

LUIZ ROBERTO ROMANOWSKI

**UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO DE
CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Dissertação apresentada no Programa Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como exigência parcial para obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Ana Wachowicz.

CURITIBA

2001

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO DE
CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
QUESTÕES METODOLÓGICAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR

CURITIBA

2001



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 240

Aos quatorze dias do mês de setembro de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO DE CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUESTÕES METODOLÓGICAS"**, apresentada por **Luiz Roberto Romanowski**, ano de ingresso 1999, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz	<i>Lilian A. Wachowicz</i>
Prof.ª Dr.ª Ilse Maria Beuren	<i>Ilse Beuren</i>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	<i>Marilda Behrens</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Ilse Maria Beuren	Conceito <u> A </u>
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Os membros da Banca recomendam o encaminhamento de um artigo referente à Dissertação, para publicação.

Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Lilian Anna Wachowicz pela orientação atenciosa, competente e pela confiança demonstrada na realização desta investigação.

Às Professoras Doutoras Marilda Aparecida Behrens e Ilse Maria Beuren pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação da PUC/PR, cuja convivência foi sempre um privilégio.

A toda equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação, especialmente à Solange pela presteza com que sempre fui atendido.

Aos professores interlocutores desta pesquisa, pela contribuição prestada à reflexão e à prática do ensino de Ciências Contábeis.

Aos Professores Leociléa Aparecida Vieira, Frederico de Almeida Torres e Ginilda de Almeida Torres pela competente revisão dos originais.

A minha família pelo apoio e credibilidade em minha jornada pessoal e profissional.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVOS	5
1.2.1 Objetivo geral	5
1.2.2 Objetivos Específicos	6
1.3 METODOLOGIA.....	6
2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE CONTABILIDADE BO BRASIL...	13
2.1 A FORMAÇÃO DOS CONTADORES NO BRASIL COLÔNIA	15
2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE CONTABILIDADE	17
2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE CONTABILIDADE.....	19
2.4 CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE CONTABILIDADE.....	25
2.5 A RENOVAÇÃO TEÓRICA DO CURSO DE CONTABILIDADE	29
3 O ENSINO DE CONTABILIDADE – ALGUNS DADOS	35
3.1 A IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	36
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	40
3.2.1 Abordagem da Ação Docente	41
3.2.2 Posicionamento dos Docentes sobre o Ensino	43
3.2.3 Qualidade do Ensino	47

3.3 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELO PROFESSOR AOS COMPONENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
3.3.1 Recursos Didáticos	49
3.3.2 Situações Didáticas	52
3.3.3 Compreensão dos Conteúdos	55
3.3.4 Procedimentos de Avaliação	55
3.4 CONTEÚDOS DE ENSINO	58
3.5 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS CONTADORES	59
3.6 CARACTERIZAÇÃO DE UMA BOA AULA	60
4 MELHORIA DO ENSINO DE CONTABILIDADE	62
4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	62
4.2 CONDIÇÕES DO EXERCÍCIO DOCENTE	63
4.3 METODOLOGIA DE ENSINO	66
4.4 RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS	72
4.5 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	73
4.6 DESENVOLVIMENTO DE ATITUDE DE PESQUISA	76
4.7 UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA	78
4.8 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO QUE SUPERE AS PROVAS E TESTES ..	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88

LISTA DE TABELAS

1	TITULAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO	37
2	ESCOLHA DOS PROFESSORES SOBRE ÊNFASE NA DISCIPLINA	41
3	OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ABORDAGEM DA AÇÃO DOCENTE	42
4	OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É UM BOM ENSINO	43
5	RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS E QUALIDADE DO ENSINO NA VISÃO DOS PROFESSORES	48
6	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES	49
7	SITUAÇÃO DIDÁTICAS QUE SÃO CONSIDERADAS EM SALA DE AULA PELOS ENTREVISTADOS.....	52
8	COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS	54
9	FORMAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADA PELOS PROFESSORES	56

RESUMO

O estudo se propôs a realizar uma retrospectiva histórica do ensino de Contabilidade no Brasil a partir do período do Brasil Colônia até o final do século XX, descrevendo características básicas da profissão do Contador. Procurou diagnosticar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores que atuam nas disciplinas de conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica nos cursos de Ciências Contábeis e propor pontos norteadores para desenvolver uma metodologia de ensino que relacione a teoria à prática, possibilitando aos alunos uma postura crítica em relação a sua própria formação profissional. Os dados foram levantados utilizando-se um questionário que foi respondido por quinze professores que atuam nas referidas disciplinas em instituições de ensino superior da cidade de Curitiba. Estas contribuições foram consideradas na análise dos dados. Outra fonte de reflexão foi a consulta em produção de pesquisadores que têm investigado o ensino superior. Também foi considerada a prática pedagógica vivenciada pelo investigador na proposição de indicativos para uma metodologia de ensino que contribua na melhoria da formação profissional dos Contadores. Os pontos considerados para uma metodologia de ensino consideram a relação teoria-prática, o desenvolvimento de atitude de pesquisa, a utilização da informática e um processo de avaliação que supere as provas e testes. Este estudo pretendeu constituir-se uma contribuição para a melhoria do ensino somando-se aos esforços de pesquisadores e professores interessados no ensino superior e em especial nos cursos de Ciências Contábeis.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Contabilidade tem sido ministrado de modo geral por profissionais que apresentam sucesso em suas atividades profissionais e são convidados a lecionar, entendendo-se que “quem conhece uma determinada área do conhecimento e atua nela, automaticamente, sabe ensinar”.

Enquanto aluno do curso de Ciências Contábeis, foram enfrentadas dificuldades no entendimento e recebimento das informações que eram transmitidas, sendo que a metodologia empregada pelos professores exigia a reprodução dos conhecimentos, tanto durante as aulas como nas avaliações. Ao terminar o curso de Ciências Contábeis, embora tivesse tido um bom desempenho acadêmico, senti-me inepto para o exercício profissional, com dificuldades para atuar na área. Era como se tivesse que aprender tudo de novo.

Além disso é possível perceber que o domínio do conteúdo específico tem sido insuficiente para que se possa obter um ensino de qualidade. “Deve todo bom professor de Contabilidade ser um docente pesquisador não um copador de conhecimento da disciplina de livro texto”, conforme MARION (1996, p.13).

Atualmente, como professor em Cursos de Ciências Contábeis, tenho buscado compreender como a metodologia de ensino da Contabilidade possa contribuir para uma melhor formação dos contadores. Observo que muitos alunos ao concluírem o curso não se sentem em condições de atuarem profissionalmente. Tal fato exige e requer que sejam propostos e desenvolvidos processos de ensino que propiciem alternativas para uma aprendizagem,

colocando a teoria para ser aplicada na prática, mas que considere a prática como ponto de partida para a organização dos conhecimentos nesta área. A teoria constitui suporte necessário para explicitação das situações da prática profissional, no entanto não pode constituir-se a finalidade da formação.

Durante o tempo de desenvolvimento de atividades docentes, consultando alguns autores da área de contabilidade como MARION (1996), IUDÍCIBUS (1994), que analisam a questão do ensino, e considerando o conteúdo das aulas de didática em que participei nos cursos de especialização e no mestrado, passei a considerar fundamental ampliar o estudo nesta área pedagógica, para que possa superar uma posição de dador de aulas, contribuindo com os estudos e pesquisas sobre o ensino de contabilidade.

Conforme MARION (1996), a Contabilidade deve ser ensinada com critério didático, com pesquisa e não apenas ensinada por “auleiros”, que transmitem o conhecimento através de cópia do que já existe. Muitas vezes o problema está na forma inadequada do processo de ensino, levando-se a concluir que se deve pensar em uma mudança de postura no sentido didático-metodológico como também no sentido profissional, interrompendo um transmitir meramente intuitivo, sujeito a palpites, improvisações e humores de cada professor.

O professor de contabilidade pode envolver o aluno em atividades ensino-aprendizagem, como seminários, pesquisas, simulações e em atividades em equipe com tarefas idênticas as que encontrarão na profissão, proporcionando soluções a situações práticas do cotidiano. Outra situação inclui problematizar questões para desenvolver as 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.

O tema de estudo desta dissertação de mestrado está, portanto, na área de ensino de Ciências Contábeis, enfatizando as disciplinas de formação profissional, tais como: Contabilidade Geral, de Custos, Comercial, Pública e Industrial.

Entende-se que as questões propostas como objeto de estudo inserem-se na interface da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior. A metodologia de ensino, conforme os autores que foram consultados na elaboração deste estudo, ainda que não se tenha esgotado toda a literatura da área, apontam esta inserção; ANASTASIOU (1997), no próprio título de sua tese define claramente a relação entre a metodologia de ensino a prática docente e a teoria pedagógica; CAPPELLETTI (1992), reafirma em texto sobre a docência no terceiro grau quais os conhecimentos para pensar a praxis pedagógica no cotidiano na sala de aula, confirmando que a teoria pedagógica objetiva estudar e analisar o ensino.

A investigação sobre os processos didáticos utilizados no ensino superior constituem aspectos a serem analisados, refletidos, contribuindo na formação do educador pesquisador, possibilitada pelo domínio da teoria nesta área, dos conteúdos específicos, pela ação didática e pela produção do conhecimento nesta área em que as pesquisas são restritas, no caso das Ciências Contábeis.

1.1 PROBLEMA

O ensino das disciplinas profissionalizantes no curso de Ciências Contábeis envolve o conteúdo relativo à formação específica do contador, tanto em relação aos conteúdos teóricos como em relação aos conteúdos práticos. A ênfase nos conteúdos teóricos tem caracterizado o seu ensino, no entanto há uma expectativa que tais disciplinas devam relacionar-se mais ao campo de atuação prática do profissional desta área. Os conteúdos são ministrados através de utilização de livros texto da área, seguidos de exercícios e posteriormente avaliados através de provas, tão somente.

Segundo MARION (1996, p. 33), o ensino de Contabilidade baseia-se em preleções dos professores como fonte fundamental de ensino; o professor utiliza-se do quadro de giz como único recurso para motivar suas aulas enquanto explica o conteúdo oralmente, e os estudantes ficam apenas visualizando as costas do professor, passivamente. O aluno neste processo permanece inativo, decorando as regras e definições, e procedimentos, sem entender o “porquê” destes conhecimentos, pois para conseguir a aprovação na disciplina memoriza os conteúdos para poder responder as questões das provas. Reforça o autor que este método tradicional de ensino inviabiliza a participação dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico tão necessário nesta profissão.

Esta questão está diretamente relacionada à metodologia de ensino, que tem sido utilizada neste curso, direcionando este estudo para:

1. **Que metodologia vem sendo empregada pelos professores das disciplinas específicas de formação profissional nos Cursos de Ciências Contábeis?**

2. O enfoque adotado mantém um método de ensino tradicional ou outras vertentes de formação têm sido contempladas?

As questões fundamentais deste estudo podem ser expressas como:

- 1- Há uma metodologia de ensino que possibilita *relacionar a teoria contábil à prática contábil*, contribuindo para que o aluno destes cursos possam *atuar na prática profissional com compreensão e competência*?
- 2- Como o professor pode melhorar a metodologia de ensino e ampliar a utilização de outros recursos tecnológicos, além do livro texto e do quadro de giz, de modo a permitir que o aluno possa *participar das aulas* com intensidade ?
- 3- Que metodologia de ensino favorece o envolvimento do aluno durante as aulas para a *elaboração e compreensão do significado dos conteúdos* específicos de formação profissional, *para a prática profissional*, inclusive desenvolvendo uma postura mais autônoma e crítica?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Contribuir para a melhoria do ensino superior na área de Ciências Contábeis, ampliando as pesquisas no campo do ensino da contabilidade.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Levantar aspectos históricos para uma melhor compreensão dos cursos de contabilidade hoje.
- Descrever características da profissão do contador, favorecendo a compreensão de situações a serem consideradas no processo de ensino no desenvolvimento da formação deste profissional.
- Diagnosticar os procedimentos metodológicos utilizados nos cursos de Ciências Contábeis, principalmente nas disciplinas que tratam dos conteúdos específicos da profissão do contador.
- Pesquisar alternativas metodológicas no ensino das disciplinas profissionalizantes do curso de Ciências Contábeis, procurando diminuir o distanciamento entre os cursos de formação e a atuação profissional.
- Propor pontos norteadores para desenvolver uma metodologia de ensino que relacione a teoria à prática, possibilitando aos alunos uma postura crítica em relação a sua própria formação profissional.

1.3 METODOLOGIA

A metodologia se apresenta como um processo de construção do conhecimento à proporção que se atinge a apropriação dos dados existentes na realidade. A metodologia considera os aspectos qualitativos de análise e dados quantitativos considerados indispensáveis neste trabalho.

A escolha da pesquisa qualitativa se apresenta como um dos muitos caminhos que levam ao real e o rigor com que possa ser desenvolvida a análise, favorecendo que o conhecimento seja organizado no percurso da investigação.

Tendo em vista o tipo de investigação, o primeiro passo na pesquisa é o intento de delimitação do objeto de estudo, para que se possa recorrer a um sólido referencial teórico. A teoria é um cuidado constante do pesquisador para tentar responder aos muitos questionamentos existentes no contexto da pesquisa.

Na presente investigação o estudo valeu-se de um processo de investigação exploratório, ampliando o conhecimento do problema tratado.

Esse procedimento foi utilizado enquanto organização do estudo, levantando as fontes para a organização, examinando a literatura para perceber a abrangência do objeto tratado, identificando pontos a serem levantados na investigação.

Uma vez definido o campo do objeto de estudo, as etapas seguintes foram norteadas pelo método de investigação dialético, da análise da prática, compreendendo a teoria como explicitação desta prática.

A prática foi tomada não como “experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico, etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança no mundo” (MARX; ENGELS, citados por TRIVIÑOS, 1987, p. 63-64).

A pesquisa percorreu as seguintes fases, descritas a seguir.

A **primeira fase** constituiu-se na revisão de literatura visando compreender o significado e a definição dos conceitos envolvidos na abordagem do tema, definindo o campo de abrangência do estudo.

Na **segunda fase** foi levantado o histórico do ensino da contabilidade, investigado em fontes secundárias disponíveis, estabelecendo a relação com o contexto histórico econômico brasileiro. Situar o ensino desde as suas origens, no Brasil, favorece o entendimento da configuração atual deste curso.

Na **terceira fase** caracterizou-se a atuação do profissional no mercado de trabalho, seus conhecimentos e as atuais problemáticas, e principalmente as interferências em função do processo de globalização. Segundo MARION (1999, p. 8), a contabilidade pode ser considerada uma profissão do futuro, em função de sua necessidade para o desenvolvimento da empresa, pois permite o controle e informações sobre as variações patrimoniais fundamentais para o processo decisório nas organizações; em relação ao vínculo de trabalho, o contador pode ser considerado um empresário contábil, e, igualmente, a atuação do contador vem ampliando o campo e a diversificação de suas atividades profissionais.

A **quarta fase** exigiu que se examinasse a compreensão do que significa metodologia de ensino. Novamente foi necessário realizar uma investigação do referencial teórico, compondo o estado do conhecimento neste campo. Em função da precariedade de minha formação pedagógica, embora esteja atuando como professor de ensino superior, dominando os conhecimentos específicos da contabilidade, mas em menor escala os conteúdos pedagógicos, esta fase exigiu

um duplo esforço, compreender os pressupostos e analisar a situação existente, inferindo possíveis alternativas de superação.¹

Na **quinta fase** foi realizado levantamento de dados objetivando compreender como está sendo desenvolvido o ensino de contabilidade na visão dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis na área específica de formação profissional. O levantamento foi realizado através de questionário (Anexo 1).

