



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO ACADÊMICO EM CONTABILIDADE**

CARLOS BEZERRA DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PROCEDER
SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, NOS ESTADOS DA
PARAÍBA E PERNAMBUCO**

RECIFE
2009



CARLOS BEZERRA DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PROCEDER
SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, NOS ESTADOS DA
PARAÍBA E PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título do Mestre em Ciências Contábeis

Orientador: Prof. Jorge Expedito Gusmão Lopes, Ph.D.

RECIFE
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Carlos Bezerra de

Uma análise das evidências da aplicação do proceder sócio-interacionista de Vygotsky nos cursos de graduação de Ciências Contábeis, nos Estados da Paraíba e Pernambuco / Carlos Bezerra de Oliveira. - Recife : O Autor, 2009.

141 folhas : tab. , graf. , quadro, abrev. e siglas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Ciências Contábeis, 2009.

Inclui bibliografia e apêndice.

1. Análise de interação em educação. 2. Didática. 3. Teoria do conhecimento. 4. Contabilidade Estudo e ensino – Paraíba e Pernambuco. I. Título.

657

CDU (1997)

UFPE

657

CDD (22.ed.)

CSA2009 - 053



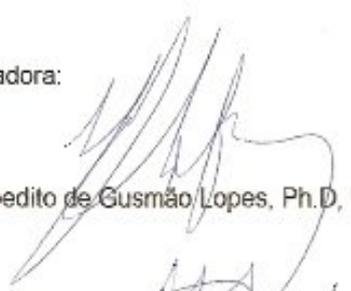
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Contábeis
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ciências Contábeis
Coordenação

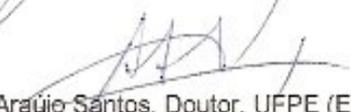
Uma Análise das Evidências da Aplicação do Proceder Sócio-Interacionista de Vygotsky nos Professores de Graduação de Ciência Contábeis, nos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Carlos Bezerra de Oliveira

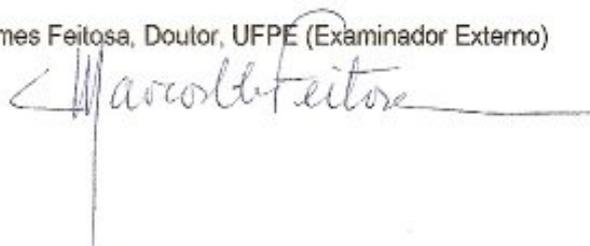
Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 17 de abril de 2009.

Banca Examinadora:


Prof. Jorge Expedito de Gusmão Lopes, Ph.D, UFPE (Orientador)


Prof. Aldemar de Araújo Santos, Doutor, UFPE (Examinador Interno)

Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor, UFPE (Examinador Externo)



Ao Senhor do Universo, Deus, nosso criador, pela oportunidade concedida. Aos meus pais, Maria Marilza e Severino Oliveira, pela formação educacional e ética que me concederam ao longo desta jornada e a Roseclery Gomes Queiroz (in memoriam) pelos poucos mas importantes momentos em nosso caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, pelo seu amor infinito, nunca se fez ausente neste caminho de pedras, pois sem Ele, não venceria mais esta etapa de minha vida.

Ao Professor Prof. Jorge Expedito Gusmão Lopes, Ph.D., pela consideração, paciência e por ter confiado que sou capaz, não só como orientador e educador por formação, mas também, como um amigo e defensor nas horas mais complicadas desta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco, pelas interações intelectuais nas aulas e corredores, pela fonte de conhecimento inacabável destes Mestres incentivadores desta Ciência.

Aos colegas de turma, que de maneira sublime, ajudaram de forma especial uns aos outros durante o curso e, principalmente, ao amigo Ismael Barreto, que me suportou por dois anos e ajudou-me de forma especial (Deus o colocou em meu caminho). Aos colegas João Marcelo e Juliana Paiva, o qual empenharam para busca dos resultados desta pesquisa.

A todos os meus familiares e a Vanessa Michelle, a quem devo tudo, pela paciência, compreensão, ajuda, cuidado e amor ao longo desta caminhada, aos Professores e alunos que dispuseram e com muito esmero contribuíram para esta pesquisa.

“Toda a Escritura é devidamente inspirada, e proveitosa para ensinar, para redargüir, para corrigir, para instruir em justiça”.

(2 Timóteo 3:16)

OLIVEIRA, Carlos Bezerra de. **Uma análise das evidências da aplicação do proceder sócio-interacionista de Vygotsky nos cursos de graduação de Ciências Contábeis, nos Estados da Paraíba e Pernambuco**. 2009. 140 f. (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

RESUMO

Desde os primeiros vestígios da Pesquisa em Contabilidade no Brasil, vê-se aplicação de um modelo de ensino de transmissão do saber, oriundo da própria qualificação tecnicista da profissão contábil. A partir deste pressuposto, deve-se refletir o ensino em Contabilidade sob uma nova visão educacional, embasada em uma forma de aprendizagem não mais tecnicista ou de repasse do conhecimento. Mas sim, sob uma teoria a qual faz do professor não um ser repassador de seus conhecimentos, porém um instigador do seu aluno do aprender a aprender, a Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky. Adotou-se como objetivo do presente estudo analisar o ensino em Contabilidade ministrada pelas Instituições de Ensino Superior, o qual se investigou duas Instituições particulares e duas Instituições públicas, utilizando-se dos conceitos vislumbrados pela construção do conhecimento. Refletiu-se sobre a contribuição de Lev Semenovich Vygotsky, alicerçado principalmente nos pressupostos dos agentes culturais como peças imprescindíveis para a construção pessoal do conhecimento. No tocante a este estudo, lançou-se mão do método indutivo, sendo a tipologia desta investigação baseada em pesquisa bibliográfica e classificada como exploratória, pois buscou apreender a experimentação estudada. Concluiu-se, portanto, que a formação do aluno em Ciências Contábeis deve ser vislumbrada sobre um "ambiente sócio-interacionista" de ensino, apregoadas por Vygotsky, ambientes este o qual o professor realmente conscientize-se da importância do "educador-educando", com estratégias e procedimentos claros, utilizando-se de trabalhos em grupo e possuindo uma relação pedagógica de ensino.

Palavras-Chave: Interacionismo, Didática, Ensino em Contabilidade, Conhecimento.

OLIVEIRA, Carlos Bezerra. **An analysis of the evidence of the application of the proceeding partner-interaction of Vygotsky in the degree courses of Accounting Sciences, in the States of Paraíba and Pernambuco.** 2009. 140 f. (Master's degree in Accounting Sciences)–Federal University of Pernambuco, Recife, 2009.

ABSTRACT

From the first vestiges of the Research of Accountancy in Brazil, it is to be perceived as an application of a model of teaching and the transmission of knowledge, originating from the research and technical qualifications of the accounting profession. Starting from this presupposition, it should therefore be reflected in the teaching of Accountancy under a new educational perspective, based on a form of cognizance of a technical nature and as a review of knowledge, under a theory which does not suppose the teacher to be the primary repository of knowledge. However, it is thusly proposed that the teacher should be an instigator for the student to learn and comprehend, as proposed in the Theory of Partner-Interaction by Vygotsky. It was adopted as objective of the present study to analyze the teaching of Accountancy as taught by the higher education Institutions, and in which it was studied and analyzed with respect to the examples of two private Institutions and two public Institutions, pertaining to the concepts discerned, though indistinctly, by the form of the knowledge and information thus attained. The study was therefore undertaken with respect to contribution of Lev Semenovich Vygotsky, which was primarily studied with regard to the cultural agents' presuppositions as indispensable pieces for the personal construction of the knowledge and retaining of information. Concerning this study, the inductive method was made use of, being the typology of this investigation based on bibliographical research and classified as exploratory, because it suited the apprehension of the studied experimentation methodology. In conclusion, it was therefore perceived that the student's formation in Accountancy Sciences should be envisioned pertaining to an "atmosphere of partner-interaction" with respect to the teaching methodology, as divulged by Vygotsky, an atmosphere in which the teacher really becomes aware of the "educator-students" importance, with strategies and clear procedures, being utilized by group work and possessing a pedagogic relationship to the appropriate teaching methodology.

Key-Words: Interactionism, Didactic, Accounting Education, Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA 1 – IES - Instituições de Ensino Superior.....	13
SIGLA 2 – ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	24
SIGLA 3 – DSC - Discurso do Sujeito Coletivo.....	66
SIGLA 4 – IC – Idéia Central.....	73
SIGLA 5 – IGC – Índice Geral de Concordância.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Modo como administra as aulas.....	103
TABELA 2 – Desenvolveu algum procedimento de debate e instigação com seus alunos, e como eles se comportaram.....	104
TABELA 3 – Interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade.....	104
TABELA 4 – Grau de Escolaridade.....	105
TABELA 5 – Grau de conhecimento em Educação.....	105
TABELA 6 – Formas metodológicas de como as aulas são ministradas.....	106
TABELA 7 – Atual trabalho como professor.....	107
TABELA 8 – Opinião dos professores.....	108
TABELA 9 – Ambiente construtivo do ensino e aprendizagem.....	109
TABELA 10 – Avaliação dos alunos.....	110
TABELA 11 – Índice de concordância da opinião dos professores.....	111
TABELA 12 – Índice de concordância ao ambiente construtivo do ensino e aprendizagem.....	112
TABELA 13 – Índice de concordância da Avaliação dos alunos.....	113
TABELA 14 – Como as aulas de Contabilidade são ministradas.....	115
TABELA 15 – Avaliação do desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis.....	116
TABELA 16 – Interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade.....	117
TABELA 17 – Opinião dos alunos no tocante a construção do saber nos cursos de Ciências Contábeis.....	118
TABELA 18 – Grau de concordância com as assertivas dos alunos.....	121
TABELA 19 – Relação entre a linguagem e o entendimento das aulas ministradas nos cursos de Ciências Contábeis.....	123

TABELA 20 – Relação entre a metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis.....	123
TABELA 21 – Relação entre o papel ativo na construção do saber dos discentes e a interação dos alunos com outros colegas.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de cursos de Ciências Contábeis.....	16
GRÁFICO 2 – Instituições pesquisadas.....	104
GRÁFICO 3 – Instituições pesquisadas.....	114
GRÁFICO 4 – Situação de período atual no curso.....	116
GRÁFICO 5 – Classificação do conhecimento em Contabilidade.....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conceitos construtivistas e abordagens de simples compreensão.....	32
QUADRO 2 - Abordagem do processo de ensino e aprendizagem e seus elementos relevantes.....	44
QUADRO 3 –Abordagens tradicional e construtivista da aprendizagem.....	49
QUADRO 4 - Características das abordagens qualitativa e quantitativa.....	67

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O processo de mediação.....	34
FIGURA 2 – Elementos básicos de mudança no processo curricular.....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Apresentação do tema.....	14
1.2 Caracterização do problema	19
1.3 Hipóteses da pesquisa.....	21
1.4 Objetivos.....	22
1.4.1 Objetivo Geral	22
1.4.2 Objetivos Específicos	22
1.5 Justificativa do estudo.....	22
1.6 Delimitação do estudo	25
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	27
2.1 Aspectos relevantes no construtivismo	27
2.2 Vygotsky e o papel das interações sociais por intermédio da zona de desenvolvimento proximal	32
2.3 O papel do professor em sala de aula sob o enfoque da construção do conhecimento sócio-interacionista	41
2.4 O ensino superior em contabilidade à luz do sócio-interacionismo de Vygotsky	50
3 PROCEDER METODOLÓGICO	65
4 ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1 Análise Qualitativa	72
4.1.1 Análise sob o ponto de vista do professor	72
4.1.2 Análise sob o ponto de vista do aluno	84
4.2 Análise quantitativa	104
4.2.1 Análise descritiva dos professores.....	104
4.2.2 Análise descritiva dos alunos.....	114

<i>4.3 Análise das hipóteses</i>	122
5 CONCLUSÃO.....	125
6 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	136
<i>Questionário aos Docentes</i>	136
<i>Questionário aos Dcentes</i>	139

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do Tema

Procurando contribuir com uma pesquisa no campo do conhecimento ligado à área contábil, esta investigação permeou-se, sob o enfoque do ensino e a construção do conhecimento em Ciências Contábeis, uma discussão dos procedimentos metodológicos adotadas atualmente na construção do saber desta ciência a qual vem evoluindo, seja na produção científica, seja na criação de diversos cursos distribuídos no país, ao atendimento do mercado cada vez mais competitivo e exigente.

Calcado no debate da Educação Contábil e na evolução do conhecimento do mundo contemporâneo, um olhar crítico sob a evolução educacional desta ciência se faz cada vez mais pertinente.

A educação em Ciências Contábeis não pode fundamentar-se apenas nos paradigmas atuais, uma vez que deve compreender seu aluno como um todo: por perspectivas sociais, culturais e cognitivas. Sob este aspecto educativo, desperta-se no indivíduo o desejo emancipatório do conhecer, imbricados em fundamentos teóricos basilares na melhoria do conhecimento, podendo a construção do seu saber ocorrer com maior facilidade.

Desta feita, este estudo apropria-se de uma descrição não exaustiva da concepção construtivista do conhecimento sócio-interacionista, cujos conceitos nucleares são objetos desta investigação. Trabalhar-se-á os conceitos fundamentais desta linha de pesquisa, o alcance e suas limitações, no intuito de valorar a instigação do “aprender a aprender” nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) fomentadoras da aprendizagem em contabilidade.

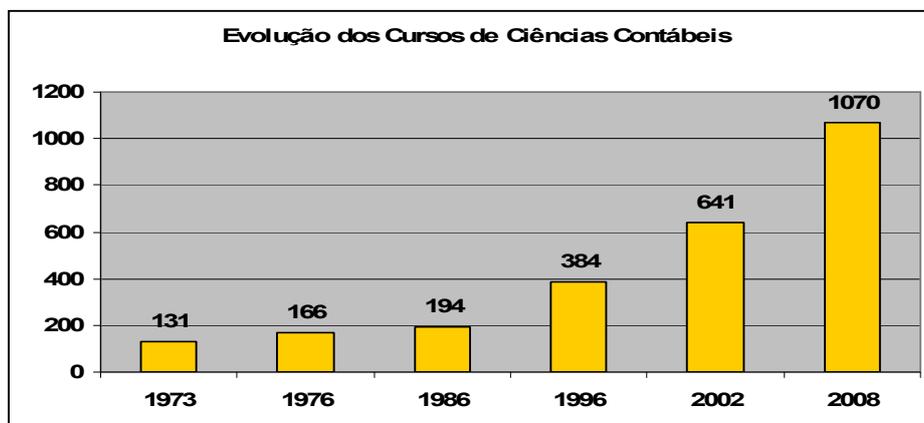
Sob a abordagem sócio-interacionista vislumbrados por Vygotsky (1989) este estudo propõe uma discussão não exaustiva do postulado elaborado pelo autor, cujos ditames são os

aspectos particulares da existência social humana, ou seja, a capacidade do indivíduo compartilhar com outros membros do seu grupo social o entendimento que adquire durante sua construção como ser e da experiência comum ao grupo.

Atinar para os aspectos históricos da evolução do curso de Ciências Contábeis no Brasil se faz necessário para a compreensibilidade do escopo desta pesquisa. A história brasileira é repleta de fatos os quais denotaram grande influência contábil, embora ainda esta Ciência não tenha sido difundida durante esta evolução. No âmbito acadêmico desta ciência, um dos primeiros passos dados no ensino em Contabilidade, foi realizado pela Escola Politécnica de São Paulo, que em meados de 1900 possuía em seu curso preliminar, uma disciplina denominada Escrituração Mercantil. Porém, só em 22 de setembro de 1945, o Ministro da Educação submete à Presidência da República a sanção do Decreto-Lei nº. 7.988. O ciclo acadêmico desta ciência só obteve impulso com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, onde o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor (IUDÍCIBUS, 2006).

Porém, tendo passado seis décadas, a quantidade de cursos obteve aumentos significativos. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto (NOSSA, 1999, p. 38), em 1973 existiam 131 cursos; em 1976 já eram 166; em 1986 eram 194; em 1996 esse número já alcançava 384 cursos; em 2002, cerca de 641 Instituições. Os dados informados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), demonstram uma relação de 1.070 cursos em Ciências Contábeis em todo país, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número de cursos de Ciências Contábeis



Fonte: Nossa (1999) e MEC/INEP (2008).

Com uma ampla preocupação acerca do tema, da expansão do ensino superior, Teixeira (1969, p. 49) na década de 60, verificava este grande problema:

“O caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que deveríamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária.”

Passadas quase quatro décadas desta afirmação, a realidade não mudou, com multiplicação dos cursos ofertados, da mesma forma acometendo os cursos em Ciências Contábeis, gerando problemas na formação dos profissionais, bem como na geração de novos pesquisadores voltados ao desenvolvimento desta ciência.

Em contraponto a este crescimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 17 de dezembro de 1996, embora não cogite exigências para a formação pedagógica do docente, preceitua em seu artigo 52, inciso II, que as Instituições de Ensino Superior deverão ter em seus quadros: Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; e um terço com tempo integral. Portanto, diante desta realidade, a maioria das instituições promotoras dos cursos em Ciências Contábeis, além de

não cumprir o ditame legal estabelecido, poderão oferecer um ensino não qualificado; pois, a maioria do quadro docente destas instituições são formados de Graduados e Pós-graduados, podendo prejudicar a qualidade educacional dos conteúdos das disciplinas em Contabilidade.

Corroborando com tal assertiva, Iudícibus e Marion (1986, p. 51-53) assentam que a situação é delicada e apontam como principais deficiências na metodologia do ensino em Contabilidade introdutória: “falta de adequação do currículo; falta de preparo do corpo docente; proliferação das instituições de ensino; órgãos reguladores da profissão contábil; e a falta de exame de suficiência no âmbito nacional para o exercício da profissão.” Todavia, além destes pontos, a grande problemática circunda-se no despreparo do desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes e sua interação como mediador na construção do conhecimento de seus discentes.

Este estudo tem a sua relevância para esta pesquisa, pois, como disciplina de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo dos discentes em Contabilidade, através de conceitos e teorias advindas desta ciência, vê-se uma fragilidade pedagógica e educativa desde os primeiros passos para a compreensão dos conteúdos contábeis.

A construção do conhecimento nas instituições de ensino superior necessita de uma ação docente diversa da tradicionalmente praticada. Segundo Pimenta (2002), na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão, o professor precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de ser capacitado a exercer docência e realizar atividades de investigação. Nesta visão de profissional reflexivo, as disciplinas ministradas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em Contabilidade sofrem com a falta de docentes preparados na condução de um trabalho do pensamento, da reflexão, do apreender dos saberes da ciência em debate.

Estudos focalizam o modo reflexivo de um profissional docente. Schön (2000), ao desenvolver aspectos de um professor como um profissional reflexivo, pondera que a reflexão sobre a ação promove a construção de um conhecimento com base nas experiências práticas. “As atividades de ensino prático são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 42). O componente reflexivo possui uma conotação voltada à prática profissional, e a metodologia de construção do conhecimento refere-se ao desenvolvimento da “prática do ensino prático” (SCHÖN, p. 40).

Outros dilemas do docente de ensino superior encontram-se nos meios e nos instrumentos eficazes para o desenvolvimento e controle do processo de ensinar. Nesta perspectiva, o fenômeno complexo do ensinar como prática social sofre divergências ao longo do tempo se não norteadas sob o enfoque didático. A tarefa da didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (PIMENTA, 2002).

Para Carvalho (1987), o ensino compreende sempre uma situação social, utilizando-se de sistemas individualizados e os cenários sociais pressupõe uma interação social o qual possui como elo primordial de ligação a comunicação. Segundo a autora, “na educação socializada procura-se tomar proveito da interação de situações nos quais duas ou mais pessoas estão em contato social e atuam em função de um determinado fim comum” (CARVALHO, 1987, p. 53).

Esta apreensão também vem sendo atestada por pesquisadores na área contábil. Tecendo sobre esta vertente, NOSSA (1999) descreve que no ensino da Contabilidade, geralmente grande parte dos professores são chamados dentre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação e estes estão despreparados para o magistério, não tendo noção do

significado da devida educação para formação de seus alunos. O professor não deve estar preocupado apenas em transmitir os conhecimentos que sabe, mas fazer o aluno aprender de um modo reflexivo e para isso é preciso estar preparado.

Um grande passo, o qual o acadêmico em Ciências Contábeis deve perceber, encontra-se no método de ensino. Neste contexto o professor se apresenta como mediador facilitador e incentivador da aprendizagem, ou seja, com a disposição de ser em elo entre os educandos e sua educação.

De acordo com Libânio (2004), nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas. Neste aspecto, para ser um ato de conhecimento o processo de construção do saber demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido.

1.2 Caracterização do problema

Desde os primeiros vestígios da Pesquisa em Contabilidade no Brasil, vê-se a aplicação de um modelo de ensino de transmissão do saber, oriundo da própria qualificação tecnicista da profissão contábil. Pode-se destacar também que, com a proliferação das Instituições de Ensino Superior (IES), as quais dispunham do curso de Ciências Contábeis, traz à tona uma problemática com relação a: como se desenvolve a aprendizagem dos discentes atuais; como estão preparados à pesquisa e ao mercado de trabalho.

Para isso, analisar as metodologias usualmente empregadas e identificar se estas formas de construção do conhecimento são válidas nesta ciência é o intuito desta investigação. Dada a potencialidade, ou não, desta concepção na aprendizagem contábil

depende, em boa parte, de quem a usa e do âmbito para o qual é utilizada. Neste sentido se faz pertinente investigar o processo de construção do conhecimento e as bases para realização de uma atividade construtivista do conhecer, o qual implique aprender algo de um modo significativo nesta ciência. Por essa razão cabe-se investigar estas concepções imbuídas de teorias adotadas na apreensão do conhecimento e induzi-las na perspectiva se são eficazes ou não nas Ciências Sociais Aplicadas, com um olhar aprofundado na Contabilidade.

A partir deste pressuposto, deve-se refletir o ensino em Contabilidade sob uma nova visão educacional, embasada em uma forma de aprendizagem não mais tecnicista ou de repasse do conhecimento. Mas sim sob uma teoria, a qual faz do professor não um ser repassador de seus conhecimentos, porém um instigador do seu aluno do aprender a aprender, a concepção sócio-interacionista do conhecimento.

Corroborando com esta afirmação, Carretero (1997) descreve o construtivismo como a idéia que sustenta que o indivíduo, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais, do comportamento como nos afetivos, não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas; mas sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia-a-dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano.

Deste modo, as fomentadoras do aprendizado nesta ciência devem estar aptas para não só formar profissionais, mas também, pesquisadores a contribuir com esta ciência social. No entanto, o corpo docente destas entidades precisa apropriar-se de conceitos e métodos os quais influenciem o aluno a construir o seu pensamento fazendo-o interagir com o seu meio e conduzindo-o ao conhecimento. O único bom ensino, afirma Vygotsky (1989), é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Diante do exposto tem-se a seguinte questão de pesquisa: **Quais são as evidências dos procedimentos sócio-interacionista, na construção do conhecimento Contábil nos cursos de graduação dos Estados da Paraíba e Pernambuco?**

1.3 . Hipóteses da pesquisa

Com o objetivo primordial para alicerçar as possíveis soluções ao problema investigado e para auxiliar a metodologia de pesquisa quantitativa foram verificadas as hipóteses. Para Richardson (1999, p. 27), “uma hipótese é uma resposta possível de ser testada e fundamentada para uma pergunta feita relativa ao fenômeno escolhido”.

Desta feita, foram estabelecidas as seguintes hipóteses para solução do problema da pesquisa:

Hipótese de nulidade H0 – Evidencia-se o proceder sócio-interacionista proposto por Vygotsky na construção do conhecimento nos cursos de Ciências Contábeis dos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Hipótese de trabalho H1 – O proceder sócio-interacionista proposto por Vygotsky na construção do conhecimento não se aplica aos cursos de Ciências Contábeis dos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Para confirmar as hipóteses testadas foram verificados pontos primordiais para o desenvolvimento sócio-interacionista do conhecimento, sendo eles: a linguagem utilizada, a interação entre os partícipes do conhecimento e as propostas avaliativas desta construção do saber.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Investigar se o sócio-interacionismo de Vygotsky é presente na construção do conhecimento nos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis nos Estados da Paraíba e Pernambuco.

1.4.2 Objetivos específicos

- Examinar a teoria sócio-interacionista de ensino utilizadas para a promoção da construção do conhecimento;
- Analisar os dados coletados, a luz da concepção sócio-interacionista do conhecimento, no que se refere à construção do saber nas observações realizadas na pesquisa;
- Evidenciar o processo de mediação pedagógica que explora a questão do ensino em Contabilidade nas instituições pesquisadas;
- Identificar o processo construção do conhecimento Contábil através de observação e testes avaliativos.

1.5 Justificativa do Estudo

As mudanças do mundo dos negócios, o processo de integração e globalização dos mercados, a demanda tecnológica da informação trouxeram grandes desafios ao profissional

de Ciências, uma vez que estas mutações alavancaram o número expressivo de pessoas a procura desta profissão e contribuíram para o aumento significativo de instituições habilitadas para o desenvolvimento do conhecimento desta Ciência Contábil.

Esta demanda impulsionou alguns aspectos positivos, como o fortalecimento da profissão no país, atendimento as diversas micro e pequenas empresas criadas nas últimas décadas, crescimento da pesquisa e de novas teorias no tocante ao conhecimento contábil. Porém, trouxeram pontos a serem questionados e avaliados, tais como: a qualidade de ensino ofertado, a quantidade de professores com formação acadêmica adequada nas disciplinas lecionadas nos cursos e o incentivo à produção científica.

Outro fator relevante encontra-se no processo de internacionalização da Contabilidade e suas mutações, com novas regulamentações no país e o advento de novas exigências, bem como da adoção das IFRS (International Financial Reporting Standards), cuja mudança gera um impacto no ensino e na grade curricular das instituições de ensino promotoras deste conhecimento. Segundo Mcgee e Preobragenskaya (2003), para uma transição satisfatória destas demonstrações, faz-se necessário transformar a educação Contábil. Estas novas práticas devem ser educadas em um novo sistema para que esta nova geração de Contadores aprendam através deste novo sistema de ensino.

Por conseguinte, as justificativas e motivações desta pesquisa baseiam-se na expressiva importância da qualidade do ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior, fomentadoras do conhecimento contábil, bem como, discutir a educação Contábil não mais nos paradigmas tradicionais, mas sob uma perspectiva educativa instigante, criando nos alunos a capacidade de descobrir, raciocinar, questionar, e tornando-os agentes ativos na construção do seu conhecimento, premissas básicas nos argumentos apresentados nos estudos dos precursores construtivistas, e na teoria postulada por Vygotsky.

Sob esta vertente, o presente estudo concatena estes achados teóricos basilares do construtivismo, vislumbrando esta temática na construção do saber das Ciências Contábeis. Vygotsky (1989) aponta a necessidade da criação de um ambiente o qual as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, onde exista espaço para modificações, para os debates, para o equívoco, as contradições, a interação dos indivíduos e a criatividade.

Neste sentido, o professor tem o papel primordial para o desenvolvimento dos temas desenvolvidos nos cursos de Ciências Contábeis. Concernente a este papel e voltado ao fundamento teórico de Vygotsky, o desenvolvimento da Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP), surge a possibilidade a ser explorada pelo professor no ensino desta ciência. Conforme o planejamento da sua prática a partir da existência da Zona de desenvolvimento Proximal, mostram-se diversas oportunidades para que suas decisões pedagógicas atuem em favor das relações entre o aluno e os conteúdos a ele expostos.

Neste contexto, faz-se possível imaginar em que aspectos uma determinada atividade seria mais apropriada, de que forma a mediação seria mais eficaz, como possibilitar ao aluno maiores chances de elaborar hipóteses acerca dos conteúdos das disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis, alargando-se o nível de compreensão do aluno acerca do novo conhecimento.

Por conseguinte, e diante dos fatos acima expostos, justifica-se o estudo pela sua relevância, pois com a proliferação das graduações oferecidas em Ciências Contábeis nos últimos anos, sobrevém a problemática da qualidade da formação acadêmica dos discentes. A importância deste tema remete alguns pesquisadores a indagar a forma de apreciação dos alunos do curso acima mencionado. Para Marion (1998, p.2) “Todavia encontramos nas Instituições de Ensino Superior, principalmente na área contábil, são verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo o ego de

maior parte da população”. Em outros aspectos formam-se reprodução do conhecimento através da transmissão dos professores para os alunos.

São estes acontecimentos que movem este estudo, pois se reconhece a necessidade de tomá-los para uma análise mais científica e criteriosa extraindo dos mesmos, indicativos que evidenciem a abordagem pesquisada.

