



Estratégias de Ensino Aplicadas à Educação Contábil: um estudo sob a percepção dos docentes

Adrielly Fabiana Mota Almeida
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
adrielly_fma@hotmail.com

Wesley Sidney Mendonça
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
wesleysidney.mendonca@gmail.com

Camilla Soueneta Nascimento Nganga
Universidade de São Paulo (USP)
camillasoueneta@gmail.com

Mara Alves Soares
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
mara.fagen.ufu@gmail.com

Resumo

As IES (Instituições de Ensino Superior) se deparam com um cenário em que se faz necessário um empenho maior para a formação dos futuros profissionais de contabilidade. Assim, o objetivo do trabalho foi identificar as técnicas e/ou estratégias de ensino aplicadas pelos docentes nos cursos de Ciências Contábeis, bem como conhecer os objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias. Para tanto, foi realizado um estudo quantitativo com os docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. O questionário foi aplicado aos docentes de universidade públicas de diversas regiões do Brasil, totalizando uma amostra válida de 88 respondentes. Foram selecionadas duas variáveis: docentes com curso de docência; e docentes com experiência na docência até 15 anos e acima de 15 anos. Ainda, foram testadas todas as estratégias abordadas neste artigo por meio da ferramenta não paramétrica Mann-Whitney. Os resultados apontaram que, para os dois grupos de variáveis selecionadas, não houve correlação significativamente estatística, concluindo-se, portanto, que há similaridade na adoção das estratégias de ensino para os dois grupos das variáveis selecionadas. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para ressaltar a importância das estratégias de ensino, uma vez que elas são fundamentais para o processo de ensino- aprendizagem, além de contribuir para a evolução da educação contábil e na formação de profissionais mais qualificados.

Palavras-chave: Estratégia. Ensino. Contábeis.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente, ocorrem constantes mudanças no processo do conhecimento, bem como evolução e pressão do mercado de trabalho, o que exige do profissional uma capacitação adequada e uma formação diferenciada para a obtenção de melhores resultados. A partir disso, surgem a necessidade e a motivação para diversificar as formas de ensinar e aprender (SILVA, 2006).

Devido a essas modificações que ocorrem no mercado de trabalho, as Instituições de Ensino Superior se deparam com um cenário em que são necessárias mudanças e otimização no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

De acordo com Oliveira *et al.* (2013), são muitos os motivos que provocam essas mudanças, que se inicia desde a obrigatoriedade do exame de suficiência, exigido pelo CFC (Conselho Federal de Contabilidade), para exercício da profissão contábil, até a convergência das normas brasileiras de contabilidade às normas internacionais.

De acordo com o CFC, o percentual de estudantes do curso de Ciências Contábeis aprovados no exame de suficiência realizados em 2011 foi de aproximadamente 30%, enquanto, em 2012, esse percentual foi de 54%. Já em 2013, os aprovados representaram 43% e, em 2014, o índice geral de aprovação foi de 49%. Esses baixos níveis de aprovação estariam relacionados com as lacunas existentes no ensino, o que acarreta uma preocupação, de forma expressiva, com a qualidade do ensino contábil que é oferecido no Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Assim, as IES (Instituições de Ensino Superior) se deparam com um cenário em que se faz necessário um empenho maior para formação dos futuros profissionais de contabilidade. Nos cursos bacharéis de Ciências Contábeis, não existe qualquer referencial voltado para a didática ou para disciplinas ligadas à educação, necessitando os docentes, desse modo, recorrerem a programas de pós-graduação *stricto sensu* com a finalidade de se inteirarem de técnicas e novos métodos de ensino-aprendizagem (CUNHA, 2009; MIRANDA, LEAL e CASA NOVA, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2013, PIERRE *et al.*, 2009).

O docente assume o papel de transmitir os saberes e dar base a todo o conhecimento que servirá de sustentação para a resolução de problemas e para o enfrentamento de situações que os futuros profissionais encontrarão durante a carreira e rotina diária. Para isso, a sala de aula é um lugar ideal para cultivar e vivenciar estratégias diversas a fim de colocar o aluno à prova constante do conhecimento.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo identificar as técnicas e/ou estratégias de ensino aplicadas pelos docentes nos cursos de Ciências Contábeis, bem como conhecer os objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias.

O artigo estrutura-se em quatro seções, além desta introdução. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico, fundamentando o tema e fortalecendo a pesquisa. Na terceira seção, encontram-se os aspectos metodológicos, bem como a análise e a discussão dos resultados, finalizando, na última seção, com as considerações finais do trabalho.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão abordados o ensino em contabilidade, as estratégias de ensino e os objetivos pedagógicos, bem como os estudos anteriores acerca do assunto pesquisado, de modo a proporcionar melhor entendimento e sustentação teórica da pesquisa.

2.1 Ensino de Contabilidade

O processo de modificação a contabilidade ocorre juntamente com o avanço e mudanças do ser humano, pois essa ciência acompanha o desenvolvimento das necessidades da sociedade (MARION, 1998). Iudícibus (2000) menciona que o nível de evolução da contabilidade está relacionando com o nível em que ocorrem os diversos progressos na sociedade, tanto em âmbito econômico, social e empresarial.

No Brasil, a contabilidade começou a se desenvolver na era colonial, acompanhando a própria evolução da sociedade e a necessidade de controles contábeis para o aprimoramento das primeiras técnicas financeiras (PELEIAS, *et al.*, 2007). O desenvolvimento social ocorria por meio da expansão das atividades que eram desenvolvidas em função da manutenção da colônia, exigindo gestão das contas públicas e receitas estatais.

