
Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil

Ana Larissa Alencar Santana¹
Adriana Maria Procopio de Araújo²

•Artigo recebido em: 26/07/2010••Artigo aceito em: 07/06/2012

Resumo

Os professores de uma instituição são um dos principais agentes na mudança do ensino e para tanto devem estar continuamente buscando o aperfeiçoamento, adquirindo saberes que contemplam não só aspectos dos conteúdos ministrados, mas também àqueles voltados para o exercício da docência. Pesquisas revelam que a falta de especialização para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis é uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil. Diversos autores sugerem quais os atributos e saberes necessários para se formar um bom professor. O presente trabalho objetiva levantar aspectos do perfil dos professores dos cursos de Ciências Contábeis, segundo o modelo proposto por Freire (1996). Esse perfil foi obtido a partir da percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais que participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2006. O estudo analisou o reflexo do perfil desses professores no conceito obtido no ENADE 2006 pelas instituições nas quais ensinam. O resultado estatístico encontrado por meio da correlação bivariada permitiu verificar que não há correlação entre o conceito do ENADE 2006 e o perfil dos professores das universidades pesquisadas.

Palavras-chave: Ensino Contábil; Formação do Professor de Contabilidade; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

¹ Mestre em controladoria e contabilidade pela FEARP-USP, professora do Centro Universitário Lacerda - Ribeirão Preto-SP

² Doutora em Contabilidade pela FEA-USP e professora do Departamento de Contabilidade – FEARP-USP

Aspects of the Profile of the Accounting Sciences Professor and their reflex in the National Exam of Students' Performance -exame Nacional de Desempenho dos estudantes- (ENADE) – a study in the Federal Universities of Brazil

Abstract

The professors of na institution are one of the main agents in the education change and thus, they must be continually searching betterment, acquiring knowledge which regard not only the aspects of the content taught, but also the ones aimed to the teaching practice. Researches bring out that the lack of specialization for the professors of the Accounting Sciences courses is one of the greatest deficiencies in accounting education in Brazil. Several authors suggest which are the necessary attributes and knowledge to become a good professor. The present work aims to raise aspects of the profile of the professors of the Accounting Sciences courses according to the model proposed by Freire (1996). This profile was obtained from the perception of Accounting Sciences coordinators of the Federal Universities which took part in the Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - National Exam of Students' Performance - (ENADE) 2006. The study analysed the reflex of the profile of these professors in the reputation obtained in the ENADE 2006 by the institutions in which they teach. The statistical results found through the bivariated correlation allowed to check that there is no correlation between the reputation of the ENADE 2006 and the profile of the professors of the universities researched.

Keywords: Teaching Accounting. Teacher Accounting Education. National Exam of Performance of the Students.

1 • Artigo recebido em: 15/02/2012 • Artigo aceito em: 07/06/

2012 **Introdução**

Assim como o ensino de outras áreas do saber, o ensino da Contabilidade passa constantemente por alterações diante das mudanças ocorridas no âmbito econômico, político e social no qual a própria disciplina, bem como seus agentes (instituição de ensino, docentes, discentes e outros colaboradores), está inserida. Pode-se citar, por exemplo, as recentes alterações sofridas pelas leis de contabilidade brasileira em busca de convergência às normas internacionais. Esse é um dos processos que afeta a todos os usuários da Contabilidade e no ensino, principalmente aos professores que irão difundir as novas práticas aos alunos, futuros contabilistas.

Segundo Kuenzer (1999, p. 174) “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Médio e profissional (...)”. Assim, a necessidade de os agentes da Contabilidade se atualizarem, principalmente os professores, não é apenas em relação aos aspectos normativos, mas também a outros fatores, tal como a necessidade de atribuir ao seu perfil novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Para Freire (1996) o professor deve ser dotado de saberes e competências visando atingir aos seus objetivos educacionais. Para tanto, precisa estar numa busca constante para melhoria da sua prática docente.

Libaneo e Pimenta (1999) comentam que pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, nem sempre as pesquisas e experiências voltadas à qualidade do ensino no Brasil estão associadas à formação dos professores. Pode-se citar, por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que avalia o Ensino Superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – utilizando quatro instrumentos de avaliação: (i) a autoavaliação institucional; (ii) avaliação institucional externa; (iii) avaliação das condições de ensino (ACE); e (iv) processo de avaliação integrada do desenvolvimento educacional e da inovação da área (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>

[index.php?option=content&task=category §ionid=13&id=94&Itemid=304](http://index.php?option=content&task=category§ionid=13&id=94&Itemid=304)>).

De forma geral, essas avaliações buscam atribuir conceitos aos cursos. No entanto, existem outras variáveis intrínsecas ao processo de avaliação de um curso como, por exemplo, a formação dos professores. Em relação ao quadro docente, a única exigência do governo por parte Lei nº 9.394/96, a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é de que nos cursos, pelo menos um terço do corpo docente deve ter curso de mestrado ou doutorado. No entanto, a titulação não é o único atributo necessário para que se forme um bom professor, pois o educador, além da formação técnica, tem uma formação social e cultural.

A questão dos atributos, saberes e competências necessárias para que se atinja o perfil do “bom” professor ou do professor “eficaz” é discutida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (2000), Freire (1996) e Gil (1991), e quando aplicada ao ensino da Contabilidade, pode-se citar os estudos de Marion (2001), Laffin (2007) e Slomski (2008).

Conhecer o perfil do professor de Contabilidade é relevante para todos os agentes do ensino-aprendizagem dessa disciplina: para as instituições que devem oferecer um ensino de qualidade a seus alunos; para os alunos que são os beneficiários diretos do processo; e, principalmente, para os professores que poderão identificar suas qualidades e deficiências no que tange ao perfil de um bom professor. Assim, este trabalho objetiva fazer um levantamento dos aspectos que envolvem o perfil do professor de Contabilidade e analisar o reflexo desse perfil no conceito obtido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, realizado em 2006 pelas instituições federais que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Para o levantamento do perfil dos professores, utilizou-se o modelo proposto por Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*.

2 Contextualização e Problema da Pesquisa

A formação dos professores é um assunto amplamente discutido na literatura brasileira. Os esforços geralmente estão voltados à definição de quais sejam os atributos necessários para a “melhor” ou “mais adequada” formação do docente, prioritariamente àquelas que englobam aspectos voltados não só ao ensino, mas a uma formação ampla constituída de saberes em torno da política, economia, sociedade, entre outros aspectos. Além disso, a capacidade de o professor ser um agente transformador no ensino-aprendizagem, um pesquisador que contribua com a sociedade, e que saiba transmitir aos seus alunos a capacidade de se tornarem agentes críticos e não meramente aceitadores de conhecimentos, são características fundamentais propostas pelos pesquisadores do assunto.

