedagógica indispensável para o desempenho do magistério. Todos mostraram-se preocupados em conseguir passar o conteúdo aos alunos e gerar aprendizagem. Quanto à formação, um professor (especialista), relatou que considera necessário, no mínimo, o mestrado para o desempenho do magistério. Durante a entrevista, constatou-se que alguns professores (principalmente aqueles com formação pedagógica) possuem uma visão mais clara do processo pedagógico e demonstram intervir na aprendizagem dos alunos com maior segurança.

Os respondentes apontaram várias competências referentes ao trato com os alunos, entre elas: habilidade na transmissão do conhecimento, visão e relacionamento

*entende eu tenho que fazer uma releitura, uma revisão e novamente aplicar este conhecimento de forma que ele entenda.”, “... e também o que faz você aprimorar muito o dia a dia que você está em sala de aula é a tal da auto-crítica que você tem que ter (perceber onde você está tendo as tuas falhas), você também buscar o feedback dos alunos para sempre estar melhorando.”*

#### **4.3.2 Fatores que influenciaram na construção das competências**

Segundo pesquisadores (CIFALI, 2001; PERRENOUD *et al.*, 2000), é uma tarefa difícil tentar delinear os mecanismos de construção de competências para um ofício complexo como o do professor. Tal ofício, lida com o ser humano, sofre influência de contextos sociopolíticos, de sistemas educativos mutáveis, é realizado no âmbito de relações intersubjetivas e, inevitavelmente, dá ampla margem de interpretação.

Ao empreender a tarefa de investigar os fatores que influenciaram de forma mais positiva na construção das competências dos professores que possuem êxito em sala de aula, este estudo tomou como referências a visão dos seguintes autores:

- A construção de competências ocorre como a prática de uma língua estrangeira, a qual, tem sua origem graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender (PERRENOUD, 1999);
- A concepção de professor é composta a partir de discursos sociais, posições culturais, *habitus* e igualmente projeções de sua experiência com um professor que ele conheceu quando aluno, incluindo e mantendo suas fantasias, suas construções de ideal e idealizações (BAILLAUQUÈS, 2001);
- O profissional desenvolve suas competências na prática e a partir da prática, o professor aprende em seu local de trabalho (SCHÖN, 2001);
- É na experiência que se constrói os esquemas de pensamento e de ação específicos de uma profissão, sem essa capacidade de mobilização e ativação de saberes, não há competências (FAINGOLD, 2001).

Logo, a pesquisa investigou cinco categorias de influências: a relação do docente com seus ex-professores, sua prática na docência, sua experiência empresarial, sua formação pedagógica e reflexos de suas relações sociais. O Quadro 14 demonstra as principais influências no processo de construção das competências dentro de cada categoria.

**Quadro 14: Influências no processo de construção das competências por categoria**

<b>Categorias</b>	<b>Posição dos docentes</b>	<b>Principais influências</b>
Relação com seus ex-professores	- Todos os docentes confirmaram que sua prática pedagógica tem forte relação com o comportamento de alguns de seus ex-mestres.	- Entre as principais influências estão: ✓ a forma de ensinar; ✓ a maneira de como portar-se em sala; ✓ a motivação para o magistério e; ✓ a dedicação na relação professor-aluno.
Prática na docência	- A influência da prática docente mostrou-se significativa na construção das competências.	- A complexidade do ofício têm as seguintes influências: ✓ faz com que o docente busque conhecimento; ✓ aprenda a mensurar o conteúdo e a forma de trabalhá-lo; ✓ as maneiras de avaliar o aprendizado e, ✓ através de uma prática reflexiva, perceber onde estão as falhas e como solucioná-las.
Experiência empresarial	- Os sujeitos investigados afirmaram ser fundamental a vivência do professor de contabilidade no ambiente empresarial, segundo eles, sem a visão da complexidade do dia-a-dia nas empresas torna-se árido e/ou inconsistente o magistério.	- A vivência empresarial traz as seguintes contribuições: ✓ facilita a assimilação do conhecimento teórico; ✓ enriquece sobremaneira os exemplos e; ✓ auxilia na construção do referencial para desenvolvimento da atividade docente.
Formação pedagógica	- A influência da formação pedagógica mostrou-se fragmentada, uma vez que, somente dois professores possuem formação pedagógica (especialização em docência do ensino superior e mestrado em educação).	- Para os docentes, a formação ajudou da seguinte forma: ✓ a descortinar a complexidade teórica que envolve o processo pedagógico; ✓ auxiliou na relação professor-aluno e; ✓ principalmente, incitou-os a refletir sobre o seu ofício.
Reflexos de suas relações sociais	- A prática social mostrou reflexos variáveis na visão dos docentes.	- Eles entendem que ela traz contribuições: ✓ no trato com o público; ✓ na formação de princípios de liderança e/ou motivação; ✓ na compreensão do estágio dos estudantes e; ✓ na maneira de abordar o conteúdo.

Tomando como referência os relatos dos professores, sintetizados no Quadro 14. Observou-se que a influência positiva de ex-professores foi confirmada por todos os docentes entrevistados. Eles afirmaram que sua prática pedagógica tem forte relação com o comportamento de alguns de seus ex-mestres. Evidenciam, entre outras, influências relacionadas ao domínio do conhecimento, a forma de ensinar, a maneira de como se portar em sala de aula, a facilidade de absorver conhecimentos, a motivação para o magistério e a dedicação na relação professor-aluno.

Ainda, um docente relata que vê um ex-professor como u(m)9(e12 Tw -19.21 -lo estágio do

um docente afirma que este é um processo transitório, “... *no início de carreira você segue o mestre, as pessoas que você considera como ideal..., lógico, que, a partir de um certo tempo de docência, você cria o seu modelo próprio.*”

Os docentes consideraram significativamente a influência da sua prática docente na construção de suas competências. Eles consideram a sala de aula um ambiente de forte interação (professor-aluno, professor-conhecimento) e dificuldades. A complexidade do magistério faz com que o docente busque conhecimento, aprenda a mensurar o conteúdo e a forma de trabalhá-lo, as maneiras de avaliar o aprendizado e ainda, através de uma prática reflexiva, perceber onde estão as falhas e como solucioná-las. Os relatos dos professores melhor retratam esse quadro.

*“... a convivência com os alunos também nos traz outros conhecimentos inerentes a sala de aula, na verdade há uma troca muito grande,...”, “Sim, porque com a docência você é obrigado a ler muito,...” e, “Quando a gente começa, não se sabe quanto tempo vai preparar a aula, qual o conteúdo, como vai avaliar o aluno. Hoje..., eu consigo ter a noção do quanto eu tenho que dar de conteúdo, de prática e, principalmente, de como avaliar aquele conteúdo ministrado,...”.*

Outros professores relatam como mais importante o *feedback*/prática reflexiva em sala de aula e consideram esse ambiente como de significativa importância no aprimoramento do docente.

*“Sim, dentro da visão reflexiva total, porque você trabalha com esta questão de estar refletindo sobre a sua prática docente.” e, “... no teu dia a dia da docência você tem que ter a auto-crítica, a auto-crítica é você perceber onde estão as tuas falhas, você percebendo, você vai colocando algumas soluções, tem que estar aprimorando sempre.”*

Por fim, um docente relatou que o convívio com outros professores foi extremamente importante, nesse contexto ele pode observar aspectos positivos e negativos, ainda, ele afirmou que o envolvimento com a instituição propiciou a troca de experiências relevantes ao desempenho do magistério.

Os sujeitos investigados afirmaram ser fundamental a vivência do professor de contabilidade no ambiente empresarial, segundo eles, sem a visão da complexidade do dia-a-dia nas empresas torna-se árido e/ou inconsistente o magistério. Os docentes entendem que a experiência profissional facilita a assimilação do conhecimento teórico, enriquece sobremaneira os exemplos e auxilia na construção do referencial para desenvolvimento da atividade docente. Alguns argumentam que não é possível ter um bom professor que não tenha vivenciado as complexidades do mundo empresarial. Outro, considera que os dois extremos são ruins (tempo integral na empresa ou na

instituição de ensino) e, sugere que os trabalhos de consultoria propiciam um relacionamento satisfatório do ambiente empresarial com a docência.