1.6 Delimitação do Estudo

Diante de vários aspectos dos quais podem facilitar ou não a construção do conhecimento contábil, com os arcabouços teóricos vislumbrados em Vygotsky inseridos em uma perspectiva teórica histórico-cultural, com o intuito de focalizar o desenvolvimento a partir das reflexões sobre a noção de ZDP, se faz necessário identificar pontos importantes no ensino e pesquisa utilizados atualmente nos cursos de Ciências Contábeis.

Esta pesquisa desenvolveu-se junto a quatro Instituições de Ensino Superior, dos quais 2 (duas) entidades serão do setor privado e 2 (duas) do setor público, que ofertam cursos de Ciências Contábeis nos Estados da Paraíba e Pernambuco, selecionadas por conveniência, com questionários aplicados a docentes e discentes, mediante a aprovação dos coordenadores das faculdades investigadas.

Para os discentes serão indagadas questões acerca do seu desenvolvimento em sala de aula, bem como, os respondentes avaliam o melhor procedimento metodológico na construção do saber contábil, matizadas sob as teorias difundidas por Vygotsky (1991) no que compreende a Zonas de Desenvolvimento Proximal, base teórica deste estudo.

Para os Docentes serão questionadas questões acerca dos critérios propostos por Rath (1973), como um meio eficaz para avaliar as atividades de ensino, enumerados em 12 (doze)

princípios os quais guiam o professor no projeto da atividade de ensino das disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis investigadas.

Os princípios e seus resultados são elencados da seguinte forma:

- 1- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se permite que o aluno tome decisões razoáveis sobre como desenvolvê-la e veja as conseqüências de sua escolha;
- 2- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se atribuem um papel ativo em sua realização;
- 3- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se exige uma pesquisa de idéias, processos intelectuais, acontecimentos ou fenômenos de ordem pessoal e social e o estimula a envolver-se nela;
- 4- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se obriga o aluno a interagir com a realidade;
- 5- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se pode ser realizada por alunos de diversos níveis de capacidade e interesses diferentes;
- 6- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se obriga o aluno a examinar, em um novo contexto, uma idéia, conceito, lei. Etc., que já conhece;
- 7- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se obriga o aluno a examinar idéias ou acontecimentos normalmente aceitos sem questionamento pela sociedade;
- 8- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se coloca o aluno e o educador em uma posição de êxito, fracasso e crítica;
- 9- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se obriga o aluno a reconsiderar e rever seus esforços iniciais;
- 10- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se obriga a aplicar e dominar regras significativas, normas e disciplinas;
- 11- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se oferece ao aluno a possibilidade de planejá-la com outros, participar do seu desenvolvimento e comparar os resultados obtidos.
- 12- Em iguais condições, uma atividade é preferível a outra se for relevante para os propósitos e interesses explícitos dos alunos.

Desta feita, as informações necessárias para atingir os objetivos do trabalho de pesquisa serão colhidas através da aplicação de um questionário, realizado com os discentes e docentes de 4 (quatro) instituições de ensino superior dos quais 2 (duas) entidades serão do setor privado e 2 (duas) do setor público, que ofertam cursos de Ciências Contábeis nos Estados da Paraíba e Pernambuco, selecionadas para estudo; como também pelo uso das

técnicas de documentação indireta por meio da pesquisa bibliográfica especializada, leitura em periódicos, jornais, revistas e *sites* (Internet).

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ASPECTOS RELEVANTES NO CONSTRUTIVISMO

Durante sua vida, Jean Piaget desenvolveu uma série de teorias que remetem ao estudo do desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento interacionista do ser humano, também conhecido pelo nome de construtivismo. O último período da obra piagetiana é, portanto, inteiramente marcado pelo construtivismo (INHELDER, 1985). Desta forma, o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência através do “construtivismo interacionista”, que, em essência, parte do princípio de que o que é assimilado, o é a uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida.

A educação não pode ser vista nesta concepção como algo pronto e sob um processo contínuo de transmissão do saber, consistindo em repetições para atingir o objetivo do ensino, a construção do conhecimento. Por uma concepção construtivista de ensino, a função educacional consiste em criar, construir, vivenciar realidades com uma interação entre os indivíduos. Para Fosnot (1998), o conhecimento não pode ser definido como uma melhor representação de coisas externas, mas um caminho de operações conceituais que provaram ser válidas na vivência do indivíduo conhecedor.

De acordo com Werneck (2006, p. 190), “Ensino não é apenas a transmissão do já conhecido, mas o processo que leva à capacidade de observação e de reflexão crítica.” Em outra afirmação a autora compreende a idéia de construção como o modo pelo qual o discente aprende algum conteúdo. “O conteúdo é passado pelo ensino, já pronto e definido embora sempre passível de modificações, e cada um vai apreendê-lo de modo semelhante, mas não idêntico” (WERNECK, 2006, p. 175).

Por esta visão a construção do conhecimento baseia-se fundamentalmente na construção do saber, interagidas entre educador e educando. Nessa construção, o homem transforma o ambiente agindo diretamente sobre ele e ao agir também o modifica. Como defensor desta teoria, Becker (1993, p. 88-89) compreende construtivismo como “a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado e de que, especificamente, o conhecimento não é um dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer outra dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento”.

Assumindo a perspectiva interacionista-construtivista, os adeptos desta visão identificam os problemas de aprendizagem como resultantes de falhas no processo de relação do sujeito com o meio, pressuposto básico do construtivismo.

Desta forma, o indivíduo age sobre o meio e o transforma, assim como o compreende e o faz existir somente por meio desta ação. O papel do sujeito, que na concepção construtivista é ator principal do processo, pois necessita agir para conhecer, está diretamente ligado às permutas que pode realizar com o meio. Portanto, quanto mais ricas e oportunas forem essas permutas, melhores condições de desenvolvimento existirão.

Por esta concepção, o ato de aprender é construído por uma relação interpessoal com o seu meio social. Coll *et al.* (2006, p. 19) descreve a concepção construtivista como “fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém, apenas, o sujeito que aprende; os outros significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal”.

Por esta visão a construção do conhecimento baseia-se fundamentalmente na construção do saber, interagidas entre educador e educando. Nessa construção, o homem transforma o ambiente agindo diretamente sobre ele e, ao agir, também o modifica. Como

defensor desta teoria, Becker (1993) descreve que o indivíduo constrói seu conhecimento através da interação com o meio, seja ele físico ou social. “A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (“acervo cultural da humanidade”)” (BECKER, 1993, p. 73).

O conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aluno constrói seu próprio aprendizado num processo de dentro para fora baseado em suas próprias experiências. Para Rossler (2000, p. 7), “o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidades de enfoques no interior de seu pensamento, em torno da qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos”.

“O construtivismo é uma teoria epistemológica. É afirmar que ele foi concebido como uma forma de explicar a realidade da produção de conhecimento” (FRANCO, 1993). Afirma Araújo e Oliveira (2002, p. 166) que: “torna-se óbvio que do ponto de vista lógico, filosófico e científico o termo ‘construir conhecimento’ não pode referir-se a um relativismo absoluto, seja em relação à aprendizagem, seja referente à verdade idiossincrática de cada texto (só existe o texto que eu leio cujo significado, isto é, cuja interpretação e sentido eu ‘construo’)”. Nesta visão, esta concepção inclui o aluno como um agente ativo e global de seu conhecimento, e estes aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados pertinentes sobre os conteúdos apresentados.

Para os autores adeptos a esta teoria, o conhecimento não pode ser verificado nem pela concepção empirista, cujo desenvolvimento humano depende do ambiente e dos estímulos do meio que vive e das experiências pelas quais o indivíduo passa. Não vislumbra em suas

premissas a noção que o indivíduo já possui em si o conhecimento, o qual todo ser humano já possui um conhecimento a priori, amadurecendo-se em suas experiências durante a vida, chamado de concepção apriorista.

Na concepção construtivista de conhecimento, o indivíduo é o ser ativo que age sobre o meio e possui uma maneira de desenvolver o seu conhecimento de forma própria adaptando-se a esse meio. Barros (1996, p. 11), de acordo com esta concepção “o homem resulta de forças sócio-históricas específicas, mas, ao mesmo tempo, é capaz de ação que o leva a transformar seu meio”.

Oatley (1985, p. 32) explica este modo de interação:

“Que tipo de adaptação ao mundo é humana? Ela é uma adaptação que obtém êxito em transformar o ambiente. Ela envolve culturas sociais que modelam individualidades sociais através de suas regras; culturas que são elas mesmas moldadas pelas mudanças nas regras que as pessoas criam. Nossas construções do mundo físico e social não são estáticas, elas continuam a mudar”.

Na concepção de Wheatley (1991), a teoria do construtivismo repousa em dois princípios fundamentais: O primeiro princípio afirma que o conhecimento não é passivamente recebido, mas é ativamente construído pela ação do sujeito sobre o objeto, seu conhecimento. “O princípio dois afirma que a função da cognição é adaptativa e serve para a organização do mundo experiencial, não para a descoberta da realidade ontológica. Assim não se encontra verdades, mas, constrói-se explicações viáveis para nossas experiências” (WHEATLEY, 1991, p. 10).

Com conceitos de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”, atribuídos na obra de Schön (2000), apresenta a construção do conhecimento através de um processo reflexivo baseado no cotidiano profissional, ou seja, um processo reflexivo a partir de situações práticas reais; “o universo comportamental do ensino prático é variável, complexo e resistente ao

controle”, (SCHÖN, 2000, p. 218). Segundo o autor “a visão construcionista de uma profissão leva-nos a ver seus profissionais como detentores de uma visão de mundo cujos apetrechos os fazem vislumbrar a coerência e as ferramentas com os quais impor suas imagens em situações de suas práticas. o profissional é um construtor de coisas”, (SCHÖN, 2000, p. 163).

Matthews (2000), em uma conferência proferida no VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Florianópolis, março de 2000, abordou sobre uma avaliação do construtivismo e o ensino das Ciências. Segundo o autor o fato de que tantos professores de ciências contemporâneos tenham abraçado uma ou outra versão do construtivismo pode indicar a rotina em que caiu o ensino de ciências. Indubitavelmente, currículos inchados, conteúdos sem conexão com outras disciplinas, avaliações sem resultado satisfatório, aprendizagem sem profundidade, ensino autoritário e sem reflexão, e muito mais, têm caracterizado as aulas de ciências por todo o planeta.

Segundo o autor, “O construtivismo introduziu algumas novas palavras e significados, tomou emprestada a terminologia das tradições educacionais progressivas e apropriou-se de conceitos de fontes pós-modernas” (MATTHEWS, 2000, p. 276). Contudo, não esclarece que novas realidades tenham sido identificadas, ou que os velhos cenários sejam melhor explicados.

Quadro 01 - Conceitos construtivistas e abordagens de simples compreensão

Linguagem construtivista	Linguagem com termos simples de compreensão
Uma vez que a co-participação envolve a negociação de uma linguagem compartilhada, o foco recai na sustentação de um sistema dinâmico no qual os recursos discursivos desenvolvem-se numa direção que é restringida pelos valores da cultura predominante, ao mesmo tempo em que demonstram respeito pelo hábito dos participantes de culturas minoritárias; sempre protegendo-se da debilidade da violência simbólica. (Tobin, 1998. p. 212).	Ensine de tal maneira que demonstre sensibilidade para com os valores culturais.

<p>Através de nossa presença como facilitadores e mentores, podemos fornecer ambientes que são restritos e têm complexidade mínima, para que os estudantes possam construir conhecimento conceitual e procedimental com pouco risco de falha. (Roth, 1993, p. 168).</p>	<p>Os alunos têm mais chances de aprender se os professores organizam os materiais e as aulas, de forma que as coisas simples são trabalhadas primeiro.</p>
<p>[O construtivismo] sugere um ponto em comum entre os estudantes da ciência na escola e os pesquisadores na medida em que eles se esforçam para dar sentido às perturbações em suas respectivas realidades experienciais. (Taylor, 1998, p. 1114).</p>	<p>Estudantes e cientistas ficam intrigados ao se defrontarem com anomalias.</p>
<p>As práticas discursivas em aulas de ciências diferem substancialmente das práticas de argumentação e investigação científicas exercidas dentro das várias comunidades de cientistas profissionais. (Driver et al. 1994, p. 9).</p>	<p>A aprendizagem do aluno difere da pesquisa científica.</p>
<p>Construir significado é, pois, um processo dialógico que envolve atores em interação, e a aprendizagem é vista como o processo pelo qual os indivíduos são introduzidos em uma cultura por membros mais experientes. Enquanto isto acontece, eles apropriam-se das ferramentas culturais através de seu envolvimento nas atividades dessa cultura (Driver et al., 1994, p. 7).</p>	<p>O aluno necessita da assistência do professor quando aprende novos conceitos.</p>
<p>Se o aluno deve aprender ciências como uma forma de discurso, então é preciso que eles adaptem seus recursos de linguagem à medida que praticam ciências em ambientes nos quais aqueles que sabem ciências ajudam a aprender através de atividades interessantes nas quais ocorre a co-participação. (Tobin, McRobbie & Anderson, 1997, p. 493).</p>	<p>O aluno precisa de novos conceitos e vocabulário para aprender ciências.</p>
<p>Nossa visão micro-analítica dos processos de aprendizagem em um grupo mostrou o quanto a evolução das atividades dos alunos dependiam de características do contexto físico, das contribuições do discurso de cada membro do grupo, de ações materiais sobre e com artefatos educativos, de interpretações contingentes e do histórico progresso da própria atividade. (Duit <i>et. al.</i>, 1998, p. 1070)</p>	<p>dos colegas do grupo e da disponibilidade de recursos educacionais e materiais didáticos.</p>

Fonte: Adaptado de Matthews (2000, p. 277 e 278)

2.2. ***VYGOTSKY E O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS POR INTERMÉDIO DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL***

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, capital de Bielarus, país da extinta União Soviética, em 1896. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou em 1917. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura,

deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e palestrava em conferências.

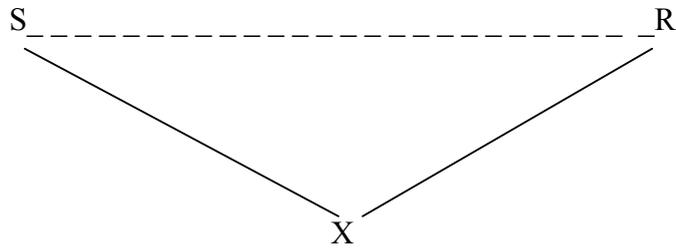
A abordagem de Vygotsky busca uma síntese, numa mesma perspectiva, do homem enquanto corpo e mente; enquanto ser biológico e ser social; enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. De acordo com Vygotsky (1989, p.18): "Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual."

Essa abordagem fica explícita em três idéias centrais dos quais se destaca como os pilares do pensamento de Vygotsky:

- As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

Das relações indivíduo/sociedade, Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são resultados das pressões do meio externo. "São resultados da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural" (REGO, 1995, p. 41).

Um conceito central da compreensão das concepções do autor sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação é o processo pelo qual o conhecimento deixa de ser adquirido de forma direta, utilizando-se de um elemento intermediário, assumindo assim uma natureza mediada cognitiva. "O processo simples de estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que se representa da seguinte forma:

Figura 01- O processo de Mediação

Fonte: Adaptado de Vygotsky (1989, p. 45).

“Nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido e é incorporado um estímulo auxiliar, que facilita a complementação da operação por meios indiretos” (VYGOTSKY, 1989, p. 45). Como exemplo interessante deste processo mediador encontra-se em Oliveira (1995, p. 27). Quando, por exemplo, um indivíduo aproxima a mão da chama de uma vela, o mesmo retira-a imediatamente ao sentir a dor. Contextualizando com este exemplo, o estímulo (S) seria o calor da chama e a resposta (R) seria a retirada da mão. A lembrança da dor ou o aviso de outra pessoa sobre o risco da queimadura seriam elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta.

O autor distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. O uso dos instrumentos é um elemento interposto entre trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. “O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção da natureza”, (REGO, 1995, p. 51).

Assim, uma vez que o instrumento é algo externo ao indivíduo, produzindo efeitos no ambiente de forma concreta, os signos são instrumentos psicológicos, apropriados pelo sujeito, a partir da cultura, possibilitando o controle interno do comportamento e agindo de

forma simbólica, é o que se denomina representação mental. Esta é outra possibilidade tipicamente humana.

Portanto, as interações entre os indivíduos efetuam-se através dos sistemas simbólicos e se perpetuam durante toda a vida humana. Oliveira (1995) descreve a relação mediada por sistemas simbólicos. “A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”, (OLIVEIRA, 1995, p. 24).

Paralelamente aos sistemas simbólicos, existe outro aspecto do desenvolvimento humano estudado por Vygotsky, trata-se do processo de internalização. O autor descreve a internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa”. (VYGOTSKY, 1989, p. 56).

A internalização é um processo que consiste numa série de transformações. segundo o autor, elas encontram-se sintetizadas em três características principais: 1) uma operação que representa uma ação externa é reconstruída e começa a ocorrer de forma internalizada, dos quais desenvolvem a inteligência prática, a atenção voluntária e a memória; 2) um processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, o qual consiste primeiro na interação social entre as pessoas para o interior do indivíduo, relação intrapsicológica; 3) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos na construção do desenvolvimento humano. O autor sustenta que “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY p. 58, 1989).

Sobre a utilização dos signos, o autor assim descreve: “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”, (VYGOTSKY 1989, p. 59-60). Os signos são orientados para o próprio

sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo seja de outras pessoas.

Tendo como exemplo, como um fato da evolução humana e dos primeiros vestígios sobre a Ciência Contábil, encontra-se nas formas de controle das antigas civilizações sobre o patrimônio. A utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo. De acordo com Oliveira (1997, p. 30), os signos são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, ou seja, a memória mediada por signos são mais eficazes que a memória não mediada.

A teoria histórico-cultural traz contribuições importantes sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Para Vygotsky (1989), o estudante aprende e desenvolve-se realizando uma tarefa através da interação com os outros. O desenvolvimento e aprendizado não são aspectos coincidentes, mas interdependentes, ou seja, é suscitado e impulsionado pelo aprendizado e este depende de condições de desenvolvimento.

Descrevendo sobre as interações nas atividades em aprender e ensinar, Teodoro e Vasconcelos (2003, p. 35), compreendem que “aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando”.

Outro fator preponderante para a melhora intelectual dos partícipes vislumbram-se na linguagem. O conhecimento, produto do desenvolvimento histórico-social de um indivíduo em uma comunidade, possui como fator primordial, para a sua concepção através da linguagem, um papel primordial na determinação de como o indivíduo desenvolve seu

pensamento, ou seja, “desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo”. (VYGOTSKY, 1991, p. 4).

Para o autor, a linguagem tem como finalidade essencial a comunicação, ou seja, intercâmbio social. Este intercâmbio, só existe caso todos do grupo social compreendam de forma generalizada. Para Vygotsky (1991, p. 09), “Pesquisar a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizadora, que constitui um estágio avançado da gênese do significado das palavras”. Desta feita, a comunicação tem papel fundamental para o desenvolvimento e construção do conhecimento nas diversas áreas científicas; bem como no desenvolvimento do saber dos conceitos vinculados a Ciência Contábil, Ciência Social em desenvolvimento, cuja finalidade primordial é gerar informações aos usuários para tomada de decisão.

Segundo o autor, a cultura não é pensada como um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, mas “uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”. (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 80).

Para se entender melhor tal relação é preciso abordar o que o autor propõe como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky afirma existirem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é denominado nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (nessas formulações, o autor cita criticamente as medidas de testes de inteligência, que buscam identificar apenas o nível de desenvolvimento real). O outro nível, desenvolvimento potencial, é o que determina as funções mentais, que apresentam em situações de atividades conjuntas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda; e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas, àquelas funções ou capacidades que a pessoa já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha sem alguém mais experiente da cultura. Este indica, assim, os processos mentais que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a pessoa é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de uma ou mais pessoas experientes sobre o assunto estudado. A distancia entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky (1989) chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal. “Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.”

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, o indivíduo é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. Para o autor “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma pessoa pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1989, p. 98).

Deste modo, o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento, desencadeados pela participação do ZDP, podem dar margem a uma reestruturação duradoura e a um nível superior desses esquemas. O autor assim descreve as vantagens da adoção deste método:

“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram contemplados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver”. (VYGOTSKY, 1989, p. 98).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o lugar onde pode desencadear o processo de diversificação das formas de construir o conhecimento, definidos pela compreensão dos conteúdos desenvolvidos neste ambiente, com o desenvolvimento baseado na interação entre os participantes. Para Coll *et al.* (2006, p. 127-128), “A ZDP pode ser definida como o espaço no qual, graças a interação e a ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de ser individualmente”.

A implicação óbvia da aplicação desta idéia nos contextos de construção do conhecimento é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de conhecimento.

Embora os critérios de sucesso desta construção impliquem o domínio de um conjunto fundamental de conceitos e de princípios, a concepção de ZDP de Vygotsky sugere que, também, devem ser proporcionados aos alunos meios que lhes permitam personalizar esse conhecimento.

Para Tudge (1990, p. 157), o processo de construção do saber, em uma concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal assim é compreendido:

“A colaboração com outras pessoas, seja um adulto ou um colega mais adiantado, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, conduz ao desenvolvimento dentro de parâmetros culturalmente apropriados. Esta concepção não é teleológica no sentido de algum ponto final universal de desenvolvimento, mas pode ser, em um sentido mais relativo, que o mundo social preexistente, internalizado no adulto ou no colega mais adiantado, é o objetivo para o qual o desenvolvimento conduz”.

Neste papel de intervenção no desenvolvimento, o objetivo principal desta concepção é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não por uma postura diretiva ou autoritária do desenvolvimento do ensino. Também não supõe um papel receptor passivo para o educando. Para Vygotsky (1989, p. 110), a idéia é de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. “A recriação da cultura por parte de cada um dos membros é à base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas”. (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

O autor descreve o indivíduo não como um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. As características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. “É na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta”. (REGO, 1995, p. 94).

Vê-se em outros autores reflexos da educação sob o enfoque interacionista do conhecimento. Argyris e Schön (1978), desenvolveram um ensino prático para a aquisição de habilidades profissionais. “Os seres humanos, em sua interação com o outro, constroem um design de seu comportamento e dispõe de teorias para fazê-lo”. Os autores atribuíram as

teorias da ação o qual “incluem valores, estratégias e pressupostos básicos que informam os padrões de comportamento interpessoal dos indivíduos”. (ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA SOB O ENFOQUE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SÓCIO-INTERACIONISTA

O professor, como detentor do saber específico, deve ser o mediador da construção do conhecimento, pois é o profissional que atua na correção, avaliação e julgamento das produções e comportamentos dos alunos. Este profissional necessita criar um ambiente favorável para esta interação e buscar estabelecer uma relação de igualdade com o grupo de alunos. Segundo Rego (1995), é como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir a descoberta, a criatividade e o interesse.

Como mediador, o professor é um elo entre o educando e a matéria de conhecimento, interferindo na construção do saber do seu aluno. “A interação aluno-conteúdo é um diálogo aluno-mundo mediatizados pelo professor e outras pessoas. A mediação é um dos grandes conceitos de Vygotsky e foi elaborado no contexto sócio-histórico”. (REGO, 1995, p. 115).

Condição para o processo de aprendizagem, a mediação tem um papel fundamental, pois se verifica como um elemento necessário tanto para a constituição do sujeito como pessoa, quanto para a obtenção de conhecimentos novos. Assim, as relações vivenciadas no ambiente educacional, proporcionadas pelo professor, podem fornecer modelos de construção do saber, o que caracteriza a mediação como papel primordial ao professor neste processo do conhecimento.

Percebe-se, então, que o professor tem papel fundamental neste processo, sendo um mediador, um observador, um intérprete das manifestações do aluno, identificando as

implicações do processo de construção do conhecimento. E assim, a relação professor-aluno apresenta-se como fonte de melhores possibilidades de crescimento, exercendo uma importante influência na construção deste conhecimento. É o professor quem planeja as condições de ensino, tornando sua prática atraente aos olhos de seus aprendizes, estimulando sua participação, despertando a crítica, a curiosidade, a inovação, nas práticas mediadoras de aprimoramento das condições de ensino.

A pesquisa de Falcin (2003) apresenta dados sobre a motivação do professor. Esta motivação e o prazer em ministrar suas aulas, evidenciam-se em uma prática pedagógica eficiente e estes fatos são perceptivos por seus alunos.

Percebe-se que a prática pedagógica do professor, permeada pela sua motivação e entusiasmo em relação ao seu objeto de conhecimento, pode aproximar os alunos dos conteúdos programáticos, dos conceitos e teorias advindas das Ciências Contábeis, causando-lhes admiração tanto pelo facilitador do conhecimento, quanto pela disciplina.

A adaptação do comportamento do professor a um processo de construção do saber é primordial para promover um clima reflexivo de aprendizado. Marion (1994) critica o ensino tradicional, o qual o aluno é encarado como um agente passivo no processo de aprendizagem. “Geralmente o professor desenvolve sua aula, seleciona o conteúdo procurando repassar o mesmo através de um livro-texto, quase sempre utilizando somente o quadro-branco, sendo desta maneira o maior responsável pelo aprendizado”. O estudante é forçado a memorizar regras, definições, procedimentos, sem entender a essência destes conceitos.

Por outro lado, conforme apregoa Azanha (1987), a atividade de ensinar está muito próxima de um saber como fazer, significando que o professor exerce sua prática pedagógica de forma criativa e natural, independente da existência de regras reguladoras ou normativas. Cabe ao professor interagir com o aluno e criar situações para que este manipule as

informações recebidas, de modo que possam ser transformadas em conhecimento a serem aplicados corretamente na resolução de problemas significativos para ele.

Para Barros (1996), o professor, acreditando na capacidade do aluno de construir ativamente seu conhecimento, passa a considerá-lo o centro do processo de construção do conhecimento. Por essa vertente, o aluno não é um sujeito passivo, que suas capacidades vão além de um mero reprodutor do conhecimento que lhe é imposto; o professor renunciará ao seu papel de dono do saber e transformar-se-á em um profissional facilitador do conhecimento, alguém que acompanha e participa do papel de construção do saber do discente.

Na concepção de Vygotsky (1989), o professor dá diretrizes de aprendizagem, que se traduzem em forma de direcionamentos, orientações e significados sugerindo ao aluno diversos caminhos para que possa optar por aquele que possua mais significado e lhe permita atuar como sujeito ativo e emancipatório do seu conhecimento; desenvolvendo uma capacidade cognitiva de crítica, e ainda mais, de autocrítica da construção do seu conhecimento.

O professor tem papel fundamental na condução do saber e para isso deve estar munido de metodologias eficazes para alcançar seus objetivos propostos. O professor deve ter clareza de que o foco é o processo de construção do conhecimento e não somente o repasse de um conteúdo. Para tanto, contempla momentos coletivos de auto-avaliação e provoca ações que instigam os alunos a se desenvolverem em ações mútuas em grupo, papel essencial da construção do indivíduo no enriquecimento do processo educativo. Behrens (2003), nesta mesma corrente, analisa que “o ensino exige um aluno ativo, participativo, ético, com capacidade de trabalhar em equipe”. Segundo a autora, este procedimento desenvolverá a autonomia nos estudantes e os preparará para o exercício da cidadania plena.

Com estes alicerces teóricos, o professor em Contabilidade deve amparar-se cada vez mais em metodologias didático-pedagógicas na atividade docente, fato este que não ocorre ultimamente. Segundo Nossa (1999), a maioria dos professores dos cursos de Ciências Contábeis possui um baixo desempenho no exercício da função docente.

Apresentou-se uma síntese da abordagem cognitivista de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 02 - Abordagem do Processo de Ensino e Aprendizagem e seus elementos relevantes

ABORDAGEM	ELEMENTOS RELEVANTES			
	Escola	Professor	Aluno	Ensino
COGNITIVISTA	Deve dar condições para o aluno aprender por si próprio; reconhece a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem.	É essencialmente ativo.	Criador de situações desafiadoras; estabelece condições de reciprocidade e cooperação moral e racional.	Desenvolve a inteligência do sujeito numa situação social; facilitar o “aprender a aprender”.

Fonte: Adaptado de Santos (2003: p. 82)

Em um relacionamento de interação entre aluno e professor, a construção do saber pode ser facilitado centrando-se a apreensão do conhecimento em problemas e experiências significativas para o indivíduo, deixando claros os objetivos que se pretende alcançar, quando se tratar de mudança de comportamento, motivar o aluno para tal, fazendo com que ele perceba a inadequação do comportamento anterior. Segundo Behrens (2003), “os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados, aprendem pela troca de idéias, por informações e experiências”.