Com o passar dos tempos, o processo de escrituração das contas poderia ser desenvolvido por profissionais que estudassem aulas de comércio. Essas aulas são conhecidas como as primeiras escolas de gestão, criadas em 1759, formadas por um conjunto de reformas políticas e econômicas, que visavam ao processo de segmentação e capacitação de um grupo de trabalhadores para desenvolver o trabalho e controle mercantil lusitano (SHMIDT, 2000).

Desse modo, a contabilidade foi se manifestando e desenvolvendo, acompanhando os feitos da civilidade. Para Shmidt (2000), a história da contabilidade é proveniente do convívio social e das diversas transformações ocorridas no tempo e no espaço.

O ensino em contabilidade proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, que por sua vez, permite que sejam identificados os resultados das organizações de forma crítica (MARION, 2001). No entanto, para esse autor, o ensino em contabilidade, por vezes, voltou seu olhar para a aprendizagem da escrituração, transmitindo para o aluno uma visão de que o processo de ensino de contabilidade restringe-se a apenas esse fator mais técnico.

Segundo Díaz (2011), a aprendizagem é um processo em que o aluno deve receber o conhecimento e retê-lo por toda a sua vida, desde que a solução para os problemas, com os quais se depararem ao longo de sua carreira, seja pautada pelos estudos que um dia lhe foram ministrados. O processo de aprendizagem é constante e permanente, exigindo-se, dessa forma, para o ensino em contabilidade, técnicas diversas de aprendizagem, qualificação dos docentes transmissores do conhecimento e atualização constante dos alunos.

No entanto, Miranda, Casa Nova e Cornachione Jr. (2012) afirmam que a atualização não cabe somente aos alunos, mas, também, aos docentes, pois os benefícios advindos da pesquisa e qualificação do professor envolvem a contabilidade em um contexto atual e social, proporcionando aos estudantes saberem os porquês e a importância do ensino da contabilidade.

A educação e o ensino em contabilidade formam um conjunto de intervenções e medidas, as quais são motivadas pela ação da transformação da sociedade, proporcionando o



desenvolvimento e a qualificação de profissionais que atuem de forma a suprir as necessidades do mercado e a desenvolver o conhecimento lógico a partir da Ciências Contábeis (PELEIAS e BACCI, 2004).

Laffin (2002) aponta ainda que o professor deve se revestir de atenção frente às práticas e constantes atualizações no mercado de trabalho, bem como de um embasamento teórico, de modo que tornem consistentes e eficazes as informações e a aprendizagem que estão sendo transmitidas aos futuros profissionais, pois parte-se do pressuposto de que o professor seja um sujeito culturalmente mais experiente de práticas e conhecimento no que tange às técnicas contábeis, o que favorece a que os estudantes possam desvendar um novo mundo a ser percorrido.

Para Cornachione Júnior (2004), o processo de ensino-aprendizagem é construído por fatores como a instrução dos professores, as temáticas abordadas, os perfis diversificados dos alunos, as perspectivas de docente e discente, o conhecimento e interesse prévio do conteúdo a ser transmitido. Esses fatores contribuem para que o conhecimento seja assimilado de forma coesa e a disseminação dos saberes das técnicas contábeis seja praticada e aprimorada constantemente.

De acordo com Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012), a formação dos futuros profissionais da área contábil ultrapassa quaisquer barreiras quanto às técnicas teóricas ou conceituais, pois a realidade atual dos contadores exige, em um cenário contemporâneo, a otimização do profissional, além do que suas ações devem ser realizadas de modo significativo a fim de resolver situações complexas nas organizações.

Cruz, Corrar e Slomski (2009) apontam que o desempenho dos alunos tem maior êxito quando os professores estão mais atualizados, visto que esse fator influencia diretamente no processo educacional. Além disso, quando diferentes estratégias são utilizadas dentro de sala de aula, os professores também conseguem identificar desempenhos diferenciados de alunos e, se essas estratégias forem diversificadas, novas personalidades poderão ser descobertas, sendo possível, desse modo, despertar novas habilidades e trabalhar com as competências dos alunos (CRUZ, CORRAR e SLOMSKI, 2009).

A seguir, serão abordadas as estratégias de ensino que são utilizadas para consolidação e disseminação do conhecimento, bem como os objetivos pedagógicos, que estão embasados na taxonomia de Bloom (1972).

2.2 Técnicas e/ou Estratégias de Ensino e Objetivos Pedagógicos

As estratégias de ensino e os objetivos pedagógicos são elementos que constroem um processo metodológico aplicado aos cursos de formação de profissionais, como, por exemplo, a graduação em Ciências Contábeis. Esses aspectos metodológicos envolvem planejamento, definição de objetivos, organização e seleção de materiais, recursos e métodos utilizados para avaliação e transmissão do conhecimento (SILVA, 2006).

No planejamento das estratégias de ensino, estão relacionadas todas as atividades que serão desenvolvidas pelo professor, com o intuito de envolver o aluno e torná-lo o agente principal para o desenvolvimento dessa dinâmica educacional. Essas estratégias contribuem para que os objetivos propostos sejam devidamente atingidos e o processo de ensino-aprendizagem seja alcançado de forma eficiente e eficaz (BELHOT, 1997).