A influência da formação pedagógica mostrou-se fragmentada, uma vez que, somente dois professores possuem formação pedagógica (especialização em docência do ensino superior e mestrado em educação). Segundo um docente, a formação auxiliou na relação professor-aluno, especialmente no como avaliar e ver o aluno em sala de aula. Já, o outro docente destacou dois tipos de influências, a primeira, a teórica, a qual, foi fundamental no auxílio à compreensão e emprego dos aspectos metodológicos. A segunda, é de ter o contato com profissionais de outras áreas de ensino e perceber que os anseios são similares ( *“...não conseguir unir teoria e prática, não conseguir estabelecer uma relação de aprendizagem efetiva e não conseguir posicionar-se em relação a tudo isto”*). Os professores que não possuem formação pedagógica não manifestaram de forma significativa o interesse por uma formação neste sentido.

Por fim, diferente de outras pesquisas (CUNHA, 1996), quanto à frequência, (67%) quatro professores, afirmaram terem recebido influências da sua prática social na formação de suas competências. Por outro lado, similar ao resultado da pesquisa citada, ficou constatado um envolvimento fragmentado dos entrevistados. Alguns entendem que sua participação em movimentos religiosos e associações facilitam no trato com o público, na formação de princípios de liderança e/ou motivação e na compreensão do estágio dos estudantes. Outro docente, acredita que não tem como desvincular a sua formação sócio-política-econômica da docência em sala de aula. Segundo ele, a contabilidade tem a prerrogativa de criar mecanismos de avaliação de resultado e toda a sociedade está calcada em resultados.

### **4.3.3 Cotidiano de sua prática pedagógica**

O estudo, na visão dos docentes, dividiu a descrição do cotidiano do professor em três categorias. Contudo, os limites entre as categorias nem sempre são fáceis de serem identificados, uma vez que o fazer do professor consiste em um todo. As categorias, definidas anteriormente, são as seguintes:

- a) Opção e análise da profissão;

- b) Procedimentos didáticos do professor (estratégias de ensino, planejamento, formas de avaliação, estímulos para gerar participação, habilidades para fazer a transposição didática, dificuldades enfrentadas, etc.);
- c) Pontos importantes para eficácia docente.

#### a) Opção e análise da profissão

A exemplo de outros estudos (Cunha, 1996:81-87), foi constatado que a opção pelo magistério está bastante relacionada com a trajetória de vida. Alguns docentes foram influenciados pelo ambiente familiar, outras decisões ocorreram meio que ao acaso. Por fim, alguns entrevistados afirmaram que é uma questão de vocação. Fica evidente que não é possível fazer generalizações, exceto, que todos gostam do ambiente acadêmico, principalmente, do contato com os alunos, da oportunidade de contribuir na formação deles e, ainda que, certamente, optariam pelo magistério novamente.

Os relatos dos entrevistados confirmam este quadro:

*“Eu acredito que isto seja um mal de família, porque grande parte do pessoal da família são professores, ...”, “Eu não imaginava que iria dar aula, ... quando surgiu a oportunidade de lecionar na universidade, eu não tinha certeza que iria me dar bem no magistério, ...” e, “Ah, eu sou professora por vocação, desde muito pequena eu queria ser professora, ...”.*

Quando questionados a respeito dos fatores que contribuem positivamente pela decisão de prosseguir no magistério, os docentes afirmaram que o gosto pela área contábil, realização pessoal e profissional, o fato de estarem contribuindo para formação humana, a autonomia e a oportunidade de estar permanentemente aprendendo são os aspectos mais relevantes. Praticamente, os mesmos fatores foram manifestados pelos docentes ao relatarem o que mais gostam dentro da profissão.

Chamados a fazer uma análise sobre a profissão, os entrevistados relataram que é uma profissão importante e gratificante, pois, propicia a oportunidade de interagir, contribuir na formação e apontar novos horizontes aos jovens. Por outro lado, um professor afirma que é um misto de gratificante com desgastante, uma vez que, proporciona muito aprendizado, mas sobrecarrega de trabalhos. Já um docente mostrou-se preocupado com a profissão contábil, relatou que ela carece de pessoas que possam valorizá-la e entende que o magistério é uma oportunidade adequada para intervenção.

Concluindo a análise da profissão, metade dos entrevistados julgam que a desvalorização da educação e o sucateamento das universidades estaduais são os fatores

que mais os preocupam. Outros, mostram-se preocupados com o baixo nível de aprendizado dos alunos ao final do curso ou com a falta de vontade dos acadêmicos. Já, um entrevistado afirma que a profissão passa por uma crise ética, reflexo de práticas administrativas e políticas antiéticas do país, onde a contabilidade tem servido, como mecanismo positivo para que tais práticas não enviessem.

### b) Procedimentos didáticos do professor

Para caracterizar e analisar os procedimentos didáticos dos professores o estudo dividiu-o em oito pontos, apresentados no Quadro 15.

**Quadro 15: Procedimentos didáticos do professor**

Pontos observados	Procedimentos didáticos adotados
1. Estratégias de ensino	Os docentes afirmaram empregar, com maior frequência: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aula expositiva e;</li> <li>✓ Privilegiarem um ambiente de forte interação e diálogo, assim, alguns docentes, mesclam suas aulas com discussões, seminários e estudos de caso.</li> </ul>
2. Planejamento	Todos os docentes fazem um planejamento do curso. Por outro lado, apresentam visões diferenciadas quanto a utilização do plano de aula. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 50% dos entrevistados, relatam seguir quase que com rigor o programado;</li> <li>✓ Os demais, dizem que o programa deve adequar-se as características da turma e, permanentemente, serem avaliados e ajustados.</li> </ul>
3. Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A prova escrita é a forma predominante de avaliação, devido já ser definida pela instituição ou considerada mais adequada por alguns docentes;</li> <li>✓ Procura-se avaliar os alunos também em termos de participação, seja através de trabalhos individuais ou em grupo;</li> <li>✓ Os docentes acham ruim a definição de uma semana de prova.</li> </ul>
4. Organização da aula	As aulas são organizadas em três estágios. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No primeiro, fazem uma revisão do conteúdo e procuram visualizar formas de inserir atividades para que o aluno se sinta motivado a participar;</li> <li>✓ No segundo, a maioria, faz a aula, geralmente, na forma expositiva, procurando sempre deixar o estudante a vontade para questionar e estimulando a discussão para que ele seja um elemento ativo no processo;</li> <li>✓ Por fim, trabalham com exercícios para reforçar o aprendizado.</li> </ul>
5. Estímulos para gerar participação	Os docentes são conscientes de que os alunos só aprendem o que lhe parecer significativo e, se o ambiente for favorável, assim empregam estímulos variados, entre eles: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criam um ambiente de descontração, interação e questionamento;</li> <li>✓ Mostram a importância do conteúdo para formação do estudante;</li> <li>✓ Relatam exemplos de profissionais que possuem êxito e;</li> <li>✓ Destacam as perspectivas da profissão.</li> </ul>
6. Habilidades para fazer a transposição didática	Os participantes salientam que fazer a transposição didática do conteúdo aos alunos é uma tarefa complexa que envolve múltiplas habilidades. Este processo requer: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Domínio do conteúdo;</li> <li>✓ Conhecimento da prática contábil e;</li> <li>✓ Habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal com a sala.</li> </ul>
7. Dificuldades enfrentadas	Entre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, os docentes apresentaram, com maior frequência, questões relacionadas ao aluno. Entre elas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falta de interesse/desestímulo do aluno, o cansaço, falta de maturidade, a questão do nivelamento, preocupação em demasia com a prova e o número excessivo de alunos em sala.</li> </ul>
8. Comportamento dos alunos	Os participantes apresentam visões diferenciadas quanto ao comportamento dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para a maioria, os alunos são bons em termos de prestar atenção, acompanhar a matéria e respeitar o professor;</li> <li>✓ Por outro lado, as salas são heterogêneas quanto a participação, quadro, que exige esforço e habilidade do professor para melhorar a integração.</li> </ul>

Com base nos procedimentos didáticos dos docentes, listados de forma sintética, no Quadro 15, foram extraídas as seguintes informações:

Ao relatar sobre sua prática pedagógica todos os professores afirmaram empregar a aula expositiva e a resolução de exercícios como estratégia de ensino. Também, ficou evidente que os docentes são hábeis na comunicação e privilegiam um ambiente de forte interação e diálogo. Assim, alguns professores mesclam suas aulas com estratégias que aproximam o aluno da realidade e favorecem a troca de experiências, para tanto, empregam com frequência a discussão, o seminário e o estudo de caso.