Popham e Baker (1978) incluem, na discussão, a importância do *feedback* do professor. por essa vertente, o professor avalia o desempenho do seu alunado e fornece caminhos para novas instruções no desenvolvimento de uma atividade. De acordo com os autores, ao pensar nas atividades de ensino, deve-se analisar as formas de intervenções adequadas do professor, o qual se caracteriza como um “balizador” de seu desempenho.

O seu trabalho é de facilitador do conhecimento do aluno, por meio dos recursos disponíveis, metodologia, didática e plano de ensino pré-elaborado. Com a junção e um bom andamento de todas essas atividades acima relacionadas, o docente poderá melhor atingir as metas propostas a educação, de maneira congruente ao desenvolvimento da capacidade mental e intelectual de seus alunos. Para Masetto (2003), espera-se desse profissional três atitudes básicas:

1. Que o professor tenha conhecimento de várias técnicas ou estratégias, bem como o domínio do uso destas para poder utilizá-las em sala;
2. Que o professor desenvolva capacidade de adaptação das diversas técnicas, modificando-as naquilo que for necessário para que possam ser usadas com aproveitamento pelos alunos individualmente ou em grupos;
3. Que o professor, pelo conhecimento e domínio prático de muitas técnicas e por sua capacidade de adaptação das técnicas existentes, se torne capaz de criar novas técnicas que melhor respondam às necessidades de seus alunos. Afinal, técnicas são instrumentos e como tais podem ser criadas por aqueles que vão usá-las.

O processo de interação para a construção do conhecimento se faz necessário, pois estudantes passarão a desenvolver certos conhecimentos iniciais de um assunto abordado nos cursos em Ciências Contábeis, concatenado com uma inserção mediada por outros colegas e com experiências de culturas diferentes. Baker (1999) relata que o motivo da visão da

interação é extremamente importante, pois denota uma afirmação importante: os estudantes podem ser levados a transformar abordagens iniciais em conceitos melhorados de seu conhecimento, que podem ser então internalizados. Perkins (1992), identifica como desenvolvimento sócio-interacionista do conhecimento, o ambiente, que ofereça ao aluno instrumento de desenvolvimento do seu saber e o possibilite interagir com a realidade, muitas vezes simulada.

Diante dessa abordagem, a necessidade da construção do conhecimento, a influência da interação entre professor/alunos sob o aspecto de caminharem com o único objetivo, o desenvolvimento do saber, a importância da avaliação, a evolução intelectual e afetiva, a necessidade de manter uma linha congruente entre as metas do professor e as dos alunos, constituem aspectos que podem ser vislumbrados num profundo alicerce teórico e reforçado por uma ação didática, com um aprimoramento e reflexão do objetivo da educação: a promoção do conhecimento.

Villani e Pacca (1997) atestam que um ponto crucial para um bom desenvolvimento das habilidades de um professor, estriba-se na discussão de problemas concretos da prática docente, que se tornam situações passíveis de serem interpretadas de maneira mais geral e coerente com perspectivas de renovação e de melhoramento.

Desta feita, esta reflexão tem conseqüências práticas mais visíveis no processo de avaliação e revisão do planejamento didático, no qual são necessários critérios pedagógicos amplos e gerais para poder localizar falhas e defeitos na prática docente. De acordo com Schön (2000, p. 220), “a aprendizagem de um estudante é potencializada quando ele pode falar sobre suas confusões, descrever elemento do que já sabe ou dizer o que já produz a partir do que o instrutor diz e mostra”.

Para Lerner (1995), no plano didático, é possível ter concepções “piagetianas” e desenvolver a comunicação dos saberes culturais. Colocar em primeiro lugar a construção

social do conhecimento e atribuir um papel fundamental à atuação do professor nessa construção.

Em conformidade com Demo (1998), quando redefine o papel do professor, apresenta-o como orientador do processo de construção cognitiva de seu aluno, através da avaliação contínua, desde os materiais e ferramentas a serem utilizados até a motivação constante da organização sistemática do processo.

O professor tem o papel importante como facilitador da construção dos conteúdos e interpretações do mundo. Este profissional deve estar imbuído na construção do conhecimento e interpretar o ensino não como o processo estático ou forma estruturada de repasse do saber, mas sim um processo dinâmico, o qual desenvolva aspectos reflexivos e emancipatórios das habilidades de seus alunos. Struchiner *et al.*(1998) ressaltam que “este facilitador pedagógico deverá possuir base teórica consistente, clara concepção do objetivo da aprendizagem e da metodologia a ser utilizada, assim como do processo de avaliação de acordo com a visão construtivista de conhecimento”.

Em consonância com esta visão do professor, Freire (1970) denota que educador e educandos, se educam e crescem juntos pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1970, p. 78-79).

Para a prática docente, Rezende (2002) destaca alguns pontos os quais o facilitador pedagógico poderá realizar. Dentre eles destaca-se: (1) desenvolver poucos conceitos com maior profundidade; (2) encorajar o aluno a buscar outros pontos de vista e a desejar aprender e entender; (3) propiciar a análise de experiências significativas e a sua reflexão crítica; (4) promover a comunicação entre os alunos e grupos de alunos e o intercâmbio de experiências.

O papel do professor é, de fato, ajudar os alunos a perceber as incongruências e vazios no seu entendimento. O papel de um ensino crítico construtivista, segundo Jófili (1996) deveria considerar que:

- O conhecimento prévio do aluno é importante e altamente relevante para o processo de ensino;
- O papel do professor é ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento;
- As estratégias de ensino devem ser planejadas para ajudar o aluno a adotar novas idéias ou integrá-las com seus conceitos prévios;
- Qualquer trabalho prático é planejado para ajudar a construção do conhecimento através da experiência do mundo real e da interação social capacitando à ação;
- O trabalho prático envolve a construção de elos com conceitos prévios num processo de geração, checagem e reestruturação de idéias;
- A aprendizagem envolve não só a aquisição e extensão de novos conceitos, mas também sua reorganização e análise crítica;
- A responsabilidade final com a construção do saber é dos próprios alunos.

Parafraseando as idéias de Perrenoud (2001, p. 17) quando retrata o ensino, o saber ensinar e o saber para ensinar detalha que, quanto mais avança rumo às didáticas sofisticadas, pedagogias diferenciadas e construtivistas, mais esperamos que o professor tenha um domínio dos conteúdos, que lhe permita não só planejar e ministrar cursos, mas também partir das perguntas dos alunos, de seus projetos e intervir na regulação de situações de ensino-aprendizagem. Ensinar, segundo o autor, mobiliza um talento pessoal que não se deve tanto à formação, nem mesmo a experiência; ele se deve muito mais à personalidade ou à inteligência

do professor. O que se pensa claramente é enunciado facilmente e, recorrendo ao bom senso, é possível comunicar de forma eficaz.

Assim, Resende (2002) divide os enfoques e abordagens da construção do saber de acordo com o quadro estabelecido abaixo:

Quadro 03 - Abordagens tradicional e construtivista da aprendizagem

ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA
Enfoque no Professor	Enfoque no Aluno
Enfoque no conteúdo	Enfoque na construção individual de significados
A mente do aluno funciona como uma “tabula rasa”	A aprendizagem é uma construção do aluno sobre conhecimentos prévios
O aluno é receptor passivo de conhecimento	Ênfase no controle do aluno sobre sua aprendizagem
Memorização de conhecimentos	Habilidades e conhecimento são desenvolvidos no contexto onde serão utilizados

Fonte: Adaptado de Rezende (2002).

Outro ponto, para a mediação do conhecimento, trata-se dos procedimentos de avaliação escolhidos pelo professor. É pertinente destacar que a avaliação tem sido um dos principais fatores determinantes do desenvolvimento do conhecimento, inclusive das disciplinas ministradas nos cursos de Ciências Contábeis.

A avaliação para Luckesi (1984), é um instrumento que possibilita a descrição dos caminhos percorridos para a identificação de caminhos a serem perseguidos. “Constitui-se num momento de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc”. (LUCKESI, 1984, p. 9).

Luckesi (1995) descreve a avaliação como a ponte do desenvolvimento do aluno, quando realizada de maneira planejada e, com o intuito de identificar a situação do conhecimento do mesmo, para rever, reexaminar novas técnicas e métodos de ensino, em busca de adequar a melhor metodologia para a construção do seu alunado.

Leite e Tassoni (2002) defendem que as atividades de mediação exercidas pelo professor devem facilitar o desenvolvimento de seus discentes, com o intuito de propiciar a interação entre os participantes, sendo que a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como uma ferramenta em prol do aluno e do seu processo de construção do conhecimento.

2.4 O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE À LUZ DO SÓCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY

A organização basilar para o desenvolvimento das Ciências é a Instituição de Ensino Superior. A dualidade da configuração do sistema superior brasileiro, as organizações públicas e privadas, a distribuição regional dos cursos e outros fatores refletem graves problemas na promoção deste conhecimento. Diversos estudos discutem a problemática do ensino superior (SAMPAIO, 2000; RIBEIRO, 2002; CUNHA, 2004).

As problemáticas do ensino superior voltado às Ciências Contábeis não foge desta realidade. Dentre os diversos problemas já investigados, Iudícibus e Marion (1986, p. 51-53) assentam que a situação é delicada e apontam como principais deficiências do ensino: “falta de adequação do currículo; falta de um programa bem definido para a prática contábil; falta de preparo do corpo docente; deficiência na metodologia do ensino da Contabilidade Introdutória; proliferação das instituições de ensino e órgãos de classe; e falta de exame de suficiência de âmbito nacional para o exercício da profissão”.

Muitas são as mutações os quais passam os setores financeiros, econômicos e sociais. Pelas contingências e conflitos distributivos dos quais as sociedades hodiernas enfrentam, tais mudanças exigem um profissional preparado para atuar de forma competente em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Esta realidade é cada vez mais pertinente na área contábil, pois, com a formação de centenas de profissionais a cada ano e com as sérias transformações que são impostas às dinâmicas dos negócios, este profissional deve estar cada

vez mais atualizado. Mas até onde tais mudanças provocam rupturas sobre o sistema educacional? Segundo Krasilchik (1998) são elas:

- 1- “Aumento da demanda: as atuais habilidades e competências necessitam de constante reciclagem, pois, com o avanço das tecnologias e com as mudanças do mercado, o ensino deve manter-se atualizado, as pessoas procuram mais as instituições, elas são “clientes“ procurando por seu “produto”, o conhecimento.
 - 2- Grupos minoritários: assunto polêmico, porém real, devido às diferenças raciais e sociais, existe a discussão sobre a reserva de algumas vagas em universidades públicas para pessoas de baixa renda, negros, índios e etc.
 - 3- Mudança da clientela: classes sociais que não buscavam cursos superiores agora procuram.
 - 4- Diminuição de recursos: devido ao aumento da demanda houve um aumento das vagas em instituições públicas, porém sem o mesmo incremento das verbas.
 - 5- Busca de fontes externas de financiamento: procura por financiamento em órgãos internacionais como BID, FMI, etc.
 - 6- Competição internacional: busca por alunos de outros países.
 - 7- Remapeamento do conhecimento: reorganização das Universidades.
- Ex. O que é um Departamento? Local representante de uma disciplina?”

No tocante a esta discussão, algumas pesquisas realizadas em torno do professor, como facilitador da construção do saber no âmbito Contábil, denotam impactos negativos na qualidade do ensino e no futuro profissional da área contábil. Favero (1987, p. 373) ao analisar os resultados da avaliação feita pelos professores dos cursos de Ciências Contábeis no estado do Paraná, percebeu que “a maior incidência de problemas está ligada: ao despreparo do corpo docente; à deficiência curricular; à falta de integração entre os professores; e à falta de infra-estrutura adequada”. Na opinião dos alunos entrevistados (23,8%), uma das razões que dificulta a realização do curso é o desestímulo dos professores. Para o autor, “a contratação de docentes sem qualquer experiência em magistério e sem cursos de metodologia de ensino superior causa impactos negativos na qualidade do ensino e no futuro profissional da área contábil”. (FAVERO, 1987, p. 399).

Um fator a ser verificado na construção do saber nas Ciências Contábeis esbarra-se no despreparo e na má formação dos alunos nos níveis básicos da educação. De acordo com os achados de Nascimento (2005), na visão da maioria dos 16 coordenadores indagados sobre a qualidade do ensino superior dos cursos de Ciências Contábeis das instituições localizadas na região norte do Estado do Paraná, 87% consideram o despreparo do aluno para o curso superior, problema que mais afeta a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis da região. O aluno de hoje, segundo os coordenadores, não tem uma formação de base adequada e, por isso apresenta dificuldades para acompanhar um curso superior. Os coordenadores apontaram a escola pública de nível fundamental e médio como a que não possui qualidade, embora existam exceções.

Outro fator preponderante para se analisar corresponde sobre a visão dos estudantes no ato da escolha de seguir o curso de Ciências Contábeis. A pesquisa realizada por Araújo (2002), que desenvolveu um estudo com os discentes de Ciências Contábeis, e que teve como um dos objetivos propostos, identificar os motivos que levaram os mesmos a escolher por este curso em detrimento de outros existentes na instituição de ensino ao qual estavam vinculados.

Constatou-se, entre outros fatos, que um maior número dos entrevistados escolheu o curso de graduação em contabilidade pelas oportunidades de atuação no mercado de trabalho. Este fator é pertinente para o bom desenvolvimento da construção do saber, pois, por mais que os docentes utilizem métodos, procedimentos pedagógicos no tocante ao desenvolvimento do conhecimento contábil; de nada servirão se os discentes educados não detiverem da vontade de aprender, caso o seu objetivo seja para a condução do mercado de trabalho.

Trabalhando nessa mesma temática, Kotzé e Plessis (2003), em estudo realizado numa universidade francesa, sugerem que a inserção dos estudantes como partícipes primordiais do

processo ensino-aprendizagem repercute positivamente na sua satisfação e na sua percepção sobre a qualidade dos serviços educacionais.

Douglas, Douglas e Barnes (2006), em um estudo sobre o nível de satisfação dos estudantes realizado numa universidade inglesa, verificaram que este nível está relacionado diretamente ao ensino-aprendizagem e que fatores relacionados às estruturas físicas e instalações não se mostraram relevantes para os alunos pesquisados.

Verifica-se que o grau de satisfação que os discentes têm em relação ao curso influenciam diretamente no modo como estes interagem e constroem o seu conhecimento com os conteúdos repassados (ROWLEY, 2003). Neste sentido, o autor destaca três razões para se avaliar o nível de satisfação dos estudantes quanto ao seu curso:

- (1) Permitir que os mesmos tenham oportunidade de opinar sobre os seus cursos de formar e trazer melhorias para os mesmos;
- (2) Encorajá-los a fazer uma reflexão sobre a forma de como o aprendizado está sendo repassado;
- (3) Permitir que as instituições realizem um *benchmark* e que por meio deste instrumento construam indicadores que colaborem com a melhoria da reputação da instituição junto ao mercado.

Faria *et al.* (2004) elaboraram um estudo tendo como objetivo aferir o grau de satisfação dos discentes em Ciências Contábeis, bem como alguns dos fatores que influenciam esta percepção. Identificou-se que a maioria dos estudantes escolheu Ciências Contábeis por acreditar nas oportunidades oferecidas por este curso.

No que concerne à expectativa com o término do curso, os discentes, em sua maioria, optaram pela proposição que mais se aproximava com as atividades relacionadas com a iniciativa privada, em detrimento a prestar concurso público, por exemplo. Ainda sobre

perspectivas após o curso, os entrevistados mostraram-se dispostos a cursar uma pós-graduação, tendo em vista a qualificação e formação profissional. Acerca do grau de satisfação atribuído pelos discentes verificou-se um indicativo positivo.

Lagioia *et al.* (2007) procuraram verificar o grau de satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis e ao desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos apresentados na Universidade Federal de Pernambuco. Estes, no plano geral, mostram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso, pois estas alternativas obtiveram cerca de 75% das respostas. Ainda identificou-se, neste estudo, que as variáveis: faixa etária, turno, período e grau de conhecimento do estudante, quando da escolha do curso, possuem dependência com o nível de satisfação em questão.

Laffin (2001, p.25) destaca que, o currículo de formação dos Bacharéis em Ciências Contábeis, apesar de contemplar outras áreas do conhecimento é eminentemente técnico e não abriga uma preocupação de formação ampla, preocupando-se mais com a técnica de registro e controle isolados. Porém, o que se observa no processo de construção do conhecimento nos cursos de Ciências Contábeis é a ênfase na reprodução dos conhecimentos já existentes, na transformação de mentes pensantes, impossibilitando a capacidade de inovar e criar. (LOPES, 2004).

Na qualidade do ensino em Ciências Contábeis, Silva (2001, p. 41) destaca que a qualidade necessária aos cursos de Contabilidade impõe mudança de paradigma. Isto significa “abandonar o modelo emanado da concepção pedagógica tradicional e tecnicista e adotar uma pedagogia que busque a autonomia e a reciprocidade entre educadores e educandos”. A formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes só pode ser atingida através de uma concepção pedagógica que possibilite ao aluno construir o conhecimento através de sua própria experiência.

O autor esclarece a necessidade de expor sobre nossas convicções em relação às metodologias de ensino utilizadas em Contabilidade, onde demonstra em seu pensar a necessidade de diversificar constantemente as técnicas, os métodos, e, em consequência, o ensino-aprendizagem será um processo mais produtivo e prazeroso. Apresenta ainda que o conhecimento é personalizado, como afirmam as teorias construtivistas, e a realidade é dinâmica, o estudo da Contabilidade deve ser também pessoal e precisa estimular o aluno a utilizar métodos de reflexão permanente.

Outros países ensaiam alguns debates acerca da problemática da educação contábil. Um achado convergente com a pesquisa em análise baseia-se na pesquisa de Emmanuel *et al.* (1998). A tendência administração pedagógica em Contabilidade é reconhecer mudanças explícitas para demonstrar a relevância de técnicas particulares e processos para estudantes. O foco invariavelmente permanece firmemente embutido dentro do ambiente doméstico da pesquisa.

Quando uma perspectiva internacional é adotada, dimensões novas e diferentes são encontradas, que requerem assuntos como avaliação de desempenho, investimento de capital, decisões e outros a serem examinados sob uma visão holística dos valores culturais de nível social para o desenvolvimento e manutenção de instituições (consequências) em sociedade que inclua padrões familiares, estruturas de classe sociais, o sistema político, o sistema legal, o sistema financeiro, a natureza de propriedade empresarial, e o sistema de educação. É provável que mudanças em valores aconteçam lentamente e são iniciadas por forças externas, incluindo comércio internacional e investimento e o crescimento de corporações multinacionais.

Em um *survey*, Lin *et al.* (2005) pesquisaram sobre o conhecimento exigido, habilidades e pedagogia para educação de contabilidade, como percebido por profissionais de Contabilidade, pedagogos e estudantes na China. Os achados revelaram que os respondentes

estavam insatisfeitos com repasse do conhecimento preciso e das habilidades. Assim combateu que a reforma da educação de Contabilidade na China não só é necessária, mas imperativa. Este estudo também fez uma análise comparativa com estudos semelhantes nos EUA, em termos de convergências e diferenças em percepções de respondentes entre o variado ambiente econômico, tecnológico e cultural na China e nos EUA.

Os autores concluíram que a base de conhecimento de educação de Contabilidade na China ainda é bastante estreita com a importância de assuntos de conhecimentos importantes, não foi confirmada suficientemente. Além do desenvolvimento de habilidade permanece uma área relativamente fraca que deve ser fortalecida significativamente na educação de Contabilidade chinesa. Um passo importante para esta pesquisa esbarrou-se na formulação do currículo e no desenvolvimento do conhecimento através da pedagogia para capacitar mais profissionais de contabilidade dentro da China.

Outro estudo sobre o tema em debate, Lindahl e Fanelli (2002) identificaram que, com a proliferação dos programas empresariais internacionais, a mistura de muitas culturas na sala de aula cria desafios de novos ensinamentos. Esta pesquisa evidenciou como um professor de Contabilidade americano conflitou com diferenças culturais da Escola Internacional de Negócios na França. Avaliações de estudante, para o primeiro curso ensinado, revelou uma variedade de problemas que o professor tentou solucionar aplicando os princípios de melhoria contínua no próximo curso que o mesmo ensinou. Confrontando os estudantes diretamente com o problema, recrutando a ajuda deles, convergiu para o melhoramento do curso, e extraindo avaliação específica combinaram para elevar o nível substancialmente de satisfação dos estudantes.

Com uma pesquisa sobre a educação de contabilidade internacional nos EUA e alguns outros países e sob a discussão da internacionalização dos currículos de Contabilidade, Adhikari *et al.* (1999) compararam a extensão de cobertura e métodos empregada pelo EUA e

fora dele. Usando uma pesquisa sobre a metodologia, o estudo explora comparativamente 4 vertentes: (1) aproximações para internacionalizar o currículo de contabilidade: integração versus cursos separados; (2) importância relativa de tópicos internacionais de contabilidade; (3) estratégias e obstáculos para implementar que a integração se aproxime da internacionalização; (4) o nível de satisfação que alcançou com a internacionalização.

Os achados do estudo deveriam beneficiar ambas as escolas atualmente envolvidas no processo de internacionalização do currículo de contabilidade, como também aquelas escolas empresariais que planejam internacionalizar o currículo de contabilidade em seus programas no futuro. Os autores concluem que algum progresso foi feito para a realização da internacionalização do currículo de contabilidade, mas ainda falta muito para sua melhoria.

A diferença encontrada nos currículos dos EUA e de outros países esbarra-se em fatores contextuais e culturais. A falta de visão da educação contábil e da ênfase em Contabilidade internacional nos programas doutorais e falta de estratégias das instituições do ensino desta ciência são as barreiras principais para internacionalização segundo os autores. Volta a vertente da problemática cultural, sobre aspectos da educação contábil, para adaptações nos currículos internacionais de Contabilidade.

No tocante a uma abordagem de aprendizagem cooperativa, uma contextualização da pesquisa em tela, Norman *et al.* (2004), os recursos utilizados em disciplina empresariais, a pesquisa identifica, classifica, e resume documentos de aprendizagem cooperativos das disciplinas empresariais, para prover um recurso para pedagogos de contabilidade que desejam promover colaboração na sala de aula. Esta aproximação interdisciplinar oferece aos educadores de contabilidade um recurso substantivo, em aprendizagem cooperativa, com a implementação de guias desta pedagogia.

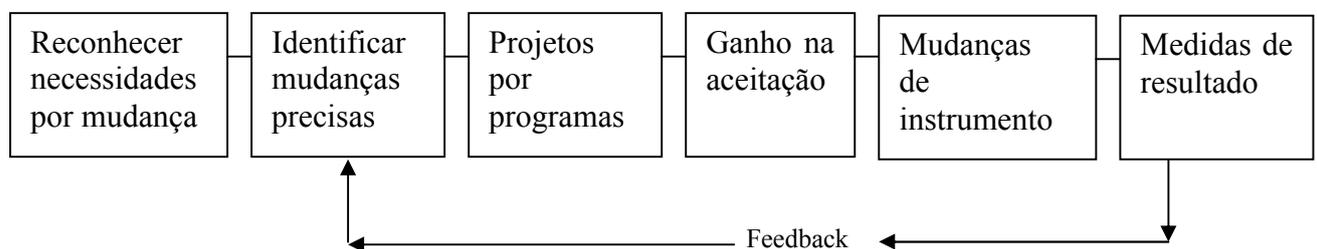
Com esta pesquisa realizada as autoras descrevem que devido aos ganhos potenciais os quais podem ser alcançados usando aprendizagem cooperativa, esta coleção de pesquisa de

ofertas de disciplinas empresariais propicia uma variedade de oportunidades para os pedagogos de contabilidade.

Primeiro, para esses que não têm, contudo, experiências com técnicas de aprendizagem cooperativas ou projetos, provê um largo guia em variedades de aplicações por explorar o potencial desta pedagogia em sala de aula. Segundo, para esses que já começaram a usar técnicas de aprendizagem cooperativas, este guia poderia servir como um valioso recurso para tentar projetos diferentes, inovadores das outras disciplinas, podendo estimular mais adiante pesquisas relativo à eficácia de aprendizagem cooperativa relacionada com a educação contábil. Segundo as autoras, este enfoque adicional prova uma inestimável melhora com uma busca em métodos mais eficientes e efetivos, para preparar os estudantes em Contabilidade para serem profissionais de sucesso.

Em um debate com ênfase de implementações de mudança na educação Contábil, afirma Williams (1996), aumentar a exigência da educação para a profissão é reconhecimento crescente da habilidade e complexidade do trabalho dos contadores. Segundo o autor, esta melhora é vislumbrada na figura a seguir:

Figura 02 - Elementos básicos de mudança no processo curricular



Fonte: Adaptado de Williams (1996)

O autor descreve que a natureza da carreira para contadores está sofrendo mudanças dramáticas, a menos que os educadores de contabilidade respondam satisfatoriamente a estas

mudanças. A profissão será forçada a buscar talento do nível inicial em outro lugar. O mesmo encontra um número crescente de instituições nos últimos 5 anos; empreendeu mudança significativa dos programas de Contabilidade. Estas experiências provêm de uma fonte rica de informação do potencial benefício para outros que contemplam esta mudança.

Dentre estes assuntos, o autor faz indagações para esta problemática: Como caminhar para a mudança? Quais os impedimentos para implantar mudanças e como os impedimentos podem ser superados? Quais estratégias para auferir os resultados? Por que algumas mudanças são prósperas, enquanto outros esforços não são? Por que com as mudanças alguns avançam outros ficam retardados? Qual é o ciclo de vida da mudança na educação contábil? O autor averigua que a década de 90 testemunhou uma experimentação sem precedentes da mudança dentro da educação contábil. O modelo monolítico de currículos de contabilidade é desastroso, dos quais os modelos múltiplos provêm uma oportunidade enorme de entender o processo de mudança da educação em Contabilidade, assim, aumentando o potencial sucesso de esforços de mudança.

A necessidade para um profissional qualificado perfaz uma preocupação mundial, evidenciada do XV Congresso Mundial de Contadores, no qual Carr (1997), do Reino Unido, expôs a preocupação das entidades internacionais sobre o currículo contábil, que segundo o autor:

“A função do currículo contábil é de equiparar os que ingressam na profissão com conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para atender às expectativas dos usuários dos serviços contábeis. O currículo contábil fornece as bases do conhecimento, as habilidades e as atitudes, que são considerados necessários para obter competência. Como a Contabilidade experimenta mudanças através do tempo, assim também acontece com a definição das exigências do papel do Contador, a competência a ele associada e, portanto, o conteúdo do currículo contábil. Aparentemente, isso parece simples e uma ligação casual, mas na realidade muitos problemas foram deixados sem solução. Por exemplo, quem tem a responsabilidade pelo currículo contábil? Deve o currículo procurar liderar as mudanças ou seguir as mudanças? Os limites do currículo acompanham tanto a pós como a pré-qualificação, e até onde o conceito de currículo global é relevante?”

Portanto, diante destas afirmações, o currículo contábil necessita de discussões e debates, pois, diante de mudanças econômicas, financeiras, culturais, dentre outros, as Instituições de Ensino Superior fomentadoras dos cursos de Contabilidade devem fornecer subsídios promotores do conhecimento alicerçados a tais mudanças. Estas mudanças poderão surtir efeito positivo, caso haja mudanças no desenvolvimento didático pedagógico da educação em Contabilidade.

Diante de tantas transformações urge questionamentos de verificar qual a melhor forma de preparar o profissional contábil, diante de tantas exigências e mudanças. Para fornecer subsídios, para tais problemáticas, volta-se aos conceitos sobre educação. Neste sentido, Nérici (1997) afirma que a educação é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas.

Para o desenvolvimento das competências inerentes das habilidades de uma profissão, Koliver (1996, p.24) afirma que a mesma “se expressa, fundamentalmente, mediante um nível mínimo de educação formal e de experiência, que conduzam a determinados conhecimentos e habilidades, que devem ser avaliados”. Observa-se, então, que o objetivo do ensino superior não deve ser pautado somente pela busca da competência; e sim, que o graduando consiga adquirir no ensino superior conhecimentos capazes de contribuir com o desenvolvimento humano e não só aplicação técnica em sua profissão.

Para sanar os desvios na qualidade de formação dos discentes, alguns estudos trabalham saídas para melhorar o desenvolvimento na construção do saber desta ciência. Um estudo sobre atividades interativas em sala de aula, utilizando-se uma abordagem da Teoria Crítica e Pós Moderna para o ensino de Teoria da Contabilidade, James (2007), constatou que, com a utilização de atividades interativas usando a abordagem em conformidade com a

Educação Recomendada por Freire (1970), auxiliou na construção do saber de seus alunos. Segundo o autor, à medida que os estudantes ganham experiência estudando material de fora da contabilidade, os resultados da entrevista confirmaram que eles ficaram mais motivados e mais preparados para estudar e avaliar teorias de contabilidade.