Para a distribuição do questionário para esses professores afim de que os dados mais significativos fossem levantados, alguns critérios foram definidos, tais como, identificação de instituição de grande porte e médio porte, com o curso objeto de estudo, funcionando com tempo igual ou superior a quatro anos; professores que atuam na docência, na área, com tempo igual ou superior a dois anos, recomendados pelo coordenador de curso. Foram distribuídos 20 questionários, tendo retornado 15 respondidos por professores que atuam nas disciplinas de conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica (Contabilidade Geral, Teorias da Contabilidade, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria, Perícia Contábil, Administração Financeira e Orçamento Empresarial, Contabilidade Pública, Contabilidade de Custos e Análise de Custos) conforme as categorias de conhecimentos que compõem o Currículo Pleno definido na Resolução 03/92 do CEF, de 05/10/1992.²

¹ As disciplinas cursadas no Programa de Mestrado de Educação, PUC, possibilitaram compreensão de muitos aspectos da área pedagógica que constituem subsídios para a sistematização deste referencial.

² Atualmente, aproximadamente somam 60 professores, os que atuam nas Universidades e Faculdades, nestas disciplinas de formação profissional específica, na cidade de Curitiba.

Em relação à elaboração do questionário, foram tomados os seguintes cuidados conforme propõe PAVÃO (1996): estudo anterior das questões a serem propostas no referencial bibliográfico a fim de que as perguntas indaguem sobre pontos fundamentais; validação do questionário por especialistas em metodologia de pesquisa, a fim de verificar se as perguntas foram elaboradas de forma simples e clara; análise das alternativas propostas no instrumento verificando se as mesmas não remetem para respostas evasivas.

O questionário contém respostas fechadas, com alternativas, utilizando escalas decrescentes, e algumas questões abertas permitindo a manifestação de opiniões dos professores consultados.

Quanto ao encaminhamento dos questionários, foi realizado diretamente pelo pesquisador, que o entregou pessoalmente a cada professor, favorecendo a oportunidade de explicar a finalidade do trabalho.

A **sexta fase** caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados encontrados. Os momentos anteriores permitiram a descrição e a compreensão teórica do campo pesquisado, o levantamento de dados, momentos indicativos do estado do conhecimento e do estado da realidade. Esta fase constituiu, portanto, o momento de síntese em que a análise dos determinantes se efetivou, permitindo a compreensão da realidade. Acrescenta-se a experiência profissional do autor, como professor do ensino superior nas disciplinas de Contabilidade nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas nos últimos dois anos.

Se antes parecia que a teoria e a prática estavam desvinculadas, não estavam, pois a teoria vai revelando o que se pode observar na prática, e a prática vai indicando o que procurar na teoria. Obter informações, dados,

indicações de como tratá-los, são momentos necessários para o pesquisador, para ele todo o começo é difícil, como afirma MARX (1983, p. 11):

“A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 1983, p. 20).

A análise e interpretação dos dados é o momento de perceber as múltiplas determinações que permitirão “o processo da síntese como resultado (...), que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, ou seja, compreender a realidade, fazer a viagem de volta de “modo inverso”, “mas desta vez não como com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1982, p. 14).

A representação do real, não está dada, não transparece, só pode ser atingida pelo pensamento, que indaga e que questiona. É necessário atingir seus determinantes fundamentais para iniciar sua explicitação, a partir dos conceitos mais simples. É necessário que se proceda à análise do real, que se apresenta abstrato, não explicitado.

Este movimento do real ao teórico, do abstrato ao concreto pensado, guarda a sua unidade, a sua particularidade, a sua especificidade, o que não significa perda da diferença essencial entre elas. Os conceitos mais simples que a explicitam devem ser procurados na análise desta sociedade, portanto contextualizada historicamente. As aproximações sucessivas prática-teoria-prática pressupõem um processo crítico permanente. A crítica permite que se possa compreender a sua especificidade e particularidade.

Consiste em “superar-se as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, à suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado” (MARX, 1982, p. 14).

Considerando estas fases três capítulos foram estabelecidos. O primeiro trata de considerações sobre o ensino superior e os métodos pedagógicos, enfatizando as propostas metodológicas para o ensino de contabilidade. Inclui as exigências sobre a atuação do Contador como indicativo na análise dos processos de formação.

O segundo capítulo realiza uma retrospectiva do histórico do ensino de contabilidade no Brasil, desde o Brasil Colônia até os anos de 1990.

O terceiro procura descrever e analisar como o ensino de contabilidade está sendo desenvolvido atualmente. Esta descrição é baseada no depoimento dos professores da área. Procura também estabelecer um debate com o que há de novo no ensino superior, buscando elementos que contribuam para a melhoria da atuação docente nesta área.

E ao término, algumas considerações finais são colocadas na direção de indicativos de novos estudos e a de elementos que contribuem com a melhoria da prática pedagógica na área de formação contábil.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Este capítulo trata do histórico do ensino da Contabilidade no Brasil, que teve seu início nas Aulas de Comércio, passando mais tarde em termos de formação profissional, pela criação de Instituto Comercial, Escola Prática de Comércio, Escola de Comércio e culminando em 1945, com a criação das Faculdades de Ciências Contábeis. Aponta os aspectos básicos da organização dos cursos nesta área, sua relação com o contexto do ensino superior e campo profissional, a abordagem curricular do curso em função das ciências contábeis, e os aspectos do ensino propriamente dito quanto à questão da metodologia.

PINHEIRO e PINHEIRO (1998, p. 30) propõem, com base em KLEIN (1954), fundada na abordagem da ciência contábil, cinco fases a seguir indicadas. Primeira fase, entendida como *período antigo*, iniciada em 1808 com a vinda de D. João, Príncipe Regente, que instalou no Brasil o Erário Régio³ – órgão destinado a centralizar a receita e despesa dos dinheiros públicos, tornando obrigatório o *método das partidas dobradas*, que já era utilizado em Portugal.

A segunda fase, o *período moderno*, marcada pela divulgação da Contabilidade prática e científica, realizada por Carlos de Carvalho (1866-1920) que “se destaca pela condensação e divulgação dos sistemas clássicos e

³ O *método das partidas dobradas* conta no Alvará de D. João, de 28 de junho de 1808, assim redigido “Para que o método de escrituração e fórmulas de contabilidade de minha Real Fazenda não fique arbitrário à maneira de pensar de cada um dos contadores gerais, que sou servido criar para o referido Erário: - ordeno que a escrituração seja mercantil por partidas dobradas, por ser a única seguida pelas nações mais civilizadas, assim pela sua brevidade para

internacionais, especialmente o italiano” (KLEIN, 1954, citada por PINHEIRO; PINHEIRO, 1998, p. 30).

A terceira fase marcada pela transição entre o *moderno* e o *contemporâneo*, influenciada pelo trabalho de Frederico Hermann Jr. (1896-1946), introduzindo o pensamento econômico-contábil estabelecendo a orientação da Escola da Economia Aziendal, iniciando um pensamento econômico-contábil nas organizações empresariais (FRANCO, 1996, citado por PINHEIRO; PINHEIRO, 1998, p. 31).

A quarta fase é marcada pela atuação de Francisco D' Auria (1884-1958)⁴ “considerado o *pioneiro dos livros didáticos*, que se ocupou da Filosofia da Contabilidade como ciência pura” (PINHEIRO; PINHEIRO, 1998, p. 31)⁵.

A quinta fase pode ser identificada pelos trabalhos de Hilário Franco e Sérgio de IUDÍCIBIUS, enfatizando a caracterização da Contabilidade como uma *ciência de informação* (PINHEIRO; PINHEIRO, 1998, p. 31).

Para SCHMIDT (2000, p. 209), em 1964, o professor José da Costa Boucinhas introduziu um novo método de ensino da contabilidade, adotando o método didático norte-americano, com base no livro *Introductory Accounting*, o que levou a um abandono da teoria das escolas do pensamento italiano.

Em 1971, foi publicado o livro *Contabilidade Introdutória*, organizado pelos professores da FEA/USP, que passou a ser usado pelos professores desta

manejo de grandes somas, como por ser mais clara e a menos lugar dá a erros e subterfúgios, onde se esconde a malícia e a fraude dos prevaricadores” (SILVA, 1980, p. 2).

⁴Uma das grandes personalidades da história da Contabilidade Brasileira foi o professor Francisco D'Auria, formado pela Escola de Comércio Álvares Penteado, ao recordar a sua passagem por esse curso relata:

“As aulas de contabilidade me encantavam. Começamos a estudar a “fatura”, “conta de venda” e os papéis de crédito”

⁵ Para SCHMIDT (2000, p. 209) o desenvolvimento da Contabilidade no Brasil aconteceu em duas fases: anterior a 1964 e posterior a 1964. A primeira fase “foi marcada por dois aspectos

área nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas e, especialmente, nos cursos de Ciências Contábeis.⁶

2.1 A FORMAÇÃO DOS CONTADORES NO BRASIL COLÔNIA

Descrevendo a organização do ensino da contabilidade no Brasil pode-se inferir que a contabilidade, como as demais atividades do Brasil Colônia tinha vínculo com Portugal: foram as Reformas Pombalinas que instituíram a obrigatoriedade da contabilidade por *partidas dobradas*, criando quatro cargos de Contadores Gerais, em 1761. Dois destes contadores tinham jurisdição sobre o território brasileiro, um para o Rio de Janeiro e outro para a Bahia, conforme relata RODRIGUES (1996a).

Não havia, neste período, a formação de contadores no sistema escolar, os colégios dirigidos pelos jesuítas eram a única forma de escolarização e ofereciam uma formação voltada para as Humanidades, Teologia e Artes. Segundo ROSSATO (1998, p. 107), “a formação dada visava fundamentalmente, ao aspecto religioso e, secundariamente, à educação”.

Durante o regime dos Governadores Gerais do Brasil, consta que Gaspar Lamego exerceu a função de Contador Geral da Bahia de Todos os Santos e das Terras do Brasil. No ano de 1549, foi nomeado Bastião de Almeida como Primeiro Guarda dos Livros. Mais tarde surgiram os escriturários, principalmente no serviço

relevantes; a intervenção da legislação no desenvolvimento de procedimentos contábeis e influência doutrinária das escolas italianas”.

⁶ Nas aulas que ministro tenho adotado esta publicação por considerá-la escrita com uma linguagem simples, clara e de fácil compreensão pelos alunos. Além do mais parece que seu conteúdo condiz com as exigências necessárias para o exercício da profissão do Contador.

público que eram os auxiliares do contador, o Amanuense e Aprendiz de Contadoria (RODRIGUES, 1996a, p. 56).

Nas empresas privadas, tanto em Portugal como no Brasil, nesta época, a denominação predominante era de Guarda Livros (RODRIGUES, 1996a, p. 56).

Durante o período pombalino, a situação econômica de Portugal passava por várias crises, repercutindo obviamente no Brasil. Para fazer frente à crise foi nomeado ministro do rei, Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, que tomou medidas para a ampliação do poder do Estado, gerando como protesto a esta política um atentado à vida do rei pela oposição, a qual aglutinava também a Companhia de Jesus. Este fato acaba por acelerar a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias, bem com a tomada de posse de seus bens.

Com a expulsão dos jesuítas, foram fechados os seminários e colégios; “até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico decorreu um lapso de 13 anos (...) leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (ROMANELLI, 1978, p. 36).

Este período é marcado pela economia de mineração, que segundo ROMANELLI (1978, p. 37), possibilita a ascensão da classe intermediária, a pequena burguesia, a exemplo do que acontecia na Europa. Na organização do ensino o Colégio de Olinda sobressaiu-se em função do cunho de renovação científica desenvolvido pelo Bispo Azeredo Coutinho. Para ROSSATO (1998, p. 108) além da formação religiosa, ocorria neste colégio a defesa dos interesses da oligarquia rural.

Foram também criadas as chamadas Aulas Régias que abrangiam estudos de diferentes conteúdos, na área de contabilidade implantadas no Brasil após 1800, anteriormente instituídas em Portugal, 1756, como Aula de Comércio.

A vinda da Corte, se deu em 1808, de Portugal para o Brasil, ocasionada pelos conflitos entre França e Inglaterra. Nesta conjuntura, em que o Brasil passa a exercer o livre comércio com a Inglaterra, um conjunto de medidas favorecem o desenvolvimento do ensino, como a criação das Academias de Medicina e de Cirurgia, a Real Academia Militar voltada para o ensino da engenharia militar, Curso de Agricultura, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cadeira de Química na Bahia e outras melhorias no campo das artes e ciências. (ROMANELLI, 1978, p. 38).

O Ensino Contábil no Brasil, no século XIX, no Alvará de 15 de julho de 1809 constava: “já o estabelecimento de Aulas de Comércio, em que se vão doutrinar aqueles de meus Vassallos que quiserem entrar nesta útil profissão, instruídos nos conhecimentos próprios delas” (RODRIGUES, 1996a, p.57)

Foram criadas várias Aulas de Comércio a partir de 1810, Aula de Comércio da Corte, Aula de Comércio da Bahia, Aula de Comércio do Maranhão, Aula de Comércio de Pernambuco (RODRIGUES, 1996a, p. 57).

2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE CONTABILIDADE

Com a proclamação da Independência a situação de ensino não se altera significativamente, segundo ROMANELLI (1978, p. 39). Os aspectos econômicos, segundo RIBEIRO (1981, p. 41), caracterizam-se pela crise do modelo agrário-exportador dependente, e início da estruturação do modelo agrário-comercial-

exportador dependente. Segundo RIBEIRO, no projeto Constitucional, inspirado na Constituição Francesa de 1791, estava presente a idéia de um sistema nacional de educação, possibilitando a expansão da rede escolar no território nacional e a graduação nos diferentes níveis, fato que não se concretizou.

Enfatiza ROSSATO (1998, p.112), “o império se caracterizou por uma forte descontinuidade no que se relaciona ao ensino, nos seus diversos graus. Trata-se de um período em que não houve grandes preocupações com a educação, e o ensino de nível superior se desenvolveu muito pouco; o período se caracterizou pela criação de instituições passageiras instáveis”. No final do império existiam umas poucas instituições isoladas, algumas faculdades e cadeiras. Nos estudos de CUNHA (1986), estão colocados exaustivamente os cursos deste período, inclusive os currículos, e na área de ciências sociais aplicadas consta apenas curso de economia política, cuja finalidade era analisar teoria e prática do processo adotado pela legislação do Império.

Em relação aos cursos de contabilidade, em 1846, embora não tenha sido concretizada, foi criada por José Antônio Lisboa a Escola Central de Comércio. Em 1856, pelo Decreto n.º 1.763, foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, vindo a ser o primeiro estabelecimento de ensino comercial de nível superior no Brasil. Seus professores eram catedráticos nomeados através de concurso. Provavelmente esta escola foi extinta em 1882. O segundo Instituto Comercial, no Rio de Janeiro, foi criado pelo Decreto Legislativo n.º 98 de 28 de julho de 1894, mantido pela prefeitura do Distrito Federal. Neste período foram criados os Cursos de Contador em São Paulo e Juiz de Fora (RODRIGUES, 1996a, p. 57).

Neste período muitos Contadores e professores de Contabilidade eram de formação matemática, geralmente formados em Portugal conforme relata RODRIGUES (1996b, p. 31).⁷

2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE CONTABILIDADE

Com a proclamação da República, segundo ROSSATO (1998, p.112), ocorreu no primeiro momento um entusiasmo em relação à educação, tendo sido criado o Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos. Havia esperança da erradicação do analfabetismo e da expansão da educação, “Nessa fase inicial, assistiu-se a um significativo impulso ao ensino superior apesar das resistências dos positivistas, que viam na universidade uma instituição medieval e ligada estreitamente à igreja católica” (ROSSATO, 1998, p. 112)

Quanto ao quadro econômico, o modelo agrário comercial exportador dependente tinha seu epicentro na produção do café, em menor escala o algodão, cacau, açúcar, borracha e mate (MOREIRA, 1997, p. 16).