As falas dos professores evidenciam suas percepções sobre o emprego das estratégias e a necessidade de variação.

*“Eu priorizo quase que 100% de aula expositiva, e acho que isto é uma falha minha, acho que deveria diversificar..., como sou tempo parcial ..., não tenho feito grandes mudanças.”, “... eu ainda gosto do quadro e giz, mas temos utilizado... o que nos oferece a tecnologia para poder ensinar melhor os alunos.” e, “Aula expositiva, exercícios, considero importante variar as estratégias, estamos tentando implementar o artigo...”.*

Outros docentes entendem que a resolução de exercícios favorece significativamente o aprendizado, desde que o aluno conheça a finalidade do que está fazendo e saiba a importância da teoria como sustentação da prática.

Quando questionados sobre as razões da opção por estas estratégias, os docentes apresentaram as seguintes visões: os que priorizam a aula expositiva e a resolução de exercícios, afirmaram (quanto à aula expositiva) que é resultado da influência de ex-professores e/ou que a consideram mais adequada ou (quanto à resolução de exercícios), que os alunos aprendem quando estão fazendo e entendendo o que fazem. Um docente prioriza o estudo de caso, pois, segundo ele, esta estratégia aproxima o aluno da relação teoria e prática e, possibilita que ele compreenda mais claramente o que está aprendendo.

Todos, dentro de uma visão sistemática, planejam o conteúdo do ano e sabem o que irão trabalhar em cada aula. Por outro lado, os professores apresentam idéias diferenciadas quanto à forma e à utilização do plano de aula. A maioria dos docentes (66%) procura antever uma seqüência lógica do que será trabalhado e as formas de organizar situações que geram aprendizado, alguns, estruturam as aulas, selecionam os



exercícios a serem trabalhados e consideram válido o gabarito. Quanto à utilização, 50% dos entrevistados, relatam seguir quase que com rigor o programado, já os demais, dizem que o programa deve adequar-se às características da turma e, permanentemente, ser avaliado e ajustado.

Ao descrever o seu cotidiano, os professores explicitaram a sua forma de avaliação. Os relatos confirmam o predomínio da prova escrita, devido à forma de avaliação já ser definida pela instituição ou, às vezes, por ser à maneira considerada mais adequada pelo docente. Contudo, a maioria dos docentes, sempre que possível, procura avaliar os alunos em termos de participação, seja através de trabalhos individuais ou em grupo.

Os docentes entendem que a forma de avaliação priorizada (prova escrita) não é ruim. Segundo um professor, a maneira como são determinadas é que são inadequadas. Eis o seu relato:

*“As formas de avaliação elas são definidas pela instituição (a instituição define forma e data de avaliação)...uma semana de prova. O que do meu ponto de vista é ruim, prejudicial ao aprendizado, porque o aluno, naquela semana, ele simplesmente se preocupa em fazer provas e não em aprender e o que é pior ele acaba priorizando aquelas provas ou disciplinas que ele está com deficiência de notas.”*

Os participantes ainda relataram detalhes sobre a organização de suas aulas. Os docentes, com maior frequência, deixaram claro que as estruturam em três estágios. No primeiro, eles procuram rever o conteúdo e enxergar formas de inserir atividades para que o aluno se sinta motivado a participar. No segundo, a maioria, faz a aula, geralmente, na forma expositiva, procurando sempre deixar o estudante à vontade para questionar, estimulando a discussão para que ele seja um elemento ativo no processo. Ainda, nesta fase, alguns professores trabalham de forma mais estruturada ou empregam recursos para não deixar a aula cansativa.

*“Eu sempre procuro fazer o seguinte, no início eu faço um **feedback** das últimas aulas, ...e se situa o que está acontecendo, o que vai acontecer naquela noite e mostro o objetivo da aula, demonstrando que hoje nós vamos fazer isto com o objetivo de chegar a tal estágio ou aprender determinada coisa.” e, “... eu não deixo a aula ficar muito cansativa, se ficar a gente da um tempo...”*

No último momento, a maior parte dos professores, faz um exercício com os estudantes, depois, deixa-os trabalharem e, se necessário, resolvem outros exercícios.

Ainda, os docentes entrevistados, relataram as habilidades empregadas e dificuldades enfrentadas no seu cotidiano. Os pontos apresentados e analisados referem-se aos estímulos empregados para gerar participação, às habilidades para fazer a transposição didática do conteúdo aos alunos, às dificuldades enfrentadas em sala de aula, às influências destas na formação dos alunos, ao comportamento dos alunos e à origem deste comportamento.

Os docentes entrevistados entendem ser necessário criar um ambiente propício para aprendizagem e são conscientes de que os alunos só aprendem o que lhes parecer significativo. Para tanto, tentam empregar estímulos variados, entre eles: criar um ambiente de descontração, interação e questionamento; mostram a importância do conteúdo para formação do estudante; relatam exemplos de profissionais que possuem êxito e destacam as perspectivas da profissão.

Os participantes salientam que fazer a transposição didática do conteúdo aos alunos é uma tarefa complexa que envolve múltiplas habilidades. Este processo requer, domínio do conteúdo, conhecimento da prática contábil e habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal com a sala. Os relatos descrevem esse quadro.

*“...é um somatório de habilidades, ...tenho que conhecer um pouco a vida do aluno,...Mostrar para ele segurança naquilo que eu estou ensinando, mostrar para ele que aquilo que eu estou dizendo... é importante para a empresa. Uma habilidade que eu acho fundamental é você deixar o aluno à vontade para aprender...Principalmente quando estas coisas estão todas reunidas... o final desta habilidade, quando o professor consegue estabelecer uma relação de cumplicidade com o aluno, ...” e, o domínio do conteúdo, assim expressado por um docente: “Qualquer assunto que eu vou trabalhar eu estudo ele exaustivamente, tentando transcrevê-lo daquela forma teórica, ... para uma aplicação prática, ...”*

Quando convidados a relatar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, os docentes apresentaram, com maior frequência, questões relacionadas ao aluno. Entre as questões, está a falta de interesse/desestímulo do aluno, o cansaço, a falta de maturidade, a questão do nivelamento, preocupação em demasia com a prova e o número excessivo de alunos em sala.

Neste contexto, os professores explicitaram as influências destas dificuldades. Para eles, as realidades apresentadas exigem esforço, tempo e habilidades para tentar

revertê-las. Segundo alguns docentes, a formação do aluno certamente fica prejudicada pelos fatos constatados (a falta de interesse, o cansaço, a falta de maturidade, a questão do nivelamento, etc.), uma vez que, mesmo com muito esforço do docente, não é possível fazer um trabalho efetivo com todos os alunos.

Outro ponto observado no estudo, refere-se ao comportamento dos alunos. Nesse quesito constatou-se visões diferenciadas dos docentes. Para quatro professores os alunos são bons em termos de prestar atenção, acompanhar a matéria e respeitar o professor, por outro lado, as salas são heterogêneas quanto à participação, quadro, que exige esforço e habilidade do professor para melhorar a integração.

Para um professor o nível de maturidade dos estudantes decresceu nos últimos anos e falta um pouco de vivência empresarial, fatores que de certa forma atrapalham e dificultam o trabalho em sala de aula. Conforme outro docente, o comportamento é resultado da relação professor aluno. Se o docente deixa o aluno muito a vontade, ele tem a tendência de querer fazer tudo, menos estudar.

Quando convidados a uma reflexão sobre a gênese desses comportamentos, os participantes apontam fatores internos e externos à universidade. Entre os que influenciam negativamente, a postura inadequada do professor (não consegue estabelecer uma relação de cumplicidade ou mostrar a importância daquilo que está fazendo), falta de vivência associado com o nível de maturidade do aluno (o aluno entra na universidade com menos de 20 anos, não se identifica com o curso ou estuda sem motivação própria) e, fatores externos (variedade de opções de lazer próximos às universidades). Já, segundo os docentes, a heterogeneidade é resultante de ambientes e níveis sócio-econômico diferentes.