Um estudo sobre os métodos de sucesso no Ensino em Contabilidade, que segundo Passos e Martins (2003), a lousa e transparências foram os recursos didáticos mais citados, e coerentemente, aulas expositivas seguidas de exercícios, as técnicas didáticas mais comuns nos entrevistados da pesquisa. De acordo com os autores, surpreendeu positivamente a expressiva proporção de docentes que entendeu, como fator de sucesso didático, a busca de equilíbrio entre características comportamentais e conhecimentos técnicos.

Boyce (2004, p. 577) argumenta que o suporte adicional para uma abordagem dialógica na educação de contabilidade terciária vem da profissão de contabilidade por causa da ênfase contemporânea em desenvolvimento de habilidades genéricas desse profissional. As habilidades genéricas enfatizadas pela profissão que inclui habilidades de pensamento analítico e crítico, habilidades de julgamento e síntese, habilidades pessoais e interpessoais, habilidades administrativas e organizacionais, e a habilidade para adaptar estas habilidades a uma grande variedade de situações.

Os fundamentos para a inclusão do discente na mudança da construção dos conhecimentos, em disciplinas ministradas nos cursos de Ciências Contábeis, encontram-se na utilização de uma abordagem dialógica e emancipativa. Contribuindo com esta vertente (Thomson e Bebbington, 2004, p. 612) retratam que a abordagem dialógica “requer uma relação ativa entre os professores e estudantes”, com esta visão de construção do conhecimento o professor desta ciência utiliza-se de diversos métodos didáticos e pedagógicos para a formação não só profissional e tecnicista da qual norteia o ensino em

Contabilidade, mas, envolver seu aluno em atividades dos quais o eduque para a formação da integridade pessoal, pressupostos básicos da educação.

De acordo com Thomson e Bebbington (2004, p. 612), uma abordagem dialógica pode ser confrontada com uma “abordagem bancária”, onde os estudantes se sentam passivamente e recebem depósitos de fatos do pedagogo, e então retiram estes mesmos fatos na época das provas. Contrastando com essa linha de aprendizagem, o ensino sob a ótica construtivista-interacionista de Vygotsky pode fortalecer os elos pedagógicos e proporcionar uma melhor compreensão do aprender a aprender, transformando-os em agentes emancipatórios do conhecimento Contábil.

Uma pesquisa, realizada por Otsuka e James, retrata um experimento da discriminação racial de diplomados internacionais chineses em empresas Australianas de Contabilidade. Este trabalho documenta a dificuldade de encontrar trabalho no campo da Contabilidade que chineses enfrentam, quando se formam na Austrália nos dois anos depois da graduação. Os autores propõem o trabalho começado por Jacobs (2003) das diferenças raciais.

As entrevistas resultaram nesta afirmação, que os diplomados chineses têm até mesmo dificuldades para obter trabalho em empresas populares de Contabilidade. As razões principais são a falta de experiência em trabalhos Australianos, falta de conhecimento da cultura Australiana e falta do conhecimento do “Inglês Australiano”. Este achado empírico traz à tona uma vertente desta investigação, pois, por mais que os chineses pudessem conhecer sobre os fundamentos e bases teóricas-empíricas em Contabilidade e possuam um exemplar currículo, não conseguem ingressar no mercado de trabalho contábil Australiano por influência da cultura.

Sob aspectos sobre a capacidade de educar, pela concepção de ensino em debate, Perrenoud (2001, p. 32) assim descreve: “Educar e instruir é fazer com que o aprendiz

compartilhe uma cultura, aceite uma herança, ou seja, enquadre-se em um molde, aceite certa padronização dos seus saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar”.

A concepção construtivista sócio-interacionista de ensino considera a formação dos aprendizes entendendo o potencializador de todas as capacidades da pessoa e de sua cultura matizadas na diversidade dos alunos; e na qual a função do professor consiste em apresentar desafios e prestar ajudas adequadas às necessidades de cada aluno.

Porém, para que esta concepção se concretize nas aulas de ensino das diversas áreas do conhecimento e nas diversas disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis, faz-se necessário a programação e planejamento, tanto das instituições promotoras deste conhecimento, como dos docentes mediadores do saber contábil. Corroborando esta afirmação, Ribeiro Filho *et al.* (2004) explicitam que, “nos planejamentos de curso, unidade e aula, devem estar contido de forma que os detalhamentos estejam mais específicos; quanto mais próximos estejam os contatos com os discentes, possibilitando ao docente, desta forma, interagir suas competências da essência do conteúdo na construção das habilidades do discente”.

Para a construção destas habilidades, esta investigação utiliza-se dos arcabouços teóricos de Vygotsky para solucionar assimetrias na construção do conhecimento do saber contábil. Partindo desta conjectura, utilizando como ponto de partida pressupostos da teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em primeiro lugar, a ZDP é explicada como tendo “resultados diferentes” entre as tarefas realizadas com ajuda e individualmente. Alunos quando deparados sobre situações e problemas relacionados a questões vinculadas a Contabilidade, podem ser identificadas as diferenças da resolução destes problemas sob aspectos individuais e com auxílio em discussão em grupo.

Outra proposição é apropriar-se da investigação de Montimer e Machado da teoria enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin (1997), vertente da ZDP, da qual afirmam que

em uma situação de construção de conhecimento em sala de aula, podem surgir dois tipos de discurso: o autoritário e o internamente persuasivo. No primeiro tipo, as enunciações e seus significados são pressupostos como fixos, não sendo passíveis de serem modificados ao entrarem em contato com novas vozes. Por outro lado, o discurso do tipo persuasivo procura as contra-palavras. Nele, o professor pode dialogar com os alunos, e ocorre a interação de diferentes vozes.

Montimer e Machado indicam, portanto, que o professor assume papel fundamental de ser aquele que dá o suporte para a construção dos conhecimentos dos alunos, a partir de uma situação conflitiva, perturbadora. Além disso, acreditam que uma possibilidade produtiva de orientação do professor é pela via discursiva.

Outro exemplo empírico a ser levantado, para utilização da ZDP, no ensino das Ciências Contábeis no trabalho de Rojo (1997), é que nesta investigação a autora identifica pelo menos três vertentes interpretativas: uma vertente cognitivista, centrada no desenvolvimento “intrapessoal”; uma vertente interacionista, centrada no aspecto “interpessoal”, isto é, nas interações presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela internalização; e uma vertente discursiva (ou enunciativo-discursiva), que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento, e cuja base de análise é essencialmente a linguagem.

A autora argumenta pela terceira vertente e, para ilustrá-la, analisa um segmento de episódio interativo em uma sala de aula de 2ª série de escola particular da cidade de São Paulo, onde professor e alunos discutiam o modo de vida dos esquimós. Sua análise mostra que os gêneros discursivos são os instrumentos mediadores na negociação na ZDP.

3 PROCEDER METODOLÓGICO

A metodologia utilizada durante este trabalho compreendeu na pesquisa exploratória procurando articular a fundamentação teórica desta pesquisa com a prática pedagógica. Inicialmente, fez-se uma revisão bibliográfica e posteriormente realizou-se observações e investigações sistemáticas e empíricas.

Esta investigação utilizou-se de uma abordagem quantitativa-qualitativa, pois segundo Martins e Lintz (2000, p. 45), dependendo do objeto de estudo, enfatizarão à avaliação quantitativa; porém, geralmente os estudos comportam tanto avaliação quantitativa quanto qualitativa, sendo falsa a dicotomia entre estas pesquisas.

Pela relevância sobre a pesquisa qualitativa, Flick (2004, p. 17) compreende que esta pesquisa para o estudo e a compreensão das relações sociais, deve-se a diversificação das mudanças e perspectivas sociais. “A pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Alguns aspectos importantes são vislumbrados pelo autor:

- Apropriabilidade de métodos e teorias;
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade;
- Reflexibilidade do pesquisador e da sua pesquisa e;
- Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa (FLICK, 2004, p. 20).

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa-qualitativa. Segundo Neves (1996), combinar duas técnicas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas com a adoção específica de uma destas metodologias.

Duffy (1987, p. 131) descreve benefícios do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos, dos quais se destaca:

- 1) Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 2) Possibilidade de congregação de identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 3) Possibilidade de complementar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- 4) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas, sob condições controladas com dados obtidos, dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- 5) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Deve-se ressaltar que cada método possui características particulares e adéquam-se aos propósitos da pesquisa a ser investigada. Diante deste embate, vislumbra-se através da quadro 4, as características das abordagens quantitativas e qualitativas:

Quadro 04 - Características das abordagens qualitativa e quantitativa

	Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Inferência	Dedutivo	Indutivo
Objetivo	Comprovação	Interpretação
Finalidade	Teste de teorias, predição, estabelecimento de fatos e teste de hipóteses.	Descrição e entendimento de realidades variadas, captura da vida cotidiana e perspectivas humanas
Realidade investigada	Objetiva	Subjetiva e complexa.
Foco	Quantidade	Natureza do objeto.
Amostra	Determinada por critério estatístico	Determinada por critérios diversos
Característica da amostra	Grande	Pequena
Característica do instrumento de coleta de dados	Questões objetivas, aplicações em curto espaço de tempo.	Questões abertas e flexíveis.
Procedimentos	Isolamento de variáveis. Anônima aos participantes.	Examina todo o contexto.
Análise dos dados	Estatística e numérica.	Ênfase na análise de conteúdo.
Plano de pesquisa	Proposta estruturada e formal. Desenvolvido antes de o estudo ser iniciado.	Evolução de uma idéia com o aprendizado. Proposta flexível.
Resultados	Comprovação de hipóteses. A base para generalização dos resultados é universal e independente do contexto.	Proposições e especulações. Os resultados são situacionais e limitados ao contexto.
Confiabilidade e validade	Pode ser determinada, dependendo do tempo e recurso.	Difícil determinação, dada à natureza subjetiva da pesquisa.

Fonte: Terence e Filho (2006)

Para o processamento dos dados qualitativos da pesquisa foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que segundo Lefèvre e Lefèvre (2006) é uma metodologia de uma estratégia debatida, o qual tem por finalidade evidenciar de forma mais clara possível o conjunto de idéias interpretativas de um círculo organizado de uma forma expositiva e padronizado, do sentido lato das respostas. Segundo as autoras acima mencionadas, também descreve que quando uma pesquisa é qualitativa, não quer dizer que a

mesma também possa ser, também, quantitativa, pois, no âmbito das Ciências Sociais, quantidade e qualidade são complementares e não, única e exclusivamente, excludentes.

Concordando com a análise exposta pelos pesquisadores, esta pesquisa enveredou-se pelas duas metodologias: quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa utilizou-se a análise descritiva, pois visa descrever as opiniões dos alunos e dos professores sobre a construção do saber dos cursos de Ciências Contábeis; e se as mesmas utilizam-se de procedimentos metodológicos eficazes no tocante ao conhecimento desta ciência. Gil (1996, p.46) assevera que “as pesquisas descritivas visam à descrição das características de determinada população ou fenômeno, e têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Este trabalho científico, para alcançar os objetivos traçados, utilizou-se o método indutivo, cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente). (LAKATOS, 2005).

A tipologia desta investigação baseou-se em pesquisa bibliográfica e classificada como exploratória, pois buscará apreender a experimentação estudada. A pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (LOPES, 2006). O estudo exploratório pode ser definido como sendo uma das principais formas de construção do conhecimento, em uma área nova ou pouco trabalhada, permitindo ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema. (TRIVIÑOS, 1987; GEORGE; 2002).

Com relação às perguntas inerentes a Construção do Conhecimento no curso de Ciências Contábeis, tanto para docentes como discentes utilizou-se a técnica de coleta de dados por meio do questionário estruturado com perguntas fechadas, mensuradas de acordo

com a escala de atitudes de *Likert*. Esta escala foi utilizada com intervalo dicotômico entre o grau de concordância e discordância com relação às assertivas. Na tabulação dos dados, no cálculo de frequência relativa, cada assertiva foi considerada com o mesmo peso. A análise dos dados obtidos realizou-se por meio da descrição dos elementos incluídos neste estudo.

Optou-se em identificar três agrupamentos de fatores ou temas que se relacionam com o assunto e que foram pesquisados por meio da formulação de assertivas para os docentes: 1) O nível de graduação escolar, 2) classificação do conhecimento em Contabilidade, 3) grau de conhecimento em Ciências da Educação. Com base na discussão teórica elaborou-se diversas assertivas e depois de uma avaliação sobre a adequação ou não de cada uma delas, a capacidade de medir atitudes e opiniões sem deixar margem para interpretações equivocadas, a cobertura dos vários aspectos presumidos de interesse para a pesquisa, selecionou-se um conjunto destas assertivas que serão utilizadas na formatação do instrumento de coleta de dados.

Na aplicação deste instrumento, solicitou-se dos respondentes fornecer informações de cinco tipos de perguntas: 1) um conjunto de itens sobre o método de ensino ministrado nas aulas; 2) a definição do seu trabalho como professor; 3) assertivas sobre a opinião do professor no processo de construção do conhecimento; 4) um conjunto de 12 (doze) assertivas sobre as aulas de Contabilidade no ambiente construtivo de ensino e; 5) um conjunto de 06 (seis) assertivas a despeito do método de avaliação dos alunos do curso de Ciências Contábeis, com as quais deviam manifestar sua concordância ou discordância, numa escala de *Likert* de 4 pontos, com as seguintes, possíveis, respostas: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP) e; Discordo Totalmente (DT).

No tocante ao questionário estruturado dos discentes, abordou-se os seguintes tópicos: 1) a sua situação de período atual no curso; 2) a área de atuação; 3) grau de conhecimento em

Contabilidade; 4) classificação do conhecimento em Contabilidade. Concernente a base teórica proposta por este estudo, os discentes responderam assertivas com aplicação da escala de atitudes de Likert que compreende aspectos de como se desenvolve a construção do conhecimento e os métodos de ensinamentos ministrados favorecem a construção do saber contábil.

As assertivas foram distribuídas aleatoriamente pelo questionário, possuindo algumas conotações positivas, enquanto outras foram distribuídas com conotações negativas. Tal procedimento foi adotado objetivando evitar assimetrias devido à tendência de polarização das respostas (positivas ou negativas), além de evitar o condicionamento das respostas, caso as assertivas estejam dispostas em seqüência, permitindo através deste método evidenciar respostas incongruentes que guardavam similaridade entre si.

A estratégia de coleta de dados foi feita de maneira transversal única, através da utilização do método de *survey*, com a aplicação de questionários estruturados, no segundo semestre de 2008, aos alunos do curso de Ciências Contábeis do turno noturno das Instituições de Ensino Superior promotoras deste conhecimento dos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Os achados foram analisados através do *software* estatístico SPSS 13.0 for Windows. Os dados foram deduzidos de uma escala nominal e os testes avaliativos mais apropriados são os não-paramétricos. Analisou-se os dados através da estatística descritiva, que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno entre variáveis.

Verificando-se o grau de significância entre as variáveis analisadas, utilizou-se o teste Qui-quadrado e o teste Mann-Whitney. Como uma medida de avaliação, o teste Qui-quadrado e o teste Mann-Whitney possuem um $p\text{-value} \leq 0,05$, ou seja, demonstra que os resultados menores ou iguais a este $p\text{-valor}$ consideram-se como significativos.

Para enriquecer os testes avaliativos, foi demonstrado tanto para os docentes quanto para as questões vinculadas a escala de atitudes de Likert o Índice Geral de Concordância, representada pela seguinte fórmula: $IGC = \frac{(\bar{x} - 1)}{3} * 100$, Onde \bar{X} é a média dos pontos da escala Likert, ou seja, transformou-se uma escala de 1 a 4 em escala de 0% a 100%.

Selecionou-se a amostra por conveniência, sendo os questionários aplicados em sala de aula, mediante a aprovação dos docentes das instituições investigadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por finalidade mostrar os resultados obtidos, em conformidade com questionários semi-estruturados para professores e alunos de quatro Instituições de Ensino Superior, especialmente duas do setor público e duas do setor privado de dois estados do Nordeste brasileiro: Paraíba e Pernambuco.

Estes questionários foram aplicados para docentes e discentes destas instituições dos quais fomentam o ensino de Ciências Contábeis. Os respondentes analisaram os questionamentos através da Educação proposta por Vygotsky, ensino cujo fator primordial baseia-se na interação com a cultura, incluindo todo o processo de construção do saber, desde as interações entre professores e alunos e, portanto, entre os próprios alunos.

Segundo Vygotsky (1989, pág. 104), “toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade”. Por esta ótica, esta pesquisa ateve-se em descrever pela visão tanto do professor como do aluno, as possibilidades da construção do saber embasadas pela relação de educador e educando e suas visões dos métodos de educar. Analisaram-se as convergências e divergências deste processo de educação, as soluções e os problemas em instituições diferentes administradas; e se ambas direcionam para o mesmo caminho ou se diferenciam no processo da construção do conhecimento do ensino em Contabilidade.

Os dados obtidos desta pesquisa, que demonstraram o tema núcleo desta investigação, são apresentados de duas formas: por tabelas e quadros, os quais expõem expressões chaves, embasadas na metodologia do discurso do sujeito coletivo, em relação ao tema proposto pela pesquisa; e enriquecem as respostas dos estudantes e professores como apoio e enriquecimento à interpretação e por tabelas quantitativas para verificar as frequências, correlações e perfil dos respondentes do curso de Ciências Contábeis.

4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Pela análise qualitativa, esta pesquisa enveredou-se pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujo objetivo principal é identificar expressões chaves e idéias centrais. Para Falcão *et al.* (2008), alguns passos demonstram a metodologia do DSC. “Trabalha-se com expressões-chave e idéias centrais. As expressões-chave são pedaços ou trechos do que foi falado/escrito pelos sujeitos em suas respostas”. Assim, com os achados da idéia central e expressões-chave semelhantes correspondentes efetuam-se um discurso-síntese. Esse discurso síntese é o discurso do sujeito coletivo (DSC).

Segundo o autor, “o conjunto dos discursos é a representação social do tema ou objeto investigado e mostra idéias e valores associados ao tema em questão”. Para Lefèvre e Lefèvre (2006), a idéia coletiva pode ser visualizada como conjunto de discurso sobre um determinado assunto, o qual visa descrever, em um conjunto de individualidades, pensamentos de um determinado grupo, ou seja, analisando o que a coletividade fala diretamente.

Para construir os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) foi utilizado o termo Idéia Central (IC) que é um nome descrito de maneira sintética e mais precisa possível, o sentido de cada discurso analisado e de cada conjunto de expressões chaves, os quais são o nascedouro

mais adiante um DSC. A IC não é o entendimento lato, mas sim, uma demonstração do sentido da argumentação dos depoimentos.

4.1.1 Análise sob o ponto de vista do professor

No que tange ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), apresentada e debatida a seguir, as principais questões expostas aos Docentes, cuja atuação depreende o curso de Ciências Contábeis, foram quatro descritas da seguinte forma: fale-me sobre o modo como você administra suas aulas, seus métodos e técnicas; você já desenvolveu algum procedimento de debate e instigação com seus alunos, e como eles se comportaram? Quais as características técnicas e comportamentais de um “bom aluno”? Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade?

Da análise dos discursos dos sujeitos da primeira assertiva, surgiram as idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Aulas Expositivas	Estudos de Caso	Aulas Dialogadas	Contextualização da Teoria e Prática
--------------------------	------------------------	-------------------------	---

Idéias Centrais – IC

IC – Aulas Expositivas

DSC

[...]aulas expositivas, com materiais fornecidos previamente, exemplos ligando a teoria e prática, lista de exercício para fixação, com resolução em sala[...].[...]As aulas são ministradas em quadro branco e caneta. Utilizo ainda retroprojektor e datashow quando necessário. Procuo desenvolver no aluno o hábito da leitura diária, adotando livro. Faço referência a artigos para serem discutidos em sala de aula quando do tema exposto. Procuo entregar exercícios previamente, isto é, antes de ser ministrada a aula do capítulo, distribuo exercícios e solicito que os alunos leiam o capítulo e tentem resolver, então após ministrar o conteúdo faço a correção para que os alunos observem até que ponto entenderam o referido conteúdo e tem sido bem positiva esta técnica. Observei, após a adoção, um maior interesse e aprendizagem dos alunos, logo porque uma das minhas disciplinas é bem complicada para eles, Contabilidade de Custos, e normalmente sentem muitas dificuldades nela. [...]

Conforme enunciado anteriormente foi observado na construção do discurso do sujeito coletivo que uma das metodologias mais empregadas são aulas expositivas. Para tanto, parte dos entrevistados, 13 deles, utilizam-se meios específicos para melhorar a exposição dos assuntos, quadro branco, caneta, retroprojetor, data-show dentre outros. Para os mesmos, esta metodologia é a mais efetiva na transmissão ou construção do conhecimento dos alunos em Ciências Contábeis.

IC – Estudo de Caso

DSC

[...]As minhas aulas elas são geralmente de 3h seguidas, nesse caso no primeiro horário levo os conceitos para serem debatidos, sempre que possível utilizo o data-show porque este recurso auxilia e dá a possibilidade de mostrar vídeos, como reportagem, artigos, publicações que saíram recentemente na internet. Para a aula não ficar cansativa sempre levo para sala (case de sucesso) estudos de caso que saíram em revistas para que eles possam fazer uma relação com os conceitos vistos em sala. Dessa forma, acredito que a prática e a teoria são elementos inseparáveis para a construção e desenvolvimento desse conhecimento. [...].[...]aulas expositivas com uso de transparência, Data-show, material xerocado de livro, trabalhos em grupos, pesquisa, aplicação do conteúdo, estudos em sala de aula, estudos de caso e estudos dirigidos[...]

Uma metodologia empregada para acrescentar e enriquecer a relação educacional entre professor e aluno desta Ciência é o estudo de caso. Diante do primeiro depoimento, acima relacionado, o tempo proposto para ministrar a disciplina pode tornar enfadonha e o processo da construção do saber ser interrompido. Para este fato não perdurar e os alunos dispersarem seus pensamentos do foco principal, o conhecimento, utiliza-se de métodos que façam com que seus alunos interajam através de estudos de caso.

IC - Aulas Dialogadas

DSC

[...]Aulas dialogadas, utilizando-se de artigos de jornais para contextualização da teoria e exercícios individuais e em grupos. Utilização de seminários para apresentação de trabalhos.[...].[...] Em geral, sirvo-me do método expositivo-dialogado, apoiado por casos formatados em questão-problema, cuja solução requer a aplicação do conteúdo do tema abordado. [...]

As aulas dialogadas, debates, e outros mecanismos do conhecer, fazem uma ponte para a construção do saber com base na ligação entre teoria e prática, principalmente, através de expressões “*contextualização da teoria*” e “*aplicação do conteúdo do tema abordado*”.

IC – Contextualização da Teoria e Prática

DSC

[...]aulas teóricas, sempre envolvendo simulações que envolvam realidade de mercado. Aulas expositivas com debate, lista de atividades, parte para ser feito in loco e parte extra-sala.[...][...] Procuo utilizar o máximo possível das técnicas contábeis utilizadas no dia a dia, invisto bastante tempo nas férias para programar minhas aulas, criando exercícios que permitam juntar a teoria com a prática. [...][...]procuo sempre fazer uma ponte entre a teoria e a prática, sempre que possível costumo realizar visitas técnicas também[...][...]procuo trazer a realidade (mercado) com a teoria, assim busco trazer documentos, programas e outras realidades afins[...][...]As aulas são sempre ministradas na tentativa de aproximar a teoria e prática e se afastar da monotonia, sempre trazendo para sala a informação mais recente[...]

Esta idéia central segue os caminhos norteadores das teorias propostas por Schön, quando o mesmo relata que “as atividades de ensino prático são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 42). Esta é a visão entre os educadores da área educacional desta ciência, pois, como a Contabilidade, Ciência Social, possui interligação direta com a profissão, mutações econômicas e financeira, legislações e normas, para seu ensino, necessita-se de um acompanhamento também nas salas de aula ou extraclasse.

Esta linha de pensamento também não foge das idéias descritas por Vygotsky, precursor desta pesquisa, os quais em seus escritos demonstra que “muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecimento esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas”. (VYGOTSKY, 1991, p. 157).

Todas estas idéias centrais tem como objetivo facilitar a interação do educando com o objeto do saber, o conhecimento em Ciências Contábeis. Porém, os alunos não demonstram a relação da teoria com a prática como o maior facilitador do conhecimento, e acrescentam que esta é a maior falha no ensino e na qualidade da construção do saber como veremos a seguir, nas análises da amostra de estudantes selecionada.

Na pergunta “você já desenvolveu algum procedimento de debate e instigação com os alunos e como eles se comportaram?” Foram extraídos as seguintes idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Resistência aos debates	Abertos a esta metodologia	Motivador do conhecimento	Interação entre os partícipes
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

Idéias Centrais – IC

IC – Resistência aos debates

DSC

[...] Sim. Reportagens e entrevistas de jornais e revistas sobre os temas atuais e coerentes com a matéria em sala. Sentiram dificuldades para entender a utilidade da matéria[...].[...]Resistência ao debate, poderíamos destacar na verdade falta de leitura do aluno[...].[...]Já. Nem todos os alunos costumam participar desse tipo de atividade[...].[...] Os alunos se comportaram dentro dos parâmetros de expectativa, considerando que precisam ler mais, estudarem mais. Porém, ainda falta muito para se considerar de boa qualidade as discussões e debates[...].[...]sim, a maioria se apavoram não sabem expor as idéias em uma ordem lógica[...].

Sobre esta ótica, dois respondentes relatam a dificuldade de implantação de debates e conseqüentemente, da predisposição do aluno em debater e discutir sobre o assunto abordado. Como mediador do conhecimento, o professor precisa ater-se para dificuldades como essas relatadas.

IC – Abertos a esta metodologia

DSC

[...] Sim. Ficaram satisfeitos com os resultados[...]. [...] Em geral os alunos de contábeis são abertos a este tipo de metodologia, mesmo trabalhando durante o dia eles se esforçam para aprender, sabem que sua qualificação profissional passa pelo aprendizado[...]. [...] Sim. Eles se sentem motivados quando percebem que podem existir várias respostas para um determinado problema. [...] Sempre que o tema é propício, procuro instigá-los a pensar problemas empresariais divulgados por mídias especializadas em negócios, cuja solução passa pelo embasamento científico pertinente ao conteúdo abordado. Sem dúvida, esse procedimento estimula a reflexão do aluno, pelo favorecimento da criação de uma atmosfera participativa de interesse[...]. [...] Sempre faço isso e os alunos sempre respondem de maneira positiva[...]. [...] Sim, boa aceitação dos discente [...]. [...] Sim. Eles (alunos) acham desnecessário se for teórico ou filosófico demais[...]. Participativos e interessados[...]

Já nos relatos acima, os docentes percebem a eficácia dos debates na construção do saber. Nossa (1999), concorda com esta visão quando assim relata: “O professor tem de ter a capacidade e o dom de provocar atitudes sobre os conteúdos de ensino e sobre o próprio aprendizado, por meio de uma comunicação motivadora. Deve dar condições ao aluno para que este, ao sair da influência exercida, tenha atitudes tão favoráveis quanto possíveis, baseando-se num comportamento visível e positivo”. Desta feita, o debate como precursor do saber social, quebra as barreiras da reflexão e auxilia a interação entre os partícipes do conhecimento.

Para Vygotsky (1999), a linguagem é o fator primordial para o processo de interação do conhecimento, pois, é da linguagem o meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência transcende, sendo um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo indubitavelmente social.

IC – Motivador do Conhecimento

DSC

[...] Quando os cases são reais, o envolvimento é bastante, da maioria dos alunos freqüentes [...].[...]Sim. Eles se sentem motivados quando percebem que podem existir várias respostas para um determinado problema. [...] [...]Já. Se complementam como alunos que participam pela primeira vez de algo novo, renovador, ou seja, todos participaram do debate como nunca visto em aulas[...] [...]Permanentemente. De fato, entendo que é preciso participar com o aluno da aplicação da teoria na prática. E tenho obtido respostas ótimas. Aula fora da sala, em ambientes reais de trabalho, têm trazido o aluno para a verdade dos fatos, independentemente do conteúdo massificado e rotineiro dos chamados laboratórios como conteúdo curricular.

Nossa (1999) também descreve o fator motivacional como precursor e fator preponderante para a construção do conhecimento. Segundo o autor, “O processo motivacional compreendido pelo professor deve permitir aos alunos a aquisição de comportamentos que assegurem um eficiente ajustamento pessoal e sociocultural.” No debate, o aluno também é partícipe no contexto da reflexão, compreende e atenua o processo do saber sobre a visão de Schön (2000), da reflexão-na-ação, e constrói um ser ativo do saber participando do processo do conhecimento. Nessa perspectiva, alguns entrevistados mostram a melhora da atuação dos discentes quando deparados com esta metodologia. Coll *et al.* (2006) alude a motivação do aluno por dois aspectos, intrínseca ou extrínseca. Esclarece que os alunos podem construir representações sobre sua própria situação didática, sendo percebida como estimulante, motivadora ou intratável e tediosa dependendo da situação ou motivação, o qual se encontram no momento da aplicação dos conteúdos de ensino.