O estudo das estratégias de ensino faz parte de uma dinâmica da prática docente, em que todos os aspectos humanos e sociais são levados em consideração. Essas técnicas têm por objetivo orientar os professores em relação às estratégias que serão utilizadas em sala de aula, de modo que o conteúdo abordado possa ser transmitido com dinamismo, além de contribuir para o processo de avaliação e planejamento (CANDAU *et al.*, 1995).

Nesse sentido, as estratégias de ensino não devem ser entendidas como práticas consolidadas, com o intuito de formalizar um processo de aprendizagem, uma vez que elas devem ser abordadas de forma dinâmica, bem como devem ser feitas transformações, quando necessário, para melhor adequação e realização da técnica (VEIGA, 2003).

Ainda, as estratégias devem ser diversificadas e adaptadas conforme o cenário do grupo ou do conteúdo que está sendo ministrado. Os principais quesitos a serem observados pelos professores são aqueles em relação ao planejamento proposto para a matéria que irá adotar as técnicas, bem como os objetivos educacionais e pedagógicos, tipos de aprendizagem, tempo hábil, estrutura física, estrutura do assunto, diversidade dos alunos e didática do docente (PILETTI, 2006).

As principais discussões acerca dos critérios devem ser observadas ao longo da seleção das técnicas, sendo ainda extremamente importante a elaboração do planejamento das aulas em que serão adotadas essas técnicas. Quanto aos objetivos educacionais e pedagógicos, esses consistem no desenvolvimento de estratégias e métodos para veicular a informação reportada ao conteúdo, afim de que o conhecimento seja transmitido de forma eficiente e eficaz (PILETTI, 2006). Para Bordenave e Pereira (2002), é importante inter-relacionar os objetivos educacionais com as técnicas de ensino utilizadas, uma vez que essas técnicas estabelecem uma relação de dependência com os objetivos.

Na literatura, podem ser encontrados alguns autores que abordam essa temática, tais como Bordenave e Pereira (2002), Gil (2006), Masseto (2003), Piletti (2006), Vasconcelos (2009) e Veiga (2003).

Miranda, Leal e Casa Nova (2012) realizaram um levantamento e identificaram as técnicas mais abordadas acerca dessa temática, as quais poderão ser observadas, com suas respectivas definições, no Quadro 1.

Quadro 1 - Técnicas de ensino mais utilizadas

Técnicas	Definição
Aula Expositiva	É considerada a técnica de ensino mais tradicional. De acordo com Lopes (2003), essa técnica consiste na transmissão do conteúdo aos discentes por meio da fala.
Estudo Dirigido	Consiste na estratégia em que o professor trabalha com um roteiro estruturado, apontando direcionadores aos alunos, os quais terão que explorar o material proposto, desde leitura, compreensão, análise e interpretação (VEIGA, 2003).
Discussões e Debates	É uma proposta que trabalha com diferentes opiniões e pontos de vista. Essa técnica possibilita a abordagem de assuntos complexos, agregando conhecimento teórico ao grupo (MASSETO, 2003).
Trabalhos em Grupo	Consiste na realização do trabalho em equipe, em que os temas são debatidos sob diversas ópticas, havendo uma profunda discussão do assunto, explanando-se todos os pontos relevantes do conteúdo, de

	modo que o grupo chegue a um consenso (VEIGA, 2003).
Método de Estudos de Caso	É a busca de soluções de problemas diante situações complexas e caóticas, fictícias ou não, realizando-se um diagnóstico e buscando sustentação teórica para justificar as variáveis do problema (BORDENAVE e PEREIRA, 2002).
Aulas Práticas e Laboratório	São apropriados para cursos da área de negócio, em que se possibilita aliar os aspectos teóricos com a parte prática, uma vez que essa grande área é revestida de características eminentemente técnicas (VASCONCELOS, 2009).

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Miranda, Leal e Casa Nova (2012).

Além das estratégias acima apresentadas, existem outras que, embora não muito utilizadas, podem contribuir para a otimização e eficiência do processo educativo (MASETTO, 2003).

A dramatização é uma técnica utilizada com o intuito de desenvolver a empatia do aluno, de modo a envolvê-lo em apresentar papéis, bem como interpretar personagens em diversas situações de conflitos (BORDENAVE e PEREIRA, 2002).

A estratégia de ensino com projeto também é utilizada e, por meio dela, o professor cria condições e situações em que o aluno se envolverá com a realização de um diagnóstico e será estimulado a trabalhar em equipe (MASSETO, 2003).

Outra técnica utilizada é a aprendizagem experiencial, ou conhecida também como estágio, em que os estudantes mantêm contato direto com o mercado de trabalho e atua diretamente com os conflitos, muitas vezes, discutidos em sala de aula (GIL, 2006).

Diferentemente, da técnica anterior mencionada, a técnica ensino com pesquisa tem por foco desenvolver o conhecimento por meio do estudo, utilizando materiais e conteúdos necessários, de forma que esses sejam analisados, comparados, correlacionados e, por vezes, replicados, a fim de realizar um trabalho com cunho científico (MASSETO, 2003).

Uma técnica inovadora e de implementação complexa, conhecida como PBL (*ProblemBased Learning*), tem por objetivo a solução de um problema, com um conteúdo específico, estimulando essa metodologia os estudantes a buscarem, por meio da teoria, formas de resolver determinadas situações ou problemas (GIL, 2006).