Entre os fatores positivos, os participantes relatam a competência do professor (consegue vender a proposta, mostrar a importância do assunto, interação e respeito para com os alunos). Outros argumentam que a educação não tem sua origem em sala de aula, suas raízes advém do ambiente familiar e social do estudante.

Pode-se concluir que a amostra investigada é composta, de forma sintética, por dois tipos de professores, aqueles que trabalham de uma forma mais estruturada e possuem uma visão consciente do processo pedagógico e aqueles que repetem a prática de seus ex-mestres. Por outro lado, todos tem um desejo comum, a vontade de se fazer entender e a preocupação com o aprendizado do aluno.

### c) Pontos importantes para eficácia docente

Quanto ao primeiro ponto discutido (aspectos importantes para que os futuros professores atuem de forma eficiente), os entrevistados apresentaram idéias diversas. Algumas visões são gerais e outras específicas. As mais indicadas foram, consciência do seu papel, busca constante do conhecimento, habilidade no emprego dos recursos tecnológicos, entendimento da realidade do aluno, formação continuada, formação didático-pedagógica, gosto pelo magistério, melhores condições (recursos materiais, humanos e remuneração), equilíbrio da vivência empresarial com a acadêmica e visão da prática reflexiva.

As falas do professor detalham melhor a visão da prática reflexiva:

*“Primeiro, uma auto-avaliação, o professor precisa auto-avaliar se sua prática em sala de aula tem ajudado a construir. Segundo ponto, precisa fazer uma reflexão de que aquilo que ele está formando não são apenas contadores, ...Um outro ponto importante, é que o professor possa a cada instante perguntar não só para si mesmo, mas para os outros e, principalmente, para os alunos se a sua atuação docente, tem sido uma atuação que propicia conhecimento. Para isso, volto naquele ponto da cumplicidade, onde, ao invés de haver uma relação de poder, passa a existir uma relação onde se sente a vontade para falar e confiante para trabalhar com ele.”*

Por fim, questionados sobre o que os entrevistados têm feito para manter-se atualizados, todos relataram que lêem muito, leitura específica (área contábil e ensino) e geral (política, economia, etc.). Ainda indicaram, formação constante, participação em congressos, produção de artigos (principalmente em parceria), interação com os alunos e troca de experiência com outros professores. Entre os materiais de leitura, um docente sugeriu a revista Brasileira de Contabilidade, revistas Exame, *Harvard Business Review*, revista Ensino Superior e Caderno de Pesquisa em Educação.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES DO ESTUDO

Caracterizar e analisar as variáveis que contribuíram de forma mais significativa na construção das competências e o cotidiano de professores de contabilidade que possuem êxito no ambiente escolar foi o objetivo principal deste estudo.

O estudo apresentou, num primeiro momento, o perfil dos docentes investigados e, num segundo, os atributos, competências e o cotidiano da prática pedagógica dos docentes sob dois ângulos (visão dos estudantes e visão dos professores). Certamente, este processo permite fazer algumas ponderações.

O estudo principiou pelo perfil dos docentes e identificou que é difícil fazer generalizações, exceto, quanto ao sexo, onde as pesquisas apontam o predomínio de professores do sexo masculino e o estudo confirmou os dados (83% dos apontados). Constatou-se que os professores indicados lecionaram prioritariamente disciplinas que são a base dos cursos de Ciências Contábeis (Contabilidade Geral I e II), evidenciando um cuidado das instituições com a formação dos estudantes ao colocarem professores com base contábil e pedagógica mais sólida nestas matérias. A faixa etária onde se concentrou o maior número de professores foi entre 31 e 40 anos (67%), já, quanto ao tempo de docência, prevalece entre seis e dez anos.

Entre os entrevistados constatou-se grandes diferenças quanto à formação pedagógica, vínculo com a instituição, atividade de extensão e administrativa. Por outro lado, todos os professores confirmaram que possuem vínculo com associação de classe, assinatura de revistas especializadas ou acesso ao material nas instituições onde trabalham. Ainda, predominou o número de docentes com mestrado e envolvidos em pesquisas, publicações/apresentações de artigos em revistas ou congressos.

Ao caracterizar o professor e analisar suas competências e prática pedagógica, na visão dos estudantes, o estudo chegou às seguintes conclusões:

Quanto às razões pelas quais os estudantes consideram que um professor possui bom desempenho em sala de aula, os alunos destacaram com maior frequência a qualidade da prática pedagógica do professor (29%), domínio do conteúdo (26%), capacidade de motivar e despertar interesse (9%), clareza ao passar as informações (8%)

e, aspectos relacionados ao gosto pela disciplina, habilidade na comunicação, relacionamento com a turma e afetividade.

Ao organizar os dados, com relação aos atributos, que segundo os alunos, melhor caracterizam o professor competente, a pesquisa apresenta o seguinte:

- Dimensão estímulo intelectual: o atributo clareza recebeu 124 apontamentos (indicação de 73% dos alunos), organizado (56%), estimulante (46%), culto (42%) e com menor frequência, entusiástico, inspirador, engraçado e interessante.
- Dimensão relacionamento interpessoal (categoria interesse interpessoal): o termo antencioso recebeu o maior nº de apontamentos (indicação de 70% dos estudantes), interessado (61%), acessível (60%), amigável (59%) e os atributos respeitoso, simpático, compreensivo e disponível com menor frequência.
- Dimensão relacionamento interpessoal (categoria motivação efetiva): o atributo prestativo foi o mais assinalado (indicação de 69% dos estudantes), motivador (65%), justo (59%), exigente (53%), paciente (47%), encorajador (40%) e desafiador (22%).

Outro aspecto observado no estudo, refere-se à aplicação das competências proposta por Perrenoud (1999), descrita de forma detalhada na revisão bibliográfica. Na visão de 23% dos estudantes, os professores, ocasionalmente, trabalham com problemas realistas que mobilizam diversos recursos que geram conhecimento. Entretanto, a variação das estratégias de ensino e a negociação de trabalho com os estudantes mostraram-se o ponto fraco dos docentes. Aproximadamente 51% dos estudantes afirmaram que os docentes trabalham prioritariamente com aula expositiva e resolução de exercícios. Já mais de 60% dos estudantes afirmam que os professores não costumam negociar trabalhos com os alunos. Outro ponto fraco, apontado por 30% dos estudantes, refere-se a capacidade do docente envolvê-lo na avaliação de suas competências, fazer balanços de conhecimento ou favorecer a auto avaliação. Neste sentido, a análise da aplicação das competências de Perrenoud pelos docentes, na visão dos alunos, levou as seguintes conclusões:

- Alguns professores considerados competentes pelos alunos, não possuem tempo ou habilidade para desenvolver e trabalhar com exercícios realistas e que mobilizem diversos recursos cognitivos;

- Mais de 50% dos professores não variam suas estratégias de ensino, provavelmente, a exemplo de seus ex-mestres, priorizam a aula expositiva seguida da resolução de exercícios;
- A posição autoritária do professor em sala de aula é uma característica predominante, mesmo entre os professores que possuem êxito;
- A maioria dos professores não têm conhecimento para lidar com avaliação das competências dos discentes.

Por fim, ao apresentar a visão dos estudantes, sobre a prática pedagógica dos docentes, o estudo constatou que os alunos consideram, dentro dos quesitos investigados, bastante adequada a aula dos professores. Raros apontamentos de reprovação foram demonstrados, entre eles sobressaem:

- 24% da amostra apontaram que os professores eventualmente os desafiam a dar o melhor de si;
- 13% dos estudantes entendem que as formas de avaliação freqüentemente deixam a desejar;
- Ainda, apontaram como pontos sensivelmente fracos, o interesse dos docentes pelos alunos e o entusiasmo ao ensinar.

Entre os pontos fortes, distinguem-se, os seguintes:

- 97 % dos estudantes consideram a ação dos professores adequada no que se refere à preparação do docente para aula e à dedicação ao ensino.