IC – Interação entre os partícipes

DSC

[...]Sim sempre realizo debates para que o aluno consiga posicionar seu ponto de vista e desenvolver sua capacidade de raciocínio, critica e tomada de decisão.É sempre bem aceito e gera bastante interação dos alunos[...] [...]Já desenvolvi, sim! No inicio acorreu uma divergência de opiniões, onde cada grupo defendia o seu posicionamento sobre o tema proposto, mais no final com a orientação do mediador tudo ficou esclarecido. E o mais importante é que todas as dúvidas opiniões e criticas contribuíram para o crescimento do

grupo e a interação entre eles[...]. [...] Sim. O comportamento foi excelente, pois quando existe possibilidade do assunto abordado em sala de aula ser debatido o aprendizado se torna mais eficaz. Isso porque as dúvidas são colocadas de forma bastante natural, ou seja, todos terminam participando de um jeito ou de outro[...]. [...] Sim, houve boa recepção e principalmente grande interação entre docentes e discentes[...].

Tais respostas reportam para o objetivo principal desta pesquisa, a descrição do sócio-interacionismo na construção do saber. O debate, sem dúvida, é um dos diversos meios para a integração dos alunos, o aprender social, com alunos e professores de diversas culturas e seus problemas, militando para um único objetivo: a construção do conhecimento. Fica, portanto, mesmo que intuitivamente, que alguns professores demonstram interesse sobre a interação dos indivíduos partícipes do saber contábil. Expressões como “*que todas as dúvidas, opiniões e críticas contribuíram para o crescimento do grupo e a interação entre eles*” e “*é sempre bem aceito e gera bastante interação dos alunos*”, ressaltam a importância do debate para a promoção e desenvolvimento da interação dos partícipes.

Na pergunta “Quais as características técnicas e comportamentais de um “bom aluno”?”, foram extraídas as seguintes idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Assíduo	Crítico	Proativo	Participante
----------------	----------------	-----------------	---------------------

Idéias Centrais – IC

IC – Assíduo

DSC

[...]Aluno presencial[...].[...]pontualidade[...].[...]sempre freqüentando as aulas[...].[...]venha as aulas[...].[...]assiduidade[...].[...]Estuda o conteúdo com regularidade[...].[...]que seja assíduo[...].

Estas foram expressões que denotam a predominância da assiduidade como papel facilitador do conhecimento. A maioria dos pesquisados responderam de forma objetiva, demonstrando através de adjetivos de “virtudes”, os quais representam o aluno ideal para a construção do conhecimento. Para os entrevistados, estas qualidades são características de um

aluno idealizado, não percebidos outros fatores para formação deste discente ideal. Um dos pontos mais comentados constata-se a presença em sala, do aluno como um ser inteiramente desejoso do querer conhecer. Sobre este aspecto, para que esta "assiduidade" exista, o aluno necessita de um interesse, algo que o chame para o foco do conhecimento em sala.

IC – Crítico

DSC

[...]capacidade Critica[...].O bom aluno é aquele que ler muito, estuda muito e desenvolve um senso crítico, sabe se posicionar em relação às contribuições e indagações numa sala de aula. [...]questionador[...].[...]Crítico [...] [...] O bom aluno precisa ter um comportamento Crítico, precisa questionar, não aceitar o conteúdo só por aceitar[...] [...] senso Crítico[...] [...]o bom aluno é o aluno que questiona com base e que se interessa realmente em vivenciar a prática do que lhe é teoricamente informado[...]

A crítica denota um papel principal para o conhecimento, não só deste curso, porém um fator preponderante para o ser humano construir sua própria história. Vygotsky e seus colaboradores, demonstram que o ser humano se diferencia dos demais seres da terra pela capacidade de pensar, interpretar, dialogar, refletir sobre dois elementos básicos responsáveis para a mediação: o instrumento e o signo. Esta característica para um bom aluno, denota a preocupação do docente para a formação da capacidade crítica e interpretativa dos conteúdos utilizados em sala.

IC – Proativo

DSC

[...] Respeita o professor, cumpre com as atividades propostas, é pro ativo,às vezes faz mais o que se espera e ainda compartilha conhecimento com os colegas. [...]Um aluno que seja proativo, busque informações e traga para a sala algo inovador para ser debatido, um aluno que não espere o professor informar os caminhos a serem percorridos, que ele seja um aluno participativo e principalmente que consiga interagir com a disciplina de forma coerente e criativa[...]. [...] O bom aluno, mais do que questionar, oferece meios novos de se chegar a velhos resultados. Inventivo sem invencionice, é o aluno que demonstra maturidade de vida na busca de respostas para as questões que lhes são apresentadas, mesmo que estas respostas não sejam as tradicionalmente esperadas pela maioria dos professores, mas que estejam cientificamente corretas. [...].

A proatividade é um dos requisitos essenciais para três entrevistados. Outros assemelharam a proação com o termo “estudioso” e “interessado pelo conteúdo”. Eles concordam com a visão de Coll *et al.* (2006, pág. 89), quando o autor descreve, “os alunos são ativos quando abordam os problemas apresentados perguntando a outros, pedindo ajuda a alguém mais especializado ou utilizam esse processo para abordar novas situações de características parecidas”.

Assim a proatividade é parte essencial do conhecer, e processo de construção da interação social proposta por Vygotsky. Quando um aluno pergunta, busca solucionar seus questionamentos, com o auxílio de um colega mais especializado ou do professor para atingir seus objetivos da aprendizagem do conteúdo o qual é exposto, o mesmo utiliza-se, mesmo que seja de forma intuitiva, dos procedimentos propostos pela Zona de Desenvolvimento Proximal. Com expressões como, “*busque informações e traga para a sala algo inovador para ser debatido*” e “*que ele seja um aluno participativo e principalmente que consiga interagir com a disciplina de forma coerente e criativa*”, descreve perfeitamente a necessidade da participação do aluno no contexto da construção do seu próprio conhecimento.

Idéias Centrais – IC

IC – Participante

DSC

[...]quando os cases são reais o envolvimento é bastante, da maioria dos alunos presentes[...].[...]faz os exercícios e participa dos debates[...].[...]comprometimento[...].[...]interessado, estudioso e participativo[...].[...]ele participa tirando suas dúvidas, colocando suas experiências (quando existe), realizando todos os exercícios que são passados pelo professor e buscando agregar mais informações além da sala de aula[...].[...]aquele que presta atenção as aulas, participa e questiona[...].[...]intervencionista[...].[...]participativo e atencioso[...].

A participação de todos os atores envolvidos no processo do conhecimento é primordial para a obtenção dos objetivos desta relação educador e educandos. Freire (1970),

já mencionava que estes atores “se educam e crescem juntos”. Para ser um ator participante, o aluno deve ser movido, motivado pelo mediador do seu conhecer: o Professor. As expressões claras da visão de oito professores pesquisados, colocam o papel da participação como fator preponderante para a construção de um “bom aluno”. Schön (2000), descreve que a construção de um relacionamento, o qual desenvolva a aprendizagem, começa com o estabelecimento de um contrato sob o qual embasa-se em expectativas para o diálogo. Esta opinião demonstra a capacidade do fortalecimento da construção do saber através da participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Na pergunta, “Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade”? foram extraídos as seguintes idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Proveitosa	Dificuldades de relacionamento	Relação de concorrência
-------------------	---------------------------------------	--------------------------------

Idéias Centrais – IC

IC – Proveitosa

DSC

[...]é fundamental para o processo do aprendizado e para formar uma rede de relacionamento profissional[...].[...]muito boa, os alunos aceitam atividades mais dinâmicas e são companheiros entre si[...].[...]exige respeito e comprometimento dos dois lados[...].[...]de forma que venha facilitar a discussão em sala de aula[...].[...]em geral amigável[...].[...]deve ser uma interação de responsabilidade e compromisso com a educação, uma interação de solidariedade[...].[...] muito boa quando existe interesse de ambas as partes em debater o assunto colocado, para melhor aprendizado[...].[...]considero a interação muito positiva, tanto do ponto de vista do professor aluno como aluno aluno [...] [...]como em qualquer relação, deve ser pautada na troca[...].[...] a interação é fundamental para ajustar o conteúdo da disciplina as necessidades da turma a medida que existe interação, sem ela não temos como avaliar o conteúdo, o aprendizado, entre outros[...].[...]bom, pois boa parte trabalha na área, consegue atingir uma maior interação [...] [...] muito boa, as relações interpessoais são ótimas[...].[...]deverá ser constante e proveitosa, uma vez que esta interação poderá proporcionar maior nível de aprendizado dos alunos[...].[...]Interação boa, respeitosa, aberta a sugestões e críticas[...]

As postulações de Vygotsky salientam a importância da atuação dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção e desenvolvimento do conhecimento. Para a maioria dos professores entrevistados, os quais ensinam disciplinas nos cursos de Ciências Contábeis, descrevem a importância da interação, para agregação do conhecimento, para ambos os participantes do processo de construção do saber. Com expressões, “esta interação poderá proporcionar maior nível de aprendizado dos alunos” e “muito boa quando existe interesse de ambas as partes em debater o assunto colocado, para melhor aprendizado”; os professores demonstram o papel primordial da concepção de interagir para conhecer e vêem que facilitam o resultado do aprendizado de seus discentes.

Idéias Centrais – IC

IC – Dificuldades de relacionamento

DSC

[...]em alguns casos a relação é prejudicada pela distancia de conhecimentos, podendo melhorar com o desenvolvimento de mais trabalhos em grupo[...].[...]com algum nível de estresse[...].[...]Acho que tanto o professor quanto o aluno não sabem se relacionar. O curso de contabilidade, bem como outros, deveriam ministrar curso de relacionamento professor/aluno e vice-versa, não nos preparamos para sermos professores e isso implica na sala de aula. Falta disciplinas de didática ou coisa parecida, da área de humanas [...].[...]em alguns momentos a interação não existe, ou seja, a interação nas aulas de Contabilidade ainda é muito vaga[...].

Para um determinado número de professores, o processo de interação permeia-se sob pontos que dificultam o relacionamento, dentre eles, a “*distância do conhecimento*”, “*com algum nível de estresse*”, “*não sabem se relacionar*” ou “*a interação é muito vaga*”. Embora sejam menor o número, essas respostas refletem a apreensão destes profissionais com relação a interação entre os indivíduos promotores do conhecimento. Um entrevistado pondera que para tentar solucionar esta discrepância de relação, necessita-se de, “*disciplinas de didática ou coisa parecida, da área de humanas*”. Estes Discursos do sujeito coletivo mostrará se

correspondem as mesmas idéias dos alunos ou são totalmente diferentes, pois possuem nestas respostas, pontos de vista completamente diferentes.

Idéias Centrais – IC

IC – Relação de concorrência

DSC

[...]percebo em alguns casos um sentimento concorrencial, de rivalidade[...].[...]A relação aluno/aluno é um tanto mais particular. E que, pode-se perceber, tem origem na carga de educação doméstica que cada um carrega. Entretanto, está acontecendo cada dia mais um fator interessante, pelo menos em universidades públicas: o grupo dos chamados CDF's é naturalmente excluído dos outros grupos. Até no espaço físico da sala de aula, ficam mais juntos, formando equipes que trabalham juntas durante todo o ano escolar. Isso tem gerado um certo grau de antipatia que, às vezes, até precisa da intervenção do professor para não descambar para uma convivência mais crítica, mais discursiva, mas grave. [...].

Embora apenas dois professores tenham descrito o fator de concorrência, este fator deve ser discutido e compreendido. Sob a visão de Vygotsky (1999), o conhecimento é alicerçado em ambientes, os quais promovam a interação social e seus aspectos estruturados culturalmente. Aspectos citados como: “rivalidade”, “concorrência” ou “grupos naturalmente excluídos dos outros grupos”, devem ser ponderados e postos em discussão. Como todo processo educacional, as diferentes culturas devem ser observadas para melhor homogeneidade do conhecimento por todos os partícipes. A separação natural que vem desde os ancestrais através de tribos, como por exemplo e a própria concorrência observada no mundo dos “melhores”, o mundo capitalista, deve ser debatida e discutida em sala. O professor como mediador do conhecimento deve também estar preparado com tais adversidades; e saber conciliá-las para desenvolver métodos didáticos para dirimir tais problemas.

4.1.2 Análise sob o ponto de vista do aluno

Para enriquecer o debate e a proposta desta pesquisa, de saber a interação social dos atores envolvidos na educação Contábil, far-se-á uma análise com a visão do aluno sob os mesmos moldes realizados com os professores.

No que tange ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), as principais questões expostas aos discentes, foram quatro descritas da seguinte forma: fale-me sobre o modo como as aulas de Contabilidade são ministradas? Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis? Quais as características técnicas e comportamentais de um “bom professor”? Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade?

As similaridades dos questionamentos teve como objetivo comparar as visões dos atores envolvidos na educação Contábil, analisar os pontos convergentes e divergentes de opiniões e os principais problemas encontrados em ambas visões, para a construção do conhecimento, embasada no sócio-interacionismo postulado por Vygotsky e seus colaboradores. Por ser uma amostra bem maior, no montante de 202 (duzentos e dois), foram retirados apenas alguns discursos, cujo objetivo é facilitar a compreensão e valorar a pesquisa. Serão demonstrados outros aspectos na avaliação quantitativa para melhor evidenciar alguma incongruência se porventura existir.

No que tange ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), demonstrada a seguir, as principais questões expostas aos discentes, cuja atuação depreende o curso de Ciências Contábeis, foram quatro descritas da seguinte forma: fale-me sobre o modo como as aulas de Contabilidade são ministradas? Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis? Quais as características técnicas e comportamentais de um “bom Professor”? Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade.

Da análise dos discursos dos sujeitos das primeiras assertivas, surgiram as idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

São bem ministradas	Aulas Expositivas	Bastante Teóricas, desconexas com a realidade	Os Professores e suas metodologias interferem no processo da Construção do saber
----------------------------	--------------------------	--	---

Idéias Centrais – IC

IC – São bem administradas

DSC

[...] são ministradas eficientemente, de modo que possamos aprender com nossa carga[...].[...]as aulas são ministradas de acordo com o programa direcionado[...].[...]as aulas são bem ministradas e tem sido bem sucedidas[...].[...] as aulas são ministradas com diversos recursos interagindo com os alunos[...].[...]acredito que contribui para o nosso bom desempenho[...].[...]as aulas são ministradas de maneira prática, na maioria das vezes com a utilização de recursos audiovisuais e os professores que mais se destacam são aqueles que se aproximam de uma realidade de um ambiente profissional[...].[...] de maneira geral, muito boas. Alguns professores são bem preparados e possuem uma boa metodologia de aula[...].[...]são ministradas de maneira eficaz, utilizando os recursos disponíveis[...].[...]algumas aulas são ministradas perfeitamente, os professores são claros e objetivos, demonstrando que sabem e sendo o facilitador para os alunos. [...] são bem ministradas com um ótimo desempenho por parte dos professores[...].[...]Devido ao bom relacionamento entre professor/ aluno, as aulas correm como esperado. Existem alguns empecilhos (já que o assunto é novo) mas são ministradas muito bem[...].[...]as aulas são de forma clara, embora requer muita atenção do aluno, para se ter um desenvolvimento esperado[...].[...]De início, os assuntos possuem certo grau de dificuldade de entendimento, mas no decorrer do curso e da cadeira, o assunto é transmitido com clareza[...].[...]De forma clara e objetiva, passando de forma clara os conteúdos[...].[...]O conhecimento que o professor nos transmite é de suma importância para o meu desenvolvimento profissional, a maneira que são lecionadas são dinâmicas e , portanto, fica de fácil compreensão e o curso não se torna cansativo[...].[...]são práticas, e me sinto a vontade para fazer muitas perguntas, e o melhor é que traz a realidade como resultado de empresas para analisarmos e tem paciência com nossas dúvidas[...].[...]Os professores tem buscado ministrar aulas dinâmicas e participativas, incitando os alunos a buscar mais conhecimento; colocando-se a disposição para esclarecer qualquer duvidas, vencer as dificuldades[...].[...]são extremamente divertidas, pois além de termos uma metodologia inovadora adotada pelo docente, temos exercícios práticos, o que facilita o aprendizado[...]

São alguns estudantes que demonstram satisfação na ministração das aulas em Contabilidade. De toda amostra, 71 consideram, em alguma expressão-chave, são bem

ministradas as aulas. No discurso do sujeito coletivo, demonstrado acima, foram selecionados alguns depoimentos os quais demonstram esta característica. São verificados termos como “*são transmitidos com clareza*” ou “*aulas são bem ministradas e tem sido bem sucedidas*”. Alguns demonstram que, quando as metodologias expostas convergem a realidade da profissão, facilitam para o conhecimento, desenvolvimento este proposto pelas contribuições de Schön (2000).

O professor com o papel de facilitador do conhecimento também foi destacado nas falas dos entrevistados. “*O conhecimento que o professor nos transmite é de suma importância para o meu desenvolvimento profissional*” ou “*são bem ministradas com um ótimo desempenho por parte dos professores*”, dentre outras expressões, demonstram o papel primordial para o profissional facilitador do conhecimento desta Ciência. Estas expressões correspondem ao objetivo principal da educação, base para o desenvolvimento do saber, também encontram-se nas obras e estudos de Vygotsky. Para o mesmo, “*as relações sociais ou relações entre pessoas estão na origem de todas as funções psíquicas superiores*”. (VYGOTSKY, 1999, p. 163).

Portanto, para alguns alunos e professores, a relação educacional encontra-se harmoniosa, pois ambos transcendem para a mesma linha de raciocínio; e evidenciam, mesmo de uma forma intuitiva, conceitos de interação propostos pelo autor propulsor desta pesquisa, sendo para quase 35% de toda amostra, ou seja, mais de um terço dos entrevistados.

Porém, para quase dois terços dos pesquisados, encontram-se alguma barreira para a devida formação educacional e profissional, desde a estrutura, professores, colegas de turma e metodologias empregadas nas aulas como vê-se a seguir.

Idéias Centrais – IC

IC – Aulas Expositivas

DSC

[...] Elas são do tipo expositiva em sua grande maioria. Algumas há interação do aluno através de seminários [...] [...] Na sua maioria expositiva, com auxílio de data-show [...] [...] algumas são dinâmicas, porém outras são apenas “copie o quadro” [...] [...] De forma expositiva onde o professor ensina os assuntos, mas também dá espaço para que o aluno faça perguntas e exponha sua concepção [...] [...] as aulas possuem formas expositivas com execução de exercícios, juntamente com as correções [...] [...] as aulas são expositivas com exemplos e exercícios práticos [...] [...] através de exposição no quadro branco, com auxílio de transparência [...] [...] as aulas são ministradas oralmente, com o auxílio de materiais de apoio [...] [...] 90% expositivas [...] [...] as aulas assumem praticamente caráter expositivo, não possibilitando uma perfeita assimilação dos conteúdos pelo discente [...] [...] explicação, slides e vídeos [...] [...] por meio de aula direta, ou seja, apenas o professor falando [...] [...] geralmente as aulas são ministradas só com a apresentação do assunto e raramente é que faz exercícios [...] [...] de maneira tradicional, através de leituras, explicações, exercícios e exposição do assunto [...] [...] em sua maioria, as aulas de Contabilidade (especificamente das disciplinas do tronco contábil, como Introdutória I e II) são ministradas de uma introdução histórica e conceitual. [...] [...] são ministradas de forma comum, com aulas expositivas, com métodos ultrapassados em quadros de giz faltando uma maior evolução, seguindo o salto tecnológico [...] [...] expositiva, na maioria das vezes superficial [...] [...] as aulas são ministradas de forma expositiva de forma que se possa dialogar sobre o tema abordado [...] [...] são aulas expositivas, onde somente o professor explana o assunto da matéria [...] [...] a maioria das cadeiras do curso são monótonas, dadas com o auxílio de retroprojeter ou data-show, poderiam envolver mais os alunos [...] [...] são ministradas através de retroprojeter. Infelizmente, a maioria destas aulas não são bem aproveitadas, precisa-se de mais envolvimento [...] [...] aulas com pouca dinamização, as aulas expositivas [...] [...] modo expositivo [...] [...] explicação oral do conteúdo [...] [...] as aulas são ministradas em pelo menos 90 % das oportunidades de forma expositiva de maneira tradicional o que dificulta a interação em sala de aula [...] [...] as aulas são expositivas e bastante cansativas (grande maioria das disciplinas). Às vezes, fica difícil manter a atenção naquilo que o professor está explicando [...] [...] as aulas são ministradas em sua maioria, de forma expositiva do conteúdo. Algumas disciplinas que possibilitam a prática [...] [...] aulas expositivas, na maioria das vezes. Geralmente o professor expõe e o aluno escuta, sem muitos debates sobre o tema [...].

Este método utilizado para o conhecimento em contabilidade, como se vê nas descrições acima mencionadas, denotam um certo distanciamento entre o aluno e o objetivo principal da educação: o conhecimento. Também depreende o que foi abordado nas discussões de diversos autores, acerca da transmissão do conhecimento, transformando o

aluno em um depósito do conhecimento, o qual quanto mais se deposita, mais conhecimento possuirá.

Caracteriza, caso seja o único método adotado em sala, um método como os próprios alunos demonstraram, “*de maneira tradicional o que dificulta a interação em sala de aula*” ou “*são monótonas*” ou “*bastante cansativas*”, dentre outros termos. Também destoa do discurso dos professores entrevistados, que consideram a proatividade do aluno como um fator preponderante do conhecimento. Estes docentes entrevistados podem até não influenciar a amostra, pois a avaliação é de todas as disciplinas e vê-se um certo antagonismo nas descrições dos alunos acima e dos professores entrevistados. Dos entrevistados, 31 se referiram a esta ministração das aulas, correspondendo a 15 % de toda amostra.

Idéias Centrais – IC

IC – Bastante Teóricas, desconexas com a realidade

DSC

[...] Baseadas em teorias, que nos são passadas[...].[...]através de muita teoria sem prática[...].[...]são bastante teóricas e algumas são técnicas[...].[...]as aulas são na sua grande maioria bastante teóricas [...] [...]geralmente, são aulas teóricas. A desvantagem é que não é mostrado ao aluno, como realmente acontece na pratica, até pelo fato do modo como as aulas são dadas, sem programas contábeis, software[...].[...]sinto defasagem nas cadeiras específicas de contabilidade. Muita teoria e quase nenhuma comparação com o mercado de trabalho [...] [...]quase sempre com o embasamento teórico sem vivencia na pratica[...].[...]aulas teóricas meio cansativas [...] [...]na minha opinião é aplicado muita teoria, para quem não trabalha na área torna-se meio complicado[...].[...]por vezes de modo arcaico, sem correspondência com a realidade [...] [...]com muita teoria, sem muita pratica e o aluno tem que ser um pouco autodidata[...]. [...]o conteúdo é ótimo, mas falta pratica[...].[...]muita teoria e pouca prática, dificultando um pouco para quem vai seguir a profissão[...] . [...] as aulas costumam ser bastante teóricas, tornando-se muitas vezes difícil para o entendimento do aluno[...].[...]na maioria das aulas são teóricas demais. Precisaria ser um pouco mais pratica[...].[...]boas, porém algumas não há aplicação prática[...].[...]são ministradas de maneira teórica, as vezes um pouco distante da prática profissional do mercado de trabalho[...].[...]com pouca dinâmica, podemos perceber que os alunos sente a necessidade de mais pratica[...].[...]são bastante teóricas. Eu entendo que em um curso de Contabilidade quanto mais o aluno usar a prática melhor[...].[...]as aulas de Contabilidade são ministradas da maneira mais tradicional, onde o professor explica a teoria e os alunos escutam, a pouca interação[...].[...] de forma bem teórica, onde poderia ser introduzido mais situações práticas, bem como, aulas bem mais interativas. Sei que a

Universidade não dispõe disto, mas deveria ser feito um maior esforço para melhor atender a questão[...]algumas se tornam cansativas por ser só teoria (leitura, contextos, datashow etc.) [...] [...]A parte teórica é bem aplicada, porem a pratica quase não existe (no sentido de aulas informatizadas para que o aluno tenha uma noção de um escritório Contábil). Neste ponto pratico, fica a desejar! [...]

Os relatos acima esbarram na deficiência e desconexão da teoria e prática no ensino em Contabilidade. Este clamor pode ser solucionado, com a orientação do profissional reflexivo orientado por Schön (2000). Correspondem, também a algumas expressões ditas na análise das aulas expositivas, com termos “cansativos” ou “dificultando um pouco para quem vai seguir a profissão” ou “difícil para o entendimento do aluno”.

Deve-se levar em consideração, que a Contabilidade tem como nascedouro em suas teorias soluções de informação do mundo prático e um dos pontos mais destacados, por 38 entrevistados, ou seja, 19% da amostra, o ensino em Contabilidade voltado para o desenvolvimento da teoria. O próprio Schön (2000), não descarta a teoria como preceito base para o ensino, mas demonstra no conceito de “reflexão-na-ação” um passo importante para o desenvolvimento profissional nas ações promotoras do conhecimento, sem desvirtuar das noções teóricas que são base de todas as Ciências.

Idéias Centrais – IC

IC – Os Professores e suas metodologias interferem no processo da Construção do saber

DSC

[...] As aulas são ministradas de forma extremamente convencional, baseada na pedagogia bancária de Paulo Freire onde predomina os métodos de ensino através de aulas expositivas, leitura de texto, seminários e provas[...] [...]Bastante precária, os professores de contabilidade lêem pouco e pesquisam pouco sobre a contabilidade e áreas correlatas[...] [...]no geral os professores faltam muito e chegam atrasados, atrapalhando o andamento da turma[...] [...]metade das aulas possuem professores que faltam e quando presentes, não transmitem bem o assunto e cobram na prova conteúdo equivalente a uma aula magnífica[...] [...]não vejo grande interesse por parte dos professores em ministrar suas aulas de forma que fique claro para o discente o conteúdo abordado. É claro que varia de cadeira para cadeira[...] [...]o modo é basicamente o mesmo, o que diferencia uma aula

da outra é o ministrante da aula, pois cada professor possui peculiaridades, contudo sempre estamos ouvindo as experiências de cada professor, atrelado ao conteúdo programático, e nada além disso[...]...] são ministradas de forma didática por alguns professores, entretanto a um pequeno relaxamento por parte de uma minoria que não cumpre seus horários como realmente deveria, em detrimento de causas particulares[...]...] parte das cadeiras são ministradas sem o mínimo de interesse por parte dos docentes. Algumas vezes faltam pouco mais de didática por parte dos professores. Muitos professores sabem o conteúdo, mas não transmitem com clareza o assunto[...]...] muitos ainda ministram de forma antiquada, de modo que não observam as mudanças ocorridas na Contabilidade, sendo assim não repassam para os alunos[...]...] alguns professores ainda ministram as aulas de forma tradicional, no entanto, tem-se observado, principalmente nos professores mais jovens, maior interesse para repassar o conteúdo[...]...] atualmente as aulas são ministradas sem uma previa preparação e delimitação dos objetivos a serem alcançados com a aula[...]...] o assunto é interessante, mas muitos professores não sabem passar o conteúdo direito, tem aqueles que tentam dar todo conteúdo em uma cadeira e ninguém entende nada e outros fazem “corpo mole” [...]...] de forma geral os docentes ensinam e nós aprendemos, nos privando de pensar a respeito do que estamos aprendendo[...]...] há demasiado numero de professores que fazem suas avaliações com assuntos que não foram devidamente dados em sala de aula[...]...] professores deixam a desejar com a qualidade da aula[...]...] são ministradas de um modo pouco desejado. Alguns professores não sabem passar a matéria, por vezes as aulas são cansativas não passando motivação alguma aos alunos e alguns professores não passam segurança de saber o conteúdo[...].

Para se ter uma idéia da dimensão deste ponto, 31% dos entrevistados vêem o professor com problemas na construção do saber em Contabilidade. Retomam as discussões realizadas por diversos autores, como Nossa (1999), que concluindo sua investigação, demonstrou que “Essas e outras causas fizeram com que a maioria dos professores de Contabilidade apresentassem deficiências no processo de ensino-aprendizagem”.

Este assunto é delicado e demonstra, para a amostra pesquisada, um certo problema do profissional, promotor deste conhecimento com os pujantes e procuradores desta Ciência, os discentes. Expressões como, “nos privando de pensar a respeito do que estamos aprendendo” ou “extremamente convencional, baseada na pedagogia bancária de Paulo Freire” ou “Algumas vezes faltam pouco mais de didática por parte dos professores” e demais expressões fazem com que os profissionais formadores de opinião desta Ciência, pelo menos questionem e reflitam sobre suas metodologias e práticas pedagógicas apresentadas em

sala. Aspectos para a reflexão e posicionamento tanto na parte curricular, como na prática da docência.