Neste contexto o ensino de contabilidade, bem como as demais profissões ligadas ao processo de produção, pouco prosperou. O ensino organizado de Contabilidade no Brasil, surgiu no início do século XX, e para MARION (1998,

⁷ “José Antônio Lisboa, Professor Regente da Aula de Comércio da Corte, instalada no Rio de Janeiro, em 1809, ... era graduado em Matemática pelo Colégio de Nobres de Lisboa; Manoel Alves Branco, Contador- Geral do Império, que implantou na Contabilidade Pública a escrituração por partidas dobradas em 1832,... era graduado em Matemática e Direito pela Universidade de Coimbra; Sebastião Ferreira Soares, autor da obra *Tratado da Escrituração Mercantil Aplicada às Finanças do Brasil*... era Doutor em Ciências Físicas e Matemáticas; ...e Rafael Estevão de Carvalho, Professor Regente da Aula de Comércio do Maranhão, autor da primeira obra nacional de Contabilidade no Brasil, *A Metafísica da Contabilidade* ...era Doutor em Matemática pela Universidade de Coimbra.” Resgate das obras de Sebastião Ferreira Soares está sendo realizado por Pinheiro, J.C. da P. e Pinheiro, A.V. (1998).

p.15) e SILVA (1980, p. 81), a Escola de Comércio Álvares Penteado⁸ foi uma das primeiras escolas a instalar um curso organizado, criado e instalado em 1902, o qual inicialmente se chamava de Escola Prática de Comércio, que oferecia um curso com duração de três anos, formando guarda-livros.

O Decreto Federal n.º 1339, de 9 de janeiro de 1905⁹, “reconheceu, em caráter oficial, os diplomas, expedidos pela Escola Prática de Comércio, e providenciou sobre a organização dos cursos, dividindo-os em dois: um geral e outro superior” (FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO, 1992, p. 27).

O “Curso Superior de Ciências Comerciais” foi desenvolvido nesta escola de 1908 até 1914, por iniciativa de um grupo de professores uma vez que muitas das disciplinas “superiores” eram tratados nos programas da Escola.

O currículo proposto para o curso Geral era composto pelo ensino de português, francês, inglês, aritmética, álgebra, ciências naturais, noções de direito civil e comercial, de legislação da Fazenda e aduaneira, prática jurídico comercial, caligrafia, estenografia, desenho e escrituração mercantil, conforme Art. 1º § 2º (Vide anexo n.1).

Para o Curso Superior estavam indicados o ensino de geografia comercial e estatística, história do comércio e da indústria, tecnologia industrial e mercantil, direito comercial e marítimo, economia política, ciências das finanças, contabilidade do Estado, direito internacional, diplomacia, história dos tratados e

⁸ Esta escola continua desenvolvendo na cidade de São Paulo o Curso de Contabilidade até a presente data.

⁹ Este Decreto permitia que os alunos formados pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro, pela Escola Prática de Comércio de São Paulo, ingressassem no serviço público dispensados de provas e concursos.

correspondência diplomática, alemão, espanhol, matemática superior, contabilidade mercantil e banco modelo (Art. 1º, § 3º, vide anexo n.1).

Salienta-se que este Decreto indicava a metodologia do curso, *o ensino será essencialmente prático*, sendo que o enfoque da matemática voltado para o comércio. (Art. 1º § 4º, vide anexo n.1)

Em 1926, através do Decreto nº 17.329, o poder público regulamentou o ensino técnico comercial. Os estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente, segundo SILVA (1980, p. 82), teriam que manter obrigatoriamente um “curso geral” e poderiam facultativamente oferecer um “curso superior”, também regulamentado, e ainda complementarmente “cursos de especialização”.

O currículo do “curso geral” seria desenvolvido em quatro anos e, para ingressar, os candidatos teriam que se submeter a um “exame de admissão”. Esse curso eqüivalia ao antigo curso ginásial, e compreendia as seguintes disciplinas contábeis:

Primeiro ano: contabilidade; segundo ano: contabilidade mercantil, métodos de classificação de papéis e sistemas de fichas; terceiro ano: contabilidade agrícola e industrial; quarto ano: contabilidade bancária e de Cia. de Seguros e contabilidade pública (classificação das despesas e da receita).

O “curso superior” seria desenvolvido em três anos, sem necessidade de exame pois a condição básica para realizá-lo era a de ter concluído o “curso geral”, que eqüivalia ao nosso atual ensino médio, e abrangia as seguintes disciplinas contábeis: contabilidade administrativa, agrícola e industrial, contabilidade mercantil comparada e escritório modelo.

Os cursos de especialização eram livres e destinados a “profissões determinadas” tipo atuária e perícia contábil.

Previa igualmente uma metodologia prática, recomendação do regulamento, em seu artigo 7º., que determinava:

“ o ensino será principalmente prático ... “

Em seu artigo 11º. , letra “ e”, o Decreto obrigava os estabelecimentos de ensino:

“ e) a conceder diplomas somente aos alunos que concluírem os cursos regulares, sendo o de contador após o curso geral, e o de graduado em ciências econômicas e comerciais após o curso superior “.

Oficialmente era estabelecida a formação do contador, em um curso de quatro anos com várias disciplinas da área, desenvolvidas em sentido eminentemente prático, e ao que parece sem preocupação ainda dos fundamentos da Contabilidade, consolidando a postura da modernidade em que a profissionalização passa a ser realizada na escola.

O curso sempre teve muita aceitação, as grandes preocupações eram as aplicações de escrituração contábil às diferentes atividades, documentos e práticas das mesmas.

Os anos 30, conforme RIBEIRO (1981, p. 91), são marcados pela crise do modelo agrário comercial dependente, dando início à estruturação do modelo nacional desenvolvimentista, em função do processo de industrialização. A produção do café não pode ser subsidiada pelo governo em função da crise econômica mundial de 1929, agravando-se a situação em função da impossibilidade de exportação deste produto, e que conseqüentemente inviabilizou a importação pela falta de capital. Também a revolução de 30 corroborou para a institucionalização de uma nova estruturação social e econômica.

CUNHA (1986, p. 229) assim se refere a esta transformação:

Nos 100 anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira vinha se desenvolvendo integrada no capitalismo "internacional" como exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações manufaturas locais. A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, interveio direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização.

Paralela à "Revolução de 1930", dissemina-se no Brasil o ideário liberal, baseado nos princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia; na educação este ideário acabou por gerar duas versões: a elitista e a igualitária. A posição elitista fortaleceu um modelo de ensino que valorizava uma formação de cultura geral e intelectual.

Data desta fase o "Manifesto dos Pioneiros", 1932, que continha propostas dos elitistas e igualitários, como numa colagem. Os igualitários defendiam o ensino gratuito em todos os níveis, e lograram êxito junto à classe trabalhadora. No entanto, na regulamentação da educação foram os elitistas que mais influenciaram as decisões tomadas; por exemplo, em abril de 1931 foi aprovado o Estatuto do Ensino Superior, que possibilitava a existência de escolas isoladas e as universidades, que poderiam ser públicas ou privadas (MOREIRA, 1996, p. 23-24).

Para ROMANELLI (1978, p. 59), "a intensificação do capitalismo industrial, que a revolução de 1930 acabou por representar, determinou em conseqüência o aparecimento de novas exigências educacionais", o letramento da população passou a ser solicitado. No entanto, a escola que se expandiu no Brasil foi a acadêmica e aristocrática.

O ensino da contabilidade, neste contexto, tem seu desenvolvimento marcado por estas contradições, de um lado a necessidade de formação de

quadros profissionais para atender às demandas da produção e de outro os modelos elitistas de educação. O Decreto de n.º. 20.158, de 1931, organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador, exigindo o diploma para o exercício da profissão.

SILVA (1980, p. 83-84) assim descreve o desenvolvimento do ensino comercial, que passou a constar como um curso “propedêutico”, de cursos “técnicos” (Secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador), um curso superior de administração e finanças” e um curso elementar de “auxiliar de comércio”.

A partir dessa nova organização passaram a figurar na área contábil as seguintes categorias profissionais: perito-contador, guarda-livros e contadores (estes advindos da legislação anterior).

Foi criada a Superintendência de Ensino Comercial, com o objetivo de registro dos diplomas emitidos pelas escolas oficializadas e criando prerrogativas exclusivas para as categorias profissionais, distinguindo as atividades dos guarda-livros com as dos peritos-contadores ou contadores.

Esta legislação possibilitou também que os “guarda-livros práticos”, que exerciam a profissão se submetessem a um exame de habilitação para gozarem das prerrogativas da Lei. Incluem-se na concepção da profissionalização institucionalizada, inclusive aqueles já considerados no exercício da profissão. Isto reafirma o que se indicou acima, a respeito da concepção de modernidade neste campo profissional.

Com a Lei Orgânica do Ensino Comercial, Lei n.º. 6141/43, o “Curso de Contabilidade”, curso técnico de segundo grau, com duração de três anos, passou a conferir o diploma de “guarda-livros”.

Assim, as denominações da profissão eram confusas, como se pode observar no artigo 39 do Decreto-Lei n.º 5.844/43, que trata do imposto de renda:

“Os balanços, demonstrações de conta de lucros e perdas (...), deverão ser assinados por atuários, perito-contadores, contadores ou guarda-livros (...)”, mantendo em uso os diferentes níveis de formação com a mesma equivalência no exercício profissional, quanto à responsabilidade, na área fiscal, como por exemplo guarda-livros, que é uma denominação usual a profissionais práticos sem formação acadêmica e contadores que implica em formação de nível superior.

2.4 CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE CONTABILIDADE

A partir de 1945 o ensino de Contabilidade é reestruturado sendo criado o curso superior, conforme será descrito no próximo item.

Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 7.938, do governo federal, foi criado o curso de Ciências Contábeis e Atuariais em nível superior de terceiro grau, distinguindo o título de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuárias, permitindo inclusive o doutoramento mediante defesa de tese.

Este Decreto-Lei criou também o curso de Ciências Econômicas que extinguiu o antigo curso superior de administração e finanças. O curso criado tinha duração de quatro anos e o próprio texto legal dispunha as disciplinas que seriam ministradas. Atribuía aos contadores e atuários diplomados de acordo com a legislação anterior, os mesmos direitos atribuídos aos futuros bacharéis.

As categorias profissionais, após a criação do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, eram compostas de: guarda-livros, atuários, contadores,

perito-contadores e bacharéis. O Decreto-Lei n.º 8.191, do mesmo ano, estabeleceu somente duas categorias: a de técnico em contabilidade para os formados em nível secundário e o de Contador ou Bacharel para os de nível superior.

A partir da criação do curso de Ciências Contábeis, os contabilistas do Brasil, já formados em nível secundário, tinham então oportunidade de ampliar a sua formação educacional, já que pelo menos, conceitualmente, os técnicos em contabilidade eram preparados para executar aquilo que se entendia por serviços contábeis à época, e os contadores poderiam, além de também executar esses trabalhos, efetuar outros de sua exclusiva competência que eram, segundo definição oficial, as perícias, revisões e outros semelhantes.

O curso secundário, segundo relata SILVA (1980, p. 85), apresentou um desenvolvimento acentuado até meados da década de sessenta. Já o curso superior tinha menor procura, tendo inclusive algumas instituições de ensino desativado o curso de Ciências Contábeis. Essa posição se inverteu a partir dos fins da década de 1960, com um crescimento maior do curso de bacharéis e uma queda do curso de técnicos em contabilidade, em função da exigência do mercado de trabalho que passou a solicitar melhor qualificação. Até o final dos anos de 1960 existiam vinte e três universidades no Brasil; nesta década foram criadas quarenta instituições universitárias, e nos anos de 1970 surgiram outras trinta, e na década de 1980 foram criadas dezoito. O número de matrículas no ensino superior que em 1960 era de 96 691, passa para 425 478 na década de 1970, e 1 377 286 em 1980, conforme ROSSATO (1998, p. 197-198).

O ensino da contabilidade, dos fins dos anos quarenta até praticamente o início da década de setenta, priorizava as teorias predominantes da Escola

Italiana, preocupado mais com a prática de execução, nos diferentes ramos onde a Contabilidade era aplicada, do que com o desenvolvimento de discussões teóricas propriamente ditas, ainda que houvesse esforço de autores como Francisco D'AURIA no desenvolvimento de uma filosofia contábil, como indicam PINHEIRO e PINHEIRO (1998). As matérias desenvolvidas eram específicas, tais como Contabilidade Comercial, Industrial, Bancária, das Cias. de Seguros, assim como a ênfase metodológica tinha caráter instrumental. Esta instrumentalização acontecia pela transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, conforme inferido de texto de aula inaugural de Francisco D' Auria, em 1954, na Escola Álvares Penteado (FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO, 1992, p. 63).

Os programas curriculares e os livros de autores da época eram desenvolvidos nesse sentido, principalmente em função do Ministério da Educação e Cultura ter definido programas e instruções metodológicas oficialmente para os cursos secundários, que eram o grande mercado para as obras editadas, já que o curso superior era até inexpressivo em termos de quantidade.

Durante o período de discussão da lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1948/61, muitos fatos ocorreram em relação ao ensino superior como a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, que introduz uma série de inovações na organização e o movimento para a criação da Universidade de Brasília.

Várias regulamentações foram estabelecidas. No ensino da Contabilidade destaca-se: a Portaria n.º 90, de 27 de fevereiro de 1958, do Ministério da

Educação e Cultura que definiu os programas e instruções metodológicas para as disciplinas contábeis ministradas no Curso Técnico de Contabilidade, que estabeleceu:

a) Para Contabilidade Geral:

Constituindo a Contabilidade Geral base para o estudo das demais cadeiras especializadas, seu programa deve visar a estabelecer os fundamentos da disciplina e seus princípios gerais aplicáveis a todos os ramos de especialização da matéria O estudo de gestão tem em mira, principalmente, facilitar a compreensão, na prática, do que sejam lucros, perdas superávit,.... A escrituração, ..., abrangerá a maior parte do tempo destinado às aulas O estudo das contas completa-se com o estabelecimento das regras de determinação do débito e do crédito das contas; ...

b) Contabilidade Comercial:

O ensino da Contabilidade Comercial tem por objetivo dar ao aluno o conhecimento das operações próprias da empresa comercial e de sua contabilização. Constitui, pois, a Contabilidade Comercial, uma disciplina especializada As unidades ... têm por objetivo precisar o campo de aplicação da Contabilidade Comercial ... As unidades ... referem-se ao registro das operações típicas das empresas comerciais, a partir da abertura da escrita até o encerramento do exercício comercial, com a conseqüente determinação dos resultados e levantamento do balanço *patrimonial*....

Como se pode observar, a grande preocupação é com as operações típicas dos mais diferentes ramos de atividade, criando-se campos de "especialização", em decorrência da absoluta falta de fundamentação teórica para a disciplina como um todo, conforme analisa SILVA (1980).

Se esse fato poderia ser admitido no curso secundário, que formava "executores" de Contabilidade, não poderia sê-lo no curso superior, onde pelo menos se presume um desenvolvimento maior da Teoria da Contabilidade. Mas, não era o que se verificava: o curso superior também mantinha disciplinas especializadas, como que uma extensão do curso secundário. Essa inclinação só começou a se alterar em meados dos anos sessenta em diante, decorrência de alguns fatores aliados ao desenvolvimento de nossa economia, tal como verificamos a seguir.