Já os relatos dos docentes entrevistados, a respeito das competências e cotidiano de sua prática pedagógica, evidenciou as seguintes ponderações:

Em relação às competências, os professores consideraram, prioritariamente, as necessárias ao desempenho do magistério na área contábil, o domínio do conhecimento e à vivência empresarial; a formação específica na área e a complementação pedagógica; habilidades na transposição do conteúdo e trato com os alunos e; a prática reflexiva.

Ao empreender a tarefa de delinear os fatores que influenciaram de forma mais significativa na construção das competências o estudo investigou cinco categorias de influência (a relação do docente com seus ex-professores, sua prática na docência, sua experiência empresarial, sua formação pedagógica e reflexos de suas relações sociais) e, chegou aos seguintes resultados:

- Constatou que a influência de ex-professores, a prática docente e a experiência empresarial são os fatores mais relevantes na construção das competências da maioria dos professores entrevistados. As demais influências mostraram-se menos expressivas. As evidências do estudo de que os professores repetem a prática de seus ex-mestres e constroem o seu referencial enquanto docente, apoiado pela vivência empresarial merece reflexão, uma vez que, o processo de construção das competências envolve ações estruturadas e, mostrou que o método empregado pela maioria dos docentes investigados é impróprio/simplista.

Contudo, ficou perceptível que as causas da impropriedade na construção das competências dos docentes investigados residem na ausência de uma fundamentação didático-pedagógica para construir o seu referencial, na falta de iniciativas das instituições para desenvolverem programa de formação continuada dos docentes e, muitas vezes, nos docentes, que não conseguem perceber a complexidade de seu ofício, agem de forma intuitiva ou não possuem tempo para o aprimoramento de suas competências.

Os fatores que influenciaram mais propriamente na formação das competências mostraram-se consistentes com pesquisas do mesmo gênero (Cunha, 1996; Cupertino, 2002). Vale salientar que as evidências mais fortes (influências de ex-professores e experiências na docência) na formação das competências constitui um alerta sobre a prática pedagógica dos professores, uma vez que, os docentes adotam um paradigma semelhante ao dos seus ex-mestres, principalmente, na maneira de ensinar (colocam-se como centro do processo ensino-aprendizagem) e, aprimoram sua prática por acertos e erros, com base na sua intuição, sem uma fundamentação teórica, logo, longe de uma prática reflexiva. Assim, pode-se concluir que para ocorrerem mudanças significativas, é necessário um corte nesta realidade, ou seja, os professores devem estar conscientes de que o foco da aprendizagem deverá estar no aluno e o seu papel é auxiliá-lo a aprender a aprender; ainda, os docentes devem dar prioridade à formação pedagógica e continuada, favorecendo situações de reflexão e intervenção na complexidade de seu ofício.

Quanto à aplicação das competências de Perrenoud, a visão dos docentes mostrou-se consistente com a dos alunos. Alguns professores indicaram que não



costumam variar suas estratégias de ensino, negociar trabalho com os alunos e intervir na avaliação das competências dos estudantes.

Através da entrevista e análise das percepções dos docentes sobre o “cotidiano da sua prática pedagógica”, dividido em três categorias (1. opção e análise da profissão, 2. procedimentos didáticos do professor e, 3. pontos importantes para eficácia docente), o estudo levou às seguintes ponderações:

Dentro da primeira categoria (opção e análise da profissão), quanto à opção, ficou evidente que não é possível fazer generalizações, apenas que está bastante relacionada com a trajetória de vida dos docentes (influências familiares, de fatos ocasionais, etc.). Por outro lado, quando relataram os fatores que contribuíram positivamente pela decisão de prosseguir no magistério, os docentes afirmaram que os aspectos mais relevantes foram: gosto pela área contábil, realização pessoal e profissional, o fato de estarem contribuindo para formação humana, a autonomia e a oportunidade de estar permanentemente aprendendo.

Os docentes, ao analisarem a profissão, com maior frequência, afirmaram que consideram-na importante e gratificante, uma vez que, propícia a oportunidade de interagir, contribuir na formação e apontar novos horizontes aos jovens. Por fim, 50% dos entrevistados entendem que a desvalorização da educação e o sucateamento das universidades estaduais são os fatores que mais os preocupam. Outros professores, mostraram-se preocupados com o baixo nível de aprendizado dos alunos ao final do curso, com a falta de vontade dos graduandos e com os reflexos da crise ética do país sobre a contabilidade.

Na categoria procedimentos didáticos dos professor pôde-se extrair o seguinte:

- Os docentes afirmaram empregar, com maior frequência, a aula expositiva como estratégia de ensino e privilegiarem um ambiente de forte interação e diálogo, assim, alguns docentes, mesclam suas aulas com discussões, seminários e estudos de caso;
- Os respondentes priorizam estas estratégias de ensino, pois, segundo eles, é resultado da influência de ex-professores, do cotidiano ou por considerarem as mais adequadas;
- Todos os docentes fazem um planejamento sistemático (planejam o conteúdo do ano e sabem o que irão trabalhar em cada aula). Por outro lado, apresentam visões diferenciadas quanto à forma e utilização do plano de aula. A maioria procura

antever uma seqüência lógica do que será trabalhado e as formas de organizar situações que geram aprendizado. Quanto à utilização, 50% dos entrevistados, relatam seguir quase que com rigor o programado, já os demais, dizem que o programa deve adequar-se às características da turma e, permanentemente, serem avaliados e ajustados;

- A prova escrita é a forma predominante de avaliação, devido já ser definida pela instituição ou considerada mais adequada por alguns docentes. Contudo, a maioria dos professores, procura avaliar os alunos também em termos de participação, seja através de trabalhos individuais ou em grupo;
- Os participantes relataram que, geralmente, organizam suas aulas em três estágios. No primeiro, fazem uma revisão do conteúdo e procuram visualizar formas de inserir atividades para que o aluno se sinta motivado a participar. No segundo, a maioria, faz a aula, geralmente, na forma expositiva, procurando sempre deixar o estudante a vontade para questionar, estimulando a discussão para que ele seja um elemento ativo no processo. Por fim, trabalham com exercícios para reforçar o aprendizado.
- Quanto às habilidades, os docentes são conscientes de que os alunos só aprendem o que lhes parecer significativo e, se o ambiente for favorável. Neste sentido, empregam estímulos variados, entre eles: criam um ambiente de descontração, interação e questionamento; mostram a importância do conteúdo para formação do estudante; relatam exemplos de profissionais que possuem êxito e; destacam as perspectivas da profissão;
- Os participantes salientam que fazer a transposição didática do conteúdo aos alunos é uma tarefa complexa que envolve múltiplas habilidades. Este processo requer, domínio do conteúdo, conhecimento da prática contábil e habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal com os alunos;
- Entre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, os docentes apresentaram, com maior frequência, questões relacionadas ao aluno. Entre elas, está a falta de interesse/desestímulo do aluno, o cansaço, a falta de maturidade, a questão do nivelamento, preocupação em demasia com a prova e o número excessivo de alunos em sala;

- Para os docentes, as dificuldades exigem esforço, tempo e habilidades para tentar revertê-las. Alguns, relatam que a formação do aluno certamente fica prejudicada;
- Os participantes apresentam visões diferenciadas quanto ao comportamento dos alunos. Para a maioria, os alunos são bons em termos de prestar atenção, acompanhar a matéria e respeitar o professor. Por outro lado, as salas são heterogêneas quanto à participação, quadro, que exige esforço e habilidade do professor para melhorar a integração;
- Ao fazerem uma reflexão sobre a origem desses comportamentos, os participantes apontam fatores internos e externos à universidade. Entre os reflexos internos, a postura inadequada do professor e falta de vivência associado ao nível de maturidade do aluno. Já, entre os externos, destacam a variedade de opções de lazer próximos as universidades.

A última categoria do estudo retrata os pontos importantes para eficácia docente. Em relação aos aspectos importantes para que os futuros professores atuem de forma eficiente, os entrevistados apresentaram idéias diversas. As mais indicadas foram, consciência do seu papel, busca constante do conhecimento, habilidade no emprego dos recursos tecnológicos, entendimento da realidade do aluno, formação continuada, formação didático-pedagógica, gosto pelo magistério, melhores condições (recursos materiais, humanos e remuneração), equilíbrio da vivência empresarial com a acadêmica e visão da prática reflexiva.