Alguns atributos essenciais para a formação de um bom professor de Contabilidade são citados por Kuenzer (1999), Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), Marion (2001) e Laffin (2007), conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Atributos necessários à formação do professor

Autor	Atributos necessários à formação do professor de Contabilidade
Kuenzer (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre o contexto ao qual está inserido e sobre a instituição educacional; - Teorias e práticas educacionais; - Ética; - Comprometimento com a pesquisa.
Giorgi, Pizolato e Morettin (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos teóricos; - Pedagogia; - Experiência profissional,
Hight <i>apud</i> Marion (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar e gostar da(s) disciplina(s) que leciona; - Gostar dos alunos; - Ter senso de humor, memória, força de vontade, bondade, humildade e marca;
Marion (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Perder a inibição para falar e falar de improviso; - Ampliar o vocabulário; - Melhorar a voz e a dicção; - Disciplinar a exposição; - Melhorar a gesticulação, corrigir a postura e aprimorar a apresentação geral.
Laffin (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio de conhecimentos específicos de sua área de atuação apropriados na sua formação inicial e continuada; - Articulação dos conteúdos contábeis com as demais áreas do saber; - Ter um perfil crítico com o contexto profissional; - Inserir-se nas forças em favor da valorização de uma política salarial, das condições de trabalho e com o vínculo na carreira de formação inicial e continuada; - Compreender o ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis ao seu trabalho.

Fonte: Adaptado de Kuenzer (1999), Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), Hight e Marion (2001) e Laffin (2007)

Kuenzer (1999) observa que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, e já que isso é uma afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação, e tarefa a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

A necessidade de se compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho é importante, no sentido de que essas mudanças influenciam a educação e a formação de professores. Para Boyce (2004) as mudanças nas universidades são frequentemente explicadas ou justificadas como sendo uma consequência da globalização, e é necessário que estas, em seu contexto geral, assim como o perfil de seus professores, acompanhem as necessidades impostas pelo contexto social, econômico e político no qual atuam. Obviamente, tal postura vale tanto para a Contabilidade como para qualquer outra área.

Marion (2001) enfatiza que no Brasil mais de 95% das instituições de ensino superior de Contabilidade não possuem grau de doutoramento em seu quadro de docentes. No Brasil, atualmente, segundo o MEC (disponível em: <http://ww.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>), existem 1.138 cursos de Ciências Contábeis, e apenas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB) oferecem programa de doutorado em Contabilidade.

Andrade (2002) realizou uma pesquisa para discutir o ensino da contabilidade introdutória. Dessa pesquisa participaram 56 professores pertencentes a 22 universidades públicas brasileiras. Dentre os seus resultados conclui-se que 13 professores estavam participando de cursos em busca da titulação de Mestre em Contabilidade, enquanto apenas um estava cursando doutorado.

O que se conclui a partir de alguns estudos referentes à titulação dos professores de Contabilidade é que esse aspecto deixa a desejar, sendo mínima a quantidade de professores mestres e doutores. Por exemplo, segundo Murcia *et al.* (2007), a Universidade de São Paulo, até 2007, havia formado aproximadamente 150 doutores em Contabilidade. É uma quantidade baixa se comparada ao número de instituições de ensino superior brasileira que ofertam o curso de Ciências Contábeis, que em 2008 era mais de mil. Assim, faz-se necessário um constante acompanhamento desse quadro, objetivando saber se há uma melhoria, se há uma estagnação ou até mesmo se piorou, para que se possam propor melhorias quanto a esse aspecto.

O *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) publicou, em 2008, o *Trends in the supply of accounting graduates and the demand for public accounting recruits*, pesquisa que revela as tendências para estudos na Contabilidade nos Estados Unidos; essa pesquisa, realizada em 2006-2007, mostrou que houve um crescimento de 19% nas matrículas dos cursos de Contabilidade, em todos os níveis, em relação ao último estudo realizado em 2003-2004 e publicado em 2005. Grande parte se deu no âmbito de Bacharelado, tendo um aumento de quase 30.000 alunos matriculados, durante o período de três anos entre as pesquisas. A pesquisa do AICPA (2008) ainda revelou que 63% dos participantes (universidades e faculdades) esperam um aumento de matrículas no nível de mestrado.

Dentre os estudos mais recentes sobre a formação de professores de Contabilidade há os de Andere e Araújo (2008) e Slomski (2008).

Andere e Araújo (2008), baseadas no referencial teórico de Vasconcelos (2000), analisaram a formação do professor de Contabilidade por meio de quatro áreas de formação: (i) prática; (ii) técnico-científica; (iii) pedagógica; e (iv) social e política. Para isso, examinaram as percepções dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação na área contábil e dos discentes desses programas. Por meio dos resultados da pesquisa, que teve uma amostra composta por 208 discentes e 12 coordenadores, as autoras constataram que os programas estão direcionados,

em primeiro lugar, para a formação de pesquisadores com conhecimentos teóricos e específicos da área contábil, voltados à pesquisa científica. Em segundo lugar, estão voltados para a formação pedagógica, incentivando a docência e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas. Em terceiro lugar, segundo a opinião dos docentes, os programas objetivam incentivar a formação prática e, por último, a formação social e política, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre política, economia, filosofia. No entanto, as autoras discorrem que na opinião dos coordenadores a ordem de importância das últimas áreas de formação está invertida, ficando em terceiro lugar a formação social e política e em quarto a formação prática.

Slomski (2008) discorreu sobre os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. Seu trabalho teve como principal referencial teórico os trabalhos de Tardif (1991; 2002) e seu grupo de pesquisa. Com uma amostra de 184 docentes que atuam nos cursos de Contabilidade oferecidos pelas IES brasileiras o estudo permitiu concluir que, em vista das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério, é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica desses professores.

Segundo Schmidt (1996) a falta de treinamento para os docentes dos cursos de Ciências Contábeis também é constatada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das maiores deficiências na educação contábil no Brasil. O governo brasileiro procura estabelecer meios para que se possa garantir a qualidade do Ensino Superior, tais como as diversas avaliações que são aplicadas nas instituições e as exigências das diretrizes e bases da educação nacional.

O educador Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, enunciou três conjuntos de saberes necessários à prática educativa. Para o autor, os saberes por ele enunciados são indispensáveis à prática educativa e partem do princípio de que tanto o docente quanto o discente são agentes construtores do conhecimento. Segundo Freire (1996), o ato de ensinar não se

resume em transferir conhecimento, mas também na construção do mesmo a partir do senso crítico, tanto do aluno quanto do professor.

Diversos autores (CHIKERING; GAMSON, 1991; PERRENOUD, 2000; MARION, 2001; GIL, 1991; LAFFIN, 2007; FREIRE, 1996) sugerem quais os atributos e saberes necessários para se formar um bom professor. Baseado no modelo proposto por Freire (1996) o problema de pesquisa deste trabalho é: **Quais os aspectos do perfil do professor dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais do Brasil obtido pela percepção do coordenador do curso?** Como objetivo secundário, analisou-se o reflexo do perfil desses professores no conceito obtido no ENADE 2006 pelas instituições nas quais ensinam Ciências Contábeis.

Como limitação do universo a amostra trabalhada foi com os coordenadores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis das universidades federais. Partiu-se do princípio de que o coordenador tem a visão de todo o curso, inclusive do seu corpo docente, influenciando-o. Essa é a proposta prevista em qualquer Projeto Político Pedagógico (PPP).

3 Justificativa

Houve um crescimento na procura por instituições de Ensino Superior nos últimos anos. Com esse crescimento, houve também um aumento no número de cursos ofertados e alunos matriculados e a demanda por professores também aumentou. O problema é que essa demanda tem sido, aparentemente, suprida de qualquer forma, sem que se avalie criteriosamente o perfil do profissional que será professor.

Laffin (2007) chama a atenção para o fato de que existem diferenças fundamentais na execução de um currículo quando não se tem delimitado o perfil do profissional que desenvolve a atividade de ensino e questiona como se configura o perfil do professor no ensino, já que no mundo das organizações há a exigência de um perfil definido para as diferentes atividades nas quais uma descaracterização não encontra espaços de empregabilidade.