2.5 A RENOVAÇÃO TEÓRICA DO CURSO DE CONTABILIDADE

As empresas, para poder acompanhar a performance econômica e a complexidade legislativa que então se impunha, passaram a buscar profissionais mais qualificados para atender às suas necessidades. Assim, o mercado de trabalho não era mais somente fruto da obrigatoriedade em se manter um contabilista, legalmente habilitado, mas incapazes de fazer uma análise contábil, uma auditoria, uma perícia contábil que são atividades que podem ser exercidas especificamente pelo contador e não pelo técnico em contabilidade

Algumas empresas, particularmente as estrangeiras, passaram a propiciar cursos de aperfeiçoamento profissional. Os serviços de auditoria já se faziam presentes e, principalmente, as empresas internacionais dessa atividade desenvolviam programas de treinamento aos seus Contabilistas, tais como a *Price Waterhouse* Auditores. Estas firmas praticamente iniciaram a auditoria no Brasil e trouxeram todo um conjunto de técnicas de auditoria, que posteriormente foram aperfeiçoadas.

O Banco Central do Brasil estabeleceu, pela Circular n.º 179 de 11 de maio de 1972, as normas gerais de auditoria, com a obrigatoriedade de auditoria para as empresas de capital aberto e, também, a definição, regulamentação e registro desses profissionais, o que ampliou a necessidade destes profissionais.

Estes fatos, associados ao empenho do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo em reestruturar os métodos de ensino do seu curso de Ciências Contábeis, a partir de meados dos anos sessenta, contribuíram para a introdução da Escola

Americana no Brasil. Predomina nos textos americanos a preocupação com o usuário da informação contábil. A contabilidade é sempre utilizada e apresentada como algo útil para o processo de tomada de decisões, ao passo que os precursores italianos tinham uma preocupação com a precisão do registro contábil, conforme IUDÍCIBUS (1994, p. 18).

Para MARION (1998, p. 100), a escola italiana parte dos lançamentos contábeis para no final chegar às demonstrações financeiras e a escola americana parte de uma visão de conjunto das demonstrações financeiras, principalmente o balanço patrimonial, para, em seguida, estudar os lançamentos contábeis (escrituração) que deram origem àquelas demonstrações.

A partir de 1994, foi adotado para todas as universidades do território nacional o contido na Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, de 05 de outubro de 1992, que fixou o currículo mínimo do curso de graduação em Ciências Contábeis.

O objetivo desta alteração de currículo foi estimular a aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos para o exercício profissional. A duração do curso foi fixada em 2.700 horas-aula, integralizadas em no mínimo quatro anos, para os cursos diurnos e cinco anos para os cursos noturnos.

A estrutura do currículo foi assim composta: a Categoria I destinada aos Conhecimentos de Formação Geral, de natureza humanística e social, correspondendo de 15 a 25% da carga horária total; a Categoria II, aos Conhecimentos de Formação Profissional com um percentual entre 55 a 75% da carga horária do curso; e a Categoria III, aos Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar, com um percentual de 10 a 15% das horas-aulas.

Atualmente, após a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu no § 2º do Art. 36 e nos Arts. 39 a 42 a desestabilização da formação do técnico contábil de nível médio, ao definir a educação profissional articulada à formação geral.

O Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 estabeleceu três níveis de formação profissional: nível básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independentemente de escolaridade prévia; nível técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e nível tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico.

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, constituindo portanto cursos independentes, mas o ensino técnico não possibilita a continuidade de estudos, devendo o aluno obrigatoriamente freqüentar o ensino médio da educação básica. Se esta separação aprimora as propostas curriculares destes cursos, não favorece o aluno provindo das classes trabalhadores, pois fica reduzido, ou mesmo inviabilizado, o exercício do trabalho durante o período de formação de nível médio, que anteriormente acontecia num mesmo curso, e não em dois como propõem a atual legislação.

Em relação ao Ensino Superior foram elaboradas Diretrizes Curriculares, por uma Comissão de Especialistas de Ciências Contábeis, como vem acontecendo com os demais cursos deste nível de ensino, que estão tramitando no Conselho Nacional de Educação, desde abril de 1999.

Na proposta os conteúdos do curso estão divididos em dois grupos:

1. Conteúdos Obrigatórios de Formação Básica Profissional correspondendo a 50% do curso.
2. Conteúdos Optativos para as ênfases, ao invés de habilitações, correspondendo a 50% do curso.

Uma das situações constantes das novas diretrizes está na valorização da articulação teoria-prática, recomendando a implementação do estágio a partir do 2º ano do curso. O estágio está configurado em três níveis: conhecimento da realidade social, econômica e do trabalho de sua área; iniciação à pesquisa e ao ensino, e iniciação profissional. As novas diretrizes rompem com a concepção de estágio exclusivamente de iniciação profissional, levado a efeito ao final do curso, pressupondo a aplicação dos conhecimentos aprendidos durante o curso.

Outro ponto inovador do currículo é introdução obrigatória de estudos independentes, abrangendo diferentes formas de aquisição e sistematização de conhecimentos.

Em relação à flexibilização, a proposta procura encaminhar em direção às ênfases que poderão ser ofertadas aos alunos, e estes farão a opção de acordo com seus interesses e habilidades. Além disso, do total da carga horária, 50% dos conteúdos e disciplinas serão definidos pelas instituições de ensino superior de modo a refletir a heterogeneidade das demandas sociais.

Ainda em relação à carga horária, a proposta das Diretrizes indica 2.400 horas, portanto inferior a atual carga horária, ficando viabilizada a duração do curso em quatro anos ou menos.

Para KOLIVER (1999), a proposta destas Diretrizes está centrada em conteúdos profissionalizantes, deixando de abordar uma formação humanista mais presente na proposta de 1992 que viabiliza uma formação integral,

abrangendo habilidades de natureza profissional, de cunho interpessoal e de expressão. Manifesta, também, na opinião de KOLIVER (1999), nas ênfases curriculares, uma *tentativa disfarçada de especialização*¹⁰, na graduação.

Reafirma este autor a inviabilidade de formação do contador na nova proposta das diretrizes curriculares, no número de horas proposto, 2400 horas a serem cursadas em quatro anos; sua opinião é de que continua sendo necessária uma carga horária de 3.000 horas¹¹, com duração de cinco anos. Justifica sua posição em função de que a maioria dos cursos, nesta área, são realizados no período noturno, sendo que desta forma, os alunos trabalham durante o dia, o que inviabiliza, segundo ele, uma formação de qualidade.

Neste caso, levanta-se a hipótese que a análise das diretrizes, realizada por KOLIVER (1999), remete para uma concepção de curso pautada pela formação teórica. Seria necessário verificar em que campo de trabalho atuam estes alunos. Se atuam vinculados ao desenvolvimento de atividades diretamente ligadas ao campo de formação e/ou correlatas, se são provenientes cursos de técnico em contabilidade, de nível médio, onde já adquiriram vários conhecimentos na área, possibilitando uma articulação com suas experiências e conhecimentos anteriores, agilizando a formação e não prolongando-a indefinidamente.

A necessária discussão e debate nas instituições formadoras, órgãos de classe, com os professores, profissionais da área e com os alunos, que já tenham

¹⁰ Grifo do autor.

¹¹ Com a atual exigência da legislação Lei 9394/96 de 200 dias letivos ao ano é possível atingir esta carga horária sem que sejam necessários cinco anos de curso.

cursado e que estejam cursando, em muito poderá contribuir para uma formação que estimule a produção de conhecimentos nesta área e com uma formação sólida de profissionais competentes.

3 O ENSINO DE CONTABILIDADE – ALGUNS DADOS

Como ponto de partida para indicações de elementos para uma possível proposta de metodologia de ensino de contabilidade, realiza-se a seguir uma breve descrição de como tem sido desenvolvido o ensino nesta área.

O levantamento de dados foi realizado através de questionário (Anexo 1). Os questionários foram entregues diretamente a professores que atuam em disciplinas de Contabilidade, em quatro instituições de ensino superior, sendo uma pública e três privadas. Foram entregues vinte questionários, dos quais retornaram quinze respondidos. O questionário foi respondido voluntariamente, e alcançou uma amostragem significativa de retorno.

As respostas foram agrupadas em quatro itens: 1) A identificação do professor de Ciências Contábeis, o que corresponde às respostas das questões de um a três. 2) Condições de trabalho do docente dos Cursos de Ciências Contábeis que estão contidas nas respostas das questões de quatro a dez. 3) A importância atribuída pelo professor aos componentes da prática pedagógica, indicada nas respostas de onze a quatorze. 4) Descrição da atuação docente, levantada nas questões de quinze a dezenove, que são as questões de respostas abertas.

Apresenta-se a seguir os conteúdos das respostas em cada uma dessas questões.

3.1 A IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Ao serem indagados sobre quem é o professor de Ciências Contábeis, os respondentes apresentaram as seguintes contribuições:

O resultado da pesquisa indica que, dos professores de Ciências Contábeis, nove (59,9%) lecionam em uma única série; três (20%) em duas séries; um (6,7%) em uma série e dois (13,4%) ministram aulas em duas séries diferentes.

O tempo de exercício de magistério varia de dois a cinco anos, cinco professores (33%); de seis a dez anos, quatro professores (26,6%); e acima de dez anos, seis professores (40,4%).

Quanto à formação universitária, 11 (73,3%) concluíram inicialmente o curso de Ciências Contábeis, tendo um deles (6,7%) também habilitação em Administração de Empresas e outro (6,7%) habilitação em Ciências Econômicas. Um dos professores (6,7%) concluiu o curso de Ciências Econômicas e três (20%) não responderam quanto a sua formação acadêmica no nível de Bacharelado.

Quanto à formação em cursos de Especialização, foram encontradas as mais diversas: Auditoria e Gestão Financeira (6,7%); Processamento de Dados (6,7%); Magistério Superior (6,7%), Ciências Contábeis (6,7%), Contabilidade e Controladoria (6,7%), Finanças (6,7%), Administração Financeira (6,7%), Finanças e Auditoria (6,7%), Metodologia do Ensino (6,7%), Finanças, Planejamento e Metodologia do Ensino (6,7%), enquanto que cinco (33%) não responderam ou não fizeram nenhuma especialização.

Quanto ao Mestrado, são encontrados: Mestre em Educação (6,7%), em Engenharia de Produção (6,7%), em Administração (Contabilidade e Finanças), (6,7%), em Economia, (6,7%), em Administração, (13,4%), em Contabilidade (6,7%). Outros quatro estão cursando o Mestrado, em Finanças (6,7%), dois (13,4%) em Direção e Administração de Empresas, em Contabilidade e Controladoria, (6,7%) e cinco (33%) não responderam ou não cursaram o Mestrado.

Um dos respondentes possui Doutorado, em Ciências Empresariais¹² (6,7%), e um dos professores que possui mestrado está cursando o doutorado; os outros treze respondentes (86,6%) não alcançaram este estágio de formação.

Ressalta-se que a formação destes professores não é na área específica de Ciências Contábeis, em princípio podem ser pesquisadores e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em contabilidade.

Os dados levantados estão apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO

TITULAÇÃO	N.º	%
Graduação	03	20
Especialização	05	33
Mestrado	06	40
Doutorado	01	7
TOTAL	15	100

¹² Não é indicada a instituição e o programa de pós-graduação a que se refere esta formação, o que não permite saber se este curso possui credenciamento pela CAPES.

Segundo o Censo do Ensino Superior realizado em 1998 e publicado em 1999 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no Brasil, o número de funções docentes é de 174.289. Estes dados do MEC dizem ainda que a formação dos professores que atuam no Ensino Superior se apresenta como: do total de 165.122 funções docentes em exercício em 1998, 107 não possuem graduação, sendo que trinta e nove trabalham em universidades (dezessete nas Federais, nove nas Estaduais e treze nas particulares) um em Faculdades Integradas e Centro Universitários. Este número de 107 professores corresponde a 0,06% do total de professores (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1999).

Totalizam 30.783 funções docentes com graduação, correspondendo a 18,6% do total. Funções docentes com especialização somam 57.677, (34,9%); professores com mestrado 45.482, (27,5%) e professores com doutorado 31.073, (18,8%). Totalizam, portanto, professores com mestrado e/ou doutorado 46,3% do total, menos da metade das funções docentes.

Por tipo de instituição, a distribuição das funções com qualificação em mestrado e doutorado apresenta o seguinte quadro: nas universidades públicas e privadas, totalizam 63.765 funções docentes, 53,13%, com titulação de mestrado e doutorado, nos estabelecimentos isolados 8.866 funções docentes possuem formação ao nível de mestrado e/ou doutorado correspondendo a 27,2%, e nas faculdades integradas e centros universitários 3.924 professores possuem mestrado e/ou doutorado, 31,12%. Estes dados evidenciam que a formação de professores nas universidades é de nível mais elevado, mesmo nas universidades particulares, onde 39,95% das funções docentes são mestres e/ou doutores, o

mesmo não acontecendo nas de outra natureza administrativa, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas.

Quanto ao regime de trabalho, 73.262 funções docentes são em regime de tempo integral, 44,3%, sendo que 91,16% estão nas universidades, 1.037 (1,4%) nos centros universitários e/ou faculdades isoladas e 5.438 (7,4%) nos estabelecimentos isolados.

Em tempo parcial são 36.235, (21,9%) do total de funções docentes, das quais 24.390, (67,3%), estão nas universidades, 2.923, (8,06%), nos centros universitários, e 8.922, (24,6%), nos estabelecimentos isolados. Considerando os percentuais relativos ao total de funções, a situação de funções docentes com tempo integral são significativas, no entanto, se consideradas as funções docentes em instituições isoladas 55,8% são horistas, 27,4% estão em regime parcial, e apenas 16,7% são de tempo integral. Esta situação implica numa possível interferência quanto à possibilidade de formação docente nas faculdades isoladas. Nestas instituições a maioria não possui mestrado ou doutorado e possivelmente não apresenta condições de realizar uma formação adequada, pois apenas 16,7% de funções docentes são em regime integral, a grande maioria dos professores é horista ou está em regime parcial.

Em relação ao regime de trabalho, embora não constasse esta situação no questionário, sabe-se que dos entrevistados apenas três possuem regime de dedicação exclusiva, os demais são professores horistas, de regime parcial e atuam em mais de uma instituição de ensino superior. Esta informação foi obtida pessoalmente e quando da entrega dos questionários.

Deste modo a exigência legal não é cumprida (Lei 939/96), Artigo 52, III que determina um terço do corpo docente em regime integral).

Neste estudo o MEC indica aumento quantitativo da qualificação docente nos anos noventa, em que os professores com especialização de 31,6% passaram para 34,9%, com mestrado de 21,1% para 27,5%, e com doutorado, de 12,9% para 18,8%. Neste período de 1990 a 1998 os índices de professores sem pós-graduação caiu de 34,5% para 18,7%, incluindo os especialistas (BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1999).

Em relação à situação da formação dos professores de ensino superior no Brasil, os professores respondentes acompanham a média nacional em relação a formação em mestrado. Quanto ao doutorado a titulação dos respondentes é inferior a média nacional.

3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Os professores entrevistados, ao definirem as condições de trabalho em sua instituição entre ruins, regulares, boas e ótimas, apresentaram as respostas: três (20%) optaram por regulares; onze (73,3%) definiram como boas e um (6,7%) não respondeu.

A quinta questão buscou informações quanto à remuneração, entre as escolhas ruins, regulares, boas e ótimas. Segundo as respostas obtidas, dois (13,4%) responderam considerá-la ruim; oito (53,2%) optaram por regular; cinco não (33,4%) responderam a essa pergunta.

Os entrevistados responderam a sexta pergunta, "*O conteúdo ministrado fornece ao acadêmico de Ciências Contábeis uma fundamentação teórica-prática*"

afirmando: nunca (nenhuma resposta); raramente, uma (6,7%); freqüentemente sete (46,65%) e sempre, obteve também sete (46,65%) das respostas.

A sétima pergunta proposta foi : “a ênfase da sua disciplina é”, cujas respostas permitiram a elaboração da Tabela 2.

TABELA 2 – ESCOLHA DOS PROFESSORES SOBRE ÊNFASE NA DISCIPLINA

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL
Só teórica	--	--
Mais teórica do que prática	01	6,7%
Equilíbrio entre teoria e prática	10	66,7%
Mais prática do que teórica	04	26,6%
Só prática	--	--

Pela Tabela 2, observa-se que a principal escolha dos professores recaiu sobre o equilíbrio entre teoria e prática (66,7%) na ênfase de sua disciplina.