Por fim, ao relatarem o que os docentes têm feito para manter-se atualizados, todos afirmaram que lêem muito, leitura específica (área contábil e ensino) e geral (política, economia, etc.). Ainda indicaram, formação constante, participação em congressos, produção de artigos (principalmente em parceria), interação com os alunos e troca de experiência com outros professores.

Pode-se concluir, quanto à prática pedagógica, que a concepção de educação dos professores investigados, avança gradativamente para uma postura dialógica e faz um grande esforço para produzir resultados efetivos. Contudo, na maioria das vezes, de forma intuitiva e individualizada. Sua prática é caracterizada por diversas tendências pedagógicas e as estratégias de ensino priorizadas são fortemente afetadas pelo paradigma de seus ex-mestres. Assim, prevalecem as estratégias de ensino tradicional, mescladas com outras que têm mostrado resultados positivos na área empresarial.

## CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro constatado no estudo, quanto às estratégias de ensino é inquietante. No cenário atual, que, apresenta, continuamente, novos paradigmas e conceitos, é necessário levar o aluno a aprender a aprender. Ficou caracterizado que os docentes privilegiam a transmissão do conhecimento e pouco variam suas estratégias de ensino. Aspecto esse relatado como ponto fraco pelos alunos quando avaliaram as competências dos docentes e confirmado pelos docentes ao descreverem seus procedimentos didáticos. No quadro de professores entrevistados, constatou-se que 67% estão envolvidos com pesquisa, contudo, esta estratégia não é privilegiada em sala de aula durante o curso, somente no seu término. Apenas um docente afirmou que pretende trabalhar com artigo em sala de aula. A revisão da literatura destaca a questão da pesquisa entre os desafios da educação superior, nas estratégias de ensino, como competência necessária a docentes e discentes, ainda, traz o argumento de autores que afirmam ser difícil pensar em um bom professor que não pesquise. Assim, deduz-se que é necessário repensar as estratégias de ensino adotadas pelos professores, privilegiar o emprego da pesquisa durante a graduação e as universidades (públicas e privadas) direcionarem recursos e esforços para formação da cultura em pesquisa.

O estudo trouxe as seguintes contribuições:

- a) agrega novos subsídios aos escassos estudos empíricos sobre ensino em contabilidade, principalmente, ao evidenciar as variáveis que afetam a formação das competências e o cotidiano da prática pedagógica de professores que possuem êxito em sala de aula;
- b) constatou, que o processo de formação de competências é simplista e, conseqüentemente, é aprimorado de forma lenta e, muitas vezes, inconsistente;
- c) identificou, conforme visão dos alunos, que, mesmo os professores que possuem bom desempenho, ainda mantém uma postura autoritária, pouco variam suas estratégias de ensino e, não conseguem intervir no processo de avaliação das competências dos estudantes;
- d) verificou que a maioria dos professores por não conhecerem as estratégias de ensino e suas características ou pela sua cultura, pouco variam e/ou não as empregam, principalmente a pesquisa, como recurso para dinamizar suas

aulas e conduzir o estudante à emancipação pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem;

- e) demonstrou que os professores empregam múltiplos recursos e grande esforço para gerar aprendizagem, contudo, a grande maioria age de forma intuitiva e repete o paradigma de seus ex-mestres;
- f) identificou que avanços na qualidade da formação, especificamente em contabilidade, requer um esforço integrado (órgão de classe, instituições e docentes) e contínuo para lidar com a complexidade e variados fatores que o afetam.

A realidade descrita abre uma lacuna para alguns questionamentos. Até que ponto os alunos são prejudicados pela inexperiência dos docentes? Quantos alunos não tomam gosto pela contabilidade pois passaram por professores que ensinaram de forma imprópria? Os alunos formados nos últimos anos têm uma base mais sólida que os anteriores? Eles estão minimamente formados para atender ao mercado de trabalho e/ou conscientes dos caminhos para sua adequação? As instituições de ensino e o corpo docente têm avaliado de forma integrada mecanismos para intervir nesta realidade?

Por fim, devido à especificidade deste estudo, focado em docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis e limitada quantidade de professores investigados, seus resultados não podem ser considerados integralmente para outras áreas. Recomenda-se como proposta para novos estudos, que ajudarão no entendimento do processo de qualificação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis a aplicação deste estudo para outras instituições, abrangendo um número mais significativo de docentes; estudos comparativos entre alunos e docentes de universidades públicas e privadas e; estudos específicos sobre os mecanismos de formação de competências desenvolvidos em instituições encarregadas da formação de educadores e sua replicação nos cursos de Contabilidade.

## 7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. *In: PAQUAY, Léopold et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?** 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma Análise das Representações sobre as Técnicas de Ensino. *In: VEIGA, Ilma P. Alencastro* (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-34.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das Representações na Formação do Professor. *In: PAQUAY, Léopold et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?** 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 36-54.

BOAVISTA, Patrícia. **Estratégias de Ensino mais Utilizadas pelos Professores de Graduação em Ciências Contábeis.** Revista Pensar Contábil, Rio de Janeiro, n. 25, p.44-49, ago./out.2004.

BRAGA, Ana Maria, GENRO, Maria Elly e LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as Certezas do Passado e Incertezas do Futuro. *In: LEITE, Denise B.C. e MOROSÍNI, Marília* (org.). **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação.** Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 21-37.

BUARQUE, Cristóvão. Seminário Universidade: Por que e como reformar? *In: UNESCO Brasil, Ministério da Educação.* **A Universidade na Encruzilhada.** Brasília, 6-7 ago, 2003.

CARNEIRO, João Marinonio Aveiro. **O Curso de Ciências Contábeis: Algumas Reflexões.** Revista Pensar Contábil, Rio de Janeiro, n.14, p.25-26, nov.2001/jan. 2002.

CHARLIER, Évelyne. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. *In: PAQUAY, Léopold et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?** 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

CHEETHAM, Graham e CHIVERS, Geof. **The Reflective (and competent) Practitioner: a Model of Professional Competence Which Seeks to Harmonise the Reflective Practitioner and Competence-Based Approaches.** Journal of Europe Industrial Training, vol. 22, ed. 7, p.267, 1998.

CIFALI, Mireille. Conduta Clínica, Formação e Escrita. *In: PAQUAY, Léopold et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?** 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-117.

COVERDALE ORGANIZATION. **Research Endorses Competences Approach.** Executive Development, vol. 08, ed. 5, p.04, 1995.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. **O ensino superior de contabilidade e o mercado de trabalho: uma análise do município do Rio de Janeiro.**2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **A abordagem das competências e a importância da formação pedagógica em contabilidade.** Revista de Contabilidade do CRC SP, São Paulo, n.28, p.50-61, jun.2004.

Coordenadores debatem as perspectivas e desafios dos cursos de Ciências Contábeis. **Folha do CRC/PR**, Ano 4, n. 22, Dez.2004. Disponível em: <http://www.crcpr.org.br/>. Acesso em: 5 nov. 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUPERTINO, Ângela Maria Marques. **A prática docente no curso de Ciências Contábeis da PUC-MG: estudo de caso.**2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ECHEVERRIA, Ivan. **O profissional de contabilidade e o mercado de trabalho.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.122, p.87-91, mar./abr. 2000.

ELLETT, Chad D. & TEDDLIE, Charles. **Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA.** Journal of Personnel Evaluation in Education, vol. 17, ed. 1, p.101-128, mar.2003.

FAINGOLD, Nadine. De Estagiário a Especialista: Construir as Competências Profissionais. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (org.). **Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?** 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 119-133.

FAVARIN, Antonio Marcos. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral.** 2000. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo.

FÁVERO, Maria Lourdes de A. A Universidade em Questão: Como Resgatar suas Relações Fundamentais. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). **A Universidade em Questão.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989. p. 41-53.

FREIRE, Marcos Jardim. **Condições de Excelência do Ensino Superior**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda S. e CUNHA, Maria Alexandra V.C. Ensino em Pequenos Grupos. In: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 83-100.