Vale destacar, ainda, as visitas técnicas e excursões, as quais permitem que os estudantes possam desenvolver habilidades cognitivas, promovendo o intercâmbio de experiências e adquirindo o senso crítico, por meio do roteiro de observação (MASSETO, 2003).

Por fim, uma técnica que estimula o conhecimento tecnológico e o desenvolvimento lógico, os jogos. Esses ativam os conhecimentos prévios, uma vez que, para seu desenvolvimento, necessita-se de uma breve noção do assunto, além de permitir, ainda, a formulação de hipóteses, as quais serão testadas ao longo dos jogos (GIL, 2006).

Diante do exposto, observa-se que as técnicas mencionadas na literatura, descritas no Quadro 1, são consideradas como as mais utilizadas, mas os autores abordam ainda outras estratégias que podem ser implementadas, sendo elas, porém, utilizadas em menor frequência, embora todas contribuam para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (MIRANDA, LEAL e CASA NOVA, 2012).

Essas estratégias de ensino visam ao alcance de objetivos de aprendizagem e se referem aos meios utilizados pelos docentes para articulação do processo de ensino, de acordo com as atividades planejadas e os resultados esperados (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Uma decisão estratégia para o ensino se refere aos objetivos pedagógicos e educacionais que devem ser determinados. Esses objetivos estão relacionados à elaboração de medidas que devem ser empreendidas para que haja mudança no cenário educacional, seja na forma de pensar, sentir e agir (SILVA, 2006).

Para estabelecer os objetivos educacionais, Bloom (1972) definiu algumas questões para que sejam refletidas e que possam contribuir para a elaboração desses objetivos, quais sejam: Qual é o nível atual de desenvolvimento dos estudantes? Quais são suas necessidades? Quais são seus interesses? Quais informações estarão disponíveis aos estudantes? Quais atividades são esperadas pelos alunos que vão desempenhá-las? Quais os problemas que provavelmente encontrarão? Quais oportunidades poderão ter para trabalhar e realizar-se?

A ideia central da taxonomia elaborada por Bloom é que os educadores almejam que os alunos aprendam, de modo claro, como foi traçado nos objetivos educacionais, respeitando uma hierarquia do conhecimento, para que o aluno possa conhecer cada conteúdo, desde os níveis mais simples aos mais complexos, até que todo conteúdo seja dominado. Segundo Ott et al (2011) os objetivos educacionais de Bloom traçam as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo (desenvolvimento do conhecimento, das habilidades intelectuais e das competências), afetivo (relações de ordem afetiva e de empatia) e psicomotor (habilidades de executar tarefas).

Os processos estabelecidos pela taxonomia de Bloom representam os resultados ocasionados pela aprendizagem ou transmissão do conhecimento. Os níveis taxonômicos de aprendizagem estabelecidos por Bloom (1972) são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, como apresentados no Quadro 2. Desse modo, os alunos irão aprender, galgando cada degrau desses níveis, devendo cada categoria dar suporte para se avançar às demais.

Quadro 2 – Definições dos Níveis Taxonômicos de Bloom

Níveis Taxonômicos	Definição do Nível
Conhecimento	É preciso que o aluno reporte à sua memória, buscando conceitos, definições, métodos, para responder a algum problema.
Compreensão	Espera-se que, a partir do conhecimento, o aluno possa compreender, classificar e inferir algo sem a necessidade de consultar o material e conteúdo apresentado, a fim de que sua mente seja suficiente para resolução do problema.
Aplicação	O aluno é capaz de colocar em prática e se deparar com a realidade, sequenciando e evoluindo a partir do conhecimento e compreensão.
Análise	Espera-se que o aluno consiga explicar, de forma clara e objetiva, determinado conhecimento no que tange à resolução de um problema, além de que, na sua mente, o conhecimento, a

	compreensão e a aplicação estejam organizados de forma sistematizada.
Síntese	A partir da análise, que o aluno possa construir ou representar algo que não havia sido descoberto, na tentativa de encontrar uma resolução para o problema de forma objetiva e clara.
Avaliação	Nessa etapa, espera-se que o aluno seja capaz de julgar, avaliar e comparar seus resultados a partir de um modelo ou de um padrão esperado.

Fonte: Elaborado a partir de Bloom (1972).

Esses níveis taxonômicos são organizados de forma gradativa no grau de aprendizagem cognitiva de cada aluno, ou seja, o nível de complexidade será avaliado no processo mental para que os objetivos traçados sejam categorizados, permitindo que os alunos avancem nível a nível até atingir a avaliação do que foi proposto.

Por meio do trabalho da taxonomia, é possível identificar as preferências de aprendizagem dos alunos, além de proporcionar ao professor oportunidades para se utilizarem de estratégias de ensino diversas, alcançando os objetivos pedagógicos estabelecidos e maximizando a satisfação em virtude da aprendizagem dos alunos (SILVA, 2006).

Várias são as técnicas de ensino, bem como os autores que discutem sobre essas técnicas e/ou estratégias de ensino. Os estudos correlatos abordam desde a fundamentação teórica à aplicação da estratégia. Dentre os autores pode-se citar Parisotto, Grande e Fernandes (2006), Padoan et al (2007), Soares (2008), Gomes et al (2009), Miranda (2010), Madureira, Junior, Gomes (2011), Miranda, Leal e Casa Nova (2012) e Costa, Pfeuti e Nova (2013).