Como forma de avaliação, esta pergunta foi categorizada em quatro níveis: ruim, regular, boa e ótima avaliação. Além de pontuarem em um destes níveis, os entrevistados mostram o interesse de complementar as suas avaliações mostrando os motivos de serem ruins ou ótimas, por exemplo. Nesta análise coube analisá-las pelo método DSC, para verificar se são pelos mesmos motivos, os quais os respondentes avaliam.

Da análise dos discursos dos sujeitos da segunda pergunta, surgiram as idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Avaliação Ruim	Avaliação Regular	Boa Avaliação	Ótima Avaliação
----------------	-------------------	---------------	-----------------

Idéias Centrais – IC

IC – Avaliação Ruim

DSC

[...] ruins, pois alguns professores estão despreparados para as disciplinas que ensinam[...].[...]muito fracas no desenvolvimento[...].[...]péssima,não consegui aprender quase nada dos assuntos[...].[...]Considero ruim, pois se estuda muito pouco...infelizmente acho que estão mais preocupados com suas carreiras fora da universidade do que com o próprio ensino.

Embora muitos tenham citado problemas na construção de conhecimento desta Ciência, apenas 4 respondentes avaliam o desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis ou algumas expressões-chave como ruins. Por algum motivo demonstram os motivos de avaliar como descritos acima.

IC – Avaliação Regular

DSC

[...]regular pois algumas disciplinas são inapropriadas para o conhecimento Contábil [...]de modo a desejar, entendo que tem muito a ser debatido, tanto em sala de aula quanto em trabalhos[...]regular pela falta de estrutura da própria universidade juntamente com o desinteresse dos discente e docentes, contribuem para o desenvolvimento limitado e superficial[...]a maioria das disciplinas considero razoável[...]a princípio regular, pois ainda há dificuldade na aprendizagem[...]considero regular. Algumas disciplinas só ocupam espaço de outras que deveriam ser mais explicadas[...]a sensação que dá é a de que falta alguma coisa, pois é de fundamental importância que nós alunos tenhamos que nos submeter a uma simulação da realidade, e isto não acontece. [...]As disciplinas poderiam ser melhor exploradas, com mais recursos como data-show, vídeos, visitas em fábricas etc., não ficar só na sala de aula, com aulas programadas de vários anos atrás tornando o conteúdo monótono e ultrapassado[...]Razoável, algumas disciplinas são pouco proveitosas acredito que na prática nem tudo que é visto em aula é colocado em prática. [...]Deixa muito a desejar, alunos precisam de professores habilitados para ministrar a disciplina[...]regular, eu acho que deveriam colocar mais cadeiras de Contabilidade e principalmente professores mais competentes. [...] regular. Está muito distante da realidade profissionalizante. Como o economista Gustavo Ioschpe abordou em um livro ganhador do prêmio Jabuti, há uma preocupação em formar pensadores, questionadores e se esquecem em dar ferramentas úteis e práticas que é essencial para a sobrevivência profissional[...].

Os motivos pelos quais alguns alunos demonstram insatisfação com o desenvolvimento das disciplinas esbarram-se nos problemas anteriores já verificados como: falta de estrutura, metodologias “monótonas e ultrapassadas”, desconexão entre teoria e prática, problemas com a interação de professores e alunos.

Com argumentos convincentes, 56 entrevistados demonstram certa insatisfação com o desenvolvimento das disciplinas, demonstrando preocupação com a formação acadêmica e profissional, os quais possuirão ao término do curso.

IC – Boa Avaliação

DSC

[...] acredito que o desenvolvimento seja satisfatório, com o crescente grau de dificuldade de acordo com o nível de conhecimento do aluno[...]bom, no decorrer das disciplinas é possível aprender o conteúdo[...]em geral, as disciplinas em Ciências Contábeis são boas, porém algumas disciplinas obrigatórias, nada contribuem para o nosso desenvolvimento profissional[...]boa, porém alguns assuntos são inseridos ao discente sem uma prévia noção que será vista em disciplinas posteriores[...]o desenvolvimento das disciplinas é de forma satisfatória, mas, alguns professores se mostram desinteressados ou não conseguem transmitir o assunto[...]o desenvolvimento das disciplinas é bom o

que falta muitas vezes é dinamismo aos professores [...]...]As disciplinas que já cursei tem sido de proveito para o meu trabalho. Portanto, acho que o desenvolvimento tem sido adequado[...]...] boas. Há uma grande interação com outras áreas tendo assim uma base de disciplinas como administração, economia, etc., para que o aluno não fique fechado as disciplinas de Contabilidade[...]...]Boas, absorvemos o conteúdo repassado[...]...]Boa, embora possua muita teoria. Deveria se ter mais prática[...]...]boas, pois ao passar do tempo as disciplinas estão aos poucos se desenvolvendo. Estão mais claras[...]...]boas sim, mas precisa de mais dinâmica, de forma diversificada de transmitir o conteúdo[...]...]a maioria satisfatória, porem algumas com poucos exercícios práticos[...]...]são interessantes, são assuntos fundamentais para a área[...]...]boa parte das disciplinas são bem desenvolvidas, acredito que seja o resultado de uma relação produtiva entre o professor competente e o aluno interessado no aprendizado[...]...]apesar de oferecer uma grade curricular bem distribuída, ao meu ver o curso poderia deslocar algumas disciplinas que são ministradas na metade do curso para os últimos períodos por se tratar de disciplinas praticas e tendo em vista a breve saída dos estudantes para o mercado, ficaria mais adequado. No mais, o curso tem um desenvolvimento satisfatório[...]...]Desenvolvimento é bom, todavia poderia ser melhor. Maior interação entre docente e discente[...]...]avaliio no geral de uma forma boa. A maioria dos professores buscam tornar a disciplina atrativa, de modo a fazer o conhecimento repassado ser assimilado, aprendido por todos[...]...]algumas são bem abordadas, pois alguns professores levam bem a sério a metodologia de ensino, mas infelizmente há casos em que professores marcam sua presença em sala e as disciplinas são mal desenvolvidas[...]...]Bom, porem acredito ser necessário um investimento maior nas aulas práticas, para que o aluno saia da faculdade mais seguro e preparado para atuar no mercado de trabalho[...]...].

Embora críticas ainda sejam expostas nos comentários dos respondentes, 127, a grande maioria consideram a avaliação do desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis boas. Alguns fazem alusão para mudanças na grade curricular, metodologia de ensino, processo de aprendizagem mais adequado entre teoria e prática, melhor qualificação na profissão educacional dos professores, com métodos e técnicas melhores de ensino.

IC – Ótima Avaliação

DSC

[...]Ótimas, porque a cada aula progredimos muito e aproveitamos cada novo assunto [...]...]Ótima, pois com algumas disciplinas ninguém sai com duvidas pois todas elas são tiradas na sala de aula e os professores são bem pacientes com os alunos[...]...]no geral, o desenvolvimento tem sido muito bom[...]...]muito bom, pois são cadeiras que eu mais me empenho. Já outras, acho que não deveriam ser tão puxadas[...]...]Ótimas, somos realmente expostos ao conhecimento, como ele se formou e como ele pode evoluir[...]...]não tenho o que reclamar nesse campo. Estou satisfeita, acho muito boa a

<i>evolução das disciplinas da grade[...].</i>
--

Este é o intuito primordial da educação, em quaisquer cursos ou ato que envolva o ensino: a promoção e o *feedback* dos partícipes deste processo. Educadores e educandos com seus direitos e deveres bem desenvolvidos e todos com o prazer de analisarem de forma satisfatória todo este processo.

Expressões como: “*porque a cada aula progredimos muito e aproveitamos cada novo assunto*” ou “*ninguém sai com dúvidas e todas são tiradas*” e até “*somos realmente expostos ao conhecimento*”, são expressões de encher os olhos de qualquer educador e de entusiasmar qualquer discente na profissão, o qual almeja se destacar.

Porém, parece que esta é uma exceção a regra, pois apenas treze dos respondentes, assim consideram o desenvolvimento das disciplinas em Contabilidade. Aquilo que poderia ser pujante, ou seja, em sua grande maioria, possui uma representatividade ínfima do objetivo geral da educação. Encontra-se uma relação antagônica da proposta de educação, a qual é proferida nas diversas Instituições promotoras do conhecimento, com relação a formação de profissionais e educadores desta Ciência, que a cada dia ganha importância no cenário internacional.

Para avaliação da terceira pergunta foram categorizadas todas as características, discriminando as técnicas das comportamentais; sendo as duas primeiras, técnicas, e as outras duas comportamentais. O método DSC, nesta questão, tem por finalidade identificar algum discurso que traduza estas duas características, que são de suma importância, para observar no processo de interação social, oferecida por Vygotsky, uma vez que venha a ser vislumbrada nos profissionais promotores do conhecimento Contábil: o professor.

Da análise dos discursos dos sujeitos da terceira pergunta, surgiram as idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Cativar a atenção do aluno	Demonstrar métodos e técnicas para melhorar a promoção do conhecimento	assiduidade	Afetivo e motivacional
-----------------------------------	---	--------------------	-------------------------------

Idéias Centrais – IC

IC – Cativar a atenção do aluno

DSC

[...]Demonstrar interesse no aprendizado do aluno [...].[...]saber entender as dificuldades de aprendizado do aluno e procurar expor o conteúdo de forma atrativa [...].[...]estar sempre disposto a tirar dúvidas [...].[...]interação com os alunos [...].[...]incentivar os alunos, aceitando sugestões e estar aberto para tirar dúvidas [...].[...]estimular o aprendizado do aluno [...].[...]deve saber como passar o assunto de forma que fique clara e atrativa para o aluno [...].[...]interesse pelo aprendizado dos alunos [...].[...]aquele que é entusiasta [...].[...]facilidade de passar o conhecimento e acessibilidade para com os alunos [...].[...]um bom professor não deve limitar-se a possuir um status de conhecimento (possuir mestrado, doutorado ou especializações) e sim necessita ter habilidade de transmissão de conhecimento [...].[...]aquele que estimula a turma a estudar, a querer saber mais da sua disciplina [...].[...]tornar a aula dinâmica e descontraída, sempre passando o aprendizado com o máximo de facilidade possível [...].[...]explicação clara, contextualizar a teoria em exemplos práticos e conseguir tirar o máximo de cada um [...].[...]a linguagem de fácil entendimento [...].[...]proporcionar espaço de discussões sobre as aulas dentro da sala [...].[...]conseguir envolver o aluno na matéria [...].[...]saber passar as informações de maneira com que o aluno tenha uma boa compreensão e gere dúvidas, despertando interesse, curiosidade pelo o que se está estudado [...].[...]transmitir o conteúdo de forma a conquistar a absorção da atenção dos alunos [...].[...]

Em um ambiente de construção do conhecimento, as facilidades proporcionadas para a atenção e promoção do saber devem ser levados em conta. Em várias expressões demonstradas por alunos de diversos períodos e culturas, utilizar-se de metodologias e formas para cativar a atenção e proporcionar um ambiente educador é de grande valia para a educação Contábil.

Com a visão de Freire (1970), educadores e educandos tem a mesma função de educar e serem educados, esta foi a proposta desenvolvida na interação entre os indivíduos participantes do conhecimento promovida por Vygotsky. Com expressões, “*saber entender a*

dificuldade de aprendizado do aluno” ou “interação com os alunos” e até “aquele que estimula o aprendizado do aluno”, são prerrogativas para a promoção do saber e o facilitador deste conhecimento, o professor, tem papel fundamental para esta promoção.

IC – Demonstrar métodos e técnicas para melhorar a promoção do conhecimento

DSC

[...]o educador precisa ter didática[...].[...] capacitado[...].[...]segurança no que está falando promovendo com métodos o que está sendo explicado [...].[...]deve saber passar o conteúdo de uma maneira que os alunos acompanhem o conteúdo adequadamente[...].[...]ministrar as aulas com uma certa dinâmica [...].[...] clareza nos métodos de passar o conteúdo[...].[...] deve preocupar-se com o aprendizado do discente[...].[...]estar sempre preocupado em melhorar suas aulas[...].[...]entender e orientar com maior clareza os seus alunos[...].[...]o professor deve apresentar uma boa didática de ensino[...].[...]o que proporciona aulas dinâmicas[...].[...]domínio do assunto e didática para o aperfeiçoamento nos métodos utilizados em sala de aula[...].[...]didática, conhecimento e maneira de se expor[...].[...]metodologia de trabalho[...].[...]boa oratória, bom conhecimento sobre a disciplina, buscar a melhor forma de passar o conhecimento na teoria e na pratica[...].[...]procurar aperfeiçoamento nas aulas sempre[...].[...]utilizar de recursos extra sala de aula [...].[...] passar o conteúdo com clareza[...].[...] postura de líder [...].[...] bem preparado para ministrar uma aula [...].[...]boa formação[...].[...]tendo técnicas de ensino claras e explicações objetivas [...].[...]educação, organização, bom planejamento de aula e colocar mais pratica, realidade que seja útil para disciplina[...].

As técnicas são primordiais para o bom desenvolvimento educacional dos discentes.

Nossa (1999) já apontava a falta de formação pedagógica para os professores em Ciências Contábeis. E estes foram diversos pontos explanados pelos respondentes para uma aula ministrada por um “bom professor”.

Quando são expressados opiniões a despeito de métodos e técnicas para promover o conhecimento, os alunos já verificam isto nos docentes, os quais desenvolvem o conhecimento contábil ou o que falta para torná-los em um “bom professor”. Esta pesquisa através desta indagação não está disposta a identificar se existem ou não estas virtudes nas aulas ministradas em Ciências Contábeis, e sim, descrever quais características melhores que evidenciam um bom profissional em educação desta Ciência.

Outros fatores também são determinantes para esta promoção, como os aspectos comportamentais. Estes aspectos são demonstrados a seguir.

IC – Assiduidade

DSC

[...]Pontualidade [...]...]não faltar as aulas[...]...]chegar na hora certa que não atrapalhe o bom andamento das aulas [...]...]um bom professor deve comparecer a todas as aulas[...]...]pontualismo [...]...]transcorrer a matéria com pontualidade, respeitando o aprendizado de todos, sem passar uma matéria que a maioria consiga compreender [...]...]

Quando se fala em assiduidade, não se fala somente em ser pontual e estar presente em todas as aulas. A assiduidade também corresponde de como as matérias são trabalhadas e como são desenvolvidas. Em um questionamento foi observado a quantidade de matérias dispostas ao aluno sem respeitar a “pontualidade” de sua compreensão do conteúdo.

O docente deve estar atento para as disciplinas ministradas nos cursos em Ciências Contábeis e estar conectado com outros discentes para, quando uma matéria não pode ser observada com pontualidade, demonstrar esse fato aos companheiros para adequá-las de melhor maneira para os discentes. Como mencionado em expressões acima, preocupar-se na aprendizagem e no conhecimento do aluno, sem engessar os conteúdos, mas analisá-los de forma a não perder de vista a compreensão dos mesmos.

IC – Afetivo e motivacional

DSC

[...]amistoso e com bom humor [...]...]boa relação com os alunos[...]...]respeitoso[...]...]ética profissional[...]...]flexível[...]...] paciência[...]...]entender que cada pessoa tem um tempo e forma de compreender e aprender [...]...]ter paciência pois tem alunos que entendem mais e tem outros que tem mais dificuldade em aprender [...]...]ser humilde e não autoritário [...]...]comportamento e relacionamento exemplar com os alunos [...]...]educado, compreensivo e responsável [...]...]ser tolerante e paciente com o aluno para que o mesmo possa entender e ter conhecimento [...]...]entrosamento com a turma [...]...]escuta o aluno, dá oportunidade do discente mostrar seu conhecimento, orienta da melhor maneira possível mostrando o erro do aluno, promovendo cada vez mais a teoria e a pratica [...]...]boa amizade com os alunos[...]...] Uma pessoa é considerada como

bom professor quando contribui para a formação do conhecimento e aprendizagem do aluno, a partir do momento em que tem domínio e experiência no assunto abordado na disciplina, disponibilidade para esclarecer dúvidas, acessível, linguagem simples utilizando a nomenclatura técnica apenas quando necessário e que motive a turma a interagir entre si e com o professor. [...] [...] professor carismático, que passe exercícios para por em prática as observações teóricas, interativo [...] [...] ser ético, responsável, amigo, compreensível e ser exemplo [...] [...] atencioso, perspicaz e comprometido em transmitir por completo o conteúdo programático [...] [...] seria aquele que abre espaço para o aluno interagir, tenta mostrar o lado prático da disciplina, tem profundo conhecimento da matéria que ensina [...] [...] aqueles que ministram suas aulas promovendo a interação entre os alunos e professor aluno [...].

Diante de tantos relatos, o que mais motiva a preocupação desta pesquisa é descrever a forma como o conhecimento nos cursos de Contabilidade se desenvolve. No que diz respeito a amostra selecionada, sendo a mesma realizada por conveniência, demonstra a preocupação não só técnica mas as comportamentais, ou seja, motivadora, afetiva, assídua, interativa dentre outras.

A construção do saber não resume-se apenas as formações técnicas e curriculares e sim naquelas que promovem o conhecimento. Vygotsky (1999, p. 23) já demonstrava que: “(...) A separação do intelecto e do afeto, (...) é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta um processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam por si próprios’ dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais (...)”.

Desta feita os aspectos colhidos tanto dos professores, quanto dos alunos demonstram que sabem as responsabilidades uns dos outros, mas, algumas vezes, e por diversos motivos, não são colocados em prática. Sabem da responsabilidade de cada um e vêem que estão inseridos em um processo conjunto os quais, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis”. (FREIRE, 1970).

Para avaliação da quarta assertiva “como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade” foram categorizados três níveis de interação: Boa Interação, Pouca Interação e não existe interação.

Da análise dos discursos dos sujeitos da terceira pergunta, surgiram as idéias centrais (IC) demonstradas a seguir:

Boa Interação	Pouca Interação	Não existe interação
---------------	-----------------	----------------------

Idéias Centrais – IC

IC – Boa Interação

DSC

[...]boa interação todos se dão bem [...].[...]boa, os professores e os próprios alunos ensinam uns aos outros, compartilhando o conhecimento [...].[...]há um bom entrosamento entre os alunos e também com a maior parte dos professores [...].[...]em geral esta interação é boa. Os professores costumam se aproximar dos alunos, e assim, é possível quebrar um pouco a hierarquia existente [...].[...]a maior parte do corpo docente interage com os alunos via internet, em sala de aula, ou por meio dos seus monitores [...].[...]uma boa interação entre ambos envolvidos [...].[...]muito bom, pois os professores são muito flexíveis e tentam interagir com a turma [...].[...]quando há interação há uma liberdade entre ambas as partes [...].[...]com a maioria dos professores essa interação ocorre com naturalidade e de forma produtiva [...].[...]a maioria dos professores mantém vínculo com os alunos e estão disponíveis a resolver pendências e ou dúvidas de aulas passadas [...].[...]satisfatória, os professores de contabilidade sempre incentivam a participação dos alunos nas aulas [...].[...]a grande maioria dos professores conseguem interagir [...].[...]no geral, os professores buscam sempre a melhor compreensão dos alunos. Muitos deles mantêm um relacionamento bem direto com os alunos, o que facilita a compreender o assunto dado [...].[...]as aulas de Contabilidade percebe-se uma maior interação/ participação entre discente e docentes, acredito que pelo comprometimento destes para com o curso, sobretudo, pela importância de tais disciplinas [...].[...]interação com os professores que tem comprometimento com seus alunos e a disciplina ministrada [...].

Bem demonstrada nas observações acima, a interação entre professor/aluno e aluno/aluno é bem aproveitada e mediados sobre o enfoque maior na promoção do conhecimento. Um dos aspectos que não foi considerado nesta pesquisa e que poderá ser observado em pesquisas vindouras é o modo como ocorre estas interações e se são produtivas ou não. Esta pesquisa, como mencionado anteriormente, tem por objetivo a descrição de como estas interações e promoções da construção do conhecimento ocorrem.

Para 54% da amostra, estas relações são salutares e promotoras do conhecimento. Se o autor e suas teorias propostas nesta pesquisa estivessem vivos e ainda em plena atividade

científica, poderiam avançar a despeito das formas como as pessoas e os educandos se interagem. Um bom exemplo encontra-se descrito em uma opinião de um entrevistado quando o mesmo descreve, “*a maior parte do corpo docente interage com os alunos via internet, em sala de aula, ou por meio dos seus monitores*”. A interação vai nos tempos hodiernos muito além do contato direto, porém através de chats, bate-papos, e-mails, dentre outros. Ainda há a interação entre o homem e máquina quando são educados, ou seja, mediados por um tutor virtual, ou mais, quando mediado o conhecimento através do ensino a distância.

Essas prerrogativas não são aqui analisadas, mas devem ser levadas em consideração. A maioria dos alunos entrevistados concordam que a relação mediada entre professores e alunos ou até entre alunos, prerrogativas vislumbradas na Zona de Desenvolvimento Proximal, um dos pressupostos da teoria de Vygotsky e seus colaboradores, estão em consonância e são eficazes na medida do possível.

IC – Pouca Interação

DSC

[...]A interação entre aluno e professor é positiva, porém entre alunos é negativa, por não ter relações de afetividade, em parte competitiva, cada um se preocupa apenas com o seu desempenho [...].[...]Meio superficial no que diz respeito a construção do conhecimento [...].[...]pouco explorada, pois a maioria dos mestres ministram suas aulas “apenas para si” [...].[...]muito variado, depende de cada professor e de cada aluno, afinal existe todo tipo de cultura na universidade [...].[...]em geral, professor/aluno pouco interagem e aluno/aluno é criado uma relação de amizade e cumplicidade, dependendo dos casos [...].[...]Professor/aluno relação de interação mínima e aluno/aluno dividida em grupos, tribal [...].[...]professor/aluno, quase sempre distante a não ser os orientadores de iniciação científica, aluno/aluno, sempre visando o mercado, network e competição [...].[...] acho que deixa a desejar tratando-se de alunos desinteressados e professores não tomam conhecimento. Já aluno/aluno, poucos se ajudam [...].[...]ao meu ver é delicado, a maioria dos alunos tem receio de se expor e expor seu ponto de vista e o professor não houve muito o aluno [...].[...]bastante frágil, pois o dialogo não é estimulado na maioria das vezes [...].[...] depende do professor. Alguns são abertos ao questionamento, aceitando-os, outros nunca estão errado. A relação aluno/aluno também depende do professor que deixam os alunos conversarem ou não[...]...]Muito precária, até porque os alunos na maioria se sentem desmotivados com professores tão mal preparados. E com professores pouco preparados se torna pior [...].[...]A grande maioria dos professores mantêm uma certa “barreira” entre eles e os alunos. Há um predomínio visível da relação de hierarquia e muitas vezes eles se utilizam do “poder” do cargo para coagir os alunos a manterem uma postura mais

submissa. Com relação a interação de aluno/aluno, no ambiente acadêmico, no geral, há uma competitividade muito grande. A troca de conhecimento não é muito disseminada e os que detêm o conhecimento mais profundo tendem a se excluir da turma, formando grupos fechados[...].

Estes são alguns relatos de alunos que não vêem a interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos as melhores possíveis. Do total, 45% não vêem uma interação desejavam entre os atores do conhecimento, professores e alunos.

A idéia de competição, barreira, criação de “tribos” foram vistas na relação aluno/aluno. A visão de mercado, quem é o “melhor” é vista em depoimentos dos respondentes, tais como: “sempre visando o mercado, network e competição”, “A troca de conhecimento não é muito disseminada e os que detêm o conhecimento mais profundo tendem a se excluir da turma, formando grupos fechados”.

Outra visão importante que pode-se destacar é a diversidade de cultura exposta em um ambiente construtivo do conhecer e esta diversidade, as vezes, não são analisadas da forma como deveriam ser. Na opinião “muito variado, depende de cada professor e de cada aluno, afinal existe todo tipo de cultura na universidade”, o aluno preocupou-se com o aspecto cultural, o qual a universidade, no seu caso, é exposta. Temos que reconhecer o aspecto cultural não apenas na universidade, na faculdade ou em alguma instituição de ensino superior, mas, em qualquer relação educacional existe o fator cultura como primordial para o desenvolvimento do saber. Com a visão freireana de, “educador e educandos, se educam e crescem juntos”, a cultura é vista como fator primordial para o processo de construção do conhecimento. Muito tempo antes, já com a construção dos postulados de Vygotsky e seus colaboradores, evidenciam de forma clara, como a interação social, ou seja, a diversidade da cultura tem fator primordial para a construção do saber de qualquer conhecimento.

IC – Pouca Interação

DSC

[...]Não há interação entre professor e aluno e alguns docentes nem se quer permitem tal tipo de interação[...].[...]minha experiência não vem sendo das melhores. Como já trabalho com o comercio, muitas vezes vejo que a interação está completamente errada e vejo que assim fica difícil[...].

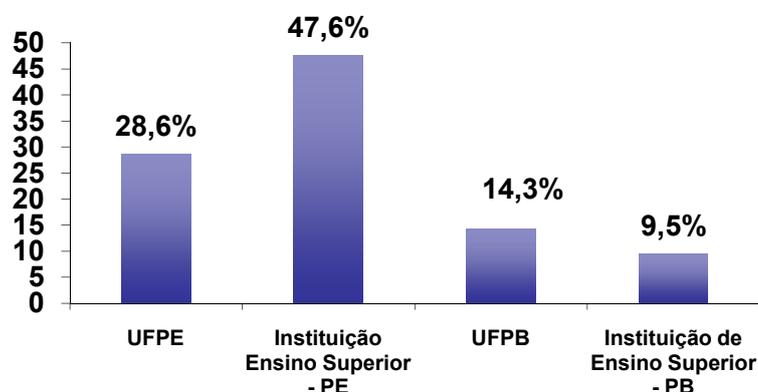
Foi considerado apenas duas respostas, como “não existe interação entre os partícipes do conhecimento”. Pela exposição acima, demonstram uma peculiaridade, ou seja, algo que aconteceu ou acontece cuja razão não são demonstrados pelos relatos acima.

Esta foi a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo, proposta por esta pesquisa. De forma simplória, porém enriquecedora, demonstrou aspectos que só a pesquisa quantitativa não demonstraria ou não alcançaria. Para melhor demonstrar e melhorar os resultados desta pesquisa são demonstrados os resultados quantitativos demonstrados a seguir.

4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

4.2.1 Análise descritiva dos professores

Os resultados desta investigação empírica foram limitados a 21 entrevistados, considerando que, destes 06 são representantes da Universidade Federal de Pernambuco; 10 dos participantes são professores de uma Instituição Superior Particular do Agreste Pernambucano; 3 são profissionais do quadro da Universidade Federal da Paraíba; e 02 composto por uma Faculdade Particular da Paraíba, distribuídos conforme gráfico abaixo:

Gráfico 02 – Instituições pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados, como são ministradas as aulas nas disciplinas em Ciências Contábeis, foram categorizadas quadro métodos empregados em sala para o desenvolvimento do conhecimento através dos professores: aulas expositivas, estudos de caso, aulas dialogadas e contextualização da teoria com a prática. Distribuiu-se as respostas conforme tabela 01.

Tabela 01 - Modo como administra as aulas

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Aulas Expositivas	9	42,9%	42,9%
Estudos de Caso	4	19,0%	61,9%
Aulas Dialogadas	1	4,8%	66,7%
Contextualização da Teoria na Prática	7	33,3%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Abordados, se desenvolveram algum procedimento de debate e instigação com seus alunos, e como eles se comportaram, categorizou-se as seguintes variáveis: resistência aos debates, abertos a esta metodologia, motivador do conhecimento e interação entre os partícipes. Os resultados são demonstrados da seguinte forma:

Tabela 02 - Desenvolveu algum procedimento de debate e instigação com seus alunos; e como eles se comportaram

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Resistência aos debates	5	23,8%	23,8%
Abertos a esta Metodologia	8	38,1%	61,9%
Motivador do conhecimento	5	23,8%	85,7%
Interação entre os Partícipes	3	14,3%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima demonstram que 76,2% da amostra já utilizaram o procedimento da discussão e os alunos demonstram satisfação e aceitam esta metodologia. Porém, 5 participantes ressaltam que os discentes encontram-se despreparados para desenvolver este procedimento e são resistentes de alguma forma com a aplicação da mesma.

Na descrição da interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade, os professores demonstraram três pontos chaves na pesquisa, conforme tabela 03:

Tabela 03 - Interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Proveitosa	14	66,7%	66,7%
Dificuldades de Relacionamento	4	19,0%	85,7%
Relação de Concorrência	3	14,3%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Estes dados denotam uma dificuldade na interação entre os partícipes, envolvidos na construção do conhecimento em Ciências Contábeis, de um terço dos docentes pesquisados. Na visão do professor, ela é proveitosa no tocante ao desenvolvimento dos saberes, nas relações interpessoais, no desenvolvimento crítico do aluno, conforme descrições nas análises qualitativas.