Strassburg (2002) critica algumas avaliações de docentes realizadas em universidades e faculdades brasileiras, explicando que essas avaliações geralmente avaliam somente por um ângulo, ou seja, com a aplicação de questionários respondidos pelos alunos, os quais estão mais próximos para observar a atuação dos professores em sala de aula. A crítica reside no fato de que o aluno pode ser incapaz de opinar sobre o tema, dado que ele não é capaz de avaliar aspectos ligados à preparação de aulas, adequação dos objetivos e princípios de uma disciplina; na verdade, esse aluno está preparado para opinar sobre a clareza das explicações, participação e interação, motivação, metodologia utilizada na sala de aula e sistema de avaliação.

Alguns trabalhos, como os de Andere e Araújo (2008), Slomski (2008), Laffin (2007), Strassburg (2002), Marion (2001) e Nossa (1999), discutem o ensino de Contabilidade fazendo algumas considerações em relação ao perfil e formação do professor. Esses autores, resumidamente, enumeram vários atributos para a formação do professor, tais como: conhecimentos técnico-científico, prático, pedagógico, político e social. A relevância da titulação dos professores se sobressai na maioria dos trabalhos.

Os atributos necessários para que um professor seja considerado “bom” podem ser vários. Nesse sentido, este trabalho realizou uma extensa revisão na literatura, objetivando levantar quais características na visão dos autores são necessárias para que os professores sejam considerados “bons” ou “ótimos”. Em seguida, após a escolha do modelo proposto por Freire (1996), procurou-se levantar o perfil do professor de Contabilidade, para que se possa analisar a teoria com a realidade e sugerir mudanças na formação do corpo docente do ensino da Contabilidade.

A escolha do modelo proposto por Freire (1996) se deu por várias razões: a) apresenta um dos conjuntos mais completos de saberes necessários à prática educativa em relação aos demais autores, englobando, dessa forma, os saberes e competências enunciados pelos demais pesquisadores; b) o modelo proposto pelo autor destaca aspectos da educação problematizadora, que tem como uma de suas principais características o estímulo da capacidade crítica do educando, muito embora não se limite a esse tipo de educação. Segundo alguns estudos da área de ensino de Conta-

bilidade (TAKAKURA, 1992; SANTANA, 2006; SILVA, 2006), a educação problematizadora é a que deveria ser aplicada ao sistema de ensino em Contabilidade, por formar um profissional com muito mais habilidades e competências do que a educação tradicional; c) é um modelo de educação respeitado nacional e internacionalmente; e d) é um modelo novo, ainda não testado nas pesquisas sobre formação de professores de Contabilidade.

Avaliar a atual formação dos professores de Contabilidade é uma das formas de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dado que estes são agentes importantes neste processo.

4 A pedagogia da autonomia de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador precursor da educação problematizadora no Brasil. Uma de suas maiores contribuições foi a obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. A questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, é a temática central em torno do que gira a obra.

A obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* descreve o processo de ensino como aquele no qual educador e educando interagem entre si na construção do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se como o tipo de educação problematizadora ou libertadora. Para que seus objetivos sejam alcançados é preciso que haja respeito entre o professor e seus alunos e que cada um saiba que sua postura, segundo Freire (1996, p. 86), deve ser *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto se fala ou se ouve. Brandão (2008, p. 21), ao discorrer sobre o método Paulo Freire, resume um dos seus pressupostos principais, de que “é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar em susto – não pode ser imposta”.

Para Freire (1996, p. 22), os saberes por ele discutidos “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” e são “conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúdica quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”. Assim, o autor não faz distinção a qual tipo de professor esses saberes devem ser direcionados; usa, dessa forma, o sentido generalizado, ou seja, para ele os saberes constituem um conjunto de conteúdos obrigatórios à formação do docente e não de um docente específico.

Segundo Takakura (1992) e Silva (2006), cabe ao professor mediar o ensino-aprendizagem de forma competente, fazendo um papel muito mais de orientador do que de transmissor do conhecimento. O papel do docente nesse processo deve ser o de elemento facilitador do aprendizado, não se aceitando mais, sob o ponto de vista pedagógico, a visão do professor que apenas transmite o conhecimento. Este deve fazer com que o aluno apreenda, analise, critique e apresente conclusão sobre o tema abordado. É nesse sentido que Freire (1996, p. 22) apresenta o que ele considera o primeiro saber necessário à prática educativa, que é àquele baseado na relação entre o educador e o educando. Para o autor, um dos saberes indispensáveis é que “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. As ideias apresentadas por Freire quanto a esse saber fazem parte do conjunto de características que constituem a educação problematizadora citada por Bordenave e Pereira (2007, p.10), que, além disso, dissertam que: “A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema”. Nesse sentido, há na educação problematizadora docente e discente interação entre si na construção do conhecimento.

Os saberes necessários à prática educativa, principalmente aquela dos docentes voltados à educação problematizadora, são apresentados por Freire (1996) em três conjuntos de saberes, conforme é demonstrado no Quadro 2.

No que se refere ao ensino universitário, destaca-se no primeiro conjunto de saberes o que Freire (1996) discorre sobre a importância da pesquisa na atitude de ensinar e sobre o reconhecimento e assunção da identidade cultural do educando. O primeiro justifica até mesmo o nome educação problematizadora, pois é aquilo que nunca está construído, mas sempre em

Quadro 2 – Saberes Necessários à Prática Educativa propostos por Freire (1996)

PRIMEIRO CONJUNTO DE SABERES	SEGUNDO CONJUNTO DE SABERES	TERCEIRO CONJUNTO DE SABERES
<ul style="list-style-type: none"> · Ensinar exige rigorosidade metódica; · Ensinar exige pesquisa; · Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; · Ensinar exige criticidade; · Ensinar exige estética e ética; · Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; · Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; · Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; · Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ensinar exige consciência do inacabamento; · Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; · Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando · Ensinar exige bom senso; · Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; · Ensinar exige apreensão da realidade; · Ensinar exige alegria e esperança; · Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; · Ensinar exige curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; · Ensinar exige comprometimento; · Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; · Ensinar exige liberdade e autoridade; · Ensinar exige tomada consciente de decisões; · Ensinar exige saber escutar; · Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; · Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: elaborado pelas autoras segundo Freire (1996)

construção. E o segundo trata sobre o cuidado com o educando, que tem acesso à universidade cada vez mais jovem e sem experiência de vida e profissional para justificar a sua escolha por um curso universitário sobre o qual edificará sua vida profissional.

Laffin (2007) considera primordial pensar o sujeito professor como pesquisador, por entender que é na identificação de contextos e de problemas diversos que encontrará espaços para o desenvolvimento de habilidades e competências das ações de pesquisar e de ensinar.

Para Novak (2008) a articulação do tripé universitário é o que garante a qualidade da educação no Ensino Superior. Para o autor, na inter-relação entre as três funções não pode existir a hierarquização entre elas, dado que para uma função existir precisa das outras duas.

Nesse sentido, Freire (1996) entende que aquilo que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Dessa forma, assim como há uma relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, há aquela entre o professor e pesquisador, ou seja, não há uma separação entre ambos, a natureza de um é intrínseca à do outro.