GODOY, Arilda S. Revendo a Aula Expositiva. In: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 75-82.

\_\_\_\_\_. Ambiente de Ensino Preferido por Alunos do Terceiro Grau. In: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 115-126.

HOYT, William B. *Technologies That Enable Changes in Business Education: Technology and Accounting Methodology*. In: **NATIONAL BUSINESS EDUCATION YEARBOOK. The Changing Dimensions of Business Education**. Reston, Virginia, n.35, p.101-111,1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Revista Educação & Sociedade. nº 68 especial-Dez-1999 p. 163/183.

LAFFIN, Marcos. **O professor de contabilidade no contexto de novas exigências**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.127, p.20-32, jan./fev. 2001.

LAKATOS, E.V., MARCONI, N.A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. Cap. IV, p. 99 a 136: Projeto e relatório de pesquisa.

LIMA, Mauricio Andrade de. **Uma proposta do Balanced Scorecard para a gestão estratégica das universidades fundacionais de Santa Catarina**.2003. 187 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

LOGAN, Joyce P. e KRIZAN, A.C. Buddy. *Forces that Impact Changes in Business Education: Reform and Regulations*. In: **NATIONAL BUSINESS EDUCATION YEARBOOK. The Changing Dimensions of Business Education**. Reston, Virginia, n.35, p.67-78,1997.



LOPES, Antonia Osima. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 15.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 35-48.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARION, José Carlos. **Efeitos do ensino de contabilidade na qualidade do profissional**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.52, p.32-33, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARION, José Carlos e MARION, Márcia M. Costa. **A importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade**. Revista de Contabilidade do CRC-SP, São Paulo, n.07,1999. Disponível em: <http://www.marion.pro.br/>. Acesso em: 28 mar.2005.

MENDES, João Batista. **Utilização de Jogos de Empresas no Ensino de Contabilidade** - Uma Experiência no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 16.,2000, Goiânia. **anais Eletrônicos...**Goiânia: GO, 2000. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/siqueira/tema9.htm>. Acesso em: 30 mar.2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um Plano de Melhoria do Ensino Universitário ao Nível de Instituição. *In*: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 63-74.

\_\_\_\_\_. Produtividade, Custos e Qualidade do Ensino na Universidade. *In*: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 155-164.

\_\_\_\_\_. A Linguagem da Educação: Aplicação de Algumas Idéias de Israel Scheffler. *In*: MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 127-134.

NEGRA, Carlos Alberto Serra. **Metodologia para o Ensino Contábil: o Uso de Artigos Técnicos**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.117, p.71-75, 1999.

NÉLO, Ana Maria. **Metodologia Científica: Um Enfoque sobre a Estrutura da Pesquisa Contábil**. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.118, p.42-52, jul./ago. 1999.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**.1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo.

PAIVA, Simone Bastos & SOUZA, Edmar Aparecido de. **Uma Contribuição à Prática Interdisciplinar no Ensino da Contabilidade: O Método do Caso**. *In*:

CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 16.,2000, Goiânia. **anais Eletrônicos...**Goiânia: GO, 2000. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/siqueira/tema9.htm>. Acesso em: 26 mar.2005.

PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. Competências Profissionais Privilegiadas nos Estágios e na Videoformação. *In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?* 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PAULO, Iliana. A Dimensão Técnica da Prática Docente. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática.* Petrópolis: Vozes,1988.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe *et al.*. Fecundas Incertezas ou Como Formar Professores Antes de Ter Todas as Respostas. *In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). Formando Professores Profissionais – Quais Estratégias? Quais Competências?* 2.ed. (revisada). Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

ROCHA NETO, Ivan. Planejamento Estratégico, Estudos Prospectivos e Gestão do Conhecimento nas IES. *In: ROCHA, Carlos H. e GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (org.). Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior.* São Paulo, Atlas, 2003. p. 17-41.

ROMANOWSKY, Luiz Roberto e BEUREN, Ilse Maria. **Um Estudo dos Procedimentos Metodológicos de Ensino Utilizados nos Cursos de Ciências Contábeis.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.137, p.83-97, set./out. 2002.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento; LIMA, Marcelo e VALLADARES, Marisa T. R. Estratégias de Ensino: Entre a Dimensão Técnica e a Dimensão Política. *In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). Metodologia do Ensino Superior: Textos Seleccionados.* Vitória: EDUFES, 1998. p. 101-133.

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.142, p.49-57, jul./ago.2003.

SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A P. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. **O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Relação Professor-Aluno:** Aplicação dos “Setes Princípios para Boa Prática na Educação Superior”. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.08, n.1, p.69-82, jan./mar. 2001.

SCHWEZ, Nicolau. **A Questão da Qualidade do Ensino na Contabilidade: os Pequenos Segredos de um Bom Desempenho do Professor.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.109, p.74-79, jan./fev. 1998.

\_\_\_\_\_. **Navegando nas tormentas do processo de avaliação na relação ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n.121, p.91-98, jan./fev. 2000.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **A importância da Pesquisa Científica no Ensino da Contabilidade: Caminhos da Investigação.** Revista Pensar Contábil, Rio de Janeiro, n.17, p.14-18, ago./out.2002.

VEIGA, Ilma Passos A. Na Sala de Aula: O Estudo Dirigido. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 67-88.

\_\_\_\_\_. O Seminário como Técnica de Ensino Socializado. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 103-114.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Democratização da Universidade e a Socialização do Conhecimento. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989. p. 11-26.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHITE, Clarence D. e ROACH, Terry D. *Initiatives That Empower Business Educators: Business Teacher Preparation*. *In*: **NATIONAL BUSINESS EDUCATION YEARBOOK. The Changing Dimensions of Business Education**. Reston, Virginia, n.35, p.119-129,1997.

**ANEXOS**

## Anexo 1 QUESTIONÁRIO

Este questionário visa coletar informações que possibilitarão a conclusão da dissertação do Mestrado em Ciências Contábeis da FACC/UFRJ sobre **as competências e prática pedagógica do professor de contabilidade**. Objetiva identificar o professor que você considera competente\* no curso, seus atributos, competências e como ele desenvolve a sua prática pedagógica.

Agradeço a sua disponibilidade para realizar este trabalho tão importante para a conclusão desse estudo.

**Obs.:** \* Quando se relata a expressão “competente”, os atributos que compõem esta idéia, são frutos do julgamento dos estudantes sobre professores que possuem êxito no contexto escolar onde estão inserido.

**Não é preciso colocar qualquer identificação sua neste questionário.**

### QUESTÕES

- Qual o professor você considera competente no curso? (Indique somente um nome e que o mesmo lecione exclusivamente disciplinas na área contábil) \_\_\_\_\_
- Por quais razões você escolhe este professor?

- Assinale no quadro alguns atributos que melhor caracterizem o professor que você considera competente.

Estímulo intelectual	Interesse interpessoal	Motivação efetiva
( ) entusiástico ( ) culto	( ) interessado ( ) atencioso	( ) prestativo ( ) encorajador
( ) inspirador ( ) engraçado	( ) disponível ( ) amigável	( ) desafiador ( ) justo
( ) interessante ( ) claro	( ) acessível ( ) respeitoso	( ) exigente ( ) paciente
( ) organizado ( ) estimulante	( ) simpático ( ) compreensivo	( ) motivador
( ) outros: _____	( ) outros: _____	( ) outros: _____
_____	_____	_____

- Lembre-se como age o professor que você indicou e escolha entre as opções, **(s) sim**, **(n) não** e **(o) ocasionalmente**, a resposta que seja mais apropriada para cada questão.