3. 2.1 Abordagem da Ação Docente

Os entrevistados deram sua opinião quanto à abordagem da ação docente. Algumas das respostas obtiveram múltipla escolha e, ao final, apresentaram as seguintes opiniões, conforme apresentadas na Tabela 3.

TABELA 3 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ABORDAGEM DA AÇÃO DOCENTE

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Centrada na explanação do professor	--	--
• Explicação do professor com participação dos alunos	06	40%
• Atividades complementando o que foi abordado pelo professor	06	40%
• Atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos orientadas pelo professor	06	40%
• - Atividades de livre escolha do aluno de acordo com o seu interesse	01	6,7%

As respostas dadas permitem perceber que o processo de ensino é conduzido pelo professor como, por exemplo: a aplicação dos conteúdos em situações concretas da prática profissional, os alunos levantam problemáticas com a participação do professor.

Parece, no entanto, existir uma valorização do conteúdo por ele mesmo, pois várias situações colocadas pelos professores como as explicações do conteúdo pelo professor, a realização de exercícios pelos alunos, indicam que há situações em que o conteúdo e sua repetição tornam-se prioritários na ação docente. Os professores desenvolvem as atividades com a participação dos alunos.

3.2.2 Posicionamento dos Docentes sobre o Ensino

A questão nove buscou conhecer dos entrevistados a sua opinião quanto ao que consideram um “bom ensino”. O levantamento das opiniões também receberam múltiplas escolhas e o resultado é apresentado na Tabela 4.

TABELA 4 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É UM BOM ENSINO

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL
• O professor explica muito bem a matéria	--	--
• O professor explica e os alunos realizam exercícios	03	20%
• Professor e alunos discutem o conteúdo	11	73,3%
• Os alunos levantam as problemáticas com a participação do professor	04	26,6%
• Os alunos realizam seminários e mini aulas	03	20%

Nos estudos de ANASTASIOU (1998), a valorização da transmissão dos conteúdos em aulas expositivas é também significativa.

Para a superação desta postura de ensino reprodutivista, três autores recomendaram novas abordagens do ensino das quais indica-se alguns pontos fundamentais.

Coloca LITWIN (2000, p.193-194), que é necessário estabelecer uma “nova agenda para a didática” que inclua “a aula reflexiva, a comunicação didática na

aula reflexiva e a perspectiva moral na comunicação didática”. Para LITWIN os princípios orientadores de uma aula reflexiva valorizam “o pensar em classe e implica a utilização de uma linguagem de pensamento durante a aula”. Também recomenda a inclusão de questionamento que inclua representações e expectativas que os alunos possuem e são suscitadas na aula pela reflexão do professor com os alunos. Interrogar-se passa a constituir um hábito ao mesmo tempo, que se desenvolve atitudes e valores.

Este conjunto de situações só pode ser desenvolvido em aula, por constituir-se uma construção cooperativa e envolver todos os implicados, professor e alunos.

Também WACHOWICZ (1996), destaca a importância de um ensino que valoriza o pensamento, através da leitura da realidade, não de forma comum e sim de forma crítica e contextualizada. Para WACHOWICZ a importância desta leitura vai além do pensar sobre o conteúdo em si mesmo, trata-se de “socializar as consciências”. No caso da formação do Contador, esta leitura da realidade é altamente significativa, pois a contabilidade é instrumento de análise da situação das empresas em que permite a tomada de decisões.

Na aula, a superação da compreensão pura e simples dos fatos contábeis aplicados mecanicamente, embora tenha havido participação dos alunos, não favorece a formação de consciência. É preciso muito mais.

Para CAMARGO (2000, p. 218), o ensino em que o conhecimento possa ser construído no processo é muito difícil, o professor precisa de intuição e criatividade. Coloca a autora: o professor, o pesquisador “trabalha com vivências individuais, com reconstrução de acontecimentos significativos e transmissão de

experiências adquiridas, para depois inseri-las no coletivo, sem perder as intenções iniciais dos sujeitos”.

No caso do ensino de contabilidade, a aprendizagem de conteúdos específicos é necessária em função de que os alunos não possuem, na sua maioria, nenhum conhecimento da área em que estão sendo formados. Assim, se acentua a dificuldade do professor trabalhar com uma construção em processo, como recomenda CAMARGO (2000), pois não há vivências anteriores.

As vivências do cotidiano podem constituir ponto de partida, pois de modo geral, as pessoas movimentam e administram suas contas, mas relacionar estas situações à teoria contábil não constituiu um processo simples. Na aprendizagem do mecanismo de débito e crédito, o Método das Partidas Dobradas, a essência do método, universalmente aceito, é que o registro de qualquer operação implica que a um débito numa ou mais contas deve corresponder um crédito equivalente em uma ou mais contas, de forma que a soma dos valores debitados seja sempre igual à soma dos valores creditados. O lançamento é feito nas contas que registram o patrimônio da sociedade, que podem pertencer ao grupo do Ativo, Passivo Exigível ou Patrimônio Líquido. As contas de Ativo, por possuírem saldo devedor, são aumentadas de valor por débito e diminuídas por crédito. Por exemplo: no pagamento a fornecedores, em dinheiro, a conta Caixa deve ser creditada, pois é conta de Ativo e foi diminuída; a conta Fornecedores deve ser debitada, pois é conta do Passivo Circulante e foi diminuída.

Este mecanismo para os alunos é uma situação paradoxal, pelo conceito de débito e crédito existente no senso comum. Os alunos tendem a atribuir este conceito no lançamento contábil. É preciso realizar várias simulações com o

respectivo registro contábil para que o mecanismo de débito e crédito possa ser compreendido e aplicado corretamente.

Outra situação encontrada é a preocupação do professor pela participação dos alunos na aprendizagem. Aparece no levantamento das respostas dos professores nos itens que indicam a explicação do professor com a participação dos alunos, atividades complementando o que foi abordado pelo professor, atividade de pesquisa desenvolvida pelos alunos, orientada pelo professor. Os resultados obtidos denotam a grande preocupação que os professores têm quanto à participação integrada de aluno e professor na discussão dos conteúdos em sala de aula.

A participação dos alunos, se restrita à realização de exercícios, não favorece, como já está indicado anteriormente neste texto, a constituição de um pensamento crítico, atuante e criativo.

As atividades de pesquisa tratadas genericamente podem assumir um caráter de reprodução do conhecimento desenvolvido mecanicamente. ANASTASIOU (1998, p.144) chama a atenção para esta situação em que a pesquisa do professor não se relaciona com sua prática de ensino.

Quando os professores consideram a aplicação dos conteúdos em situações concretas da prática profissional, pode-se observar um avanço em relação a uma postura estritamente fundada na reprodução dos conteúdos, pois nenhum dos professores considera que um ensino de qualidade é o centrado na obtenção de boas notas nas provas e testes.

No entanto, quanto a uma proposta em que os alunos passem da condição do ensino pelo professor, para uma opção por um ensino de qualidade, em que

quando o aluno elabora sua própria proposta de atuação profissional, há muito a ser feito e aprendido.

Na pesquisa sobre o ensino superior noturno desenvolvida por CASTANHO (1989), ela chamava a atenção para os aspectos do verbalismo, do congelamento do real, da compartimentalização e acumulação que podem gerar uma formação desvinculada da realidade social, portanto alienada. Referia-se a autora ao fato de que um ensino de qualidade exige uma significação social, é comprometido com o presente, equaciona as experiências dos alunos no mundo do trabalho para reelaborá-las criticamente.

Uma proposta que privilegie estes pressupostos não se restringe a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática profissional. O desafio é de fato além da aplicação, o que requer condições de trabalho para que os professores dos cursos de ensino superior tenham espaço para realizar reflexão sobre sua prática de ensino para uma nova direção de melhoria e qualidade.

3.2.3 Qualidade do Ensino

Outra questão que envolve a opinião pessoal dos entrevistados foi assim redigida: “na sua opinião o resultado do ensino é de qualidade quando o aluno”.

Os dados permitiram levantar as seguintes contribuições:

TABELA 5 – RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS E QUALIDADE DO ENSINO NA VISÃO DOS PROFESSORES

OPÇÕES	RESPOSTAS	PERCENTUAL
• Consegue obter boas notas nas provas e testes	--	--
• Aplica os conteúdos em exercícios práticos	03	20%
• Aplica os conteúdos em situações concretas da prática profissional	11	73,3%
• Elabora sua própria proposta de atuação profissional	04	26,6%

Os entrevistados demonstraram ter como alvo principal, ao ministrarem suas aulas, oferecer orientação definida para a prática profissional daqueles que estão sob sua orientação. Os resultados obtidos demonstram essa preocupação ao se obterem onze respostas. A formação para a autonomia profissional não é tão enfatizada.

Em uma análise geral das respostas obtidas nas questões de 4 a 10, em “como pensa esse professor a respeito de seu trabalho”, chama a atenção as evidências que consideram que as condições de trabalho na instituição e a sua remuneração precisam ser bem melhoradas. Quanto à fundamentação teórico-prática, consideram suficientes.

Mesmo quando a ênfase da disciplina que ensina esteja em equilíbrio entre a teoria e a prática, há um predomínio da condução das atividades pelo professor. Outro aspecto necessário está na busca de promover a interrelação entre os professores das diversas disciplinas e na abordagem destes conteúdos.

3.3 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELO PROFESSOR AOS COMPONENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A questão proposta envolvendo a importância atribuída pelo professor aos componentes da prática pedagógica por meio do item: qual a importância atribuída pelo professor aos componentes da prática pedagógica, permitiu que fossem levantadas as contribuições descritas na seqüência.

3.3.1 Recursos Didáticos

Sobre os recursos didáticos, considerando as indicações nas diversas opções de escolha das questões formuladas no questionário, por ordem de prioridade, numeradas de 1 a 5, permitiram organizar os resultados obtidos conforme constam na Tabela 6.

TABELA 6 – RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

OPÇÕES	PONTUAÇÃO
• Utilização de livros texto	52
• Uso de novas tecnologias como vídeos, informática	42
• Utilização de dinâmicas de grupo	37
• Utilização de recursos didáticos como cartazes,	
• Fichas, transparências	33
• Uso de quadro negro e giz	28
• Boa comunicação com alunos	26

O apoio das aulas em livro texto e os recursos de informática e de tecnologia tiveram a maior preferência dos professores, com cinquenta e dois e quarenta e dois pontos, respectivamente.

Alguns professores somente anotaram suas preferências, mas não estabeleceram critérios de prioridade. Cada anotação foi considerada como um ponto a favor do item.

É possível inferir que um terço dos professores dos professores não possui formação para além da graduação; dois terços possuem especialização; 40% possui mestrado e 26% está cursando mestrado.

Em relação à exigência legal, a Lei 9394/96, estabelece no Artigo 52, Inciso II “ um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Ressalta-se que poucos professores possuem mestrado na área específica de Contabilidade. Provavelmente, esta situação decorre em função da existência de poucos mestrados reconhecidos. De acordo com dados da CAPES há cinco e mestrado na área de Ciências Contábeis, um na Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, em Salvador/BA, um na Universidade de Brasília/UNB, em Brasília/DF, um na Universidade do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, um na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro/RJ e na Universidade do Vale dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo/RS. Também há um mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e um em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo – USP/SP. Há apenas um doutorado em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo-USP.

No presente momento estão sendo ofertados vários cursos de mestrado pela FEA/USP fora da sede, como Fortaleza/CE, Belo Horizonte/MG e Biguaçu/SC.

Fica evidenciado que os professores estão procurando incluir nas suas aulas novas Tecnologias e procedimentos didáticos que incluem trabalhos em grupo, no entanto, os recursos tradicionais e procedimentos didáticos centrados na comunicação continuam presentes nas aulas.

A inclusão da informática no curso de Ciências Contábeis assume importância por constituir-se ferramenta de trabalho do contador, como coloca RAUPP (2000, p. 46-53), por permitir potencializar a confiabilidade dos dados, a instantaneidade da informação, FLORENTINO (2000, p.58-59) coloca os computadores como uma revolução na Contabilidade por possibilitar o uso de matrizes, que tornaram os balancetes obsoletos. As matrizes permitem mostrar a formação dinâmica dos saldos das contas, igualmente na área de custos e de auditoria.

Segundo este autor os computadores permitiram a representação gráfica de dados e resultados.

Deste modo a introdução de recursos informacionais nas aulas de contabilidade significa apenas uma inovação pedagógica, mas uma necessidade na formação do profissional Contador.

O progresso da informática influenciou de forma indiscutível a Contabilidade, na forma de processar tarefas contábeis nas entidades. A Informática está presente em todas os setores onde haja microcomputador ou um terminal.

Os avanços científicos e tecnológicos mostram que as mudanças são irreversíveis e tendem a se ampliar, caracterizando uma revolução técnica científica.

A informática é uma das conquistas para a contabilidade, seja no processamento de dados ou no estudo dos eventos que geram as informações.

A quantidade de dados, cálculos, simulações, inserções que a informática permite é que faz hoje da doutrina contábil um trabalho facilitado, permitindo incursões no capô de conhecimento.

3.3.2 Situações Didáticas

A pergunta seguinte buscou esclarecer quais as principais “situações didáticas que são consideradas” em sala de aula pelos entrevistados. Foram formuladas doze situações plausíveis para as quais foi solicitada a pontuação por prioridade, com numeração de 1 a 5. As respostas obtidas apresentaram as seguintes evidências:

TABELA 7 – SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE SÃO CONSIDERADAS EM SALA DE AULA PELOS ENTREVISTADOS

OPÇÕES	PONTUAÇÃO
• Análise de situações práticas com a teoria contábil	36
• Levantamento de problemáticas relativas ao assunto	26
• Explicação de dúvidas dos alunos	24
• Avaliação do conteúdo dado	23
• Explicação do assunto novo	22
• Resolução de exercícios	22
• Elaboração de síntese propondo alternativas de atuação na prática	18
• Revisão da aula anterior	12
• Localização do assunto que está sendo tratado	11
• Alternativas de superação de velhas práticas no exercício profissional	08
• Correção dos exercícios	07
• Registro da frequência dos alunos	04

A preocupação dos professores com a profissionalização dos contadores está concebida com duas ênfases: os problemas práticos que os alunos enfrentarão no dia-a-dia de suas atividades profissionais e uma fundamentação teórica. Nas respostas obtidas, as principais pontuações foram dadas para as situações didáticas referentes à *"Análise de situações práticas com a teoria contábil"* e ao *"Levantamento de problemáticas relativas ao assunto"*. A menor preocupação se evidencia quanto à frequência às aulas.

Estes dados confirmaram as respostas indicadas na consideração do ensino de qualidade e a utilização de recursos didáticos. A metodologia do ensino de Contabilidade privilegia a exposição e explicação do conteúdo pelo professor, apoiada em livros, textos, uso de exercícios, ainda que priorize a análise de situações práticas.

Ocorre uma valorização do entendimento das situações pelos alunos, pois fica evidenciada a explicação de dúvidas dos alunos, elaboração de síntese, revisão da aula anterior, localização do assunto tratado.

Alguns professores somente anotaram suas preferências, mas não estabeleceram critérios de prioridade. Cada anotação foi considerada como um ponto a favor do item.

Para um melhor ensino sugere-se que sejam incluídas visitas às empresas como alternativa didática intensificando a relação teoria prática.

Nas respostas à questão nº 17, qual a melhor metodologia de ensino para o ensino de contabilidade, a principal sugestão metodológica dos entrevistados, onze respostas (73,29%), envolve Teoria e Prática. Para os respondentes esta relação é básica. É sobre esses dois pilares, teoria e prática, que se alicerça o ensino universitário direcionado a habilitar o Contador.