Em relação ao saber de que *ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática*, Cerqueira e Santos (2001) discorrem que os elementos necessários para que os professores possam atingir a competência¹ pedagógica devem ser encontrados, em parte, em um processo de formação contínua que seja caracterizado por uma atitude reflexiva sobre a prática e por uma atitude crítica diante de erros e acertos cometidos.

O saber que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando* talvez seja um dos principais saberes apresentados por Freire (1996) no segundo conjunto de saberes apresentado no Quadro 2, dado que, quando o professor respeita o educando em todos os seus aspectos, dá a liberdade necessária para que ele seja curioso e não temeroso, para que haja o diálogo entre as partes, havendo assim espaço para a construção mútua do conhecimento entre docente e discente.

¹ As autoras apresentam a definição de competência de Perrenoud (1999), que significa: aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática.

No último conjunto de saberes que apresenta, Freire (1996) esclarece que ensinar é uma especificidade humana na qual o ser humano como professor deve ter em seu perfil: segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento, dentre outras qualidades.

Ao discorrer sobre os saberes expostos no terceiro conjunto de saberes, Freire (1996) retoma várias vezes à questão de ser contra o autoritarismo docente que não respeita a autonomia dos educandos, que fala impositivamente, do professor arrogante que nega a generosidade e a humildade. Segundo Freire (1996, p. 117) “é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela”. Para o autor o caráter formador do espaço pedagógico é autenticado pelo clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente.

Por fim, percebe-se que ao tratar da relação entre o educador e o educando há uma preocupação por parte do autor em deixar claro que o *saber* de o professor querer bem ao aluno não deve ser entendido como uma descaracterização do exercício da autoridade docente no cumprimento ético de seu dever.

A educação problematizadora tem como característica o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, uma postura ativa destes na aprendizagem. Conforme Silva (2006) o curso de Ciências Contábeis demanda modelos de ensino interativos. Assim, a *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire torna-se pertinente ao ensino da Contabilidade, pois oferece subsídios para a formação dos docentes que trabalham ou que desejam trabalhar com o tipo de educação problematizadora.

5 Metodologia

Para execução deste trabalho, foi realizada revisão bibliográfica do assunto a partir do levantamento de estudos já realizados e publicados em periódicos nacionais e internacionais, assim como em livros, dissertações

de mestrado, teses de doutorado e tudo que for relevante para o estudo. Assim, quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como exploratória-descritiva. De acordo com Gil (1991) a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, incluindo o levantamento bibliográfico. Na concepção de Gil (1991) a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis.

A amostra desta pesquisa verificou a formação dos professores de Ciências Contábeis das Universidades Federais que ofereceram o curso de Ciências Contábeis e que obtiveram conceito no ENADE 2006, totalizando 39 IES.

A caracterização dos tipos de professores de Ciências Contábeis por meio de seus atributos é uma demanda importante para a estruturação deste trabalho. Portanto, a partir da revisão literária levantaram-se quais os atributos do professor que melhor influenciam na qualidade do ensino e quais podem ser aplicados ao ensino da Contabilidade. Nesse contexto, enquadraram-se os saberes necessários à prática educativa de Freire (1996). Esses saberes se caracterizam como as variáveis do estudo. A partir destes e de outras questões fundamentais observadas na revisão literária elaborou-se um questionário. Assim, em relação aos procedimentos técnicos, utilizou-se a do levantamento (*survey*), que envolve a entrevista direta das pessoas, utilizando-se questionários estruturados. Pinsonneault e Kraemer (1993) explicam que a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

Após a elaboração do questionário foi realizado o pré-teste, que, conforme Freitas *et. al.* (2000), tem como objetivo refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente irá medir aquilo a que se propõe. O pré-teste ajudou a verificar a validade e confiabilidade do questionário. Segundo Mattar (1994) a validade de uma medição refere-se a quanto o processo de

medição está isento, simultaneamente, de erros amostrais e de erros não amostrais, enquanto a confiabilidade de uma medição refere-se a quanto o processo está isento apenas dos erros amostrais. Os erros amostrais ocorrem em virtude do tamanho e do processo de seleção da amostra, ao passo que os erros não amostrais são aqueles que ocorrem durante a realização da pesquisa e não são classificados como erros amostrais, como, por exemplo, não respostas, entrevistadores não treinados ou desonestos, etc. O questionário, depois de estruturado, foi pré-testado com 13 professores do curso de Ciências Contábeis de uma IES do Estado de São Paulo, que deixaram suas sugestões para o melhoramento do questionário. Quanto à coleta de dados os questionários utilizados foram disponibilizados de forma *on-line*, cujo *site* de acesso ao mesmo enviado via *e-mail* para os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que obtiveram conceito no ENADE 2006. No primeiro momento da pesquisa, foi incumbida aos coordenadores a tarefa de repassar o *site* aos professores de Contabilidade que compõem o corpo docente. No entanto, a amostra não foi representativa; desta forma a pesquisa ficou limitada aos coordenadores dos cursos.

Para a concretização da pesquisa, inicialmente realizou-se um levantamento dos atributos, saberes e competências necessárias à prática educativa.

A fim de que fosse encontrado aspectos que formam um perfil do professor de Ciências Contábeis, fizemos um questionário com o objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas, dos saberes docentes citados na *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* de Freire (1996) e do perfil socioeconômico dos professores de Ciências Contábeis. O instrumento da pesquisa dividiu-se em três partes (apêndice A):

§ **PARTE I – PARTICIPANTES**

Objetivou fazer a distinção dos respondentes quanto ao cargo (professor ou coordenador) e quanto à universidade em que ensinam.

§ **PARTE II – IDENTIDADE DA AMOSTRA**

Visou identificar a amostra da pesquisa.

§ PARTE III – CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta parte foi adaptada do questionário aplicado na pesquisa realizada por Rozendo *et. al.* (1999), que tinha como objetivo caracterizar as práticas docentes – no nível de planejamento, execução e avaliação de atividades e de ensino-aprendizagem – utilizadas por professores de alguns cursos da área de saúde do Brasil: Odontologia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social e Medicina Veterinária. A interpretação dos resultados da pesquisa dos autores, assim como desta, foi subsidiada, especialmente, pelo referencial teórico de Paulo Freire, principalmente o conteúdo, que versa sobre a dicotomia entre o que ele chama de “educação bancária” e “educação problematizadora”.

Em relação aos saberes docentes, foram investigados aqueles propostos na *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, de Freire (1996), pelas seguintes razões: i) grande parte dos saberes docentes propostos por esse educador vão ao encontro dos atributos e saberes propostos pelos demais autores pesquisados; ii) é o mesmo referencial teórico utilizado na análise das práticas docentes (Parte III do questionário), evitando possíveis conflitos de teorias.

Para mensuração das variáveis dessa parte, utilizamos a escala linear numérica 7 para os itens assinalados que estão mais próximos dos aspectos considerados na *Pedagogia da autonomia* e 1 para aqueles que não estão próximos. Em seguida, utilizou-se a técnica de análise fatorial, e por último, realizou-se a correlação bivariada.

A análise dos dados utilizou a princípio a estatística descritiva e a análise multivariada, sendo essa a técnica de análise fatorial e correlação bivariada, com o objetivo de identificar diferentes perfis dos professores de Contabilidade das Universidades Federais, obtido segundo a percepção dos coordenadores deste curso.