Quanto as competências do professor que você considera competente:	( s )	( n )	( o )
a. Você percebe que o professor adota a postura de que o conhecimento se aprende fazendo?	( )	( )	( )
b. Ele trabalha com exercícios de complexidade crescente?	( )	( )	( )
c. Este professor trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizam diversos recursos que geram conhecimento ( análise, síntese e avaliação)?	( )	( )	( )
d. Ele varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminários, artigos, etc.)?	( )	( )	( )
e. O professor negocia os trabalhos?	( )	( )	( )
f. Ele escuta as sugestões?	( )	( )	( )
g. O mesmo aceita as críticas dos estudantes?	( )	( )	( )
h. Ele demonstra aos alunos as razões para priorizar pontos do conteúdo programático que geram maior aprendizagem?	( )	( )	( )
i. Este professor convida os estudantes a expor suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	( )	( )	( )
j. Ele envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	( )	( )	( )
k. Por mais especialista que ele seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada estudante?	( )	( )	( )

5. Assinale na grade, ao lado de cada uma das sentenças abaixo, a alternativa que melhor expresse a sua opinião sobre a prática pedagógica do professor que você indicou, de acordo com as seguintes opções:

**(s) = sim**

**(n) = não**

**(o) = ocasionalmente**

<b>Quanto à prática pedagógica do professor que você considera competente:</b>	<b>(s)</b>	<b>(n)</b>	<b>(o)</b>
1. A organização das aulas do professor é clara?	( )	( )	( )
2. O professor demonstra estar preparado e organizado para a aula?	( )	( )	( )
3. O professor explica claramente o programa, objetivos, conteúdos, etc.?	( )	( )	( )
4. As propostas e formas de avaliação do professor pareceram adequadas?	( )	( )	( )
5. O professor é dedicado ao ensino?	( )	( )	( )
6. O professor mostrou-se entusiasmado quando ensinava?	( )	( )	( )
7. O professor demonstra interesse pelos alunos?	( )	( )	( )
8. O professor desafia os alunos a dar o melhor de si?	( )	( )	( )

## Anexo 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### 1. Perfil

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F          Idade: \_\_\_\_\_          Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Nível de formação: \_\_\_\_\_

Vínculo com a instituição ( ) Parcial ( ) Integral

Formação pedagógica ( ) Sim ( ) Não

Em que área? \_\_\_\_\_

Vínculo com associações ( ) Sim ( ) Não

Assinatura de revistas especializadas ( ) Sim ( ) Não

Envolvimento com pesquisas ( ) Sim ( ) Não

Publicação/apresentação de artigos em congressos/revistas ( ) Sim ( ) Não

Participação em atividades de extensão ( ) Sim ( ) Não

Exerceu atividades administrativas ( ) Sim ( ) Não

Participação em congressos, seminários ou conferências ( ) Sim ( ) Não

Razão da não participação \_\_\_\_\_

#### 2. Fatores que contribuíram de forma mais decisiva na construção das competências

##### 2.1 Competências e construção

Quais competências são necessárias para desempenho do magistério?

O que contribuiu de forma mais decisiva na construção de suas competências:

Influências de ex-professores. Quais aspectos? \_\_\_\_\_

Influências da experiências na docência. Quais aspectos? \_\_\_\_\_

Influências da experiência empresarial. Quais aspectos? \_\_\_\_\_

Influências da formação pedagógica. Quais aspectos? \_\_\_\_\_

Influências da prática social (participação em partido político, associação de classe, movimentos sindicais, religiosos, etc.) Quais aspectos? \_\_\_\_\_

##### 2.2 Aplicação das competências

Para cada questão assinalar entre parênteses a alternativa apropriada.

**(s) sim**

**(n) não**

**(o) ocasionalmente**

Quanto ao emprego das competências sugeridas por Perrenoud:	(s)	(n)	(o)
a. Você adota a abordagem do aprender fazendo?	( )	( )	( )
b. Trabalha com a construção de exercícios de complexidade crescente?	( )	( )	( )
c. Trabalha regularmente com problemas realistas que mobilizem diversos recursos cognitivos (aplicação, análise, síntese e avaliação)?	( )	( )	( )
d. Varia as estratégias de ensino (aula expositiva, estudo de caso, seminário, artigo, etc.) ?	( )	( )	( )
e. Negocia os trabalhos?	( )	( )	( )
f. Você escuta as sugestões dos estudantes?	( )	( )	( )
g. Aceita as críticas dos alunos?	( )	( )	( )
h. Demonstra aos estudantes as razões para priorizar pontos do conteúdo programático obrigatório que geram maior aprendizagem?	( )	( )	( )
i. Convida os estudantes a exporem suas dúvidas, raciocínios, a tomar consciência de sua maneira de aprender e das regras do jogo?	( )	( )	( )
j. Envolve os alunos na avaliação de suas competências, favorece a avaliação mútua, os balanços de conhecimento e a auto avaliação?	( )	( )	( )
k. Por mais especialista que você seja, demonstra-se responsável pela formação global de cada aluno?	( )	( )	( )



### **3. Cotidiano de sua prática pedagógica**

#### 3.1 Opção

Quais motivos que o encaminharam para o magistério?

Optaria novamente por ele?

Que aspectos contribuem positivamente/negativamente pela decisão?

Como você analisa sua profissão?

Dentro da profissão o que você mais gosta?

Que fatores mais preocupam em relação a profissão?

#### 3.2 Cotidiano de sua prática pedagógica

Quais as estratégias de ensino você prioriza?

Por que razão você optou por elas?

Você planeja?

Qual a sua proposta e formas de avaliação?

Como organiza a sua aula?

Quais os estímulos empregados para gerar participação dos alunos?

Quais as habilidades que você emprega em sala de aula para fazer a transposição didática dos conteúdos aos alunos?

Quais são as dificuldades enfrentadas em sala de aula?

Qual a influência destas dificuldades para formação do aluno?

Qual é o comportamento dos alunos, de uma maneira geral?

Qual é o principal causa deste comportamento dos alunos?

Quais os pontos você considera importante para que os futuros professores atuem de forma eficaz?

O que você tem feito para manter-se atualizado?

### Anexo 3

#### MEMORANDO DE PRÉ-TESTE

---

O pré-teste do questionário dos discentes foi realizado no dia 28/06/2005 no 3º ano do curso de Ciências Contábeis da UEM – Universidade Estadual de Maringá – Campus de Cianorte. A turma é composta por 30 alunos, dos quais, 25 estavam presentes na sala e responderam o questionário.

##### **a) Dificuldades no entendimento/preenchimento do questionário:**

Apenas dois estudantes tiveram dificuldade para responder o questionário. O primeiro, teve dificuldade na questão 3 (não percebeu o campo para colocar outros atributos), o mesmo não entendeu a alternativa “c” e “h” da questão 4 e também a alternativa “1” da questão 5. Ainda, teve dificuldade para apontar apenas um professor competente. Já o segundo, não entendeu o termo “abordagem do aprender fazendo” na alternativa “a” da questão 4 e não respondeu às alternativas da questão 5, pois entende que deveria ser elaborada na forma de afirmativa e não de questões e ainda que as sentenças ou respostas na forma de escala estão confusas. Vários alunos comentaram que a estrutura da questão 5 não está clara e, também, questionaram se o professor identificado deveria lecionar exclusivamente matérias na área de contabilidade.

##### **b) Síntese do resultado do questionário:**

A professora “A” foi apontada 14 vezes, o professor “B” 7 vezes, “C” 3 vezes e “D” 1. Pela análise superficial dos questionários percebi que os alunos possuem visão bastante similar quanto aos atributos, competências e prática pedagógica do professor apontado. Cabe a tabulação dos dados para observar resultados mais precisos da avaliação, contudo, a mesma foi realizada apenas em alguns questionários mostrando-se factível. Assim, focamos no objetivo principal do pré-teste (verificar as dificuldades encontradas ao responder as questões e fazer possíveis aprimoramentos no questionário).

##### **c) Aprimoramentos no questionário:**

Entendeu-se, a partir do apontamento dos estudantes, que seria necessário reestruturar a questão 5, principalmente, substituir a escala de resposta que varia de 1 a 5 onde o avaliador posiciona-se de um extremo a outro da questão (discordo totalmente/concordo totalmente), para uma grade mais simples, com as opções (sim, não e ocasionalmente), a qual, indique a prática ou não do docente e a frequência da mesma.

Ainda, especifiquei que o professor deva lecionar exclusivamente disciplinas na área contábil na questão 1, coloquei em negrito a opção outros na questão 3 para facilitar a visualização e possibilidade do avaliador acrescentar novos atributos e alterei o termo “abordagem do aprender fazendo” para “a postura de que o conhecimento se aprende fazendo” na alternativa ‘a’ da questão 4.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)