Além dos estudos apresentados, outros também poderiam ser relacionados, entretanto, para o presente estudo, levando-se em consideração que a amostra extrapolaria o que se pretendeu apresentar, torna-se inviável a utilização de todos eles. Estes estudos corroboram para embasar o presente trabalho

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O objetivo do estudo foi identificar as técnicas e/ou estratégias de ensino aplicadas pelos docentes nos cursos de Ciências Contábeis, bem como conhecer os objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa por utilizar métodos estatísticos. Nesse sentido, Silva e Menezes (2005) citam que os dados podem ser quantificáveis em números de tal forma que possam ser agrupados e investigados.

Para atender ao objetivo proposto, as informações foram levantadas por meio de um questionário, que foram aplicados aos docentes de universidades públicas do Brasil. Esse questionário foi dividido em duas partes: a primeira, com questões sobre a caracterização do respondente, e a segunda refere-se a 23 estratégias de ensino, as quais foram relacionadas aos 6 objetivos pedagógicos. O trabalho é classificado como descritivo. De acordo com Moresi (2003), essa modalidade de pesquisa elucida as informações da amostra selecionada e, por vezes,



demonstra a relação entre os dados da amostra. Gil (1991) informa que as técnicas de coleta de dados, tal como o questionário, assumem caráter descritivo.

Quanto aos procedimentos adotados, utilizou-se o levantamento de dados. Segundo Gil (1991, p.50), esse tipo de procedimento se consolida na solicitação de dados para os componentes da amostra, em relação ao “problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

3.1 Coleta de Dados e Participantes

Para a coleta de dados, identificaram-se as universidades pelo portal e-MEC e por meio de consulta avançada localizando-se o nome das IES e dos coordenadores de cada Curso de Ciências Contábeis. No total, foram encontradas 73 IES, sendo 9 na região Norte, 22, no Nordeste, 11, no Centro-Oeste, 15, no Sudeste, e 16, na região Sul. Em seguida, foi realizada uma busca nos sites das instituições de ensino por meio do Google^(R) com a finalidade de encontrar o e-mail dos coordenadores e professores. Algumas IES não tinham site, e outras não informavam em sua página os e-mails do coordenador, da coordenação ou sobre qualquer outra forma de contato, muito menos, os e-mails dos professores.

Outra ocorrência se refere a alguns casos em que o nome do coordenador encontrado no site da IES não correspondia àquele disponibilizado pelo portal e-MEC, e, ainda, às vezes, o nome do coordenador disponibilizado no site da IES também não era o do atual coordenador. Também, em outros casos, o e-mail da área de coordenação estava incorreto, ou seja, o site da IES estava desatualizado.

O motivo da busca para contato com o setor de coordenação teve como finalidade solicitar, por e-mail, os contatos dos professores quando esses não estavam disponibilizados no site, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, assim que fosse encaminhado, via e-mail, o link do questionário. A maioria dos coordenadores não respondeu às solicitações. O não atendimento as solicitações dos e-mails, somado à falta de informações nos sites, fez com que se reduzisse o número das IES participantes da pesquisa.

Das IES participantes, obteve-se uma população de 831 professores, sendo 55 da região Norte, 267, da Nordeste, 132, do Centro-Oeste, 240, do Sudeste, e 137, da região Sul, os quais foram convidados a participar da pesquisa via e-mail por meio do respectivo link.

As informações foram coletadas através do link do questionário, o que foi possível devido à ajuda de uma ferramenta online, denominada *Survey Monkey*. O questionário ficou disponível nesse software durante 2 meses (12/11/14 a 16/01/15) e, nesse período, o questionário foi enviado por e-mail aos docentes das universidades selecionadas por até três vezes, no máximo. Identificou-se que 210 docentes começaram a responder o questionário, mas somente 88 questionários foram considerados válidos, visto se encontrarem completos os dados da segunda parte, que se tratava das técnicas e/ou estratégias de ensino associadas aos objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias.

Para os testes estatísticos, utilizou-se o *software SPSS (Statistics Package for Social Sciences)*. Para a caracterização dos respondentes, a estatística foi descritiva. E, na segunda etapa do questionário, aplicou-se a média na estatística descritiva e, ainda, o teste estatístico não

paramétrico de Mann-Whitney, considerando o nível de significância de 5% para as análises. Para esse teste, foram examinadas duas hipóteses:

H_0 : a probabilidade média atribuída ao uso de estratégias de ensino no Curso de Ciências Contábeis não possui diferença estatisticamente significativa entre os grupos de respondentes analisados; e

H_1 : a probabilidade média atribuída ao uso de estratégias de ensino no Curso de Ciências Contábeis possui diferença estatisticamente significativa entre os grupos de respondentes analisados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira parte do questionário está relacionada ao perfil dos respondentes, e os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos Respondentes

Variável	Possibilidade de Resposta	Quantidade (%)
Sexo	Masculino	59,1%
	Feminino	40,9%
Idade	Até 25 anos	3,4%
	26-30 anos	6,8%
	31-40 anos	38,6%
	41-50 anos	29,5%
	51-60 anos	13,6%
	Acima de 60 anos	8,0%
Possui outra atividade ligada à contabilidade, além da docência?	Sim	26,1%
	Não	73,9%
Formação na graduação	Graduação em Administração	3,4%
	Graduação em Ciências Contábeis	92,0%
	Graduação em Economia	1,1%
	Outra formação	3,4%
Qual é o seu maior nível de qualificação?	MBA/Especialização	6,8%
	Mestrado	52,3%
	Doutorado	36,4%
	Pós-doutorado	4,5%
Área do maior nível de formação	Administração	14,8%
	Ciências Contábeis	65,9%
	Economia	2,3%
	Outra	17,0%
Você já realizou algum curso específico de docência para o ensino superior?	Sim	46,6%
	Não	53,4%
Tempo de atuação na docência	1 - 3 anos	8,0%
	4 - 6 anos	19,3%