A limitação da pesquisa é a observação das IES Federais que participaram do ENADE em 2006, com o envio do questionário *on-line* aos coordenadores do curso aos quais responderam a pesquisa sobre os aspectos da composição do perfil do seu corpo docente em ciências contábeis.

6 Análise dos Resultados

Após disponibilização do questionário *on-line*, obteve-se 41 questionários respondidos, e desse total 61% são professores e 39%, coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis.

No que tange à modalidade do curso de pós-graduação de mais alta titulação, a maioria dos respondentes possui mestrado acadêmico (46%) e doutorado (17%) ou doutorado em andamento (17%). Desta forma, com base nos resultados da pesquisa conclui-se que em relação à titulação o corpo docente de Ciências Contábeis as Universidades Federais estão constituídas em sua maior parte por mestres e/ou doutores.

Em relação ao tempo em que estão lecionando, não necessariamente no curso de Ciências Contábeis, mais da metade dos respondentes exercem a docência há mais de 12 anos, ou seja, são professores experientes e que podem, assim, revelar um grande potencial para responder questões sobre metodologias de ensino.

Como o objetivo do trabalho é analisar o reflexo do perfil dos professores no conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais no curso de Ciências Contábeis, procurou-se identificar quais os respondentes que ensinaram na instituição na qual fazem parte no ano de 2006. Os resultados apontaram que do total geral dos respondentes, 63,4% ensinavam na instituição pela qual responderam o questionário em 2006, enquanto 36,6% não ensinavam.

Utilizando-se a estatística descritiva para análise das práticas docentes dos professores que responderam a pesquisa chegou-se às seguintes conclusões:

§ 80,5% já frequentou algum curso de didática, mesmo que seja disciplinas de metodologias de ensino. No entanto, desse total foi possível identificar com precisão que 24,4% participaram desta modalidade de curso há mais de oito anos.

§ 56,1% preferem ministrar aulas em turmas nas quais os alunos são mais ativos no processo ensino-aprendizagem, enquanto 43,9%

preferem nas turmas em que há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes.

§ Em relação à quantidade de horas, por semana, que dedicam à pesquisa, 36,6% afirmaram uma dedicação de 3 a 5 horas semanais, 22% mais de 8 horas. Apenas 4,9% dos respondentes assinalaram a opção de nenhuma quantidade de horas.

§ Os métodos de ensino utilizados com maior frequência são aula expositiva (95,1%) e seminários (46,3%). A maior parte dos professores (46,3%) afirma que o método de ensino utilizado é escolhido com base no perfil da turma, enquanto 39% faz uma avaliação ao final do semestre e se necessário muda. Apenas 14,6% aplicam sempre o mesmo em todos os semestres.

§ Os dois instrumentos de avaliação da aprendizagem de maior frequência são: prova escrita, item assinalado por todos os professores; e trabalho escrito, assinalado por 68,3% dos respondentes.

§ Quanto ao perfil, 68,3% acham que este pode interferir ou contribuir na formação do educando, enquanto 31,7% dizem que o seu perfil reflete em um formador de opinião.

§ 73,2% dos professores afirmaram que costumam participar das reuniões promovidas por órgãos de classe de professores.

§ Em relação ao exercício da atividade docente, 80,5% a exercem como atividade prioritária, enquanto 19,5% exerce a docência concomitante com outra atividade profissional. Nenhum professor assinalou a opção “para complementar a minha renda mensal”.

§ Por fim, quanto à disponibilidade para o diálogo, nenhum dos respondentes se considera um professor com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos. Pouco mais da metade (58,5%) se considera receptiva e ponderada para o diálogo, enquanto 41,5% se considera apta a ouvir os alunos em qualquer situação.

A partir das informações obtidas por meio da estatística descritiva pode-se concluir que as práticas docentes dos professores que responderam à pesquisa, de maneira geral, condizem com os saberes enunciados

na obra *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, de Freire (1996).

6.1. A percepção dos coordenadores

Dentre os 16 coordenadores que responderam ao questionário percebeu-se que a amostra conteve, no mínimo, uma Universidade Federal de cada região do Brasil: no Norte (Universidade Federal do Pará - UFPA), na região Nordeste (Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal do Alagoas - UFAL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte *Campus* Natal - UFRN), Centro-Oeste (Universidade Federal do Mato Grosso *Campus* Rondonópolis UFMT, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul *Campus* Três Lagoas - UFMS, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD), Sudeste (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVM, Universidade Federal Fluminense *Campus* Niterói - UFF) e Sul (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG).

Quanto à titulação dos coordenadores, de maneira geral, ou seja, incluindo aqueles que participaram ou não do ENADE 2006, 68,8% possuem mestrado acadêmico e 12,5%, doutorado. O restante está com especialização, mestrado ou doutorado em andamento (6,3% cada), o que representa a preocupação ou talvez exigência da própria instituição da qual ensinam de terem algum título de pós-graduação.

Como o objetivo complementar do trabalho foi analisar o reflexo do perfil dos professores no conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais no curso de Ciências Contábeis, para as análises seguintes foram eliminados aqueles que não ensinavam na instituição em 2006, restando, assim, 13 coordenadores. Apesar desse corte, ainda foi possível ter, no mínimo, uma Universidade Federal de cada Região. A Tabela 1

apresenta a lista das universidades que fizeram parte das análises posteriores e seus respectivos conceitos no ENADE 2006.

Para caracterização das práticas docentes dos coordenadores foi necessário traduzir em números as opções dos respondentes; em seguida foi realizada a análise da confiabilidade dos dados.

Tabela 1 – Universidades Federais para análise final e Conceito do ENADE 2006 no curso de Ciências Contábeis

			CONCEITO ENADE 2006
	SIGLA	UNIVERSIDADE	
1	UNB	Universidade de Brasília	5
2	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	5
3	FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	4
4	UFPI2	Universidade Federal do Piauí (Teresina)	4
5	UFMS2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas)	4
6	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	4
7	UFMT2	Universidade Federal de Mato Grosso (Rondonópolis)	3
8	UFF4	Universidade Federal Fluminense (Niterói)	4
9	UFRN2	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal)	5
10	UFC	Universidade Federal do Ceará	5
11	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	4
12	UFPA	Universidade Federal do Pará	2
13	UFAL	Universidade Federal do Alagoas	2

Fonte: MEC (2006)

Como haviam 11 variáveis envolvidas para caracterizar essas práticas docentes, utilizou-se a técnica de análise fatorial visando agrupá-las em fatores. Em seguida, aplicou-se a correlação canônica para medir a relação entre os fatores dos coordenadores e o conceito obtido no ENADE 2006 pela instituição na qual ensinam.

Para realização das análises estatísticas necessárias, a fim se chegar aos resultados pretendidos, inicialmente foi preciso traduzir em números os itens das 11 questões do questionário que caracterizavam as práticas

docentes. Para tanto, utilizou-se a seguinte escala linear numérica: 7 para os itens assinalados que estão mais próximos dos aspectos considerados na *Pedagogia da autonomia* de Freire (1996), e 1 para aqueles que não estão próximos.

Figura 1 – Escala linear numérica para mensuração das respostas das questões do questionário

Para as questões que podiam ser marcados mais de um item utilizou-se a média aritmética (questões 10 e 11).

Prática condizente com a pedagogia da <i>autonomia</i> de Freire (1996)	1 2 3 4 5 6 7	Prática não condiz com a <i>Pedagogia da Autonomia</i> de Freire (1996)
---	---------------	---

Após o procedimento anteriormente descrito procurou-se analisar a confiabilidade dos dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p. 64), “utilizando-se a análise da confiabilidade podemos determinar a extensão em que os itens estão relacionados com os demais”. Para tanto, o modelo para análise da confiabilidade utilizado na pesquisa foi o Alfa de Cronbach, que, conforme os autores, “é um modelo de consistência interna baseada na correlação média entre os itens”.

Visando analisar a confiabilidade dos dados, utilizou-se o SPSS® 18 para medir o Alfa de Cronbach, que apontou um valor de 0,556. Segundo Pereira (2004), uma das possibilidades de interpretação do Alfa de Cronbach seria considerá-lo como um coeficiente de correlação ao quadrado, isto significa dizer que um alfa igual a 0,55 está medindo 55% do impacto real das variáveis.

Um aspecto que deve ser considerado para que o Alfa de Cronbach não tenha sido superior a 55% foi a dificuldade para coletar os dados. Apesar de várias tentativas, telefonemas e *e-mails* enviados para os professores, nem todos responderam ao questionário. Embora essa tenha sido

uma limitação da pesquisa, os números podem ser analisados como uma tendência com relação aos aspectos levantados, sendo, portanto, contribuição para a ampliação de futuras pesquisas.

As variáveis envolvidas na análise fatorial foram as questões 6 a 16 do questionário utilizado na coleta de dados que foram tratadas como os seguintes indicadores na análise fatorial (Quadro 3).

Para mensuração das respostas obtidas foi utilizada a metodologia demonstrada na Figura 1. A análise fatorial (AN) com todos os indicadores apresentou o seguinte resultado para um nível de significância de 95%: a

Quadro 3: Variáveis utilizadas na aplicação da Análise Fatorial

Variável (Questão)	Descrição
Q6	Formação Didática
Q7	Percepção do Ensino
Q8	Perfil da Turma
Q9	Horas de Pesquisa
Q10	Métodos de Ensino Utilizados com Maior Frequência
Q11	Instrumentos de Avaliação
Q12	Planejamento do Método de Ensino
Q13	Reflexo do Perfil do Professor no Educando
Q14	Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores
Q15	Exercício da Docência
Q16	Disponibilidade para o Diálogo

matriz de correlação demonstra um baixo índice de correlação entre os indicadores (diversos índices abaixo de 0,40).

Além da matriz de correlação, observou-se outro teste que nos permite avaliar se os dados originais viabilizam a utilização da AF de forma satisfatória. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin indica o grau de explicação dos dados a partir dos fatores encontrados na AF. Na aplicação estatística o teste indicou que os fatores encontrados na AF não conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais. Outro teste realizado foi o teste de esfericidade de Barlett, que indica se existe relação suficiente

entre os indicadores para aplicação da AF. Conforme Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p. 102), “para que seja possível a aplicação da AF, recomenda-se que o valor de Sig. não ultrapasse 0,05”. Assim, o teste de esfericidade indicou a possibilidade de aplicação da AF nas variáveis analisadas medindo 0,046.

Outra análise que pode ser feita é o grau de explicação atingido pelos quatro fatores que foram calculados pela AF. Com relação a esse indicativo, apesar da fraca relação entre os fatores e algumas variáveis, o modelo conseguiu explicar 78% da variância dos dados originais, o que é bom.

A matriz dos componentes de cada fator pareceu causar dúvidas quanto à composição de cada fator, na medida em que existem valores de explicação muitos próximos em alguns casos. Nesse caso, cabe a verificação dos valores após a aplicação da rotação dos fatores, que foi feito pelo critério Varimax. Conforme Corrar, Paulo e Dias Filho (2007, p. 89), o método de rotação Varimax é o mais utilizado e tem como característica o fato de minimizar a ocorrência de uma variável possuir altas cargas fatoriais para diferentes fatores, permitindo que uma variável seja facilmente identificada com um único fator.

A matriz, após a rotação dos fatores (*Rotated Component Matrix*), permitiu uma classificação mais precisa dos indicadores em cada um dos fatores. Assim, pode-se concluir que:

- O Fator 1 é composto por Q6, Q9, Q15 e Q16
- O Fator 2 é composto por Q7, Q8, Q10
- O Fator 3 é composto por Q11 e Q12
- O Fator 4 é composto por Q13 e Q14

A seguir são feitos alguns comentários sobre os agrupamentos realizados pela AF e como eles podem ser entendidos na caracterização das práticas docentes no perfil dos coordenadores de Ciências Contábeis.

Fator 1: Dedicção ao Exercício da Docência: esse fator é responsável por aproximadamente 30% da variância explicada. É representado pelas questões (indicadores):

· **Q6 (Formação didática):** informa se os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais que participaram do ENADE 2006 têm formação didática recente. Essa formação é importante para o desenvolvimento de aulas que proporcionem um maior aproveitamento, motivação e interação dos alunos.

· **Q9 (Horas de Pesquisa):** representa as horas dedicadas à pesquisa, semanalmente, pelos coordenadores.

· **Q15 (Exercício da Docência):** analogamente ao anterior, esse indicador representa indiretamente quantas horas os coordenadores dedicam à docência. Supõe-se que aqueles que têm a docência como atividade prioritária têm mais tempo para preparação de aulas do que coordenadores, que exercem-na concomitantemente com outra atividade profissional ou apenas para complementar a renda mensal.

· **Q16 (Disponibilidade para o Diálogo):** representa o quanto o coordenador está disponível e/ou acessível para com os alunos.

Fator 2: Modo de ensinar: é responsável por 21,42% da variância explicada. Esse fator é representado pelas questões:

· **Q7 (Percepção do Ensino):** descreve a percepção que o coordenador tem sobre o ensino.

· **Q8 (Perfil da Turma):** representa o tipo de perfil de turma na qual o coordenador prefere dar aulas. Um público mais ativo, mais passivo ou equilibrado.

· **Q10 (Métodos de Ensino Utilizados com Maior Frequência):** representa os métodos de ensino utilizados com maior frequência pelos coordenadores.

Fator 3: Modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos: o fator “Modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos” é responsável por 16,92% da variância explicada. Esse fator é representado pelas questões:

· **Q11 (Instrumentos de Avaliação Utilizados com Maior Frequência):** representa os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados com maior frequência.

· **Q12 (Planejamento do Método de Ensino):** descreve qual a maneira que o professor determina o método de ensino para cada turma.

Fator 4: Reflexo do Perfil do Professor no Educando e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores: é responsável por 16% da variância explicada. Esse fator é representado pelas questões:

· **Q13 (Reflexo do Perfil do Professor no Educando):** descreve a percepção que o coordenador tem sobre o reflexo do seu perfil na formação do educando.

· **Q14 (Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores):** representa a participação dos professores em reuniões promovidas por órgãos de classe.

Conclui-se, por meio da aplicação da técnica de análise fatorial, que os fatores que caracterizam as práticas docentes dos professores de Ciências Contábeis, ou seja, seu perfil, são quatro: (i) dedicação ao exercício da docência; (ii) modo de ensinar; (iii) modo de conduzir as aulas e reflexo do perfil do professor no educando; e (iv) luta em defesa dos direitos dos educadores.

6.2. A relação entre o perfil dos professores e o desempenho obtido pelas Instituições no ENADE

Visando analisar a relação entre o perfil dos professores e o desempenho obtido pelas instituições no ENADE, utilizamos a técnica estatística da correlação bivariada. Assim, correlacionamos os fatores encontrados por meio da análise fatorial e os conceitos de cada instituição no Exame. No entanto, no *output* do SPSS não houve correlação entre os fatores encontrados por meio da análise fatorial e os conceitos obtidos pelas instituições no ENADE 2006 (Tabela 2).

Tabela 2- Correlação da Variáveis

Ainda averiguamos se existia alguma correlação significativa entre o conceito do ENADE e o perfil dos professores, ou seja, na ordem inversa, entretanto os resultados apontaram que também não existe correlação.

<i>Control Variables</i>			F1	F2	F3	F4
ENADE	F1	Correlation	1,000	,258	-,001	-,024
		Significance (2-tailed)	.	,418	,997	,942
		df	0	10	10	10
F2	F2	Correlation	,258	1,000	,002	,034
		Significance (2-tailed)	,418	.	,996	,915
		df	10	0	10	10
F3	F3	Correlation	-,001	,002	1,000	,000
		Significance (2-tailed)	,997	,996	.	1,000
		df	10	10	0	10
F4	F4	Correlation	-,024	,034	,000	1,000
		Significance (2-tailed)	,942	,915	1,000	.
		df	10	10	10	0

Conforme a análise estatística constou-se que os professores dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais pesquisadas estão preocupados com a sua formação docente, frequentando cursos de didática e buscando o aperfeiçoamento por meio da pós-graduação. Segundo Freire (1996, p. 92), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Para o autor, a educação continuada é fundamental para que os professores exerçam a atividade docente. Com base nos resultados da pesquisa, o corpo docente de Ciências Contábeis está atendendo a esse quesito.

Um dos principais saberes que Freire (1996) coloca na sua obra *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa* é o de que “Ensinar não é transferir conhecimento” no sentido de que tanto o aluno quanto o professor devem ser agentes construtores do conhecimento. Os resultados encontrados evidenciam que mais da metade dos professores (56,1%) preferem ministrar aulas em turmas que os alunos são mais ativos

no processo ensino-aprendizagem, e 43,9% em turmas nas quais há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes. Assim, os professores não deixam de ter incorporados em seu perfil esse saber, considerado por Freire (1996) o saber mais importante. Nenhum professor assinalou a alternativa de que prefere ministrar aulas em turmas nas quais os alunos são mais passivos. Além disso, os métodos de ensino utilizados com maior frequência são aula expositiva e seminários. Segundo Magalhães (1995) e Bordenave e Pereira (2007) é um método que incentiva a participação ativa do aluno.

Conforme Freire (1996) “ensinar exige pesquisa”, mas nem todos os respondentes afirmam que exercem a atividade de pesquisa; 4,9% assinalaram que não destina nenhuma hora por semana para a pesquisa. No entanto, mais da metade (58,6%) reserva no mínimo 3 horas para pesquisar. Logo, esse requisito parece também ser atendido.

Para Freire (1996) o docente não pode escapar à apreciação dos alunos e da maneira como eles o percebem, e deve, assim, estar sempre atento à leitura que fazem da atividade que o docente está exercendo. Em relação ao seu perfil, mais da metade dos pesquisados (68,3%) acham que este pode interferir ou contribuir na formação do educando, enquanto 31,7% dizem que o seu perfil reflete um formador de opinião.

O saber de que “ensinar exige luta em defesa dos direitos dos educadores” também parece estar intrínseco ao perfil dos pesquisados, já que 73,2% afirmaram que costumam participar das reuniões promovidas por órgãos de classe de professores.

Segundo a *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* ensinar exige saber escutar e disponibilidade para o diálogo. Conforme Freire (1996, p. 135), “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Nenhum dos professores pesquisados se considera com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos. Há um equilíbrio entre os que se consideram aptos a ouvir os alunos em qualquer situação e aqueles que são receptivos e ponderados para o diálogo (58,5% e 41,5%, respectivamente).

A análise da correlação evidenciou que não há relação entre os fatores encontrados e o desempenho obtido pelas Universidades Federais pesquisadas no ENADE 2006.

7 Conclusão

Os professores de quaisquer áreas de ensino, entendidos como gestores da educação, devem estar em constante aperfeiçoamento, participando de cursos de capacitação e qualificação, tanto no que se refere aos conteúdos de suas disciplinas quanto naquilo que envolve o exercício da docência, visando oferecer, aos seus alunos, a excelência na aprendizagem.

A necessidade de acompanhar o ensino com qualidade é detectado em qualquer área do conhecimento. Na Contabilidade, estudos demonstram situações em que essa necessidade é questão de sobrevivência.

A expansão do ensino superior no Brasil trouxe a oferta de um grande número de cursos de Ciências Contábeis. No entanto, pesquisadores têm questionado se o crescimento acelerado na quantidade ofertada desses cursos tem afetado a qualidade dos mesmos, principalmente no que tange à formação do seu corpo docente.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (2000), Freire (1996), Gil (2007) estudam a questão dos atributos, saberes e competências necessárias para que se atinja o perfil do “bom” professor ou do professor “eficaz”. Na área contábil, alguns estudos de Marion (2001), Laffin (2007) e Slomski (2008) são identificados.

Conhecer o perfil do professor de Contabilidade é necessário para todos os agentes do ensino-aprendizagem dessa disciplina: para as instituições que devem oferecer um ensino de qualidade a seus alunos; para os alunos que são os beneficiários diretos do processo; e, principalmente, para os professores que poderão identificar suas qualidades e deficiências no que tange ao perfil de um bom professor.

A pesquisa levantou aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis com base nos saberes necessários à prática educativa propostos por Freire (1996) em sua *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Em seguida, procurou-se correlacionar esse perfil com o conceito do ENADE 2006 obtido pelas Universidades Federais pesquisadas.

Apesar da limitação do estudo em não contar com a participação dos coordenadores de todos os cursos para os quais foram enviados os questionários, a amostra total de 16 coordenadores e que foi utilizada para fazer a correlação, 13 coordenadores que ensinavam na instituição em 2006, foi possível obter a participação de pelo menos uma Universidade Federal de cada Região do Brasil.

Por meio da análise dos dados obtidos nos questionários chegou-se à conclusão de que esses professores têm intrínsecos em seu perfil os saberes considerados por Freire (1996) como necessários à prática educativa. Além disso, por meio da análise fatorial chegou-se a conclusão de que esses saberes podem ser resumidos no perfil da amostra em quatro fatores: (i) a dedicação ao exercício da docência; (ii) o modo de ensinar; (iii) o modo de conduzir as aulas e avaliar os alunos; e (iv) o reflexo do perfil do professor no educando e a luta em defesa dos direitos dos educadores.

Após a análise fatorial apresentar seus resultados, aplicou-se a correlação bivariada tentando relacionar o perfil de cada professor com o conceito do ENADE 2006 obtido pela instituição na qual este ensina e o conceito do ENADE 2006 com o perfil de cada professor. Os resultados, porém, demonstraram que não existe uma correlação entre estes fatores e o conceito do ENADE 2006 e nem entre o conceito do ENADE 2006 e os fatores encontrados.

Embora a pesquisa tenha como limitação um número reduzido de observações, podemos incentivar a ampliação dessas observações e com isso, levantar o perfil, de fato do professor de ciências contábeis no Brasil. A pesquisa, contribui para instigar a comunidade acadêmica da necessidade de maior conhecimento sobre a própria área.

Referência

AICPA. American Institute of Certified Public Accountants. *Trends in the supply of accounting graduates and the demand for public accounting recruits*. New York: AICPA 2008.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Rev. Contabilidade e Finanças*, São Paulo, p. 91-102, set./dez. 2008.

ANDRADE, C. S. *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil*. 155 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2002.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOYCE, G. Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. *Critical Perspectives on Accounting, Elsevier*, n. 15, p. 565-586, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: Jan. 2009

BRANDÃO, C. R. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CERQUEIRA, M. L. C. B.; SANTOS, S. M. M. Noção de competência na formação de professores. *Sitientibus*, Feira de Santana, v. 1, n. 25, p. 91-115, 2001.

CHICKERING, A. W. GAMSON, Z. F. Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 4, 1991.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. (Coord.). *Análise multivariada: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*.

FIPECAPI - Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras. São Paulo: Atlas, 2007

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.

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

GIORGI, W. A. B. PIZOLATO, C, L. MORETTIN, A. A. Competências, habilidades e o ensino superior de contabilidade. In FORÚM NACIONAL DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE do Rio de Janeiro. Anais do II Fórum Nacional de Professores de Contabilidade. Rio de Janeiro, CD-ROM, 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

LAFFIN, M. *De Contador a Pesquisador: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAFFIN, M. Ensino da Contabilidade: componentes e desafios. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio Grande do Sul*, n. 4 out. 2007.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, Dec. 1999, vol.20, no.68, p.239-277.

MAGALHÃES, A. D. F. Alguns Fatores que afetam a harmonia e a qualidade do ensino nos bacharelatos de Ciências Contábeis. *Enfoque – Reflexão Contábil*, n. 11, jul./dez. 1995.

MARION, J. C. *O ensino da Contabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo, Atlas, 1994. 2v.

MURCIA, F. D. *et. al.* Ensino e pesquisa nos Estados Unidos: algumas características dos principais programas de doutorado em Contabilidade. *Rev. Contabilidade e Finanças*, São Paulo, p. 108-119, jun. 2007.

NOSSA, V. *Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise crítica de formação do corpo docente*. 1999. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, 1999.

NOVAK, F. H. *A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários*. São Paulo, 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINSONNEAULT, A. KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. *Journal of Management Information System*, 1993.

RICHARDSON, R. J. *et. al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999

ROZENDO, C. A. *et. al.* Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p.15-23, abr. 1999.

SANTANA, A. L. A. *Métodos de aprimoramento e melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência contábil no século XXI*. Fortaleza, 2006, 102 p. Monografia – Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SCHMIDT, P. A realidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 15. *Anais...* Fortaleza (CE), v. III, p. 330-343, out. 1996.

SILVA, D. M. *O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Contabilidade da FEA-RP/USP*. 169 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

SLOMSKI, V. G.(2008) Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis. In: 8º CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE DA FEA USP, 2008, São Paulo. 8º Congresso USP Controladoria e Contabilidade: padrões de qualidade na Pesquisa Contábil. São Paulo: FEA/USP, p. 129-129.

STRASSBURG, U. . *Avaliação do Professor de Contabilidade: Algumas Considerações*. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Paraná. Curitiba PR, v. 01, n. 01, p. 17-20, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TAKAKURA, M. (1992) Formação profissional do Contabilista. *Enfoque – Reflexão Contábil*, n. 5, Jul. /dez. 1992.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

IDENTIDADE DA AMOSTRA

Visa identificar a amostra da pesquisa

1 INDIQUE A MODALIDADE DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

Escolha **apenas uma** das opções seguintes:

- Atualização (mínimo de 180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado Profissional
- Mestrado Acadêmico
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Mestrado em Andamento
- Doutorado em Andamento
- Especialização em Andamento
- Não se aplica

1 INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

Escolha **apenas uma** das opções seguintes:

- Administração
- Atuária
- Ciências Contábeis
- Economia
- Outro
- Não se aplica

2 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO (NÃO NECESSARIAMENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:

Escolha **apenas uma** das opções seguintes:

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 7 anos
- De 8 a 12 anos
- Há mais de 12 anos

3 VOCÊ ENSINOU NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DESTA INSTITUIÇÃO EM 2006?

Sim Não

4 EM QUANTAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR VOCÊ TRABALHA?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- APENAS EM UMA
- EM 2 INSTITUIÇÕES
- EM 3 INSTITUIÇÕES
- EM 4 OU MAIS INSTITUIÇÕES

CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta parte do questionário objetiva caracterizar as práticas docentes

5 FREQUENTOU CURSO DE DIDÁTICA (INCLUI DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO)?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

Sim. Há quanto tempo? (Responda no quadro ao lado)

Não

Por favor escreva aqui a sua resposta: _____

PARA VOCÊ ENSINAR É...

Por favor escreva aqui a sua resposta: _____

6 VOCÊ PREFERE MINISTRAR AULAS EM TURMAS QUE:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- Os alunos são mais ativos no processo ensino-aprendizagem
- Há um equilíbrio entre alunos participantes e ouvintes no processo ensino-aprendizagem
- Os alunos são mais passivos no processo ensino-aprendizagem
- Outro: _____

7 QUANTAS HORAS POR SEMANA, APROXIMADAMENTE, VOCÊ DEDICA A PESQUISA?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- De 1 a 2 horas
- De 3 a 5 horas
- De 6 a 8 horas
- Mais de 8 horas
- Nenhuma

8 ASSINALE OS MÉTODOS DE ENSINO QUE UTILIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO):

Por favor escolha *todas* as que se aplicam:

- Aula Expositiva
- Seminários
- Aulas práticas de laboratório
- Aulas práticas de campo
- Trabalho em grupo
- Discussão de casos
- Instrução individualizada
- Estudo baseado em Problemas

Outro: _____

9 ASSINALE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM QUE VOCÊ UTILIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA:

Por favor escolha *todas* as que se aplicam:

- Prova escrita
- Prova prática
- Prova oral
- Trabalho escrito
- Seminário
- Observações do desempenho do aluno em aula ou estágio

Outro: _____

10 OS MÉTODOS DE ENSINO QUE VOCÊ UTILIZA NUMA DISCIPLINA:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- É sempre o mesmo todo semestre
- Adapto ao perfil da turma
- Procuro fazer uma avaliação ao final do semestre e se necessário mudo

11 O SEU PERFIL...

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

- Reflete um formador de opinião
- Pode interferir ou contribuir na formação do educando
- Não interfere na formação do educando

12 VOCÊ COSTUMA PARTICIPAR DAS REUNIÕES PROMOVIDAS POR ÓRGÃOS DE CLASSE DE PROFESSORES?

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

Sim Não

13 VOCÊ EXERCE A DOCÊNCIA:

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

Concomitante com outra atividade profissional

Para complementar a minha renda mensal

Por ser minha atividade prioritária

14 VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) PROFESSOR(A):

Escolha *apenas uma* das opções seguintes:

Apto a ouvir os alunos em qualquer situação

Receptivo e ponderado para o diálogo

Com pouca disponibilidade e acessibilidade para com os alunos

Submeter o seu Questionário

Obrigado por ter preenchido este questionário.