Porém, para um terço dos entrevistados, descrevem que alunos e professores possuem dificuldades em relacionar-se. Este fato, por si só não demonstra falta de interação pela visão do docente, mas alguma falha no processo de construção do saber nas disciplinas em Ciências Contábeis.

Outro fato importante na pesquisa é a identificação do grau de escolaridade dos entrevistados. Na amostra, a maioria possui o título de mestre, 12 entrevistados. Este resultado advém da prerrogativa estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, o qual preceitua em seu artigo 52º, inciso II, que “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Assim a amostra distribuiu-se da seguinte forma:

Tabela 04 – Grau de Escolaridade

Variáveis	Freqüência	Porcentagem	Percentual acumulado
Pós-graduado	7	33,3%	33,3%
Mestrado	12	57,1%	90,5%
Doutorado	2	9,5%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Para verificar o conhecimento com o tema proposto, os pesquisados foram questionados se possuíam conhecimento de Ciências da Educação. Dos entrevistados, 06 possuem graduação em cursos na área educacional. Este fato é importante, pois, parte da amostra adquiriu conhecimento nos conceitos advindos da pesquisa estudada. Fica demonstrada a distribuição, conforme tabela a seguir:

Tabela 05 – Grau de conhecimento em Educação

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Nenhum	2	9,5%	9,5%
Li um pouco	4	19,0%	28,6%
Fiz o curso em licenciatura	2	9,5%	38,1%
Sou Graduado em Cursos na Área de Educação	6	28,6%	66,7%
Fiz Curso de Extensão na Área de Educação	1	4,8%	71,4%
Sou Profissional da Área	6	28,6%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Este fato indica que a maioria dos entrevistados teve contato com a Educação, objetivo principal deste ponto, pois, como facilitador do saber, o professor deve entender dos métodos mais eficazes, para o entendimento das diversas disciplinas, distribuídas nos cursos de Ciências Contábeis. Dois entrevistados explanam não possuir nenhum contato com o tema pesquisado.

Sobre a metodologia empregada nas aulas dos cursos de Ciências Contábeis fica assim distribuída:

Tabela 06 – Formas metodológicas de como as aulas são ministradas

Variáveis	Sim	Não	Percentual utilizado	Percentual não utilizado
Sala de aula (aula expositiva)	20	1	95,2%	4,8%
Quadro e giz	10	11	47,6%	52,4%
Material disponibilizado em cópias de artigos e livros	19	2	90,5%	9,5%
Visita as empresas	9	12	42,9%	57,1%
Internet (pesquisas)	9	12	42,9%	57,1%
Uso de laboratório de informática	6	15	28,6%	71,4%
Estudo de casos	16	5	76,2%	23,8%
Jogo de empresas	7	14	33,3%	66,7%
Palestras com profissionais da área	1	20	4,8%	95,2%
Vídeoconferência	1	20	4,8%	95,2%
Canhão de projeção com microcomputador	10	11	47,6%	52,4%
Retroprojeter (transparências)	8	13	38,1%	61,9%
E-mail (lista de discussões)	2	19	9,5%	90,5%
Escritório modelo de contabilidade	2	19	9,5%	90,5%
Dinâmica de grupo	12	9	57,1%	42,9%

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 06, vislumbra-se como a metodologia mais utilizada é a aula expositiva, onde 95,2% dos entrevistados, utilizam-se desta metodologia para explicar os conteúdos programáticos dos cursos de Ciências Contábeis. Outras duas metodologias mais empregadas são o material disponibilizado em cópias de artigos e livros e estudos de caso, com 90,5% e 76,2%, respectivamente. As metodologias menos utilizadas são palestras com profissionais da área e videoconferência, ambos com 4,8% de respondentes, os quais utilizam-se deste procedimento. Estes pontos podem ser enfatizados por motivo de limitações de recursos didáticos disponíveis nas Instituições promotoras do conhecimento Contábil. É importante também destacar tais procedimentos, pois quanto maior a gama metodológica de possibilidades educacionais dos discentes, maior a possibilidade de interação e construção de um ambiente ativo de desenvolvimento do saber dos partícipes.

Na definição do trabalho da docência nos cursos de Ciências Contábeis, os entrevistados foram abordados se estes possuem características de transmissores do conhecimento ou orientadores do conhecimento. Esta indagação é pertinente para verificar se os atores envolvidos no processo do desenvolvimento do conhecimento estão aptos as prerrogativas estabelecidas pela educação recomendada por Freire (1970).

Tabela 7 – Atual trabalho como professor

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Transmissor de conhecimentos	5	23,8%	23,8%
Orientador do conhecimento	14	66,7%	90,5%
Ambos	2	9,5%	100,0%
Não sabe / não opinou	0	0,0%	100,0%
Total	21	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados vislumbram a afirmação do trabalho do professor como orientador do conhecimento (66,7%). Embora possuam limitações didáticas no desenvolvimento das aulas, os mesmos, expõem a necessidade de serem facilitadores do conhecimento de seus discentes.

A coleta de dados por meio do questionário, estruturada com perguntas fechadas, mensuradas de acordo com a escala de atitudes de *Likert*, foram calculadas através da frequência relativa, a qual cada assertiva foi considerada com o mesmo peso.

Na questão 09, os professores deram as seguintes respostas:

Tabela 8 – Opinião dos professores

9) Na sua opinião...	← Discordo			Concordo →	
	Totalmente			Totalmente	
	DT	DP	CP	CT	Total
O professor deve assumir o papel de orientador, facilitador do conhecimento de seus alunos (a)	0,0%	0,0%	19,0%	81,0%	100,0%
Os professores em Contabilidade estão despreparados (conhecimento e experiência) para assumirem este papel (b)	19,0%	38,1%	42,9%	0,0%	100,0%
O desenvolvimento de trabalhos de pesquisa como recurso para construção do conhecimento dos alunos lhe parece relevante (c)	0,0%	4,8%	28,5%	66,7%	100,0%
Seus alunos estão despreparados para trabalhar com maior liberdade para aprender, compromissados com a construção de seu próprio conhecimento (d)	14,3%	38,1%	47,6%	0,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: DT – Discordo Totalmente

DP – Discordo Parcialmente

CP – Concordo Parcialmente

CT – Concordo Totalmente

Os resultados reforçam o questionamento anterior, demonstrando que o professor deve assumir o papel de orientador e facilitador do conhecimento de seus alunos. Todos entrevistados concordam parcialmente ou totalmente.

A maioria os professores, 57,1% concordam estar preparados para assumir este papel; porém, 42,9% ainda vêm dificuldades na construção desta responsabilidade.

É bastante salutar o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa para a construção do conhecimento, na visão da maioria dos professores; porém, quase a metade dos entrevistados, 47,6%, consideram que os alunos estão despreparados para trabalhar com maior liberdade para aprender.

Na questão 10 foram distribuídas da seguinte forma as assertivas:

Tabela 09 – Ambiente construtivo do ensino e aprendizagem

10) No tocante ao ambiente construtivo do ensino e aprendizagem, as aulas em contabilidade....	← Discordo			Concordo →	
	Totalmente			Totalmente	
	DT	DP	CP	CT	Total
Permitem que tome decisões razoáveis sobre como desenvolver as atividades e veja as conseqüências desta escolha (a)	4,8%	14,3%	66,6%	14,3%	100,0%
Atribuem um papel passivo de transmissão do saber na realização destas atividades nos alunos (b)	33,3%	38,1%	28,6%	0,0%	100,0%
Exigem uma pesquisa de idéias, acontecimentos ou fenômenos, de ordem pessoal e social e os estimulam a envolver-se nela (c)	0,0%	14,3%	61,9%	23,8%	100,0%
Fazem interação com a realidade da profissão (d)	0,0%	0,0%	47,6%	52,4%	100,0%
São realizadas visando os diversos níveis de capacidade e interesses diferentes dos alunos (e)	9,5%	23,9%	33,3%	33,3%	100,0%
Desestimulam os alunos a examinar, em um novo contexto, uma idéia, conceito, lei, etc., que já conhecem. (f)	47,6%	23,8%	28,6%	0,0%	100,0%
Incitam os alunos a examinarem idéias ou acontecimentos normalmente aceitos sem questionamento pela sociedade (g)	19,0%	28,6%	28,6%	23,8%	100,0%
Colocam os alunos e os educadores em uma posição de êxito, fracasso e crítica (h)	14,3%	28,6%	42,8%	14,3%	100,0%
Obrigam os alunos a reconsiderarem e reverem os esforços iniciais (i)	4,8%	33,3%	38,1%	23,8%	100,0%
Incentivam a aplicar e dominar regras significativas, normas ou disciplinas (j)	0,0%	19,0%	42,9%	38,1%	100,0%
Oferecem aos alunos a possibilidade de planejá-la com outros, participarem de seu desenvolvimento e compararem os resultados obtidos.(l)	4,8%	28,6%	38,0%	28,6%	100,0%
São relevantes ao propósito e interesses explícitos dos alunos.(m)	9,5%	14,3%	42,9%	33,3%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: DT – Discordo Totalmente

DP – Discordo Parcialmente

CP – Concordo Parcialmente

CT – Concordo Totalmente

As assertivas acima expostas, são questões acerca dos critérios propostos por Rath (1973), como um meio eficaz para avaliar as atividades de ensino, enumerados em 12 (doze) princípios, os quais guiam o professor no projeto da atividade de ensino nas disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis investigadas. Estes princípios são norteadores do processo de construção do saber e se desenvolvem em um ambiente sócio-cultural, os quais os atores envolvidos nesta formação, devem munir-se de elementos primordiais para a devida construção deste ambiente.

Pontos importantes destes princípios foram confrontados com a visão do aluno, como os aspectos da interação com a realidade da profissão, os resultados obtidos através das avaliações propostas nos cursos de Ciências Contábeis.

Nos critérios de avaliação, os pontos elencados para análise avaliativa da construção dos saberes dos discentes em Ciências Contábeis, os professores deram as seguintes respostas:

Tabela 10 – Avaliação dos alunos

11) Na avaliação de seus alunos é considerado....	← Discordo			Concordo →	
	Totalmente			Totalmente	
	DT	DP	CP	CT	Total
O interesse em aprender novos conteúdos ligados a sua realidade ou temas atuais (a)	0,0%	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
A participação efetiva em trabalhos em grupo (b)	0,0%	4,8%	52,4%	42,8%	100,0%
Os conhecimentos para debater temas atuais em atividades de elaboração conjunta (C)	0,0%	4,8%	28,6%	66,6%	100,0%
O Desenvolvimento de trabalhos de pesquisa (d)	4,8%	4,8%	33,3%	57,1%	100,0%
Os resultados em provas e testes concernentes aos assuntos expostos em sala (e)	0,0%	0,0%	38,1%	61,9%	100,0%
O aproveitamento como um todo, avaliando os conhecimentos prévios do assunto e o desenvolvimento em cada tópico ministrado em aula (f)	0,0%	4,8%	33,3%	61,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: DT – Discordo Totalmente
 DP – Discordo Parcialmente
 CP – Concordo Parcialmente
 CT – Concordo Totalmente

Para os entrevistados, todas as assertivas, acima expostas possuem relevância no processo avaliativo do conhecimento dos seus alunos; sendo que 100% dos entrevistados concordam, parcialmente ou totalmente, com a avaliação através dos resultados de provas e testes concernentes aos assuntos expostos em sala. Este ponto será avaliado, quando comparado com os resultados dos alunos; e se os mesmos aceitam estas metodologias como as mais eficazes para avaliar o conhecimento adquirido no ensino das disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis.

Para enriquecer os dados avaliativos são apresentados os resultados através do Índice Geral de Concordância (IGC) das assertivas com a utilização da escala de atitudes de *Likert*.

As assertivas do item 09 apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 11 – Índice de concordância da opinião dos professores

9) Na sua opinião...	Índice de Concordância
O professor deve assumir o papel de orientador, facilitador do conhecimento de seus alunos (a)	93,7%
Os professores em Contabilidade estão despreparados (conhecimento e experiência) para assumirem este papel (b)	60,3%
O desenvolvimento de trabalhos de pesquisa como recurso para construção do conhecimento dos alunos lhe parece relevante (c)	87,3%
Seus alunos estão despreparados para trabalhar com maior liberdade para aprender, comprometidos com a construção de seu próprio conhecimento (d)	55,6%
Concordância Total das assertivas:	74,21%

Fonte: Dados da pesquisa

Para as respostas com conotações negativas, foram detalhadas da seguinte forma: para os que discordam totalmente da assertiva, considerou-se como concordar totalmente. Os que discordam parcialmente, concordam parcialmente. Os que concordam parcialmente, discordam parcialmente; e os que vislumbram discordar totalmente, concordam com a assertiva, ou seja, quando indicam que os professores estão despreparados para assumirem este papel, aqueles que discordam, afirmam que eles estão preparados para este papel. O índice de concordância para estas assertivas foram adequados depois de serem refeitos estes procedimentos.

Confirmando os dados preliminares, anteriormente vislumbrados, a concordância do papel do professor como orientador, facilitador do conhecimento é alta, com o índice de 93,7% de concordância. A concordância menor, demonstra-se na assertiva do preparo para trabalhar com maior liberdade para aprender. Na visão dos professores, apenas 55,6% concordam em tal assertiva, ou seja, os professores estão preparados para esta metodologia,

enquanto os alunos não estão preparados em sua maioria. Nesta observação, 74,21% concordam com todas as assertivas.

Para a verificação das concordâncias do item 10 ficam estruturados os resultados da seguinte forma:

Tabela 12 – Índice de concordância ao ambiente construtivo do ensino e aprendizagem

10) No tocante ao ambiente construtivo do ensino e aprendizagem, as aulas em contabilidade....	Índice de Concordância
Permitem que tome decisões razoáveis sobre como desenvolver as atividades e veja as conseqüências desta escolha (a)	63,5%
Atribuem um papel passivo de transmissão do saber na realização destas atividades nos alunos (b)	68,3%
Exigem uma pesquisa de idéias, acontecimentos ou fenômenos, de ordem pessoal e social e os estimulam a envolver-se nela (c)	69,8%
Fazem interação com a realidade da profissão (d)	84,1%
São realizadas visando os diversos níveis de capacidade e interesses diferentes dos alunos (e)	63,5%
Estimulam os alunos a examinar, em um novo contexto, uma idéia, conceito, lei, etc., que já conhecem. (f)	73,0%
Incitam os alunos a examinarem idéias ou acontecimentos normalmente aceitos sem questionamento pela sociedade (g)	52,4%
Colocam os alunos e os educadores em uma posição de êxito, fracasso e crítica (h)	52,4%
Obrigam os alunos a reconsiderarem e reverem os esforços iniciais (i)	60,3%
Incentivam a aplicar e dominar regras significativas, normas ou disciplinas (j)	73,0%
Oferecem aos alunos a possibilidade de planejá-la com outros, participarem de seu desenvolvimento e compararem os resultados obtidos.(l)	63,5%
São relevantes ao propósito e interesses explícitos dos alunos.(m)	66,7%
Concordância Total das assertivas.	65,87%

Fonte: Dados da pesquisa

Embasados sob os critérios propostos por Rath (1973), como um meio eficaz para avaliar as atividades de ensino, enumerados em 12 (doze) princípios, os quais guiam o

professor no projeto da atividade de ensino nas disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis; a grande maioria tem relevância no papel do educador na sala de aula das disciplinas ministradas nos cursos. A maior concordância fica por conta de fazer interação com a realidade da profissão, com 84,1% de concordância e os itens g e h são os itens considerados com menor concordância entre os entrevistados.

No tocante ao processo de avaliação dos alunos, os professores pesquisados assim consideram:

Tabela 13 – Índice de Concordância da avaliação dos alunos

11) Na avaliação de seus alunos é considerado....	Índice de Concordância
O interesse em aprender novos conteúdos ligados a sua realidade ou temas atuais (a)	71,4%
A participação efetiva em trabalhos em grupo (b)	79,4%
Os conhecimentos para debater temas atuais em atividades de elaboração conjunta (c)	87,3%
O Desenvolvimento de trabalhos de pesquisa (d)	81,0%
Os resultados em provas e testes concernentes aos assuntos expostos em sala (e)	87,3%
O aproveitamento como um todo, avaliando os conhecimentos prévios do assunto e o desenvolvimento em cada tópico ministrado em aula (f)	85,7%
Concordância Total das assertivas.	82,01%

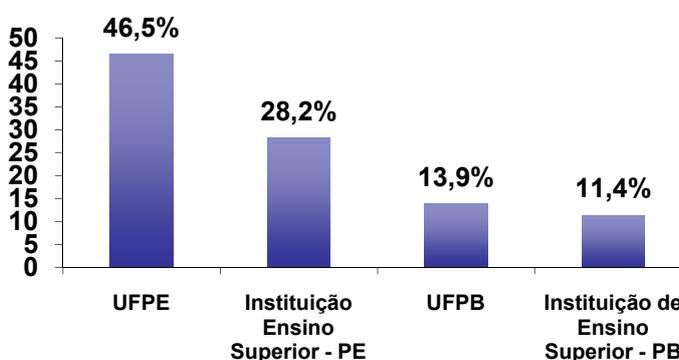
Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que os professores entrevistados afirmaram concordar com todos os itens na hora de avaliar o conhecimento apreendido em sala de seus alunos e a metodologia mais empregada para avaliação são os resultados em provas e testes concernentes aos assuntos expostos em sala com 87,3% de concordância dos entrevistados.

9.2.2 – Análise descritiva dos alunos

Os resultados desta investigação empírica foram limitados a 202 alunos entrevistados, considerando que destes, 94 são representantes da Universidade Federal de Pernambuco, 57 dos participantes são alunos de uma Instituição Superior Particular do Agreste Pernambucano, 28 são discentes do quadro da Universidade Federal da Paraíba e 23 composto por uma Faculdade Particular da Paraíba, distribuídos conforme gráfico abaixo:

Gráfico 03 – Instituições pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que os professores entrevistados afirmaram concordar com todos os itens na hora de avaliar o conhecimento apreendido, em sala de seus alunos; e a metodologia mais empregada para avaliação são os resultados em provas e testes, concernentes aos assuntos expostos em sala com 87,3% de concordância dos entrevistados.

Quando questionados sobre modo como as aulas de Contabilidade são ministradas., foram categorizadas quatro metodologias empregadas em sala: são bem administradas, aulas expositivas, bastante teóricas, desconexas com a realidade e os professores e suas metodologias interferem o processo da construção do saber. Distribuiu-se as respostas conforme tabela 14.

Tabela 14 – Como as aulas de Contabilidade são ministradas

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
São Bem administradas	69	34,2%	34,2%
Aulas expositivas	37	18,3%	52,5%
Bastante Teóricas, desconexas com a realidade	46	22,8%	75,2%
Os Professores e suas metodologias interferem o processo da Construção do saber	50	24,8%	100,0%
Total	202	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram que a maioria dos entrevistados tem dificuldades na ministração das aulas em Contabilidade, sejam elas expositivas, 18,3%; sejam com uma ênfase na teoria e pouca contextualização prática, 22,8%; ou os professores, profissionais facilitadores do saber, interferem negativamente no processo de construção do conhecimento, 24,8%. Estas afirmações tornam-se incongruentes, quando comparadas com os dados dos professores pesquisados. Para os professores, um dos pontos mais ressaltados é a relação da teoria e prática no ensino das disciplinas ministradas. Divergem dos alunos pesquisados, os quais revelam uma insatisfação da metodologia empregada nas disciplinas dos cursos de Ciências Contábeis. Apenas 34,2% denotam que as aulas são bem ministradas e correspondem as suas expectativas.

Quando questionados sobre a avaliação do desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis foram categorizadas quatro avaliações: ruins, regulares, boa avaliação e ótima avaliação. Distribuiu-se as respostas conforme Tabela 15:

Tabela 15 – Avaliação do desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Ruim	4	2,0%	2,0%
Regular	67	33,2%	35,1%
Boa Avaliação	116	57,4%	92,6%
Ótima avaliação	15	7,4%	100,0%
Total	202	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante a avaliação do desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis, embora sintam dificuldades na metodologia empregadas, avaliam como bom o desenvolvimento das disciplinas. 64,9% destacam como boa ou ótima a avaliação. Porém, mais de um terço mostraram insatisfação no desenvolvimento das disciplinas, ou seja, 35,2% da amostra.

Consoante a descrição da interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade, pela visão do aluno, os dados demonstram que apesar de existirem problemas na metodologia empregada nas aulas, segundo os discentes, existe uma interação positiva entre os partícipes do saber.

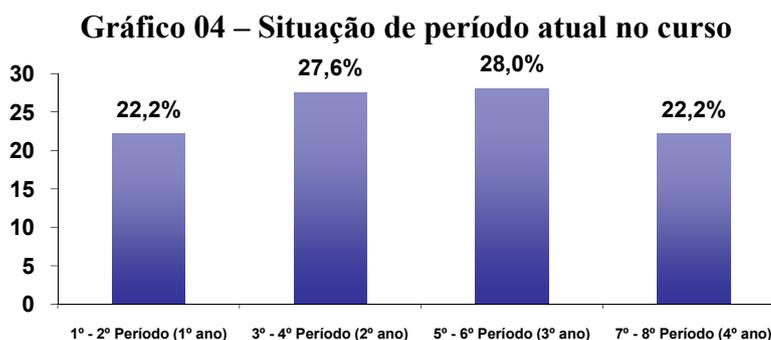
Tabela 16 – interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade

Variáveis	Frequência	Porcentagem	Percentual acumulado
Boa interação	111	55,0%	55,0%
Pouca Interação	89	44,0%	99,0%
Não existe interação	2	1,0%	100,0%
Total	202	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa

Estes fatos vislumbram, que para 55% da amostra, existe uma interação positiva entre professores e alunos ou entre os próprios alunos. Mas, quase a metade da amostra apontam falhas na interação entre os partícipes do conhecimento. Na análise qualitativa foi detectado alguns problemas para a impossibilidade de uma boa interação.

O gráfico 04 demonstra a situação do período atual dos respondentes:



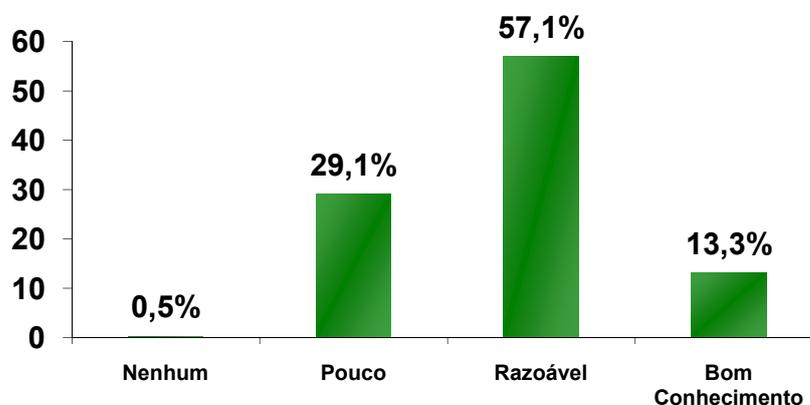
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram uma homogeneidade na distribuição dos cursos dos discentes pesquisados. 45 respondentes correspondem ao 1º ano letivo, 56 cursam o 2º ano, 57 alunos cursam o terceiro ano do curso e 45 cursam o último ano letivo do curso.

Para identificar se alguns alunos possuem o conhecimento prévio, dos termos e nomenclaturas utilizados na produção das informações contábeis e interferir nos resultados do desenvolvimento da construção do conhecimento das disciplinas, por possuírem conhecimentos precedente dos conteúdos adotados nas aulas de Contabilidade, verificou-se que além de freqüentarem o curso de Ciências Contábeis, 20 dos respondentes possuíram contanto anterior com o curso exercendo a profissão, ou cursado o nível técnico em Contabilidade, 17 dos respondentes.

Outro fator corresponde a classificação do conhecimento em Contabilidade. Neste ponto cada respondente pontuou de nenhum conhecimento, pouco, razoável ou bom conhecimento, para análises e testes de como eles demonstram o seu conhecimento com o tema. De acordo com os dados da amostra, os respondentes distribuíram suas respostas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 05 – Classificação do conhecimento em Contabilidade



Fonte: Dados da pesquisa

Na questão 08 são exibidos alguns aspectos do desenvolvimento da construção do saber nos cursos em Ciências Contábeis, bem como no desenvolvimento vislumbrado por Vygotsky (1991), cujo conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

Por esta razão ficam distribuídos na forma da tabela 17, a distribuição dos percentuais por item, exposto na tabela abaixo:

Tabela 17 – Opinião dos alunos no tocante a construção do saber nos cursos de Ciências Contábeis

8) Na sua opinião...	← Discordo		Concordo →		
	Totalmente		Totalmente		
	DT	DP	CP	CT	Total
Eu entendo o que é ministrado nas disciplinas em ciências contábeis. (a)	3,9%	19,7%	62,6%	13,8%	100,0%
As aulas não possibilitam a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas (b)	29,0%	36,0%	26,6%	8,4%	100,0%
É estabelecido um clima de relacionamento baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento contábil. (c)	13,3%	31,5%	39,9%	15,3%	100,0%
A linguagem é utilizada da maneira mais clara e explícita possível nas aulas, sendo evitados e controlados possíveis mal-entendidos nas disciplinas (d)	10,3%	33,0%	35,0%	21,7%	100,0%
É identificado o planejamento detalhado e rigoroso do ensino em contabilidade (e)	14,3%	42,4%	37,4%	5,9%	100,0%
A grade curricular atende as necessidades do mercado de trabalho e da pesquisa científica. (f)	11,3%	38,9%	40,4%	9,4%	100,0%
As propostas de avaliação dos conteúdos em contabilidade não analisam adequadamente os conhecimentos adquiridos nas atividades e tarefas aprendidas durante o curso. (g)	17,2%	36,0%	38,9%	7,9%	100,0%
As aulas impossibilitam uma interação com outros colegas e não facilitam o relacionamento com elas (h)	46,8%	33,0%	15,8%	4,4%	100,0%
São inseridas atividades pontuais, a cada tópico utilizado em sala como exercícios, debates, seminários ou outras atividades para compreensão do assunto. (i)	11,3%	24,6%	40,9%	23,2%	100,0%
O grau de satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis e ao desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos, não é o esperado quanto às expectativas iniciais do curso(j)	23,6%	33,5%	33,5%	9,4%	100,0%
A metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis é considerada a mais eficaz para estimar o seu conhecimento aprendido em sala. (l)	15,3%	45,8%	30,5%	8,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Destes resultados pode-se destacar:

1 – 76,4% da amostra entendem o que são ministrados nas disciplinas em Ciências Contábeis;

2 – Quase dois terços da amostra, 65% do total, discordam totalmente ou parcialmente da assertiva; as aulas não possibilitam a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas. Consideram que as aulas possibilitam o envolvimento entre os partícipes do saber;

3 – Para 55,2% dos entrevistados, concordam total ou parcialmente, que é estabelecido um clima de relacionamento baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas. Este ponto é pertinente, pois este clima é promissor para a construção do conhecimento em Ciências Contábeis e assevera a construção de um ambiente de interação social entre os partícipes do conhecimento;

4 – Para 56,7% dos entrevistados, concordam parcialmente ou totalmente, que a linguagem é utilizada da maneira mais clara e explícita possível nas aulas. Este fato corrobora as prerrogativas verificadas por Vygotsky (1991), pois a linguagem, signo de entendimento cultural entre os participantes do saber, desenvolve e facilita o conhecimento. Porém, 43,3% dos entrevistados afirmam falhas no processo de comunicação entre professores e alunos dos cursos de Ciências Contábeis;

5 – Os alunos entrevistados vislumbram a falta de planejamento detalhado do ensino em Contabilidade, sendo 56,7% dos entrevistados discordando parcialmente ou totalmente da assertiva;

6 – Quando indagados se a grade curricular atende as necessidades do mercado de trabalho e da pesquisa científica, existe uma divisão de opinião sobre o assunto. Mais da metade, 50,2% confirmam que não atendem as necessidades do mercado e da pesquisa

científica. Este fato já foi detectado pela análise qualitativa e confirmado pela análise da frequência de ocorrência das respostas;

7 – Tanto o item g como o item l, mostram que a metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis é considerada a mais eficaz, para estimar o seu conhecimento aprendido em sala. Na maioria das respostas, 61,1% da última assertiva, os respondentes expressam que as avaliações não estimam o conhecimento adquirido nas disciplinas ministradas.

8 – Quando deparados sobre a interação entre os partícipes do conhecimento em Contabilidade, 79,8% dos entrevistados denotam que as aulas promovem a interação com outros colegas e facilitam o relacionamento com elas.