Outros importantes critérios são transcritos a seguir:

“Despertar os educandos para a importância, a abrangência e o papel social da Ciência Contábil. Mostrar e promover o conhecimento do contexto onde ela se desenvolve, nas implicações e inter-relações com as demais áreas. Instrumentalizar, com senso crítico, o educando”. respondente n.º 1

“Laboratório com Escritório Modelo, composto de programas de contabilidade, RH, e Fiscal. Deve iniciar pela abertura da empresa, com preenchimento dos documentos, desde o contrato social até as guias de recolhimento.” respondente n.º 2

“Motivação dos alunos através da apresentação clara e precisa dos objetivos a serem alcançados, e sua importância na vida profissional. Exigência de trabalhos individuais, por equipes, pesquisas sobre cada conteúdo proposto, combinando teoria e prática contábil, que efetivamente atendam às exigências do mercado de trabalho profissional.” respondente n.º 3

“Formar um profissional adequado ao mercado, que possa desenvolver habilidades técnicas que auxiliem a tomada de decisão”. respondente n.º 4
Verifica-se, também, a inclusão dos alunos no mercado de trabalho como

preocupação dos professores.

3.3.3 Compreensão dos Conteúdos

A compreensão do conteúdo foi levantada segundo o mesmo critério das questões anteriores. As respostas obtidas mostraram as seguintes opções:

TABELA 8 – COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS

OPÇÕES	PONTUAÇÃO
• Formulação de problemáticas do exercício profissional	33
• Pesquisa sobre o assunto pelos alunos	29
• Explicação do professor com uso de exemplos	26
• Realização de muitos exercícios	24
• Várias alternativas de atividades para que os alunos realizem de acordo com os seus interesses	21
• Repetição da explicação até que todos os alunos tenham entendido	21
• Explicação do assunto pelos alunos para seus colegas através de atividades de dinâmicas de grupo	20

Na compreensão dos conteúdos foram encontradas como opções principais as questões práticas, “formulação de problemáticas do exercício profissional”, com trinta e três pontos e a “pesquisa sobre o assunto pelos alunos” com vinte e nove pontos mereceram atenção especial.

A pesquisa, a criatividade, o interesse individual, por parte dos alunos, são condições menos evidenciadas quando se analisa que a menor pontuação foi dada para a situação que envolve a “explicação do assunto pelos alunos para seus colegas, através de atividades de dinâmicas de grupo” - com 20 pontos.

Alguns professores somente anotaram suas preferências, mas não estabeleceram critérios de prioridade. Cada anotação foi considerada como um ponto a favor do item.

As respostas a este quesito confirmam a preocupação dos professores com uma formação técnica, fundada em problemáticas do cotidiano profissional.

A ampliação do conhecimento considera como ponto de partida estas situações tanto para a pesquisa como para a compreensão dos conteúdos. A compreensão valoriza a fixação através de re-explicações do assunto pelo professor, pelos próprios alunos e pela realização de exercício.

3.3.4 Procedimentos de Avaliação

Para a avaliação, os professores manifestaram preferências diversas, conforme demonstra a Tabela 9.

Obteve-se a confirmação de que a avaliação é vista como final da aprendizagem, pois apenas um dos respondentes colocou que avalia durante as aulas. A maioria avalia através das provas, testes e trabalhos.

Trabalho tem sido entendido entre os professores de Contabilidade como solicitar aos alunos que elaborem uma pesquisa considerando, um tema proposto pelo professor. Os alunos pesquisam na Literatura indicada e elaboram uma síntese dos pontos fundamentais tratados pelo autor. Portanto, é uma elaboração teórica baseada em fonte bibliográfica.

Uma atividade que se apresenta como possibilidade no encaminhamento didático são as análises críticas à artigos especializados, pois são debates atuais da área e podem ampliar os conhecimentos dos alunos.

Na questão 18, como avalio meus alunos, as respostas dos professores enfatizaram a prova como principal procedimento de avaliação, embora nenhum deles tenha manifestado o uso exclusivo da prova.

As provas aparecem, assim como trabalhos, testes e dinâmicas, ou pesquisas. Alguns professores colocam três ou quatro procedimentos para avaliar seus alunos como provas, trabalhos, participação em aula e/ou apresentações de trabalhos em grupo.

Conforme WACHOWICZ (2000, p. 96), esta proposta de avaliação torna por base o que deve ser o desempenho dos alunos. Há um padrão de referência anterior que é definido pelo professor.

Considerando que há uma preocupação com que os alunos entendam o conteúdo e fixem este conteúdo, é possível deduzir que as provas e testes apresentem as questões trabalhadas em aula, fixadas pelos exercícios, valorizando na avaliação a reprodução do conteúdo.

Considerando que ocorre a valorização dos conteúdos da prática profissional, conforme WACHOWICZ (2000, p.103), a tendência é que a lógica do mercado prevaleça na formação dos profissionais desta área, confirmada pela avaliação da aprendizagem realizada.

3.4 CONTEÚDOS DE ENSINO

O questionário apresentado aos professores, até a questão 14, já apresentada, foi preparado com opções definidas, em respostas fechadas. Em seguida foram elaboradas três questões, que deram aos professores a oportunidade de emitirem suas opiniões, e que vieram acrescentar de forma significativa as conclusões relatadas ao final desse trabalho.

A seguir, apresentamos algumas respostas coletadas nos questionários mais significativas sobre os conteúdos que os docentes consideram prioritários na formação do contador.

Os professores consideram que os conteúdos a serem ensinados nos cursos, devam incluir, principalmente:

“Embasamento teórico contábil; embasamento teórico fiscal, instrumentos contábeis, escrituração, demonstrações, análise, interpretação”. “Contabilidade internacional, custos, controladoria, gerencial”. “Análise de balanços, planejamento estratégico, administração financeira, tributária”. “Ampla conhecimento da técnica de escrituração mercantil e relatórios, informática e gestão de informações”. “Direito, ética e relacionamento trabalhista, estratégias gerenciais, economia, jogo de empresas, auditoria e perícia, projeto e execução contábil”. Para além da formação técnica, uma “formação humanística para

trabalhar na sociedade; formação complementar para competência pessoal e profissional”.

Conforme foi colocado na evolução histórica, a atuação do Contador tem sido diversificada o que exige a inclusão de conteúdos que permitam a formação para o exercício destas atividades, como por exemplo auditoria, controladoria.

Quanto à abordagem dos conteúdos, há uma tendência de priorização da escola norte-americana, como coloca SCHMIDT (2000), influenciada pelas publicações que circulam nos cursos de contabilidade, como o livro *Contabilidade Introdutória* – FEA/USP, atualmente na 9ª edição.

3.5 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS CONTADORES

Na questão proposta sobre qual a ênfase que o curso de ciências contábeis deve ter em relação a atuação profissional do contador, foi possível levantar as seguintes contribuições para curso de Ciências Contábeis que na opinião dos respondentes deveria voltar-se para:

“Formação do perfil, da cultura científica e dos hábitos de pesquisa. Desenvolvimento do espírito de equipe e liderança”. respondente n.º 1

“Conscientizá-lo que a Contabilidade deve fornecer subsídios ao administrador para a tomada de decisões”. respondente n.º 3

“Estruturação consistente da teoria, prática e análise contábil, ao longo de todo o curso. Incluir os aspectos básicos tributários”. respondente n.º 4

“Técnicas gerenciais e processos decisórios e visão sistêmica da função social da profissão”. E “Prática - Escritório modelo”. respondente n.º 6

As respostas são coerentes e se inserem no conjunto das opiniões dos profissionais da área que têm sido divulgadas pelos periódicos dos órgãos de classe.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DE UMA BOA AULA

A proposição para os docentes descreverem sucintamente uma boa aula, permitiu levantar contribuições relevantes. Apenas dois respondentes não apresentaram esta descrição. As respostas obtidas são apresentadas a seguir:

“Clara, fundamentada na teoria, associada no dia a dia da empresa, atual com uso de tecnologia.”

“Motivada, amigável, respeitável, bom aproveitamento aluno e professor.”

“Ótima comunicação professor-aluno, compreensão do conteúdo, atingimento do objetivo da aula proposta.”

“Integração com conteúdos ministrados.”

“Participação ótima dos alunos, demonstrando interesse pelo assunto abordado pelo professor.”

“É quando sentimos que a turma entenderam a mensagem.”

“Criar gosto pela pesquisa.”

“Revisão dos pontos-chave da aula com a participação dos alunos.”

Apresentação e explanação do novo assunto para professor. Discussão do tema em classe. Prática. Encerramento com os pontos da próxima aula.”

“Onde há interação entre aluno e professor, agregando conhecimentos.”

“É aquela onde existe a preparação por parte do professor sobre o assunto a ser explorado e em contrapartida existe a participação do aluno em sala de aula e leituras, pesquisas, sobre o assunto.”

“Apresentação teórica de tema de indiscutível importância profissional, com exemplificação simples e objetiva, através de recursos didáticos modernos. Dita explanação deve aguçar, espontaneamente, o interesse dos alunos em participarem e discutirem a solução adequada, para problema contábil, fiscal, empresarial, em trabalhos individuais ou por equipes em sala.”

“Uma boa aula é aquela em que o professor também aprende, e o educando se mostra receptivo, interessado, crítico e reflexivo, e que haja uma sintonia entre a mensagem, o educador e o educando.”

Percebe-se nestas respostas, que os respondentes estão comprometidos com seus alunos, com os quais procuram manter um bom relacionamento e também procuram motivá-los, valorizam a transmissão de conteúdos teóricos e técnicos, consideram necessário planejar suas aulas, estão buscando a participação dos alunos e especialmente que aula é um momento de aprendizagem também para o professor.

Sugere-se que sejam incluídas nos debates em classe que sejam observados as conexões existentes entre os referenciais teóricos entre as diversas disciplinas e com situações da prática profissional.

4 MELHORIA DO ENSINO DE CONTABILIDADE

Os dados da pesquisa, assim como uma experiência de mais de seis anos dessa área, autorizam a concluir que o ensino de contabilidade apresenta várias situações a serem melhoradas tais como: a formação dos professores, tanto nos conteúdos específicos como nos aspectos pedagógicos e as condições do exercício docente, entre outros aspectos.

4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Em pesquisa sobre a formação docente NOSSA (1999, p. 94-95) coloca que quanto à titulação dos professores de Contabilidade, em sua maioria possuem apenas o curso de graduação e/ou especialização, e conforme os resultados da avaliação do MEC nas instituições de Ensino Superior (INEP, 1998), mostram que a titulação dos professores influencia no desempenho dos alunos de graduação.

No levantamento que foi realizado neste estudo verificou-se que a titulação dos professores da amostra não apresenta essas condições de formação, apontadas pelo autor, pois 53% dos professores não possuem a formação de nível de mestrado ou doutorado, atendem apenas às condições de exigências legais com 47% de docentes titulados.

A expansão das vagas e dos cursos contribuem para que esta situação não seja superada em um prazo tão rápido. Como coloca NOSSA (1999, p. 94-95), os profissionais da comunidade têm sido convocados para ministrarem aulas sem que estejam “formados”.

4.2 CONDIÇÕES DO EXERCÍCIO DOCENTE

Os cursos de contabilidade são ofertados, na sua maioria, no período noturno. Isto significa que os professores e os alunos exercem outras atividades laboriais no período diurno e enfrentam mais uma jornada de trabalho à noite.

Os professores que ministram aulas no período noturno na sua grande maioria possuem o regime de trabalho como horistas, principalmente nas instituições particulares, e apenas nas Instituições de Ensino Superior universitárias, geralmente públicas, é que possuem regime de tempo integral. Estas condições não favorecem que os professores possam melhorar sua formação e qualificação, quer cursando mestrados, quer participando de eventos e realizando pesquisas.

Quanto aos alunos a maioria deles trabalha¹³ dificultando a realização de leituras e pesquisas. A possibilidade de estudos está restrita ao tempo das aulas. Muitos desses alunos tiveram uma escolarização anterior também restrita, pois já estavam inseridos no mundo do trabalho, apresentam um desempenho durante as aulas com algumas habilidades não tão bem desenvolvidas, como por exemplo, compreender o conteúdo de um texto pela leitura, ou realização de operações matemáticas com exatidão e mesmo o domínio básico dos

ferramentas da informática. Este conjunto de situações interfere no andamento das aulas, levando à necessidade de incluir a aprendizagem destas habilidades, dificultando o aprofundamento de conhecimentos e análises necessárias à aquisição das habilidades profissionais.

Outras duas questões fundamentais carecem ser consideradas: o que caracteriza a profissão do Contador e qual a sua contribuição social.

Os compromissos com a sociedade têm sido cobrados dos Contabilistas de forma intensa nos últimos anos, especialmente quanto à credibilidade das demonstrações contábeis, do contabilista que as elaborou e do auditor que as examina.

As responsabilidades do Contador com os usuários diretamente interessados na situação econômico-financeira das entidades são exigências da ética profissional. Faz parte também a sua participação nos movimentos econômicos e financeiros que ocorre na sociedade.

O Contabilista atua como principal comunicador, definindo de maneira ordenada e independente os valores, sua representação gráfica e avaliação da veracidade da informação contábil e financeira. Além de ser um comunicador de informações para tomada de decisões, o Contador passa a ser reconhecido como profissional que adiciona valor ao processo produtivo, como avaliador das demonstrações contábeis-financeiras nos seus aspectos formais e nos compromissos sociais.

Para tal, é necessário o desenvolvimento de competências e habilitação técnica, constante aprimoramento, conhecimentos amplos, comportamento ético,

¹³ No levantamento do perfil de alunos realizado pela Faculdade Internacional de Curitiba, os ingressantes na instituição estão exercendo atividades de trabalho, praticamente a totalidade.

proporcionando aos usuários de seus serviços profissionais, segurança e confiabilidade nas informações fornecidas.

O comportamento ético resulta do cumprimento das regras morais definidas pela comunidade e organizadas pelo código de ética, propiciando a certeza de sigilo sobre negócios e a garantia de um padrão de conduta profissional perante a opinião pública. Assim a formação do Contador, segundo VASCONCELOS (1995, p. 62), necessita:

a) conhecimento claro e fundamentado do poder de informação do sistema contábil; b) conhecimento do aspecto sistêmico na geração de informações que serão armazenadas para compor as demonstrações contábeis que futuramente serão utilizadas; e, c) conhecimento para utilização dessas informações.

Estas exigências do exercício profissional apontam para necessidade de superar um ensino fundado no enciclopedismo. Os conhecimentos passam a ser adquiridos por trabalho com situações reais não mais imaginando, teorizando, e sim aplicando, aprendendo em situação.

As organizações estão se tornando plurais, como por exemplo os Bancos passaram a atuar como seguradoras, o que altera a exigência da formação profissional. Outra exigência é da utilização de ferramentais informacionais em dois níveis, um a própria informatização da contabilidade, que consiste no registro de todos os dados contábeis em sistemas informacionais por meio de programas de contabilidade, e outro a utilização dos sistemas comunicacionais, como, por exemplo, o uso da internet no relacionamento entre o escritório contábil, os clientes e os órgãos governamentais de fiscalização e arrecadação, na comunicação das informações contábeis.

Esta vertente se apresenta para a constituição de uma proposta para o ensino de Contabilidade que se relacione aos recursos tecnológicos. A

informática constitui um ferramental de uso do Contador, para “melhorar a coleta de dados e tornar viáveis sistemas de informações”, conforme SÁ (1998), assim como o acesso a programas e informações por meio das tecnologias de comunicação e utilização de redes que permitam acompanhamento e análise dos dados obtidos.

Somam-se a estas exigências específicas de formação profissional, outras típicas do atual contexto social que vêm sendo apontadas por diferentes organizações e pesquisadores, como o trabalho em grupo, o trabalho com a incerteza, a criatividade, a seleção e utilização da informação.