	7 - 15 anos	35,2%
	16 - 25 anos	26,1%
	26 - 35 anos	8,0%
	36 ou mais	3,4%
Atuação no ensino	Público	77,3%
	Privado	5,7%
	Ambos	17,0%
Região em que trabalha o respondente	Norte	6,8%
	Nordeste	31,8%
	Centro-Oeste	21,6%
	Sudeste	26,1%
	Sul	13,6%

Fonte: Dados da pesquisa

Constatou-se que a maioria dos respondentes (59,1%) é do sexo masculino e se encontra na faixa etária de idade de 31 a 40 anos (38,6%). Em relação aos respondentes, se esses desenvolviam outra atividade ligada à contabilidade além da docência, 73,98% afirmaram exercer atividades exclusivamente ligadas à docência, e 92% disseram ter cursado graduação em Ciências Contábeis.

Em relação ao nível de qualificação dos docentes da amostra, 52,3% possuem curso de mestrado, e 36,4%, curso de doutorado, fato que demonstra que os graduandos em Ciências Contábeis estão se preocupando com o processo do ensino e aprendizado, uma vez que essa modalidade de pós-graduação volta-se para o campo acadêmico (DOMINGOS, 2005).

Em contraponto, nota-se que a maior parte da amostra, 53,4%, não realizou qualquer curso específico de docência no ensino superior. Os profissionais participantes do estudo apresentaram entre 7 e 15 anos (35,2%) de experiência na carreira docente, e a maior parte da amostra (77,3%) atua no setor público de ensino e, ainda, cerca de 17% atuam em ambos os setores, público e privado. Observou-se, ainda, que 31,8% dos respondentes são residentes da região Nordeste.

A segunda parte do questionário foi formada por 23 estratégias de ensino, as quais foram relacionadas aos 6 objetivos pedagógicos. Cada respondente teve a opção de relacionar apenas um objetivo pedagógico a cada estratégia apresentada. Sabe-se que mais de um objetivo estratégico pode ser adotado na escolha das estratégias de ensino, mas a pesquisa buscou conhecer qual objetivo pedagógico está mais relacionado a determinadas estratégias de ensino para o docente. Na Tabela 2, apresenta-se a média do uso das estratégias de ensino, bem como os percentuais dos objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias, segundo os respondentes.

Tabela 2—Estratégias de Ensino x Objetivos Pedagógicos

Estratégias de Ensino (EE)	Médias das EE	% Objetivos Pedagógicos para cada Estratégia de Ensino
----------------------------	---------------	--

		OP 1	OP 2	OP 3	OP 4	OP 5	OP 6	NR
Aula Expositiva	7,96	30,7	63,6	2,3	2,3	1,1	0,0	0
Leitura/Estudo Dirigido	5,77	28,4	31,8	9,1	14,8	9,1	3,4	3,4
Discussões/Debates/ Grupos de Oposição	5,20	4,5	15,9	13,6	23,9	20,5	14,8	6,8
Trabalhos em Grupo/Seminário	5,30	9,1	10,2	18,2	20,5	17,0	15,9	9,1
Estudo do Meio	2,54	11,4	18,2	15,9	12,5	4,5	0,0	37,5
Aulas Práticas em Laboratório/Informática	2,92	4,5	2,3	51,1	1,1	3,4	1,1	36,4
Aprendizagem experiencial/Estágio	2,95	6,8	2,3	39,8	2,3	3,4	4,5	40,9
Visitas Técnicas e Excursões	2,22	5,7	13,6	15,9	12,5	2,3	8,0	42,0
Painel Integrado	1,52	12,5	14,8	5,7	9,1	6,8	1,1	50,0
Formulação de Questões	4,38	11,4	17,0	6,8	6,8	25,0	13,6	19,3
Método do Caso/ Estudo de Caso	5,79	4,5	14,8	20,5	21,6	14,8	10,2	13,6
Relato de Experiências	3,98	5,7	26,1	14,8	10,2	15,9	4,5	22,7
Aulas com Vídeo	3,37	28,4	26,1	4,5	8,0	3,4	2,3	27,3
Mesa Redonda	2,21	5,7	6,8	2,3	27,3	8,0	8,0	42,0
Simpósio	2,06	10,2	6,8	5,7	9,1	12,5	6,8	48,9
Dramatizações	1,25	8,0	9,1	10,2	2,3	14,8	1,1	54,5
Instrução Programada	1,51	11,4	19,3	6,8	2,3	3,4	3,4	53,4
Ensino com Projeto	2,28	13,6	6,8	14,8	5,7	9,1	3,4	46,6
PBL (Aprendizagem Baseada em Problema)	2,97	5,7	6,8	14,8	15,9	6,8	9,1	40,9
Jogos/Simulações	2,70	10,2	3,4	23,9	14,8	5,7	5,7	36,4
Grupo de Verbalização e Grupo Observação	1,61	9,1	13,6	3,4	8,0	8,0	3,4	54,5
Diálogos Sucessivos	2,21	9,1	15,9	2,3	12,5	9,1	3,4	47,7
Ensino com Pesquisa	5,20	13,6	11,4	17,0	10,2	26,1	9,1	12,5
Médias dos Objetivos Pedagógicos (OP)		9,1	13,6	13,6	10,2	8,0	4,5	37,5

Legenda: OP 1 – Memorização/Conhecimento; OP 2 - Compreensão; OP 3 - Aplicação; OP 4 - Análise; OP 5 – Síntese/Criação; OP 6 - Avaliação; NR - Não Respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa

Verificou-se, em relação à média, que as estratégias de ensino (EE) mais utilizadas são: aula expositiva (7,96%), método de caso/estudo de caso (5,79%), leitura/estudo dirigido (5,77%), trabalhos em grupo/ seminários (5,30%), seguido de discussões/debates/grupos de oposição e ensino com pesquisa, ambos com 5,20%. Esses resultados corroboram o estudo de Miranda, Leal e Casa Nova (2012).

Em relação às estratégias de ensino mais utilizadas e os objetivos pedagógicos, observa-se que 63,6% dos docentes pesquisados acreditam que a aula expositiva causa compreensão, e outros 30,7%, que promove memorização/conhecimento. Quanto às aulas práticas em

laboratório/informática, 51,1% dos docentes buscam a sua aplicação como objetivo pedagógico, e 4,5%, como memorização/conhecimento. O mesmo acontece com a estratégia aprendizagem experiencial/estágio, que teve como objetivo pedagógico a aplicação (39,8%) e a memorização/conhecimento (6,8%). Em relação ao método de caso/estudo de caso, 21,6% dos docentes apontaram que essa estratégia tem como objetivo pedagógico a análise, e outros 20,5%, a aplicação. Em se tratando da estratégia leitura/estudo dirigido, 31,8 % dos docentes objetivam a compreensão, e 28,4%, a memorização/conhecimento. Quanto à estratégia trabalhos em grupo/seminários 20,5% dos docentes objetivam a análise e 18,2% a aplicação. Em relação às estratégias de discussões/debates/grupos de oposição, os objetivos pretendidos pelos docentes foram análise (23,9%) e síntese/criação (20,5%), e a estratégia de ensino com pesquisa teve como objetivo pedagógico a síntese/criação, com 26,1%, e aplicação, com 17%.

No que se refere às estratégias menos utilizadas, destacam-se os objetivos pedagógicos de maior relevância, segundo os docentes que as utilizam: estudo do meio (18,2%, compreensão), visitas técnicas e excursões (15,9% aplicação), painel integrado (14,8% compreensão), formulação de questões (25%, síntese/criação), relato de experiências (26,1%, compreensão), aulas com vídeo (28,4%, memorização/conhecimento), mesa redonda (27,3%, análise), simpósio (12,5%, síntese/criação), dramatização (14,8%, síntese/criação), instrução programada (19,3%, compreensão), ensino com projeto (14,8%, aplicação), PBL (15,9%, análise), jogos/simulações (23,9%, aplicação), grupo de verbalização e grupo observação (13,6%, compreensão) e diálogos sucessivos (15,9%, compreensão). É interessante observar também que, para essas estratégias, a grande parte dos docentes que participou não respondeu a qual objetivo pedagógico elas se enquadram, o que demonstra o desconhecimento da relação estratégia/objetivo ou falta de compreensão ao responder.

Outro fator que pode ser analisado é a média dos objetivos pedagógicos. Verifica-se que compreensão (13,6%) e aplicação (13,6%) são os objetivos pedagógicos mais alcançados com os usos das estratégias, de maneira geral, seguidos de análise (10,2%). O objetivo pedagógico menos alcançado é a avaliação, com 4,5%, fato que pode ser observado também na análise individual das estratégias, pois, na maioria das vezes, o objetivo pedagógico avaliação, apresenta-se com percentual baixo em relação aos outros objetivos pedagógicos que sobressaíram, ou seja, que foram mais atingidos.

Os resultados foram também analisados pelo teste não paramétrico Mann Whitney, o qual foi aplicado em dois grupos independentes: a) docentes que têm ou não curso ligado à docência; e b) docentes com experiência na docência até 15 anos e acima de 15 anos.

Os resultados obtidos por meio dos testes não foram significativos para nenhuma estratégia, pois todos apresentaram significância igual a 1,000, indicando o aceite da hipótese nula (H_0), pois não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos de respondentes analisados.

Conclui-se pelo teste não paramétrico Mann Whitney, que não houve diferenças estatísticas para os grupos estudados, revelando que há similaridade na adoção de estratégias de ensino, tanto em relação aos professores que possuem curso de docência, quanto aos que não possuem cursos especializados. Da mesma forma, não ocorre diferença estatística, entre os docentes que possuem até 15 anos de experiência e aqueles que possuem acima de 15 anos de experiência em docência.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a atender ao objetivo proposto, foram identificadas as técnicas e/ou estratégias de ensino aplicadas pelos docentes nos cursos de Ciências Contábeis, bem como os objetivos pedagógicos adotados na escolha das estratégias.

Percebeu-se que mais da metade dos respondentes não realizou qualquer tipo de curso exclusivo da docência no ensino superior. Foi constatado também que 35,2% têm entre 7 a 15 anos de experiência docente e que mais de 77,3% são do setor público. Esse resultado se deve ao fato de amostra ter sido delimitada para professores que atuam no ensino público.

Com o teste de média, obteve-se que a estratégia mais utilizada foi a de aula expositiva. Quando ligada aos objetivos pedagógicos, os respondentes elucidaram que a aula expositiva promove compreensão, memorização e conhecimento. Quanto aos objetivos pedagógicos com maior média, compreensão e aplicação, ambos apareceram com 13,6%.

Nota-se, atualmente, que o processo educacional ainda está arraigado à figura do professor, sala de aula, exposição de conteúdo, recursos instrucionais e a aprendizagem. No contexto do ensino em contabilidade, essa realidade ainda é constante, verificando-se a necessidade de aprimoramento das estratégias de ensino, aprimoramento e qualificação dos professores, de modo que a educação continue atuando com vistas à formação e desenvolvimento de profissionais atuantes no mercado de trabalho (SILVA, 2006).

Com o teste não paramétrico Mann Whitney, constatou-se o aceite, com 95% de confiança, da hipótese de nulidade (H_0), visto que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos respondentes analisados, ou seja, há uma similaridade na utilização das estratégias entre os docentes que possuem curso de docência e aqueles que não possuem.

As dificuldades encontradas no presente estudo estão relacionadas com a coleta de dados. Algumas instituições não possuíam sites, outras possuíam, mas não informavam os e-mails dos coordenadores ou docentes. Em alguns casos, as informações disponibilizadas no portal e-MEC se diferiam das encontradas nos sites das IES; já em outras, os e-mails das coordenações estavam incorretos. Outra dificuldade encontrada foi que a maioria dos coordenadores não respondeu às solicitações, portanto a falta de informações e falta de retorno dos coordenadores, bem como a falta de respostas da segunda parte do questionário pelos docentes, prejudicaram o volume da amostra.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para ressaltar a importância das estratégias de ensino, uma vez que elas são fundamentais para o processo de ensino- aprendizagem, além de contribuir para a evolução da educação contábil e na formação de profissionais mais qualificados. Para estudos futuros, sugere-se que a amostra seja ampliada, envolvendo as IES particulares na pesquisa.



REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias Deensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.

BELHOT, R. V. **Reflexões e propostas sobre o ‘ensinar Engenharia’ para o século XXI**. 1997. 113 p. Tese (Livre Docência) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1997.

BLOOM, B. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. et al. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

COSTA, S. A.; PFEUTI, M. L. M.; NOVA, S. P. C. C. As Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizadas pelos Docentes e o Envolvimento dos Alunos: uma proposta didática. In: Encontro da ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2013.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009.

CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A. Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 19, n. 4, p. 15-37, 2009.

DÍAZ, F. **O processo de ensino aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EdUFBA, 2011.



DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.** 2005. 373 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, M. E. M.; et al. Atributos e Práticas Pedagógicas do Professor de Contabilidade que Possui Êxito em Sala de Aula: Estudo da Percepção Discente em IES Públicas. .In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ194.pdf>. Acesso em: 02 out. 2014.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da Contabilidade.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAFFIN, M. Ensino da contabilidade: componentes e desafios. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 9-20, dez. 2002.

MADUREIRA, N. L.; JUNIOR, F. S.; GOMES, J. S. Estudo Sobre os Métodos de Ensino Utilizados nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): A percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil**, v. 5, n. 2, p. 43-63, 2011.

MARION, J. C. Preparando-se para a profissão do futuro. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 9, n. 1, p. 14-21, 1998.

_____. **O Ensino da Contabilidade.** São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, Mai/Ago, p. 81-96, 2010.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.



MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S.P.C. **Técnicas de ensino aplicadas à Contabilidade:** existe uma receita? In: Camila Lima Coimbra. (Org.). Didática para o ensino nas áreas de Administração e Ciências Contábeis. São Paulo: Atlas, p. 1-19, 2012.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa.** Universidade Católica de Brasília, 2003.

OLIVEIRA, A. J.; et al. **Estilos de aprendizagem e estratégias ludo pedagógicas:** percepções no ensino da contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, São Paulo, v.6, n.2, p. 236-262, 2013.

OTT, E.; et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **R. Cont. Fin. – USP**, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

PADOAN, F. A. C. et al. Métodos e técnicas utilizados no ensino da disciplina de Contabilidade de Custos em cursos de Ciências Contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. In: Congresso Brasileiro de Custos, 14., 2007, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Associação Brasileira de Custos, 2007.

PARISOTTO, I. R. S.; GRANDE, J. F. F. O Processo ensino e aprendizagem na formação do profissional contábil: uma visão acadêmica. In: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Departamento de Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2006.

PELEIAS, I. R.; BACCI, J. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração online–FECAP**, v. 5, n. 3, p. 39-54, 2004.

_____; et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, Edição, v. 30, p. 19-32, 2007.

PIERRE, K. St. et al. The Role of Accounting Education Research in our Discipline - An Editorial. *Issues in Accounting Education*, vol. 24, n. 2, 112-130 p., maio, 2009.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

SHMIDT, P. **História do Pensamento Contábil**, Bookman, 2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** UFSC, Florianópolis, 4a. edição, 2006.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino problembasedlearning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico.** 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria



e Contabilidade) – Departamento de Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 3. ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: _____ (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas-SP: Papirus, 2003.