9 – 64,1% dos entrevistados concordam totalmente ou parcialmente, que são inseridas atividades pontuais a cada tópico utilizado em sala como: exercícios, debates, seminários ou outras atividades para compreensão do assunto.

10 – Um fato importante que pode ser destacado, apenas 57,1% dos entrevistados expressaram satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis.

Como foi analisado as assertivas dos professores, estes questionamentos também são verificados pelo Índice de Concordância. Este fato vislumbra-se na tabela a seguir:

Tabela 18 – Grau de Concordância com as assertivas dos alunos

8) Na sua opinião...	Índice de Concordância
Eu entendo o que é ministrado nas disciplinas em ciências contábeis. (a)	62,0%
As aulas possibilitam a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas (b)	62,0%
É estabelecido um clima de relacionamento baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútuas, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento contábil. (c)	52,3%
A linguagem é utilizada da maneira mais clara e explícita possível nas aulas, sendo evitados e controlados possíveis mal-entendidos nas disciplinas (d)	55,9%
É identificado o planejamento detalhado e rigoroso do ensino em contabilidade (e)	44,9%
A grade curricular atende as necessidades do mercado de trabalho e da pesquisa científica. (f)	49,2%
As propostas de avaliação dos conteúdos em contabilidade analisam adequadamente os conhecimentos adquiridos nas atividades e tarefas apreendidas durante o curso. (g)	54,0%
As aulas possibilitam uma interação com outros colegas e facilitam o relacionamento com elas (h)	73,8%
São inseridas atividades pontuais, a cada tópico utilizado em sala, como exercícios, debates, seminários ou outras atividades para compreensão do assunto. (i)	58,7%
O grau de satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis e ao desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos, não é o esperado quanto às expectativas iniciais do curso(j)	58,9%
A metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis é considerada a mais eficaz para estimar o seu conhecimento aprendido em sala. (l)	43,9%
Concordância Total das assertivas.	55,97%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando apresentados através do Índice de Concordância, as assertivas se distanciam do ideal. Para se ter uma idéia das prerrogativas, na tabela 18 mencionadas, a mais alta assertiva concernente ao índice de concordância, vislumbra-se na possibilidade de interação entre os colegas com 73,8% de concordância. Três assertivas demonstram maior discordância dos entrevistados são elas: a metodologia de avaliação, o planejamento do ensino em Ciências

Contábeis e a grade curricular, atender as necessidades do mercado de trabalho e da pesquisa científica, sendo avaliado com 43,9%, 44,9% e 49,2% de concordância, respectivamente.

9.3 – ANÁLISE DAS HIPÓTESES

As hipóteses testadas nesta pesquisa encontram-se evidenciadas da seguinte forma:

Hipótese de nulidade H0 – Evidencia-se o proceder sócio-interacionista proposto por Vygotsky na construção do conhecimento nos cursos de Ciências Contábeis dos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Hipótese de trabalho H1 – O proceder sócio-interacionista proposto por Vygotsky na construção do conhecimento não se aplica aos cursos de Ciências Contábeis dos Estados da Paraíba e Pernambuco.

Para confirmar as hipóteses testadas, foram verificados pontos primordiais para o desenvolvimento sócio-interacionista do conhecimento, sendo eles: a linguagem utilizada, a interação entre os partícipes do conhecimento e as propostas avaliativas desta construção do saber.

Para confirmação ou não de H0 foram avaliadas através do teste Qui-quadrado. Este teste é uma medida que se baseia na comparação entre os valores observados, que aqui denota-se por n_{ij} e os valores esperados denota-se por e_{ij} entre duas variáveis.

Para cada cela da tabela de contingência calcula-se

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^l \sum_{j=1}^c \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

Onde “l” representa o número de categorias de resposta da primeira variável e o “c” representa o número de categorias de resposta da segunda variável.

O teste Qui-quadrado apresentou indícios de que há relação entre a linguagem e o entendimento do que é ministrado nos cursos de Ciências Contábeis, conforme tabela 19.

Tabela 19 – Relação entre a linguagem e o entendimento das aulas ministradas nos cursos de Ciências Contábeis

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,935(a)	9	0,000
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	51,779	9	0,000
Linear-by-Linear Association	30,198	1	0,000
N of Valid Cases	202		

Fonte: Dados da pesquisa

Desta feita, o Qui-quadrado demonstrou um resultado de $\chi^2 = (57,935)$ e o p-valor = 0,000, ou seja, uma relação significativa entre as variáveis.

O teste Qui-quadrado também apresentou indícios de que há relação entre as propostas de avaliação concernentes as respostas dos alunos conforme tabela 19.

Tabela 20 – Relação entre a metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,575(a)	9	0,000
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	30,298	9	0,000
Linear-by-Linear Association	17,269	1	0,000
N of Valid Cases	202		

Fonte: Dados da pesquisa

Desta feita, o qui-quadrado demonstrou um resultado de $\chi^2 = (30,575)$ e o p-valor = 0,000, ou seja, uma relação significativa entre as variáveis.

Tabela 21 – Relação entre o papel ativo na Construção do Saber dos discentes e a interação dos alunos com outros colegas

Test Statistics	
Mann-Whitney U	4,500
Wilcoxon W	5,500
	-
Z	0,316
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,752
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	0,833

Assim, o teste de Mann-Whitney U revelou uma não significância entre as variáveis papel ativo na construção do saber na realização das atividades com os alunos e a interação dos alunos com outros colegas com o resultado do p-valor = 0,752, ou seja, uma relação não significativa entre as variáveis.

5 CONCLUSÃO

Em suma, verifica-se através das análises qualitativas e quantitativas que, do corpo docente investigado, ainda vislumbra-se uma educação voltada à transmissão do saber, sem o caráter devido na construção do aluno pensante, promotor e propulsor do conhecimento. Nos modos de administração das aulas, 16 dos respondentes vislumbram a utilização de aula expositiva e estudo de caso, como principal fonte geradora e a técnica educacional mais utilizada. Esta metodologia distancia, em certos casos, os alunos do objeto do saber, o conhecimento e pode impossibilitar a interação entre os atores partícipes do conhecimento Contábil, o professor e o aluno; demonstrando uma inversão as prerrogativas propostas por Vygotsky (1989), o qual preceitua que o único bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Também constatou-se que há uma preocupação dos professores em desenvolver procedimentos de debate e instigação dos alunos. Embora, 05 entrevistados verificaram que os seus docentes não sentiram-se preparados para tal metodologia, a maioria da amostra considera o debate como um dos caminhos propulsores da interação e motivador de um ambiente criador do conhecimento.

Confirmou-se como características técnicas e comportamentais de um bom aluno a assiduidade, o senso crítico, a proatividade e um aluno partícipe. Características cujo, motor para o desenvolvimento destas qualidades de um “bom aluno” é o profissional gerador do conhecimento, o professor.

Com relação a interação professor/aluno e aluno/aluno, 14 dos partícipes demonstram uma relação proveitosa, dos quais apenas 7 verificam alguma falha, seja ela pela conotação dos professores e alunos, quanto dos próprios alunos vislumbrados pela concorrência e geração de grupos que prejudicam a boa interação.

Existem incongruências entre a visão dos professores e a dos alunos no tocante a contextualização da teoria com a prática contábil. Para os professores, as aulas desenvolvem com conexão da teoria, sempre envolvendo simulações que envolvam realidade de mercado. Porém, existem demonstrações claras da falta de conexão entre os fundamentos teóricos e o desenvolvimento destas teorias na vida prática na visão dos alunos entrevistados.

Embora ressaltem a importância da teoria para a construção do conhecimento das Ciências Contábeis, os alunos discordam da relação da grade curricular com as necessidades do mercado de trabalho, vislumbrados tanto nas análises qualitativas, quanto quantitativas. Este ponto destaca a importância das proposições advindas dos autores da base desta pesquisa, principalmente as teorias advindas de Schön (2000), com os fundamentos da reflexão na ação.

Pela análise quantitativa, destaca-se as formas metodológicas de como as aulas são ministradas, dos quais 95,2% utilizam-se do método da aula expositiva e 90,5% utilizam material disponibilizado em cópias de artigos e livros. Este fato denota que estas metodologias podem caracterizar a formação passiva dos discentes na construção do conhecimento em Ciências Contábeis; e é uma reflexão advinda da análise qualitativa deste estudo, o qual segundo a opinião dos próprios alunos, baseada na pedagogia bancária de Freire (1970) e confirmando os achados de Thomson e Bebbington (2004), o qual demonstram o confronto entre uma abordagem dialógica com uma “abordagem bancária”.

Na visão dos alunos, os pontos cruciais para a melhoria do ensino das Ciências Contábeis, esbarram-se em três pontos relevantes: a metodologia de avaliação das disciplinas em Ciências Contábeis é considerada ineficaz para estimar o conhecimento aprendido em sala; não é identificado um planejamento detalhado do ensino desta Ciência; e a grade curricular não atende em sua plenitude as necessidades do mercado de trabalho e da pesquisa científica.

Quando comparado os testes de hipótese, constatam-se, que quanto mais clara e explícita possível a linguagem for utilizada, evitando-se possíveis mal-entendidos nas disciplinas, melhorará o entendimento do que ministram-se nas disciplinas em Ciências Contábeis, conforme os testes avaliativos estatísticos. Não há relação significativa entre o papel ativo do professor e a interação dos alunos com outros colegas.

Outro ponto a ser considerado, encontra-se na metodologia de avaliação, pois as mesmas não estimam o real conhecimento aprendido em sala, atestado pelas evidências estatísticas.

Portanto, a criação de um ambiente promotor do conhecimento, dos quais os alunos, principais atores para a detenção do conhecimento Contábil, são também peças chaves para a geração do conhecimento de acordo com a amostra pesquisada. Embora ainda possuam

pontos de vista até divergentes, professores e alunos descrevem uma relação de interação entre os indivíduos envolvidos na trama do ensinar, metodologia proposta por Vygotsky (1989), e base dos achados desta pesquisa.

Concluiu-se, portanto, que a formação do aluno em Ciências Contábeis deve ser vislumbrada sobre um "ambiente sócio-interacionista" de ensino, apregoadas por Vygotsky, ambiente este, o qual o professor realmente conscientize-se da importância do "educador-educando", com estratégias e procedimentos claros, utilizando-se de trabalhos em grupo e possuindo uma relação pedagógica de ensino.

6 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Considerando as limitações amostrais deste estudo sugere um investigação em outras regiões ou com uma maior amostra para averiguação estatística mais significativa. Isto enfatizaria uma maior confiança nos dados e possibilitaria maiores generalizações do problema levantado.

Outras pesquisas exploratórias podem ser realizadas sobre o assunto, como o caso de uma avaliação qualitativa sobre a maneira pela qual as aulas são ministradas nos cursos de Ciências Contábeis, aplicando o modelo atual contrastando com o modelo apregoado por Vygotsky (1991), com o procedimento da Zona de Desenvolvimento Proximal e descrever quais das duas metodologias os alunos pesquisados possuem um caráter facilitador para a construção do conhecimento das disciplinas ministradas nos cursos desta ciência.

Outras investigações poderão realizar-se na replicação desta pesquisa em outras regiões com a descrição de diversos respondentes para avaliar se este problema encontra-se no campo regional, ou evidencia-se em toda uma região ou até mesmo na maioria ou na

totalidade dos Estados Brasileiros, das diversas Instituições de Ensino Superior promotoras do conhecimento das Ciências Contábeis.

Outra pesquisa poderá ser realizada utilizando-se uma disciplina específica como base para incorporar às metodologias de ensino voltadas a promoção do conhecimento, avaliando os aspectos sócio-culturais na disseminação do conhecimento, sobrepujando a barreira da transmissão do saber, problema evidenciado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADHIKARI, A., FLANIGAN, M. A., Tondkar, R. H. (1999). **A survey of international accounting education in the US and some other countries.** Journal of Accounting Education 17 (1999) 175-189.
- ARAÚJO, M. G. A. de. **Um estudo sobre os motivos de satisfação e insatisfação dos alunos do curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Ceará.** 2002. 164p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARGYRIS, C. SCHÖN, D. A. **Organization Learning.** Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- AZANHA, José M.P. **Educação, alguns escritos.** São Paulo: Nacional, 1987.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo.** São Paulo: Editora Ática, 1996.
- BAKER, M. J. **Argumentation and Constructive interaction.** Studies in Writing: Vol. 5. Foundations of argumentative Text processing, 179 – 2002. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- BAKHTIN, M.M. . **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec; 1997.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre (RS): Artmed; 2003.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** In: BORJA, Amélia de et al. Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, p. 87-93. (Série Idéias, 20, 1993.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento.** Curitiba: Editora Champagnat, 2003.
- Boyce G. **Critical accounting education: teaching and learning outside the circle.** Critical Perspectives on Accounting 2004;15(4/5):565–86.
- CARR, Graham. O currículo contábil – respondendo ao desafio da mudança. In: FRANCO, Hilário. **A Contabilidade na era da globalização:** temas discutidos no XV Congresso Mundial de Contadores, Paris, de 26 a 29-10-1997. São Paulo: Atlas, 1999.
- CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist.** São Paulo: Artmed, 1997.
- COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA.J., SOLÉ, I., ZABALA A. **O Construtivismo na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Ática, 6ª edição, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004

DEMO, Pedro. Professor e Teleeducação. *Tecnologia Educacional*. V.26, n. 143, p. 52-63.

DOUGLAS, J.; DOUGLAS, A.; BARNES, B. Measuring **student satisfaction at a UK university**. *Quality Assurance in Education*. Vol. 14 No. 3, 2006 pp. 251-267.

DUFFY, Mary E., **Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods**. *Journal of Nursing Scholarship*, 1987, p. 130-133.

EMMANUEL, C.; GERSON, H.; GRAY, S. J. **An approach to teaching international management accounting and control: integrating corporate strategy, organizational structure and culture**. *Journal Accounting Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 65-84, 1998.

FALCIN, D. C. **Afetividade e Condições de Ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto**. Campinas, 2003.

FALCÃO, Eliane Brígida Moraes; SANTOS, Alessandra Guida dos; LUIZ, Ronir Raggio. **Conhecendo o mundo social dos estudantes: encontrando a ciência e a religião**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 7, nº2 (2008).

FARIA, A.C. *et al.* **O grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada**. In: 4º Congresso da USP, 4, 2004, São Paulo. Anais...São Paulo: USP, 2004, p.1-15.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de Ciências Contábeis no estado do Paraná: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação [Mestrado]: Fundação Getúlio Vargas/ISEC.

FORSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Ana Paula de. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso**. Campinas, 2001. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Campinas, 2001.

GEORGE, H B. **Exploratory research remains essential for industry *Research Technology Management***. Washington: Nov/Dec 2002. Vol. 45, Iss. 6; p. 26. 5 pages.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

INHELDER, B. **Dês structures aux processus**. In: Piaget, J.; BRONCKART, J.P & MOUNOUD, P. (orgs.) *Psychologie (Encyclopédie de la Pléiade)*. Paris, Gallimard, 1985.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de & MARION, José Carlos. **As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador.** Revista Brasileira de Contabilidade. Rio de Janeiro. n. 56, p. 50-6, 1986.

JACOBS, K. **Class Reproduction in Professional Recruitment: Examining the Accounting Profession** *Critical Perspectives on Accounting*, 14 (5) pp. 569-96, 2003.

JAMES, K. **A Critical Theory and Postmodernist approach to the Teaching of accounting Theory.** *Critical Perspectives on Accounting*, doi:10.1016j.cpa.2006.11.004, 2007.

JAMES, K; OTSUKA, S.. **A Critical Theory based Investigation into Race and Class-based Discrimination experienced by International Chinese Graduates at Australian Accounting Firms.** *Critical Perspectives on Accounting*, doi:10.1016j.cpa.2006.11.004, 2007.

JÓFILI, Zilda. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.** VI Congresso de Iniciação Científica da UFRPE, simpósio sobre Construtivismo e Educação: 100 anos de Piaget e Vygotsky. Recife, 1996.

KOLIVER, Oliver. **A Comprovação de competência e o exercício profissional.** Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, n.87, p. 18-29, out/dez, Rio Grande do Sul: 1996.

KOTZÉ, T.G.; PLESSIS, P.F. **Student's as "co-producers" of education: a proposed model of student socialization.** *Quality Assurance in Education*. Vol. 11 Nº. 4 , 2003 pp. 186-201.

KRASILCHIK, Myrian. **Planejamento educacional: estruturando o currículo.** Educação Médica. São Paulo: Sarvier; 1998.

LAFFIN, Marcos. **O professor de contabilidade no contexto de novas exigências.** Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, nº 127, 2001.

LAGIOIA, Umbelina Cravo Teixeira ; Santiago, Hugo Leonardo Ferraz ; Gomes, Rafael Barbosa ; PEREIRA, D. M. V. G. ; MULATINHO, C. E. S. ; SILVA, F. D. C. . **Uma Investigação Sobre as Expectativas Profissionais dos Estudantes e o seu Grau de Satisfação em relação ao Curso de Ciências Contábeis.** In: XXXI ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro. Anais do XXXI ENANPAD, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em educação.** São Paulo: Summus, 1992.

LEFEVRE, Fernando E LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo fala.** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.517-24, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.ipdsc.com.br>. Acesso em: 20 de dez. de 2008.

LEITE, Banks Luci. **Piaget e a Escola de Genebra.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.; FALCÃO, A. M. S. (orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José C. . **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação. Set a dez. - 2004 - N. 27. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LINDAHL, Frederick W.; FANELLI, Russell. **Applying continuous improvement to teaching in another culture**. Journal of Accounting Education, Ed. 20 (2002) 285–295

LOPES, Jorge; **O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas**; Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

LOPES, Jorge Expedito de Gusmão et al. **O Bacharel Em Ciências Contábeis: Sua Formação Acadêmica Frente às Exigências da LDB**. Anais..... Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio/anais/completos/Jorge%20Expedito%20de%20Gusm%20Lopes%20-%20O%20Bacharel%20em%20Ci%20E%20Ancias%20Cont.doc>>. Acesso em: 04 mai. 2008.

LOPES, Jorge Expedito de Gusmão; RIBEIRO FILHO, J. F. ; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo ; RIBEIRO, Izabel de Barros . **A Docência em Ciências Contábeis e as Orientações Produtivas em Erich Fromm**. In: Jorge Lopes; José Francisco Ribeiro Filho; Marcleide Pederneiras. (Org.). Educação Contábil - Tópicos de Ensino e Pesquisa.. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional Escolar**: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, nº 61, Nov/Dez, 1984.

MARION, J.C.;GARCIA,E.;CORDEIRO,M. **Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade**. Revista de Contabilidade do CRC-SP. Ano III, n. 8, p.48-53, junho/1999.

MARION, José Carlos; COSTA, Márcia Maria. **A importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade**. 1998. Disponível em <www.marion.pro.br>. Acessado em 27 de julho de 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MATTHEWS, Michael. **Constructivism and Science Education: An Evaluation** - Conferência proferida no VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Florianópolis, março de 2000. Cad.Cat.Ens.Fís., v.17, n.3: p.270-294, dez.2000.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, nº 3, 2º sem./1996.

FERNANDES, Miriane de Almeida. **A Qualificação do Profissional Contábil no Brasil Diante da Globalização: um desafio nacional**. In XXVII ENANPAD, 20 a 24 setembro de 2003, Atibaia – São Paulo.

MOYSÉS, L. M. M. **A Auto-Estima se Constrói Passo a Passo**. Campinas: Papyrus, 2002.

MCGEE, Licia Robert W. e PREOBRAGENSKAYA, Galina G. **Accounting education in a transition economy: a case study of Russian universities**. Academy of International Business – Southeast, Annual Conference, Clearwater, Florida, November 13-14, 2003.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. **Qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná**. Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos. 155-166, setembro/dezembro 2005.

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

NORMAN, Carolyn Strand; ROSE, Anna M.; LEHMANN, Constance M. **Cooperative learning:resources from the business disciplines**. Journal of Accounting Education 22 (2004) 1–28.

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

_____. **Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica**. Caderno de Estudos da FIPECAFI, São Paulo: USP, n. 21, mai.-ago., 1999.

OLIVEIRA, J. B. A. **Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, abr./jun. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PASSOS, Ivan Carlin; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Métodos de Sucesso no Ensino da Contabilidade**. In 3º Congresso da USP, 01 e 02 de outubro de 2003 – São Paulo.

PERKINS, David N. **Technology meets construtivism: Do they Make a Marriage? A Conversation**. NJ: Lawrence Erlbaum.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar,1975.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. das G. C. . **Docência no ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPHAM, W. J. e BAKER, E. L. **Como Estabelecer Metas de Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

RATHS, J. **Teaching without specific objectives**. In: MAGOON, R. A. (ORG). Education and psychology. Columbus, Ohio, Meurill.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1995.

REZENDE, Flávia. **As novas Tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. Revista Ensaio. Volume 52. Número 1, março 2002.

RIBEIRO, M.G.M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

RICHARDSON, V. (Ed.). **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, 1997. 191p.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSLER, J. H. **Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. In: DUARTE, N. (Org.). Sobre o construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROCCO, M.T.F. **Acesso do mundo da escrita: Os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro**, In: Cadernos de Pesquisa, nº 75, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990, pp. 25-33.

ROJO, R.H.R. **Enunciação e interação na ZPD: Do non sense à construção dos gêneros de discurso**. Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição. UFMG, 1997, pp. 95-109.

SAMPAIO, Helena. 2000. **Ensino superior no Brasil - o setor privado**. São Paulo: FAPESP / Hucitec.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade**. Revista Contabilidade & Finanças - USP, São Paulo, n. 31, p. 78 - 95, janeiro/abril 2003.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Mudanças de Paradigma no Ensino da Contabilidade**. Revista Contabilidade e Informação, Ijuí: UNIJUÍ n. 10, jul.-set., 2001.

STRUCHINER, Miriam; REZENDE, Flavia; RICCIARDI, Regina M. V.; CARVALHO, Maria Alice P. **Elementos Fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância**. Tecnologia Educacional. V. 26, n. 142, p. 3-11, jul/agos/set. 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 50. n. 111, p. 21-81, jul/set, 1969.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Ed. Atlas. São Paulo, 1987.

THOMSON I; BEBBINGTON J. **It doesn't matter what you teach?** Critical Perspectives on Accounting 2004; 15(4/5):609–28.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

TUDGE, J. **Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: implications to classroom practice** In Moll, L. (org.) Vygotsky and Education: instructional implications and application of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VILLANI, A. PACCA; J. L.A. **Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2. São Paulo jan./dec.1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4. Ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WEATLEY, G. H., **Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning** , Science Education 75(1), 9-22, 1991.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

Z. J., LIN; XIONG, X.; LIU, M. **Knowledge base and skill development in accounting education: Evidence from China** The International Journal of Accounting, Journal of Accounting Education 23 (2005) 149–169.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Título: UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PROCEDER SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, NOS ESTADOS DA PARAÍBA E PERNAMBUCO

Resumo: Este questionário tem por objetivo propor uma metodologia para o desenvolvimento do ensino, embasado na concepção construtivista de conhecimento, com a criação de ambiente propício para esta construção do saber. Desta feita, o questionário está estruturado em duas partes: sendo a primeira, com questões de múltipla escolha; e a segunda estruturada na escala likert, configuradas em níveis de 1 a 4 com o menor nível para discordar totalmente e o maior nível, concordar totalmente. Sua contribuição é de grande valia para a conclusão da pesquisa, bem como propor melhorias no sistema educacional das Ciências Contábeis. Obrigado pela sua atenção e comprometimento.

Mestrando: Carlos Bezerra de Oliveira

Orientador: Prof. Jorge Expedito Gusmão Lopes, Ph.D.

1 - Fale-me sobre o modo como você administra suas aulas, seus métodos e técnicas?

2 – Você já desenvolveu algum procedimento de debate e instigação com seus alunos, e como eles se comportaram?

3 – Quais as características técnicas e comportamentais de um “bom aluno”?

4 – Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade?

5) Qual o seu nível de escolaridade?

- Superior Pós-graduado
 Mestrado Doutorado

6) Qual o seu grau de conhecimento em Educação?

- nenhum li um pouco
 estudei algumas disciplinas fiz o curso em licenciatura
 sou Graduado em cursos na área de educação fiz curso de extensão na área de educação
 sou especialista sou profissional da área

7) Sobre a metodologia do ensino indique a(s) forma(s) como são ministradas as aulas?

- sala de aula (aula expositiva) palestras com profissionais da área
 quadro e giz videoconferência
 material disponibilizado em cópias de artigos canhão de projeção com microcomputador e livros
 visita a empresas retroprojektor (transparências)
 internet (pesquisas) e-mail (lista de discussões)
 uso de laboratório de informática escritório modelo de contabilidade
 estudo de casos dinâmica de grupo
 jogo de empresas outros (a especificar)

8) Qual dos itens abaixo melhor define seu atual trabalho como professor?

- transmissor de conhecimentos orientador do conhecimento
 ambos não sabe / não opinou

9) Na sua opinião....

	← discordo		concordo →	
	totalmente			totalmente
	1	2	3	4
O professor deve assumir o papel de orientador, facilitador do conhecimento de seus alunos (a)				
Os professores em Contabilidade estão despreparados (conhecimento e experiência) para assumirem este papel (b)				
O desenvolvimento de trabalhos de pesquisa como recurso para construção do conhecimento dos alunos lhe parece relevante (c)				
Seus alunos estão despreparados para trabalhar com maior liberdade para aprender, comprometidos com a construção de seu próprio conhecimento (d)				
Seus alunos estão despreparados para trabalhar com maior liberdade para aprender, comprometidos com a construção de seu próprio conhecimento (e)				

	← discordo totalmente		concordo → totalmente	
10) No tocante ao ambiente construtivo do ensino e aprendizagem, as aulas em contabilidade....	1	2	3	4
Permitem que tome decisões razoáveis sobre como desenvolver as atividades e veja as conseqüências desta escolha (a)				
Atribuem um papel passivo de transmissão do saber na realização destas atividades nos alunos (b)				
Exigem uma pesquisa de idéias, acontecimentos ou fenômenos, de ordem pessoal e social e os estimulam a envolver-se nela (c)				
Fazem interação com a realidade da profissão (d)				
São realizadas visando os diversos níveis de capacidade e interesses diferentes dos alunos (e)				
Desestimulam os alunos a examinarem , em um novo contexto, uma idéia, conceito, lei, etc., que já conhecem. (f)				
Incitam os alunos a examinarem idéias ou acontecimentos, normalmente aceitos sem questionamento pela sociedade (g)				
Colocam os alunos e os educadores em uma posição de êxito, fracasso e crítica (h)				
Obrigam os alunos a reconsiderarem e reverem os esforços iniciais (i)				
Incentivam a aplicar e dominar regras significativas, normas ou disciplinas (j)				
Oferecem aos alunos a possibilidade de planejá-la com outros, participarem de seu desenvolvimento e compararem os resultados obtidos.(l)				
São relevantes ao propósito e interesses explícitos dos alunos.(m)				

	← discordo totalmente		concordo → totalmente	
11) Na avaliação de seus alunos é considerado....	1	2	3	4
O interesse em aprender novos conteúdos ligados a sua realidade ou temas atuais (a)				
A participação efetiva em trabalhos em grupo (b)				
Os conhecimentos para debater temas atuais em atividades de elaboração conjunta (c)				
O Desenvolvimento de trabalhos de pesquisa (d)				
Os resultados em provas e testes concernentes aos assuntos expostos em sala (e)				
O aproveitamento como um todo, avaliando os conhecimentos prévios do assunto e o desenvolvimento em cada tópico ministrado em aula (f)				

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Título: UMA ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DA APLICAÇÃO DO PROCEDER SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, NOS ESTADOS DA PARAÍBA E PERNAMBUCO

Resumo: Este questionário tem por objetivo propor uma metodologia para o desenvolvimento do ensino, embasado na concepção construtivista de conhecimento, com a criação de ambiente propício para esta construção do saber. Desta feita, o questionário está estruturado em duas partes: sendo a primeira, com questões de múltipla escolha; e a segunda estruturada na escala likert, configuradas em níveis de 1 a 4 com o menor nível para discordar totalmente e o maior nível, concordar totalmente. Sua contribuição é de grande valia para a conclusão da pesquisa, bem como propor melhorias no sistema educacional das Ciências Contábeis. Obrigado pela sua atenção e comprometimento.

Mestrando: Carlos Bezerra de Oliveira

Orientador: Prof. Jorge Expedito Gusmão Lopes, Ph.D.

Questionário para Discentes

1 - Fale-me sobre o modo como as aulas de Contabilidade são ministradas.

2 – Como você avalia o desenvolvimento das disciplinas em Ciências Contábeis?

3 – Quais as características técnicas e comportamentais de um “professor”?

4 – Como você descreve a interação do professor/aluno e aluno/aluno nas aulas de Contabilidade?