4.3 METODOLOGIA DE ENSINO

Quanto à metodologia de ensino as colocações propostas sobre a questão do método por VASCONCELLOS (1994) indicam que os saberes dos alunos são pontos de partida para a construção dos conhecimentos; WACHOWICZ (1989) aponta os pressupostos de uma didática dialética, onde o processo de ensino envolve o conteúdo, a forma e os objetivos. Para a autora, este determina a relação entre o conteúdo e a forma. Ressalta WACHOWICZ (1989, p. 91), a “importância da prática para que uma teoria se cumpra”, a prática social é o ponto de partida. Continua a autora a colocar que a relação do conteúdo e o método, em que a prática é o ponto de partida, não é considerar do menor para o maior, e nem que o método resolve todos os problemas do ensinar-aprender. As circunstâncias em que ocorre o ensino envolve várias circunstâncias como quem são os alunos, qual a formação do professor, que recursos estão disponíveis, e vão interferir no processo ensino aprendizagem.

Afirma WACHOWICZ (1989, p. 98), que a mudança das teorias por si não produz mudanças na prática. A aula coloca em ação o professor, o aluno e o conhecimento, o que exige método e participação dos envolvidos para a interação com o conhecimento. No entanto, este processo não acontece isolado da prática social, que constitui o ponto de partida e o ponto de chegada. SAVIANI (1995), define os passos de uma metodologia dialética onde a prática social é o ponto de partida; o conhecimento a possibilidade de explicitar a prática, que uma vez explicitada pode ser superada, modificada.

Para ANASTASIOU (1999), os pontos básicos para a mudança metodológica no ensino superior incluem os saberes da experiência que “são construídos e reconstruídos em processos reflexivos”, o professor trabalha em parceria com os alunos, “como sujeito de seu processo de aprendizagem” superando uma situação de dependência para a autonomia.

Sobre a pesquisa como possibilidade de melhoria da aprendizagem dos alunos, CUNHA (1993, p. 104) afirma que um ensino com pesquisa favorece a elaboração de perguntas, “não apenas introduz inovações nos conteúdos das disciplinas como também permite a disseminação de atitudes científicas, predisposição de conhecer de forma inteligente e não apenas por repetição”. Outros autores da área de Ciências Contábeis, como MARION (1998) e LAFFIN (2001), consideram que a pesquisa inserida no trabalho do professor pode ser alternativa de superação das práticas pedagógicas centradas na reprodução do conhecimento.

Outros autores, como MASETTO (1990, 1992, 1998), sugerem diferentes estratégias para a melhoria da abordagem do ensino e da atuação do professor.

Salienta-se que BEHRENS (1998) propõem novo paradigma na organização do ensino superior, o paradigma emergente.

Para BEHRENS (1999, p.40), os processos reflexivos são propulsores de uma prática pedagógica, em que a sala de aula constitui “um espaço privilegiado para realizar pesquisas que interferem no processo de aprendizagem do aluno e do próprio professor.”

Um professor que reflete sua própria ação docente, segundo PORLÁN e MARTÍN (2001), caracteriza-se em relação ao domínio do campo de conhecimento por: conhecer a disciplina em que atua em profundidade, o desenvolvimento histórico, as problemáticas; possui uma certa concepção epistemológica, a compreensão das dimensões sociológicas deste conhecimento; uma concepção sobre a investigação científica que supera a visão do conhecimento produzido pela observação da realidade e sabe estabelecer relações significativas entre a disciplina e os problemas sócio ambientais relevantes.

Estes autores, PORLÁN e MARTÍN (2001), indicam também que o professor necessita conhecer as representações que seus alunos têm sobre os significados dos conteúdos para poder orientar a aprendizagem; além do professor definir os objetivos e conteúdos de ensino precisa formular e reconhecer problemas, analisar e perceber contradições em pontos de vista divergentes. Para eles o professor reflexivo consegue identificar atitudes de cooperação e autonomia, elabora mapas de conhecimento, identificando níveis de coerência científica e de significado para os alunos, e percebe relações com as demais disciplinas. É desejável que os processos de investigação dos alunos sejam estimulados. O professor também auxilia na formulação e definição de

problemas de investigação, propõe debates e questionamentos, favorecendo aos alunos a estruturação, aplicação e generalização de novas concepções do conhecimento.

Em publicações direcionadas para o ensino superior, CASTANHO (2000) e LUCARELLI (2000), relatam experiências sobre inovação durante as aulas. Para LUCARELLI (2000, p. 64), a inovação provoca rupturas com o ensino tradicional, traz situações que garantem a liberdade do aluno, interfere no modelo didático, na organização do ensino, nos conteúdos e seus propósitos, nas estratégias e o uso de recursos didáticos. Muda o papel e as relações do professor e os alunos, tanto entre si, como com o conhecimento. Também apresenta uma articulação diferente entre teoria e prática, o momento da prática não se restringe só à aplicação da teoria.

Atualmente, considerando os avanços da informática, BEHRENS (2000, p.76) recomenda “redimensionar a metodologia oferecida dentro da sala de aula (...) com a criação de espaços virtuais e presenciais dentro e fora da universidade”. A utilização da rede informatizada permite o debate e a interação entre professores, alunos e professores e entre os alunos, favorecendo a investigação para solução de problemas.

Continua BEHRENS (2000, p. 77), enfatizando que “a aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/práticos”, produzindo uma aprendizagem colaborativa. Esta aprendizagem colaborativa, para a autora, é baseada nos quatro pilares propostos por DELORS (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para que aconteça uma aprendizagem colaborativa, a prática pedagógica é constituída por ensino por pesquisa, mantém uma abordagem progressista que busca a transformação social e uma visão holística ou sistêmica que busca a superação da fragmentação do conhecimento, conforme BEHRENS (2000, p.87), ou seja, uma prática pedagógica que considera por referência um paradigma emergente.¹⁴

Sobre os problemas da avaliação da aprendizagem no ensino universitário WACHOWICZ (2000) e CHAVES (2001) apontam várias situações. Para CHAVES (2001) há uma maior valorização da avaliação dos conteúdos, geralmente memorizados, sem que se considerem as capacidades e habilidades mentais desenvolvidas pelos alunos; ocorre também um descompasso entre os procedimentos avaliativos em níveis de exigência do professor e a abordagem dos conteúdos anteriormente desenvolvida em aula; soma-se a estas situações o uso da nota obtida, ou seja o resultado, sem que o professor considere o processo de aquisição e elaboração do conhecimento pelos alunos. Assim, a avaliação só tem por finalidade o registro do resultado sem interferir e permitir a professores e alunos reverem o processo de ensino e de aprendizagem.

E WACHOWICZ (2000) discorre sobre a complexidade e os paradoxos nas práticas avaliativas. Enfatiza que a avaliação não é seleção, mas a indicação do que foi aprendido e o não aprendido. No limite dos registros que têm sido exigidos por força institucional, avaliação carece captar o maior número de informações possíveis, portanto, não pode estar restrita a provas e testes.

¹⁴ Estudo sobre "o paradigma emergente e a prática pedagógica" foi desenvolvido por BEHRENS (1999b).

As possibilidades de novas abordagens metodológicas no ensino superior incluem que o próprio professor desenvolva novas atitudes e competências. Entre as atitudes, GRILLO¹⁵ (2001, p.141) recomenda: abertura de espírito que se caracteriza pela receptividade a diferentes fontes de conhecimento, disponibilidade de ouvir outros pontos de vista, busca de novas perspectivas, reconhecimento de seus próprios erros e acatamento de possibilidades de modificação. Responsabilidade tomando decisões, assumindo e respondendo por elas de modo ético e comprometido. Entusiasmo rompendo com a acomodação e rotina adotando uma prática criativa e inovadora.

Quanto às competências do professor, as fundamentais para PERRENOUD (2000) totalizam dez. Entre as que ainda não foram indicadas anteriormente nesta investigação destacam-se o trabalho com a heterogeneidade, o envolvimento do professor com os alunos e com sua própria profissão.

Mesmo no ensino superior uma turma de alunos apresenta diferenças entre eles quanto à faixa etária, gênero, experiências de trabalho e de vida, estado civil, escolaridade anterior, que interferem no interesse, envolvimento e nas dificuldades de elaboração e compreensão do conhecimento. Tais situações exigem do professor saberes e competências para compreender e considerar estas situações em sua prática pedagógica.

Outra competência que representa um desafio para o professor é envolver os alunos em suas aprendizagens. Os cursos de ensino superior ministrados à noite representam uma sobrecarga de trabalho para o aluno que exerce atividade de trabalho durante o dia. Um clima de aula que seja dinâmico e dialógico, favorecendo a negociação com os alunos para estabelecer as regras e situações

¹⁵ Os pressupostos de GRILLO (2001) estão fundamentados em DEWEY (1930).

necessárias de estudo e de atividades exige habilidade e competência do professor.

Quanto à sua própria profissão outras competências apontadas por PERRENOUD (2000) como o trabalho em equipe com os demais professores, o enfrentamento das situações éticas da docência e o investimento em sua própria profissão, poderão contribuir para que ocorra uma melhoria no ensino e ao mesmo tempo para que o professor se desenvolva profissionalmente e enquanto pessoa.

Estas considerações apontam para que não se restrinja uma proposta de melhoria do ensino de contabilidade centrada na proposta de uma metodologia capaz de, por si só, realizar uma formação profissional do Contador consistente e coerente com as referidas exigências.

O Curso de Contabilidade pode vir a ser dinâmico, relevante e intelectualmente estimulante para a formação profissional, permitindo ao aluno uma compreensão do sistema contábil, estabelecendo uma relação entre a teoria contábil e a prática profissional, e mesmo procurando incentivar o aluno à procura de uma formação continuada.

4.4 RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

O ensino de Ciências Contábeis, hoje, adota na maioria dos cursos o método cartesiano, onde o ensino é das partes para o todo, baseado na matriz epistemológica cartesiana conforme BEHRENS (2000, p. 68). Por exemplo, no ensino do Balanço Patrimonial, o professor não apresenta o balanço

primeiramente, e sim vai explicando conta por conta, compondo grupos e subgrupos, e só no final coloca a aluno em contato com o balanço.

No nosso entender o ensino de contabilidade exige as seguintes condições:

- a relação teoria-prática;
- o desenvolvimento de atitude de pesquisa;
- a utilização da informática;
- um processo de avaliação que supere as provas e testes.

Então, diante das situações apresentadas, sugere-se como contribuição para a melhoria do ensino superior de contabilidade, uma metodologia de ensino que procure desenvolver atividades nesta direção.

Uma tentativa de proposta está sendo desenvolvida durante as aulas, que será descrita a seguir:

4.5 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Esta é uma das situações de ensino complexo. A sala de aula não constitui o espaço de atuação profissional. Aproximar o aluno das situações do exercício profissional é uma das possibilidades de melhorar a formação.

A outra situação é colocar para o aluno que a teoria procura explicar o que acontece na realidade. Desse modo, para possibilitar situações de ensino que permitam uma aproximação e compreensão dos procedimentos contábeis, que constituem um sistema de informação que permitem a tomada de decisões nas empresas, exigem atividades de:

- diagnóstico sobre quais atividades de trabalho que estão desenvolvendo;
- apontar nestas atividades quais as que são relacionadas à contabilidade;
- levantar junto aos alunos suas experiências com a área;
- estas situações são ponto de partida para a explicitação dos conceitos.

Durante a explanação e aprofundamento dos conceitos são utilizadas estratégias e recursos didáticos variados tais como:

- exposição do conteúdo, utilizando transparências, quadro de giz e textos para os alunos;
- há um empenho de que os termos técnicos sejam compreendidos pelos alunos, apresentando exemplos de situações que acontecem nas empresas;
- para estes exemplos são usadas as experiências vivenciadas no exercício profissional ao longo dos anos; também são colocadas leituras de textos apresentados em seminários da área e em periódicos especializados.

Recentemente para o ensino do tema ativo imobilizado foram utilizados artigos que foram lidos e debatidos em sala de aula.

Após a explicitação há momentos para que os alunos apresentem perguntas sobre o assunto. Na seqüência são realizadas situações de simulação da aplicação dos conceitos que envolvem vários casos, propostos pelos autores da área, elaborados pelo professor, casos narrados pelos alunos que atuam nas empresas, situações publicadas pela imprensa e estudo de casos.

São realizadas várias situações e não apenas uma exemplificativa. Estas atividades são realizadas em mini grupos, como duplas ou trios, fazendo com que os alunos possam discutir entre eles as soluções mais corretas para cada caso. Durante a realização da atividade, o professor procura orientar os grupos, principalmente os que apresentam maiores dúvidas.

Diante das perguntas do grupo a resposta não é fornecida diretamente, mas procura-se fazer com que os próprios alunos consultem suas anotações ou lembrem das explicações ministradas. Para isto são realizadas perguntas aos alunos. Geralmente usa-se as expressões: “verifique no texto o enquadramento correto desta conta”, “Então qual é a resposta?” Normalmente os alunos conseguem encontrar as soluções.

Quando se verifica que vários grupos estão apresentando dificuldades para encontrar a solução, retoma-se a situação para uma nova explicação, para todos os alunos.

Para isto é solicitado que um dos alunos leia a situação. Em seguida vai sendo explicada aquela situação. São feitas perguntas do tipo: “neste fato contábil, quais as contas que envolvem o lançamento contábil?”

Há uma espera até que alguém se manifeste corretamente. Então acontece uma afirmativa, colocando o registro da situação no quadro. Há nova pergunta sobre porque a resposta está correta, e assim por diante até que se resolva o caso por inteiro.

Depois é solicitado aos alunos que formulem situações a serem analisadas. Neste caso as propostas não têm sido muito abrangentes, poucos alunos é que conseguem apresentar um caso por inteiro. É provável que tais atividades estejam contribuindo para a melhor formação. No entanto, só uma pesquisa

posterior, quando os alunos já estiverem atuando, poderá indicar se os objetivos foram plenamente alcançados.

Nas avaliações realizadas na classe a maioria dos alunos tem conseguido bons resultados. Os alunos que não obtém êxito são geralmente os que faltam as aulas. Outro indicativo de que os alunos estão conseguindo compreender os principais itens contábeis advém de comentários de professores do curso que trabalham disciplinas nos anos posteriores que necessitam destes conhecimentos iniciais. Estes professores colocam que os alunos estão conseguindo aplicar os conhecimentos trabalhados anteriormente.

4.6 DESENVOLVIMENTO DE ATITUDE DE PESQUISA

Outra situação é a falta de desenvolvimento de atitude de pesquisa pelos alunos. O professor nas suas aulas coloca uma definição ou resumo no quadro de giz, fala sobre o explícito e os alunos copiam. Na prova o professor solicita a informação que foi colocada em sala de aula.

Não há indicação bibliográfica, não há indicação de outras posturas sobre aquele conhecimento que geralmente é dado como verdadeiro.

Para superar esta situação a proposição do desenvolvimento de atitudes de pesquisa tem sido vivenciada como: durante as aulas conforme o assunto tratado os alunos são convidados a procurar e enquadrar na legislação o direcionamento dado. Por exemplo: no estudo do balanço patrimonial é sugerido que consultem a Lei nº 6.404/76, Lei das Sociedades por Ações, os artigos que se referem aos grupos do balanço patrimonial.

Esta situação favorece que o aluno passe a pesquisar as determinações legais, que regem os registros contábeis das empresas no Brasil.

Com isto o aluno pode perceber de onde surge a composição do balanço patrimonial, pois a lei disciplina esta forma.

Outro modo de pesquisa está relacionado ao aprofundamento nos conhecimentos contábeis. Para isto os alunos desenvolvem estudo consultando referenciais bibliográficos.

Esta pesquisa é desenvolvida em mini-grupos de no máximo três alunos. Os objetivos pretendidos com esta atividade são: 1) a formação de hábitos e atitudes de pesquisa permanente; 2) ampliar os conhecimentos dos assuntos que envolvem a Contabilidade; 3) aprender a elaborar o conhecimento em grupo; 4) criar autonomia na aprendizagem; 5) desenvolvimento de atitudes e capacidades no trato do conhecimento científico para uma formação continuada.

Para elaboração do texto é fornecido ao aluno um roteiro dos pontos básicos a serem observados na realização do trabalho. O roteiro aponta que no trato do tema é necessário uma introdução, depois um desenvolvimento e a conclusão.

Depois, os alunos colocam em debate com seus colegas de turma o que conseguiram com seus estudos. Há perguntas, algumas esclarecidas pelos alunos e outras pelo professor.

Quanto aos resultados obtidos observa-se que os alunos se envolvem ativamente, embora o conteúdo dos textos elaborados seja bastante incipiente, demonstram que já conseguem usar adequadamente os conceitos e organizam o texto de modo coerente. Também melhora a participação dos alunos durante as

aulas. A própria turma ganha a dimensão de grupo participativo, uns aprendem com os outros. As relações interpessoais são ampliadas.

A pesquisa ajuda os alunos a perceberem que há diferentes abordagens no conhecimento, e que há soluções e interpretações diferenciadas, compreendem que os conceitos não são verdades absolutas.

Ainda percebe-se que alguns alunos utilizam a Internet na elaboração de seus estudos.

4.7 UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA

A informática constitui ferramental básico para o Contador, conforme foi indicado anteriormente neste estudo. Para o uso deste ferramental é necessário que o aluno já tenha utilizado o computador em outras situações, ou seja, com um domínio básico da informática.

Nas aulas de Contabilidade o aluno vai para o laboratório e começa a utilizar os “softwares” específicos. Também o professor prepara anteriormente a simulação no programa. Cada dupla de alunos recebe um roteiro de orientação e questões a serem resolvidas. Durante a execução, o professor usa algumas explicações adicionais. Cada dupla imprime a solução obtida e compara com as respostas que são fornecidas pelo professor. No caso de dúvida há o debate coletivo.

A ênfase é dada considerando o aluno como usuário e não como programador. Estas experiências são muito recentes. Há dificuldade para colocar em ação por não haver disponibilidade em tempo integral do uso dos laboratórios, algumas aulas é que acontecem deste modo.

Em relação aos resultados pode-se colocar que os alunos iniciam sua familiarização com estes ferramentais.

4.8 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO QUE SUPERE AS PROVAS E TESTES

A avaliação só ao final dos bimestres letivos considera apenas um momento de aprendizagem. É muito rígida, não consegue revelar o processo inteiro da aprendizagem do aluno.

Em função disto passamos a realizar várias situações de avaliações como as descritas a seguir:

- durante as aulas são desenvolvidas atividades em grupo e individuais, acompanhadas pelo professor, algumas destas atividades passaram a compor o resultado obtido pelos alunos;
- as pesquisas realizadas pelos alunos também ajudam a compor a avaliação tanto revelando a aprendizagem dos alunos como no fechamento das notas;
- durante as avaliações individuais, nas quais os alunos resolvem situações problemas, é permitido que o aluno consulte suas anotações e a legislação pertinente para chegar a solução e para analisar os resultados obtidos.

O conteúdo da avaliação não se restringe a reprodução de conceitos. São colocados problemas, descrevendo uma situação inicial e em seguida vários fatos contábeis. O aluno precisa elaborar os demonstrativos contábeis pertinentes. Esta situação é avaliada nos primeiros meses de aula. Depois, além da elaboração destes demonstrativos o aluno realiza a análise da situação da empresa, emitindo

seu parecer. Geralmente, estas análises só são possíveis após dois, ou três meses de aula. A correção da prova é feita pelo professor. Após, são apresentadas em aula as soluções para os problemas propostos e realizado debate com os alunos.

Salienta-se que na correção das provas não só se considera o resultado final correto, mas o processo de solução desenvolvido pelo aluno. Estes procedimentos de avaliação, embora ainda não sejam uma avaliação cotidiana da aprendizagem do aluno, contribuem para que os alunos se envolvam mais com sua aprendizagem e também há uma diminuição do distanciamento do professor com os alunos. A aula fica mais democrática. Não existe só a imposição do professor, levando o aluno a maior participação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, em relação aos objetivos propostos pode-se concluir que:

- foram levantados os aspectos históricos do ensino de contabilidade no Brasil, desde sua criação até o presente momento, indicando as mudanças ocorridas e as influências das exigências do exercício profissional nos cursos de formação;
- também foi possível perceber as características da profissão e a necessária revisão da metodologia de ensino dos cursos e disciplinas da prática profissional;
- outro ponto importante foi diagnosticar como este ensino tem sido desenvolvido nos cursos de graduação pelos professores que atuam nas disciplinas de contabilidade; este diagnóstico possibilitou contato com os professores da área e ampliação das experiências sobre o ensino;
- quanto à indicação de alternativas metodológicas para o ensino nesta área as leituras realizadas, as pesquisas e estudos durante as disciplinas cursadas, foram sendo incorporadas na própria prática das aulas; estas alterações estão relatadas. Embora, ainda, não constituam uma proposta que abranja todos os aspectos metodológicos houve, em relação às situações anteriores, um grande avanço.

As alternativas sugeridas incluem para a elaboração dos conhecimentos de modo ativo e colaborativo:

- os saberes dos alunos como ponto de partida para a construção dos conhecimentos;
- a aula coloca em ação o professor, o aluno e o conhecimento tendo a prática como referência, o que exige a participação dos envolvidos para a interação como o conhecimento; este processo não acontece isolado da prática social, pois constitui ponto de partida e de chegada;
- para a mudança metodológica os saberes da experiência, trabalho em parceria entre professores e alunos, superando a situação de dependência para a autonomia;
- a pesquisa como possibilidade de melhoria da aprendizagem dos alunos;

As inovações provocam rupturas como ensino tradicional, permitindo a liberdade do aluno, interferem no modelo didático utilizado, nos conteúdos e sua organização, nos objetivos propostos, nas estratégias e recursos didáticos e especialmente na avaliação que não ficará restrita a provas e testes.

Assim, concluímos que foi possível apresentar sugestões que contribuirão para a melhoria do ensino nesta área.

A apropriação do conhecimento para a formação depende da mediação do professor, mas ele não pode ser apenas um transmissor e perceber o aluno apenas como receptor de conteúdos.

Acreditamos que uma melhoria na qualidade do sistema educativo em geral, e do ensino de contabilidade em particular, poderia partir do pressuposto de

uma melhoria na proposta da metodologia do ensino, onde o professor e o aluno sejam co-partícipes do processo.

Outras pesquisas sobre o currículo sobre a formação recebida nos cursos e a atuação do Contador, como tem sido a avaliação de aprendizagem e dos cursos, qual o referencial bibliográfico das aulas, como são organizados os textos dos livros para os cursos de Ciências Contábeis, poderão ser realizadas ampliando os estudos sobre o ensino nesta área.

Esses estudos poderão interferir no ensino, reduzindo a improvisação, mudando o enfoque de um ensino passivo para o ensino ativo e que de fato contribua para a profissionalização do Contador.

O Curso de Contabilidade pode vir a ser dinâmico, relevante e intelectualmente estimulante para a formação do profissional, permitindo ao aluno compreender o sistema contábil, estabelecer relações entre teoria contábil e a prática profissional, e mesmo procurando incentivar o aluno à promover sua formação permanente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia e MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do/no ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - USP.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In. MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. O paradigma emergente e a prática pedagógica na formação universitária. **Apontamentos**. Curitiba: PUC-PR, Pós-Graduação em Educação, 1999a. A.I

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999b.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. INSTITUTO de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998**. Brasília, 1999.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3º grau. In D'ANTOLA, Arlete (Org.) **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite**. Campinas: Papyrus, 1989.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor no ensino superior – identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Revista brasileira de contabilidade**. Brasília: CFC, v. 27, n. 114, nov./dez. 98.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **A conquista da profissão regulamentada**. Rio de Janeiro: CRC –RJ, 1996.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO PARANÁ. **Coletânea da legislação contábil – 1946 à 1996**. Curitiba: CRC – PR, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **Universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

D' AURIA, Francisco. **Cinquenta anos de contabilidade (1903-1953)**. São Paulo: Ed. do Autor, Gráf. Siqueira, 1954.

D'ANTOLA, Arlete.(org.) **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

DOWBOR, Ladislau. *Globalização e tendências institucionais*. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio; RESENDE Edgar A (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FORESTI, Miriam C. P.; PEREIRA, Maria Lúcia T. *A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação*. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO. **90 anos servindo ao ensino comercial e econômico**. São Paulo: Letras & Letras, 1992.

GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOLDENSTEIN, Sérgio. A visão do FMI sobre a globalização financeira. **Cadernos de política monetária e mercado financeiro**. Rio de Janeiro: Corecon/RJ, Sindecon/RJ. N.º 1, (1998)

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In MOROSINI, Marília Costa (org.) **Professor no ensino superior – identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS . Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998. Brasília: MEC/INEP, 1999.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. O verdadeiro significado de uma teoria. **Revista brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 15, n. 97, jan./fev. 1996.

_____. **Teoria da contabilidade**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KOLIVER, Olivio. As diretrizes curriculares e a formação dos contadores. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 97, p. 6-19, jul. 1999.

LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília. **Universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

MARCONDES, Gilberto Forte. **Currículo de ciências contábeis no ensino superior de Curitiba: opinião dos usuários**. São Paulo: CD-ROM, ANPED, 1997.

MARION, José Carlos. **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Contabilidade básica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. Preparando-se para a profissão do futuro. **Revista do CRC/PR**. Curitiba, v. 24, n. 120, p. 13-19, mar. 1998a.

MARX, Karl. **O capital** : crítica da economia política. São Paulo : Abril Cultural, 1993.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo : Abril Cultural, 1993.

MASETTO, Marcos. **Aulas vivas**. 2ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, Daniel A. (Org.) **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio e RESENDE Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino de contabilidade no Brasil**: uma análise crítica da formação do corpo docente. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) - FEA/USP.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

PINHEIRO, Júlio Cesar da Paz e PINHEIRO, Ana Virginia. Sebastião Ferreira Soares: um Contador no império. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília: n. 12, p. 29-31, jul./ago.1998.

PORLÁN, Rafael Ariza e MARTÍN, José Toscano. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor no ensino superior**: identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RODRIGUES, Alberto Almada. Contabilidade uma ciência exata. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 97, jan./fev. 1996.

_____. História da profissão contábil no Brasil. In: CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **A conquista da profissão regulamentada**. Rio de Janeiro: CRC –RJ, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1995.

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

SILVA, Laercio Baptista. **A contabilidade no Brasil**: aspectos do desenvolvimento por influência da legislação e do contabilista. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.

TEICHLER, Ulrich. A resposta às exigências do mundo do trabalho. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Paris, out. 1998. Reprod. Tradução livre.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso. **A construção do conhecimento**. São Paulo : Libertad, 1994.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade o ensino superior da contabilidade**: uma abordagem sistêmica. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - FEA/USP.

VEIGA, Irma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária** : aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. São Paulo: Cortez, 1989.

ANEXO N.º 1 - QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a):

Estamos realizando investigação sobre a metodologia de ensino no curso de Ciências Contábeis buscando compreender as possibilidades do desenvolvimento de uma formação significativa aos alunos. Desta forma vimos solicitar sua valiosa participação respondendo este questionário.

Antecipadamente agradecemos.

Assinale a(s) alternativa(s) e complete as lacunas que corresponde(m) à sua situação atual:

1. Série(s) do Curso de Ciências Contábeis em que leciona:

() 1 série

() 2 série

() 3 série

() 4 série

() 5 série

2. TEMPO DE EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA:

() até 2 anos

() de 2 até 5 anos

() de 5 até 10 anos

() mais de 10 anos

3. QUAL A SUA FORMAÇÃO:

Bacharel em

Especialista em

Mestre em

Doutor em.....

4. CONSIDERO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM MINHA INSTITUIÇÃO:

- Ruins
- Regulares
- Boas
- Ótimas

5. CONSIDERO A REMUNERAÇÃO DE MINHAS AULAS:

- Ruins
- Regulares
- Boas
- Ótimas

6. ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CORRESPONDE A SITUAÇÃO METODOLÓGICA ABORDADA EM SUAS AULAS:

O conteúdo ministrado fornece ao acadêmico de Ciências Contábeis uma fundamentação teórico-prática:

- nunca
- raramente
- freqüentemente
- sempre

7. A ÊNFASE DA SUA DISCIPLINA É:

- só teórica
- mais teórica do que prática
- equilíbrio entre teoria e prática
- mais prática do que teórica
- só prática

8. NA SUA OPINIÃO A ABORDAGEM DA AÇÃO DOCENTE DEVE ESTAR:

- centrada na explanação do professor
- explicação do professor com participação dos alunos
- atividades complementando o que foi abordado pelo professor

- atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos orientadas pelo professor
- atividades de livre escolha do aluno de acordo com o seu interesse

9. NA SUA OPINIÃO UM BOM ENSINO É AQUELE QUE:

- o professor explica muito bem a matéria
- o professor explica e os alunos realizam exercícios
- professor e alunos discutem o conteúdo
- os alunos levantam as problemáticas com a participação do professor
- os alunos realizam seminários e mini aulas

10. NA SUA OPINIÃO O RESULTADO DO ENSINO É DE QUALIDADE QUANDO O:

- consegue obter boas notas nas provas e testes
- aplica os conteúdos em exercícios práticos
- aplica os conteúdos em situações concretas da prática profissional
- elabora sua própria proposta de atuação profissional

MARQUE, NAS QUESTÕES A SEGUIR, EM ORDEM DE PRIORIDADE DE 1 A 5:

11. PARA QUE TENHAMOS SUCESSO NAS AULAS É IMPORTANTE:

- uso de quadro negro e giz
- boa comunicação com alunos
- utilização de livros texto
- utilização de dinâmicas de grupo
- utilização de recursos didáticos como cartazes, fichas, transparências
- uso de novas tecnologias como vídeos, informática

12. AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE SÃO CONSIDERADAS EM SUAS AULAS:

- registro da frequência dos alunos
- localização do assunto que está sendo tratado
- revisão da aula anterior

- () explicação do assunto novo
- () resolução exercícios
- () correção dos exercícios
- () explicação de dúvidas dos alunos
- () avaliação do conteúdo dado
- () levantamento de problemáticas relativas ao assunto
- () análise de situações práticas com a teoria contábil
- () elaboração de síntese propondo alternativas de atuação na prática
- () alternativas de superação de velhas práticas no exercício profissional

13. PARA COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS É NECESSÁRIO:

- () formulação de problemáticas do exercício profissional
- () realização de muitos exercícios
- () explicação do professor com uso de exemplos
- () várias alternativas de atividades para ao alunos realizem de acordo com os seus interesses
- () repetição da explicação até que todos os alunos tenham entendido
- () pesquisa sobre o assunto pelos alunos
- () explicação do assunto pelos alunos para seus colegas através de atividades de dinâmicas de grupo

14. OS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM SÃO:

- () provas e testes
- () provas testes e trabalhos
- () trabalhos de pesquisa
- () atividades individuais em sala
- () atividades em grupo
- () projetos e exposição de casos elaborados pelos alunos
- () perguntas orais em classe pelo professor
- () propostas de problemas elaborados pelos alunos

Responda as seguintes questões:

15. QUE CONTEÚDOS CONSIDERA PRIORITÁRIOS NA FORMAÇÃO DO CONTADOR?

16. QUAL A ÊNFASE QUE O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DEVE TER EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO CONTADOR?

17. QUAL A MELHOR METODOLOGIA DE ENSINO PARA O ENSINO DE CONTABILIDADE?

18. COMO AVALIO MEUS ALUNOS?

19. DESCREVA SUCINTAMENTE UMA BOA AULA: